

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

DENER GABRIEL FERRARI

“A NOSSA RESPONSABILIDADE É MUITO GRANDE...”: LINGUAGEM,
REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO DE DOCENTES NO SUDOESTE
PARANAENSE

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO – PR
2019

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

DENER GABRIEL FERRARI

“A NOSSA RESPONSABILIDADE É MUITO GRANDE...”: LINGUAGEM,
REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO DE DOCENTES NO SUDOESTE
PARANAENSE

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras
Português-Inglês da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná,
Câmpus Pato Branco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Letras Português-
Inglês.

Linha de Pesquisa: Linguística
Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia
Andrea dos Santos

PATO BRANCO – PR
2019



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **Dener Gabriel Ferrari**

Título: "A nossa responsabilidade é muito grande..." Linguagem, representações e formação de docentes no Sudoeste Paranaense.

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 02/12/2019 pela comissão julgadora:

Profa. Dr^a. Marcia Andrea dos Santos – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Profa. Dr^a. Taisa Pinetti Passoni – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Profa. Dr^a. Didiê Ana Ceni Denardi – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.^a Ma. Rosângela Aparecida Marquezi

Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

pl
Rosângela Aparecida Marquezi
SIAPE 6353942
Coordenadora do Curso de Licenciatura
em Letras Português-Inglês
UTFPR - Câmpus Pato Branco

A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso

*Dedico este trabalho,
À professora participante, sem a qual esta
monografia jamais existiria!
A todos os professores e professoras da
rede pública de ensino do estado do
Paraná, que, dioturnamente, enfrentam os
inúmeros desafios da docência e lutam por
uma educação pública, gratuita, laica, de
qualidade e socialmente comprometida!*

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Márcia Andrea dos Santos, pelos três anos de profícua interlocução, seja no PIBID, no PIBIC, na composição de textos para eventos e periódicos científicos ou neste projeto de pesquisa (que agora resulta em uma monografia); por ensinar-me que não podemos pensar o funcionamento da língua sem considerarmos a ideologia e que o fazer docente não pode jamais estar dissociado da militância política; por todo seu amor e carinho para comigo.

Às professoras componentes desta banca de defesa, Dr.^a Didiê Ana Ceni Denardi e Dr.^a Taisa Pinetti Passoni, por serem, para mim, profunda inspiração tanto na docência quanto na pesquisa em Linguística Aplicada.

Aos professores e às professoras do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, especialmente àqueles e àquelas vinculados ao campo da Linguística, por despertarem em mim a paixão pelo estudo sistemático da linguagem verbal humana.

Aos colegas (e, agora, amigos) que dividiram comigo as incertezas e alegrias desse percurso, Aline M. Vazzatta, Amanda S. Reche e Renan C. V. Foschiera.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos auxílios financeiros concedidos a esta pesquisa por meio dos editais 01/2019 – PROREC/PROGRAD e 09/2019 – ASSAE.

A Deus, por me permitir conviver com essas incríveis pessoas nesses quatro anos.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

RESUMO

FERRARI, D. G. “**A nossa responsabilidade é muito grande...**”: Linguagem, representações e formação de docentes no sudoeste paranaense. 80 f. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras Português-Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2019.

Há algumas pesquisas conduzidas no sudoeste do Paraná sobre as representações de professores de Língua Portuguesa acerca da língua(gem) e seu ensino (SANTOS, 2010; KESSLER, 2015; CLEIN, 2018, entre outros). No entanto, poucas são aquelas voltadas aos professores em processo de formação e mais raras ainda aquelas que discutem isso no nível técnico. Assim, dada a lacuna de pesquisas acadêmicas observada, objetivamos, neste estudo monográfico, identificar as representações de língua(gem) e ensino de língua portuguesa de uma professora de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa atuante no curso de formação de docentes em nível técnico ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Para tanto, assumimos uma posição de pesquisa qualitativa (GIL, 2008) e privilegamos o estudo de caso etnográfico (ERICKSON, 2001; ANDRÉ, 2005). O *corpus* analítico que aqui apresentamos foi gerado a partir de três fontes distintas: da aplicação de questionário, da gravação em áudio de oito horas/aula e de anotações realizadas em diário de campo. As contribuições teóricas para a análise linguístico-discursiva dos dados provêm das áreas da Linguística (SOARES, 2004; ROJO, 2008; ORLANDI, 2011; entre outros), dos Estudos Culturais (HALL, 1997; BHABHA, 1998; WOODWARD, 2012; HALL, 2016), do Materialismo Histórico (ALTHUSSER, 1970; CHAUI, 1980) e da Educação (LIBÂNEO, 2012a; 2012b). O resultado das análises mostra que a professora participante assume inúmeras posições teóricas diante da linguagem, do ensino de língua portuguesa e da formação de professores, que, às vezes, não condizem com as posições defendidas pelos documentos orientadores do trabalho docente (BRASIL, 1998; 2016; PARANÁ, 2008; 2014). Em outras palavras, os resultados que aqui obtivemos, assim como os resultados obtidos por Clein (2018), nos permitem concluir que o professor na contemporaneidade é um sujeito afetado por inúmeros aspectos e que se encontra em um *entre-lugar* (BHABHA, 1998). Esperamos que os resultados obtidos por esta pesquisa contribuam para: i) a reflexão de professores da rede pública de ensino (tanto para a professora participante quanto para outros docentes de línguas); ii) futuras pesquisas de Linguística Aplicada conduzidas no Sudoeste do Paraná; e iii) possíveis futuras reformulações do curso que aqui analisamos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações. Formação de docentes em nível técnico. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

FERRARI, D. G. **“Our responsibility is too big...”**: Language, representations and teachers education in south-west of Paraná. 80 f. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras Português-Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2019.

Some studies on Portuguese language teachers' representations about language and its teaching have been conducted in south-west Paraná (SANTOS, 2010; KESSLER, 2015; CLEIN, 2018, among others). However, few are those which aimed at with in-service teachers and even rarer those which discuss this at the vocational level. Thus, given the gap observed in academic research, we aim, in this monographic study, to identify a Portuguese Language Methodology teacher's representations on language and Portuguese language teaching who acts in a teacher technical course offered at the vocational level by the Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Therefore, we assume a qualitative research position (GIL, 2008) and privilege the ethnographic case study (ERICKSON, 2001; ANDRÉ, 2005). The analytical corpus we analyze here was generated from three distinct sources: questionnaire application, eight classrooms audio recordings and a field diary notes. The theoretical contributions to the linguistic and discursive analysis of the data come from the fields of Linguistics (SOARES, 2004; ROJO, 2008; ORLANDI, 2011; among others), Cultural Studies (HALL, 1997; BHABHA, 1998; WOODWARD, 2012; HALL, 2016), Historical Materialism (ALTHUSSER, 1970; CHAÚÍ, 1980) and Education (LIBÂNEO, 2012a; 2012b). The result of the analysis shows that the participant teacher assumes innumerable theoretical positions in relation to the language, the teaching of Portuguese language and teachers pre-service education, that often do not match the positions defended by the teaching work orienting documents (BRASIL, 1998; 2016; PARANÁ, 2008; 2014). In other words, the results obtained here, as well as the results obtained by Clein (2018), allow us to conclude that the contemporary teacher is a subject affected by many aspects and is in an *in-between* place (BHABHA, 1998). We hope that the results obtained by this research contribute to: i) the reflection of public school teachers (for both the participant teacher and other language teachers); ii) future Applied Linguistics research conducted in south-west Paraná; and iii) possible future reformulations of the course we analyzed here.

PALAVRAS-CHAVE: Representations. Teachers education in vocational level. Portuguese language teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 LÍNGUA, LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA	16
2.1 ESTRUTURALISMO: A LÍNGUA COMO SISTEMA	16
2.2 FUNCIONALISMO: A LÍNGUA COMO COMUNICAÇÃO	19
2.3 SOCIOINTERACIONISMO: A LÍNGUA COMO DISCURSO	22
2.3.1 A visão dos documentos oficiais de ensino	24
3 OUTROS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: REPRESENTAÇÃO, IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
3.1 REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA	26
3.2 IDEOLOGIA, APARELHOS IDEOLÓGICOS E ESCOLA	28
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO	32
3.3.1 A formação de professores em nível técnico no Paraná	36
4 ANÁLISE DE DADOS	41
4.1. CONTEXTUALIZANDO A GERAÇÃO DE DADOS: A ESCOLA, A DISCIPLINA E A PROFESSORA	41
4.2 REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A LÍNGUA(GEM)	43
4.2.1 “ <i>Ôh povinho que fala muito estranho...</i> ”: variação linguística, norma padrão e o “falar” paranaense	43
4.2.2. “ <i>A leitura tem que trazer algo pra gente</i> ”	48
4.2.3 “ <i>É totalmente um treinamento</i> ”: oralidade	49
4.3 REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	52
4.3.1 “ <i>As crianças vão estar copiando</i> ”: a relação professor-aluno e o papel da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental	53
4.3.2 “ <i>Não é simplesmente pegar num papel</i> ”: atividades lúdicas e ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental	58
4.3.3 “ <i>Aqui é uma base</i> ”: formação de professores	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
6. REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	72
APÊNCIDE A – Questionário de Pesquisa	72
APÊNDICE B – Termos de consentimento	76
ANEXOS	79
ANEXO 01 – Normas para a transcrição das gravações em áudio	79

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica não vai bem. Esse fenômeno já deixou os muros da escola e é de grande compreensão social (ANTUNES, 2003), podendo ser verificado através dos resultados de testes padronizados, como, por exemplo, a prova de leitura do PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Os resultados do PISA de 2015 dão conta que os estudantes brasileiros possuem uma baixa proficiência em leitura e que a grande maioria deles está ranqueada nos níveis mais baixos (1, 2, 3). Na prática, isso significa que os estudantes brasileiros são capazes de localizar informações explícitas no texto, bem como fazer inferências simples. No entanto, não conseguem fazer inferências complexas e nem interpretar textos longos com estruturas sintáticas complexas.

Muitos são os problemas que levam o Brasil a um pífio resultado nos testes padronizados. A formação inicial e continuada de professores pode ser um deles. Assim sendo, para melhorar o ensino de línguas na educação básica não é apenas necessário realizar estudos cognitivos ou didáticos. Para que essa mudança venha a acontecer é imprescindível, também, saber quais são as representações discentes e docentes acerca da língua(gem) e seu ensino, para que, a partir dessas representações, seja possível, por meio da pesquisa, oferecer subsídios para reflexões acerca do trabalho do professor, de suas práticas em sala de aula e possíveis mudanças.

Especificamente no Sudoeste do Paraná, na microrregião de Pato Branco, já foram realizados alguns estudos na linha de pesquisa “Linguagem, educação e trabalho” e no projeto de pesquisa guarda-chuva “Falas docentes: Língua Portuguesa, representações e ensino”, vinculados ao Departamento de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Portanto, importa-nos, aqui, retomar algumas pesquisas realizadas na última década acerca das representações de língua(gem) realizadas com professores atuantes na educação básica. Descrevemos, na sequência, as pesquisas realizadas por Santos (2010), Kessler (2015) e Clein (2018), por as considerarmos de grande relevância para as discussões que apresentamos ao longo deste estudo monográfico.

Santos (2010) investiga algumas representações sociais de educadores (professores e gestores educacionais municipais) atuantes em um contexto multicultural. As representações analisadas pela pesquisadora referem-se aos conceitos de cultura, etnicidade (indianidade e negritude) e de língua(gem) e foram coletadas a partir de um curso de formação continuada. Os resultados obtidos na pesquisa apontam para a construção de representações que se associam a uma monocultura, à produção de estereótipos e estigmas acerca da cultura negra, e, à inferiorização e simplificação da cultura indígena. Com relação às representações acerca dos conceitos de língua e linguagem, Santos (2010) percebeu que elas estavam essencialmente relacionadas à corrente estruturalista e à concepção de ensino tradicional¹.

Kessler (2015), por sua vez, a partir de questionamentos surgidos em sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), investiga a concepção de língua e de ensino de língua de quatro professores de escolas urbanas. A autora realizou a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas e constatou que dois desses docentes embasam suas falas na corrente estruturalista, enquanto os outros dois ligam-se à corrente sociointeracionista. Embora a seleção dos participantes tivesse como critério a escolha de dois professores com mais tempo de atuação e dois com menos, a pesquisa não identificou nenhuma relação entre o tempo de formação e a concepção de língua que o professor busca se filiar.

Finalmente, Clein (2018) investiga as representações de quatro professoras de Língua Portuguesa que atuam em dois municípios sudoestinos, em um contexto majoritariamente rural. Os dados foram coletados a partir de questionários e da gravação de 17 horas/aula e objetivaram identificar as representações de professoras acerca de diversos aspectos da língua portuguesa, de seu ensino e do trabalho pedagógico. A análise dos registros demonstrou que há uma intersecção, uma área de conflito entre as velhas práticas (conhecimentos empíricos) e as novas orientações (conhecimentos

¹ Ainda com relação à pesquisa realizada por Santos (2010), é interessante destacar que os educadores participantes davam uma grande ênfase à modalidade escrita da língua e também à variante padrão. Por extensão, as variantes não-padrão eram vistas como não dignas de *status* de língua, e o analfabetismo percebido como sinônimo de atraso e desconhecimento.

teóricos), o que acaba por afetar a identidade do professor, que, no contexto pós-moderno, acaba por ser heterogênea, multifacetada, e, por vezes, contraditória.

Se olharmos para as pesquisas acima revisitadas e as compararmos por um viés histórico, podemos observar que há uma mudança significativa nas representações de professores acerca da língua(gem). Santos (2010) verifica uma situação bastante alarmante. Já as pesquisas mais recentes (KESSLER, 2015; CLEIN, 2018) demonstram que alguns docentes trazem consigo uma visão mais adequada às orientações dos documentos norteadores, no que se refere ao trabalho docente na disciplina de Língua Portuguesa. Por outro lado, as pesquisas também mostram que há um conflito interno nos próprios professores, que, muitas vezes, apresentam práticas que vão de encontro às próprias representações dos professores, fenômeno próprio da pós-modernidade.

Como também se pode perceber, as pesquisas têm focado em professores de Língua Portuguesa da educação básica e em gestores educacionais. Contudo, poucas são as que têm se dedicado ao estudo das representações de professores em formação inicial, especialmente àqueles em nível técnico. Notamos, nesse sentido, uma lacuna não só em estudos realizados em nosso grupo de estudos e pesquisas, mas também naqueles realizados no estado do Paraná como um todo².

A partir dessa lacuna observada e de nossos conhecimentos prévios, concluímos: se sempre há uma representação de língua(gem) que subjaz a fala e a prática docente de um professor de línguas, não pode ser diferente com um professor de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, uma vez que esse docente também trabalha com os fenômenos linguísticos e ideológicos e seu ensino.

Assim sendo, situada no campo da Linguística Aplicada, esta pesquisa pretende analisar a representação de língua(gem) que embasa o “discurso”

² Constatações confirmadas com a busca em repositórios institucionais de teses e dissertações de universidades públicas (federais e estaduais) localizadas no estado do Paraná, realizada em novembro e dezembro de 2018. Os termos testados na busca foram: “magistério”, “formação de docentes” e “curso técnico”.

(resposta ao questionário) e a prática docente de uma professora da disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa.

Tal objetivo de pesquisa possui também conexões com minhas vivências e experiências docentes. A partir de meu contato informal com alunos do curso de formação de docentes em nível técnico integrado, percebi que esses alunos (alguns já professores auxiliares) tinham algumas representações peculiares acerca do ensino de Língua Portuguesa, que, em alguns pontos, não condiziam com as orientações previstas nos documentos norteadores de ensino (PARANÁ 2008; 2014) e, não raro, baseavam-se no preconceito linguístico³ (BAGNO, 2007).

Essa percepção foi reforçada durante um curso de extensão que ofertei a alunos do curso⁴, em estágio avançado de formação. O curso era intitulado “Leitura, Análise Linguística e Produção textual” e possuía como objetivo justamente apresentar metodologias de ensino em acordo com a corrente sociointeracionista de língua(gem) e que priorizam o desenvolvimento das várias capacidades de linguagem. Porém, durante a realização, os alunos demonstraram possuir representações mais vinculadas à corrente linguística estruturalista e certo receio às ideias postuladas pela corrente sociointeracionista.

Em resumo, foi a partir dessas experiências empíricas aliadas aos estudos de meu grupo de pesquisa e à escassez de pesquisas na área específica da formação de professores em nível técnico no Paraná que uma proposta para este estudo monográfico surgiu. Tal proposta intitulada “Representações docentes acerca da língua(gem) e seu ensino: o caso dos

³ Entendemos, nesta pesquisa, preconceito linguístico como o desrespeito às variantes linguísticas que escapam ao triângulo escola-gramática-dicionário, ou seja, variantes outras que não a norma-padrão (BAGNO, 2007). Esse assunto voltará a ser discutido e demonstrado na prática na seção 4.2.1.

⁴ Esse curso inicial foi realizado no primeiro semestre de 2018, em outra instituição escolar e cidade do sudoeste paranaense, por meio de uma ação extensionista vinculada à disciplina de Análise do Discurso. Essa ação era estruturada em torno do gênero de texto conto literário e possuía dois objetivos: i) contribuir com a formação inicial desses professores apresentando as vantagens do trabalho com gêneros de texto (na perspectiva da escola genebrina – SCHNEWLY; DOLZ, 2011) em detrimento das aulas de gramática descontextualizadas; e ii) sensibilizar os professores em formação acerca de temas referentes às minorias.

cursos de formação de docentes em nível técnico integrado”, foi submetida à Plataforma Brasil (CAAE: 08933219.7.0000.5547) e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da UTFPR, por meio do parecer nº 3.264.347.

Além da apreciação ética da própria UTFPR, a pesquisa também tramitou internamente na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e foi aprovada, seguindo as recomendações da resolução 406/2018, que institui procedimentos próprios para pesquisas envolvendo professores e alunos no âmbito da rede pública de educação do estado do Paraná.

Dito isso, nos vinculamos à grande área da Linguística Aplicada, área essa que se caracteriza por ser marcadamente transdisciplinar e por preocupar-se com problemas de linguagem no mundo real, os quais podem ou não ser relacionados ao ensino de línguas (MOITA LOPES, 2011). Nessa área de pesquisa, de acordo com Moita Lopes (1994, p. 334), “[...] o que o pesquisador deseja é entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo”.

Assumimos, neste trabalho, uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Gil (2008) explica que, nas pesquisas qualitativas, os procedimentos analíticos não tendem a ser definidos antecipadamente, como ocorre com as pesquisas quantitativas. Ademais, esse tipo de pesquisa utiliza-se fortemente da comparação e nela o pesquisador possui papel central, uma vez que não pode ser substituído por um *software*.

Em relação à etnografia (especificamente a escolar) destacamos que essa área, segundo Erickson (2001), busca entender, por meio da observação, de questionamentos e da coleta de documentos e dados históricos, o funcionamento específico de uma determinada sala de aula. Para tanto, faz-se necessário que se gere um número de dados bastante significativo e que esses sejam revisitados inúmeras vezes e de diferentes maneiras no período de análise, para que os resultados sejam validados.

A partir dos pressupostos metodológicos, optamos por gerar o *corpus* desta pesquisa a partir de três fontes distintas: aplicação de questionário, gravação de áudio de oito horas/aula e anotações em diário de campo, sendo que o questionário foi aplicado em momento anterior à entrada em sala de aula

e a gravação e as anotações no diário de campo ocorreram durante a observação da prática pedagógica da professora participante.

Optamos por utilizar essas três fontes distintas de geração de dados, pois, de acordo com André (2005), isso torna as pesquisas etnográficas mais consistentes, especialmente os estudos de caso. Entre os inúmeros benefícios, utilizar vários instrumentos de coleta dá uma maior validade aos dados, uma possibilidade de triangulação e também minimiza possíveis erros de interpretação por parte dos pesquisadores.

O questionário⁵ (Apêndice A) foi dividido em quatro seções e objetivou fornecer informações básicas, como os dados pessoais (idade e sexo) e a formação (graduação, tempo de formação e atuação, regime de contrato e pós-graduação) da professora participante. Nas outras duas seções do questionário, as questões tratavam das percepções acerca dos documentos oficiais de ensino e também das práticas pedagógicas.

Além de conseguir informações básicas, visávamos compreender, a partir do questionário, algumas primeiras representações da professora acerca da língua(gem) e seu ensino. Ademais, a utilização do questionário antes da entrada em sala de aula objetivava gerar algumas hipóteses iniciais sobre o desenvolvimento da pesquisa (hipóteses que poderiam ser confirmadas ou refutadas a partir da observação em sala de aula).

Em um segundo momento, ocorreu a minha entrada em sala de aula e a gravação de voz de 8 horas/aula. Nesses momentos de gravação, observamos como as representações acerca dos fenômenos linguísticos e seu ensino se manifestam na prática da professora e como elas se relacionam com as representações coletadas por meio do questionário.

Os dados coletados através das gravações de voz foram transcritos observando-se as normas do projeto Norma Urbana Culta da cidade de São Paulo (NURC-SP – PRETI, 1999), pois essa metodologia de transcrição evita

⁵ O questionário de pesquisa que utilizamos foi elaborado originalmente por Paola Talite Klein, como um instrumento de coleta que objetivava compreender as representações de língua e ensino de língua portuguesa de um grupo de professoras de língua portuguesa atuante no sudoeste do Paraná. Como o instrumento teve bons resultados, optamos por tomá-lo como base e adaptá-lo aos fins específicos de nossa pesquisa.

perdas de fenômenos próprios da modalidade oral da língua. Após a transcrição, os dados foram selecionados e, posteriormente, analisados a partir da análise linguístico-discursiva, de abordagem qualitativa e de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994).

Utilizamos, também, um diário de campo. Esse instrumento visava auxiliar a coleta de dados dentro de sala de aula, já que em vários momentos apenas a gravação de áudio não era suficiente para captar toda a materialidade do fenômeno observado. Além disso, o diário de bordo nos auxiliou com alguns dados extras que escaparam ao formulário e que se revelaram úteis no período de análise de dados.

Por fim, resta-nos ainda explicitar a organização deste trabalho monográfico. Nosso estudo encontra-se organizado em quatro seções, além desta introdução: na primeira delas, fazemos um apanhado geral de três das correntes linguísticas (estruturalismo, funcionalismo e sociointeracionismo) e da constituição histórica da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil; na segunda parte, trazemos à baila outros conhecimentos necessários para a realização desta pesquisa que advêm dos Estudos Culturais, do Materialismo Histórico e da Educação; na terceira, traçamos as análises do *corpus* de pesquisa; e, por fim, na quarta e última seção, tecemos algumas considerações finais sobre nosso trabalho de pesquisa.

2 LÍNGUA, LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA

Nesta seção, apresentamos uma rápida reconstituição histórica da disciplina escolar *Língua Portuguesa*, no Brasil, e das tendências linguísticas que a sustentaram ao longo da história.

Basicamente, esta seção encontra-se subdividida em três subseções que marcam os três diferentes períodos do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Na primeira, abordamos o período que se inicia com a colônia e que se estende até o final da segunda república, época em que o ensino de línguas tinha ênfase nos estudos gramaticais e a língua era vista como um sistema. Na segunda, discorremos acerca do ensino de Língua Portuguesa no final da segunda república e na ditadura militar, período em que a língua passou a ser percebida como comunicação e o ensino sofreu uma guinada, passando a ser embasado nos princípios funcionalistas. Por fim, na terceira e última subseção, apresentamos as teorias contemporâneas que norteiam o ensino de Línguas na educação básica, na nova república, período no qual a língua passou a ser estudada a partir de uma posição sociointeracionista.

2.1 ESTRUTURALISMO: A LÍNGUA COMO SISTEMA

No Brasil Colônia, o português convivia com a língua geral e com o latim, sendo utilizado quase que exclusivamente na alfabetização e falado nos poucos centros urbanos então existentes. Enquanto isso, a língua geral era utilizada nas diversas situações comunicativas cotidianas e também na evangelização dos indígenas pelos jesuítas; e o latim era ministrado aos filhos das famílias mais abastadas (filhos-família), com foco na gramática, constituindo-se como disciplina escolar⁶ no ensino secundário e superior, ao lado da retórica (SOARES, 2004).

Entre as razões expostas por Soares (2004) para que o português não fosse valorizado e conseqüentemente não viesse a se constituir como um

⁶ Lembre-se que nesta época a educação brasileira era exclusivamente ministrada pelos jesuítas e seguia as recomendações do *Ratio Studiorum*. Nessa época, de acordo com Berenblum (2003), o latim era a língua dominante devido a seu caráter sagrado, já que era a língua utilizada pela Igreja Católica. Essa predominância virá a se modificar a partir da expansão do capitalismo, da criação dos Estados Nacionais e, principalmente, das reformas religiosas, fenômenos decisivos, segundo a autora, para a expansão das línguas vernáculas.

componente curricular está o fato de que o português era considerado uma língua vulgar e também o fato de que era pouco falado no Brasil. Ademais, a documentação administrativa era ainda escrita em latim, tradição remanescente da Idade Média, contribuindo assim para a não existência de uma tradição de estudos sobre a língua suficiente para transformá-la em uma área do conhecimento.

A situação só veio a se modificar a partir das Reformas Pombalinas (1759), quando uso do português tornou-se obrigatório no Brasil. Na educação isso implicou na inclusão⁷ e valorização da língua que, além de ser utilizada na alfabetização, passou também a ser estudada, pelo viés gramatical, no ensino secundário, ao lado do latim. Além disso, as aulas de gramática latina começaram a ser ministradas em português e as aulas de retórica foram mantidas (SOARES, 2004).

Com o decorrer do tempo, a língua nacional foi ganhando cada vez mais prestígio, à medida que o latim foi perdendo espaço, o que apenas se concretizou plenamente no século XX. Na prática, esse fenômeno se manifestou nas aulas de retórica através da lenta exclusão de autores latinos e da conseqüente inclusão de autores brasileiros e portugueses. A poética separou-se da retórica e, no final do Brasil Imperial, as três disciplinas fundiram-se em uma disciplina denominada Português (SOARES, 2004).

Embora tenha havido essa inclusão do português como disciplina curricular, vale mencionar que a perspectiva de ensino baseada na gramática, na retórica e na poética manteve-se a mesma até a década de 1950, pois, em todo esse período da história brasileira, a escolarização era um privilégio, um fenômeno restrito apenas às famílias mais abastadas (SOARES, 2004).

Assim, embora tenha havido inúmeras transformações no ensino ao longo desse longo período,

[...] pode-se concluir que, em todo esse período, a concepção de língua que informava o ensino do português foi a concepção de língua como sistema: ensinar português era ensinar a

⁷ De acordo com Rojo (2008), a primeira inclusão oficial da disciplina de Língua Portuguesa em currículos oficiais para o ensino secundário ocorre no Colégio Pedro II, em 1838. Nesse contexto inicial, a disciplina visava preparar os alunos para posterior estudo do *trivium* (gramática, retórica e lógica), o qual era ainda ministrado em latim.

conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical (SOARES, 1998, p. 55).

Essa concepção de língua como sistema apontada por Soares (1998; 2004) manifestou-se nos estudos da linguagem através da vertente estruturalista, principalmente os conduzidos por Saussure e Chomsky, os quais apresentamos na sequência.

A concepção estruturalista de linguagem está diretamente ligada aos primórdios da Linguística moderna, inaugurada pelos estudos de Ferdinand de Saussure (1857 - 1913)⁸. Nesse momento de fundação da Linguística, Saussure (2006) realiza uma distinção de língua e linguagem. Para ele, a linguagem (*langage*) é vista como “multiforme e heteróclita” (p. 17), enfim, como um certo número de fenômenos e conceitos que não são passíveis de classificação, uma vez que ela não possui uma unidade e é ao mesmo tempo exterior e interior ao indivíduo. Enquanto isso, a língua (*langue*) é apenas “uma parte determinada, essencial dela [da linguagem]” (p. 17), a parte exterior ao falante, homogênea e passível de classificação.

Na visão de Saussure, a língua constitui-se como um sistema de signos de ordem social e abstrata, o qual não pode ser criado e nem modificado pelo falante. Nesse sistema, entendido pelo linguista como o principal dentre os sistemas semióticos, os elementos pertencentes, isto é, os signos, valoram-se uns aos outros e são regidos pelos princípios da arbitrariedade e da linearidade. Em contrapartida, a fala (*parole*) é um ato momentâneo e individual de utilização baseado no sistema social compartilhado. Justamente pela individualidade, a fala possui um caráter heterogêneo, portanto, não passível de sistematização. Embora o autor esclareça que há uma interdependência entre os dois elementos da dicotomia (língua e fala), Saussure dá destaque à língua em oposição à fala, definindo a primeira como objeto de estudos da Linguística e excluindo a segunda das análises linguísticas.

⁸ Nas palavras de Gomes da Silva (2011, p. 87), Saussure acredita em uma “Linguística fundada em dualidades: língua e fala, sincronia e diacronia, paradigma e sintagma, significante e significado”. Por questões práticas, optamos, neste texto, apenas por tratar da dicotomia língua e fala. Um desenvolvimento das demais dicotomias e uma discussão mais aprofundada podem ser visualizados na obra de Saussure (2006) e/ou na vasta bibliografia já desenvolvida acerca do tema.

Na esteira de Saussure, Noam Chomsky (1928 –), ao estabelecer as bases da gramática gerativo-transformacional, também realiza uma divisão semelhante à dicotomia *langue-parole* de Saussure. Para o autor (1985), há uma divisão entre a competência (*competence*) e o desempenho (*performance*). Basicamente, na visão dele, a competência é o conhecimento psíquico e internalizado das regras que regem uma língua, a qual permite ao falante criar e identificar sentenças inéditas. Na outra mão, o desempenho é a utilização concreta desse conhecimento na produção de sentenças e está sujeito a distrações, limitações de memória e equívocos.

Chomsky (1985) dá especial relevo à competência, pois, em sua visão, a competência está diretamente ligada ao aspecto criativo da linguagem. Cabe, ainda, à competência, a habilidade de reconhecer a gramaticabilidade de sentenças nunca antes ouvidas. Por todos esses argumentos, Chomsky considera que a Linguística deve se ocupar do estudo das regras gerais que regem a competência.

Assim sendo, embora com diferenças significativas, é possível vislumbrar em ambos os autores um objeto de estudo focado na estrutura linguística, sendo ela social (Saussure), ou psíquica (Chomsky). É pelo fato de a língua apresentar regularidades que ela passa a ser o objeto de estudo da Linguística para os estruturalistas, que, de acordo com Marcuschi (2008), procuram estudar e entender justamente essas regularidades que tornam possível a língua ser condensada em uma gramática ou em um dicionário.

Essa abordagem de estudos defendida por Saussure e Chomsky foi, conforme pontua Weedwood (2002), constantemente criticada nas últimas décadas do século XX, por funcionalistas, filósofos da linguagem e analistas de discurso. Essas críticas ao movimento estruturalista acabaram por levar ao desenvolvimento do funcionalismo, movimento esse que impactou em uma nova maneira de ensinar línguas na escola.

2.2 FUNCIONALISMO: A LÍNGUA COMO COMUNICAÇÃO

A partir da década de 1950, a luta das classes populares pelo acesso à educação se intensificou e, conseqüentemente, o alunado, antes composto

exclusivamente pela alta sociedade, começou a se modificar radicalmente, contando também com filhos de trabalhadores (SOARES, 2004).

Com o aumento drástico do número de alunos, muitos professores tiveram que ser contratados, muitas vezes sem uma formação devidamente adequada⁹. Essa ampliação da rede de ensino acabou por resultar no início da depreciação do professor e também na reformulação do livro didático que, além da seleção de textos, começou a trazer consigo exercícios (SOARES, 2004).

Ademais, nessa época houve também uma modificação na disciplina curricular de Língua Portuguesa. As aulas começaram a trabalhar com mais textos, e, o ensino de gramática começou a se estruturar em torno deles (o texto tornou-se pretexto para o ensino de tópicos gramaticais). Obviamente, essa reorganização disciplinar aconteceu lentamente entre as décadas de 1950 e 1960 e foi acompanhada de mudanças nos livros didáticos. Em um primeiro momento ocorreu a junção do manual de gramática e da seleta de textos literários em um único volume, mas em seções separadas. Depois, ocorreu a junção desses dois assuntos em uma mesma unidade, com um texto e, junto dele, o desenvolvimento de algum tópico gramatical (SOARES, 2004).

Há ainda, decorrente da ditadura militar, a promulgação da Lei N^o 5692/1971, a segunda lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Em seu artigo 4^o, o texto determina que deva ser dado “especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971, Art 4^o, § 3^o). Decorrente dessa lei, a denominação da disciplina também muda, passando a se chamar *comunicação e expressão*.

Por esses motivos, percebe-se que há uma mudança na concepção de língua utilizada como embasamento teórico das aulas de língua materna na educação brasileira. Assim,

A concepção de língua como sistema, prevalente até então no ensino de gramática, e a concepção de língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética [...] são substituídas pela concepção de língua como comunicação. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor

⁹ Voltamos a discutir esse assunto na seção 3.3.

e receptor de mensagens, através da utilização de códigos diversos [...]. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2004, p. 169).

Teoricamente, essa nova concepção de língua utilizada embasava-se no funcionalismo, que é entendido por Weedwod (2002, p. 138) como uma corrente da linguística que postula que o funcionamento da língua está intrinsecamente ligado e determinado pela comunicação. Essa corrente linguística encontra seus principais representantes na Escola de Praga, com especial destaque para Roman Jakobson (1896 – 1982).

Jakobson (2010) verifica que a comunicação verbal humana é composta por seis elementos indissociáveis (remetente, contexto, mensagem, contato, código e destinatário)¹⁰ e “cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem” (JAKOBSON, 2010, p. 157). Vale ainda mencionar que o linguista diz não ser possível encontrar textos em que se encontrem apenas uma função, ele considera que todas estão presentes em um texto, no entanto em uma ordem hierárquica.

Compreendia-se, assim, que a língua não é um sistema autônomo, mas que é determinada pelo contexto imediato e que o falante deve adaptar-se ao objetivo de comunicação dentro de um contexto específico. A língua era então vista através de um caráter instrumental e na escola, conforme Rojo (2008), ensinavam-se os elementos da comunicação, as funções da linguagem e os tipos textuais (narração, descrição, dissertação, argumentação e injunção).

A partir do final do período militar começaram a chegar ao Brasil novas ideias provenientes dos estudos da linguagem. Essas novas concepções de língua, juntamente com o avanço expressivo da globalização, impactaram profundamente o espaço escolar, principalmente a confecção de novas políticas e referenciais para o ensino de Língua Portuguesa a partir da redemocratização do Brasil, conforme explicitamos a seguir.

¹⁰ Cabe destacar novamente que não é de interesse dessa pesquisa dissecar todos os elementos da comunicação e as funções da linguagem que os elementos configuram (emotiva, referencial, poética, fática, metalinguística e conativa). Apenas descrevemos pontos norteadores que são convenientes para nossa pesquisa.

2.3 SOCIOINTERACIONISMO: A LÍNGUA COMO DISCURSO

Já na década de 1980, a visão de língua como comunicação e a denominação *comunicação e expressão* começaram a ser contestadas pelos professores e pesquisadores. Nessa época, ocorria o processo de redemocratização no Brasil e já haviam chegado ao país novas teorias do campo da Linguística, provenientes da chamada *guinada pragmática*. Assim, já faziam parte da formação de professores de línguas teorias como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise de Discurso e a Linguística Textual (SOARES, 2004).

Nesse novo período, a ênfase dos conhecimentos linguísticos na reformulação da disciplina de Língua Portuguesa é bastante grande. Soares (2004) aponta três pontos basilares nesse processo: primeiramente, os estudos da Sociolinguística mostraram que havia diferenças significativas entre a norma padrão e a variante linguística falada pela maioria dos alunos; secundamente, os estudos descritivos do português desenvolveram novas concepções de gramática, que se opõem à concepção prescritiva; e por fim, contribuições da Linguística Textual evidenciaram que o estudo da língua não deve se restringir apenas à gramática, mas deve englobar também aspectos textuais.

No entanto, na visão da autora, a principal contribuição na reformulação da disciplina advém da Pragmática, da Análise de Discurso e das teorias da enunciação,

[...] porque traz, basicamente, uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 2004, p. 173).

Dentre toda a diversidade de estudos que embasam a produção de políticas/orientações para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica nesse período, percebe-se facilmente uma proeminência dos autores do chamado Círculo de Bakhtin. Por esse motivo, descrevemos sumariamente algumas das ideias-chave desse grupo de pensadores.

A principal crítica de Volóchinov (2018) à concepção de língua elaborada pela escola saussuriana centra-se no fato de que esses não consideram a ideologia como parte determinante da língua viva do mesmo modo que, na

maioria das vezes, o dialogismo próprio da comunicação verbal humana é também excluído por esses autores. Além disso, Volóchinov (2018) considera que a forma da língua, essencialmente valorizada pelos estruturalistas, é apenas um aspecto da linguagem e que, estudando-a por si só, não é possível depreender a totalidade e nem dar conta da análise de enunciados, entendidos como a unidade real de manifestação da língua.

O enunciado entendido como a unidade real da comunicação humana é o ponto chave explorado por Bakhtin (2016). Ao estabelecer essa unidade de estudo e análise, Bakhtin evita a abstração saussuriana e traz consigo a imagem de linguagem como um instrumento de mediação e interação entre o falante e o mundo.

Essa unidade é delimitada pela alternância de interlocutores e possui como uma das principais características a capacidade responsiva, ou seja, os enunciados estabelecem relações uns com os outros, respondendo enunciados anteriores e antecipando enunciados posteriores. Obviamente, cada enunciado possui suas individualidades e particularidades, no entanto, é possível classificá-los a partir de formas linguísticas relativamente estáveis elaboradas por cada esfera da atividade social, tipos esses que são denominados de gêneros do discurso.

Os enunciados – e também os gêneros do discurso – organizam-se em torno de três pilares fundamentais, os quais estão constantemente em interação entre si: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Resumidamente, o conteúdo temático refere-se ao tópico escolhido sobre o qual será comunicado algo; já o estilo relaciona-se com as escolhas individuais do autor presentes no enunciado, escolhas essas que sempre são pré-determinadas pelo gênero do discurso; a construção composicional, por sua vez, está ligada às formas arquitetônicas e composicionais da língua relativamente estáveis, as quais estabelecem a maneira como o enunciado se manifesta.

Na próxima subseção, apontamos como as ideias do Círculo de Bakhtin apresentam-se em alguns dos principais documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil dos últimos 20 anos.

2.3.1 A visão dos documentos oficiais de ensino

Essa concepção sociointeracionista de língua, fortemente embasada nos estudos do círculo de Bakhtin, é o que vem orientando, no Brasil dos últimos 20 anos, a construção de documentos norteadores para o ensino de língua materna na educação básica. Dentre os vários documentos construídos ao longo desse período, optamos por apontar aqui algumas das ideias-chave presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE – PARANÁ, 2008) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2016).

A linha mestra que percorre e embasa os PCN (BRASIL, 1998) é a ideia de que a língua é uma prática social e que a partir do domínio dela é possível possibilitar ao aluno a participação nas mais variadas esferas sociais. Ou seja, a disciplina de Língua Portuguesa é responsável por promover o letramento do aluno, e para isso deve utilizar-se de diversos gêneros textuais como uma ferramenta de desenvolvimento.

Com relação aos gêneros textuais, o documento (BRASIL, 1998) deixa à escolha do professor, mas recomenda que essa escolha deva oportunizar situações comunicativas que os alunos não têm acesso fora do contexto escolar e também que o texto a ser escolhido deve possuir elementos que permitam a discussão de outros tópicos sociais, os chamados temas transversais.

Além disso, os PCN (BRASIL, 1998) determinam que a aula de Língua Portuguesa deve ser um espaço duplo: um espaço destinado à reflexão sobre a língua(gem) e também ao uso da língua nas modalidades escrita e oral. Assim, nessa perspectiva, as aulas da disciplina devem oportunizar práticas de escuta de textos orais, práticas de leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos e práticas de análise linguística.

Na mesma linha de raciocínio proposta pelos PCN, as DCE (PARANÁ, 2008) também afirmam que as aulas de Língua Portuguesa devem promover o letramento do aluno e que, justamente por isso, devem oportunizar o acesso e o domínio de gêneros textuais das inúmeras esferas sociais. Em relação aos eixos organizadores da disciplina, o documento prevê o trabalho com a oralidade, a escrita, a leitura e a análise linguística.

A BNCC (BRASIL, 2016), por sua vez, dialoga constantemente com a abordagem de ensino proposta pelos documentos anteriores. No entanto, o documento inova ao inserir nas aulas de Língua Portuguesa questões relativas às práticas contemporâneas próprias das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), defendendo, assim, uma abordagem de multiletramentos. Logo, as aulas da disciplina não são responsáveis apenas por trazer gêneros orais e escritos, os gêneros digitais também devem ser contemplados e com igual profundidade dos anteriores. Os eixos de trabalho propostos são: oralidade, escuta/leitura, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

3 OUTROS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: REPRESENTAÇÃO, IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como já é sabido, nosso estudo insere-se no campo da Linguística Aplicada, a qual é tida como interdisciplinar/transdisciplinar e atravessa diversas áreas do conhecimento para conseguir responder suas questões de pesquisa (MOITA LOPES, 2006). Conseqüentemente, além dos conceitos próprios do campo da Linguística, nos servimos neste estudo de conhecimentos próprios da área dos Estudos Culturais, do Materialismo Histórico e da Educação, os quais apresentamos nesta seção.

Na primeira subseção, apresentamos os conceitos próprios dos Estudos Culturais. Na segunda, trabalhamos com pressupostos do Materialismo Histórico e com desdobramentos deste na educação. Por fim, na terceira e última parte apresentamos uma breve contextualização histórica da formação de professores no Brasil e ainda tecemos algumas considerações sobre a formação de docentes em nível técnico no estado do Paraná.

3.1 REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA

Somos seres sociais e, justamente por isso, não somos apenas regulados por processos biológicos, genéticos ou instintivos. Por esse motivo, nossas ações apenas significam dentro de códigos sociais, que podem ser consideradas como “culturas” (HALL, 1997).

Assim, na perspectiva proposta pelos Estudos Culturais, a cultura ocupa um pilar central na vida contemporânea, sendo considerada responsável e essencial para a construção da subjetividade pessoal na pós-modernidade (HALL, 1997). Cultura também está ligada, para esses teóricos, ao compartilhamento de sentidos por meio de sistemas de representação, os quais objetivam estabelecer uma ordem na sociedade (WOODWARD, 2012).

Além disso, a cultura possui papel regulador da vida social, já que regula as mais diferentes práticas sociais, seja através das instituições sociais¹¹ (HALL, 1997), seja através da diferença (WOODWARD, 2012). Logo, saber

¹¹ Essa regulação da cultura como postula Hall (1997) pode se dar através de instituições sociais, especialmente no ambiente escolar. Isso é o que será discutido na seção 3.2.

como regular a cultura é essencial para aqueles que pretendem exercer poder sobre a sociedade, já que ela está sujeita às práticas culturais (HALL, 1997).

Nessa perspectiva de estudos, a identidade emerge através do contato e de coisas que são representadas para nós nos discursos de uma cultura. Nas palavras de Hall (1997, p. 26) “[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura”. Woodward (2012), por sua vez, considera que a construção da identidade é relacional, isto é, ela depende de elementos fora dela para que possa existir “[...] ela se distingue por aquilo que ela não é” (WOODWARD, 2012, p. 09).

Ademais, na visão de Woodward (2012), as classes sociais não dão conta, sozinhas, de definir a complexidade da identidade na pós-modernidade, a qual é fragmentada devido aos diferentes papéis sociais desempenhados por um mesmo indivíduo. Logo, a identidade do indivíduo não é única e definida a partir de sua unicidade, ela encontra-se nas margens dos diferentes papéis assumidos por um mesmo indivíduo, isto é, nos entre-lugares (BHABHA, 1998).

A cultura também desempenha um papel central na construção de significados, conforme considera Hall (2016). Embora os objetos possuam uma realidade material, os significados desses objetos só podem existir dentro de um sistema de representações. Em outras palavras, Hall (2016) nos diz que os significados não são intrínsecos aos objetos, mas que somos nós, enquanto sujeitos, que elaboramos os sentidos de acordo com a cultura em que estamos inseridos.

Além disso, a representação relaciona-se diretamente com a construção da identidade, conforme explica Woodward (2012, p. 17):

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e podem falar.

Todos esses processos pertencentes ao circuito cultural¹² são perpassados pela linguagem, afinal não é possível compartilhar sentidos sem

¹² Hall critica o modelo de comunicação linear – emissor/mensagem/receptor – e propõe em seu lugar “[...] uma estrutura produzida e sustentada através da articulação de momentos

que se partilhe um código comum. Em suma, Hall (2016) considera que a representação é o que conecta o sentido e a linguagem à cultura, contudo esse não é um processo simples e direto, como se poderia pensar, a princípio.

Hall (2016) explica que existem dois processos envolvidos na construção de sentido: O primeiro é individual e estabelece correspondência entre os objetos e um mapa conceitual individual. O segundo depende de uma linguagem (código) compartilhada entre os indivíduos. O que liga esses três processos (coisas, conceitos e signos) é a representação.

Assim,

Não existe uma simples relação de reflexo, imitação ou correspondência direta entre a linguagem e o mundo real. O mundo não é precisamente refletido, ou de alguma outra forma, no espelho da linguagem: ela não funciona como um espelho. O sentido é produzido dentro da linguagem, dentro e por meio de vários sistemas representacionais que, por conveniência, nós chamamos de 'linguagens'. O sentido é produzido pela prática, pelo trabalho, da representação. Ele é construído pela prática significante isto é, aquela que produz sentidos (HALL, 2016, p. 53-54).

3.2 IDEOLOGIA, APARELHOS IDEOLÓGICOS E ESCOLA

A sociedade moderna, da maneira como conhecemos hoje, teve as bases de seu surgimento com o final da Idade Média. Da Idade Média surgiram, de acordo com Chauí (1980), dois tipos de homem moderno: o burguês, isto é, o detentor dos meios de produção, e o trabalhador, aquele que vende sua força de trabalho para o primeiro.

Para conseguir alcançar o poder, a classe burguesa fez uso de propagandas e de diversas estratégias com o objetivo de passar a ideia de universalidade e assim mobilizar também a classe trabalhadora. Porém, as mudanças após a Revolução Francesa (1789 – 1799) atingiram mais diretamente os burgueses e não os trabalhadores¹³.

distintos, mas interligados – produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução” (HALL, 2003, p. 387).

¹³ Libâneo (2012a) pontua que, em um primeiro momento, a tomada de poder por parte da burguesia teve um papel revolucionário, já que contribuiu para a emancipação humana, através da garantia da educação como um direito de todos e dever do Estado. No entanto, a partir da tomada de poder, os interesses de classes começaram a se chocar e a partir daí se passou a defender a igualdade jurídica como estratégia para encobrir as desigualdades sociais.

Dessa maneira, explica Chauí (1980), seria totalmente concebível que a classe trabalhadora se revoltasse contra a burguesia, mas isso não aconteceu, pois os burgueses criaram uma ilusão de que o Estado cumpriria a função de tratar os homens com a igualdade prometida.

Assim, a classe burguesa mantém-se no poder, graças ao domínio que exerce sobre os trabalhadores no campo das ideias, mais especificamente, graças à ideologia, a qual é concebida como:

[...] um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (CHAUÍ, 1980, p. 43-44).

Althusser (1970), por sua vez, postula que a luta de classes gira em torno do Estado e estabelece uma distinção entre o poder de Estado e os Aparelhos de Estado, sendo que esses últimos são classificados pelo autor em Aparelhos repressivos do Estado e Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Aqueles são mais organizados e funcionam primariamente pela violência enquanto esses “[...] se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1970, p. 43) e funcionam primordialmente pela ideologia¹⁴.

Se, na Idade Média, a Igreja Católica, isto é, o AIE religioso, era a instituição social mais poderosa e congregava em si várias funções que na contemporaneidade são desempenhadas por outras instituições, a partir da

¹⁴ Althusser (1970) pontua que os Aparelhos repressivos e os Aparelhos Ideológicos também funcionam pela ideologia e pela violência, respectivamente. No entanto, esse funcionamento é secundário. Ademais, o autor pontua que é nos AIE que a ideologia apresenta sua materialidade.

ascensão da burguesia a escola tornou-se o AIE mais importante, na visão de Althusser (1970).

De acordo com o autor, isso se dá pelo fato de que, na escola, se passa muito tempo e se inculcam os “saberes práticos” e também a ideologia dominante em estado puro. Em outras palavras, na escola se ensina a ler, a escrever e a contar, mas também se ensina a observar os bons costumes e comportamentos adequados à vivência em sociedade, especialmente a não questionar a ordem social estabelecida. Ademais, corrobora esse processo o fato de que a escola é representada na ideologia burguesa como um lugar neutro, sem ideologia. Logo, os professores são os agentes que repassam a ideologia, mas, na maioria das vezes, não são conscientes disso, pois são apenas mais uma peça na engrenagem social.

Na visão de Orlandi (2011), a escola é a sede do discurso pedagógico (DP), e é graças a ela que o DP tornou-se um discurso institucionalizado. O DP, na visão da autora, é tradicionalmente um discurso autoritário, ou seja, não há interlocutores estabelecendo um diálogo entre si, o que há é um agente exclusivo, o professor, enquanto o aluno é visto como um ser passivo, que apenas absorve o conhecimento e não participa do diálogo¹⁵.

Além disso, Orlandi (2011) também considera que a separação do conhecimento em áreas e disciplinas faz com que as noções de totalidade e de unidade sejam perdidas, sendo apenas recuperadas no nível da instituição escolar (escola ou universidade). Nesse sentido, os fatos tornam-se menos importantes que a metalinguagem e ocorre o processo de alienação, sem o qual, de acordo com Chauí (1980), é impossível se dar a ação da ideologia.

Além disso, é interessante pontuar que o DP, por ser um discurso autoritário, tem a possibilidade de reversibilidade estancada. Em outras palavras, a troca de posição entre interlocutores é praticamente impossível, já que há uma separação entre aluno e professor baseada pelo nível de conhecimento (ORLANDI, 2011).

¹⁵ Nessa perspectiva, o professor ideal é aquele que sabe e está na escola para transmitir seu conhecimento/ensinar e o aluno ideal é aquele que não sabe e está na escola para aprender com o professor.

Orlandi (2011) ainda expõe que o autoritarismo do DP advém primordialmente da reprodução das relações sociais em âmbito escolar, ou seja, a escola não é por si mesma um local autoritário, ela apenas reproduz o autoritarismo presente na sociedade. Por fim, a autora postula que é apenas possível romper com o autoritarismo através dos questionamentos e da crítica. Para tanto, o professor deve deixar um espaço de autoria para o aluno e começar a se pôr também como ouvinte.

Porém, nem todas as tendências pedagógicas possuem esse enfoque autoritário, pois, conforme aponta Libâneo (2012a, p. 19-20):

A prática escolar [...] tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc.

Sendo assim, Libâneo (2012a) realiza a classificação das tendências pedagógicas em duas vertentes: a liberal, que “[...] sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais” (LIBÂNEO, 2012a, p. 22) e a progressista que “[...] concebe a educação como um processo de humanização dos homens, mas inserido no contexto de suas relações sociais” (LIBÂNEO, 2012a, p.72-73).

A vertente liberal serve à burguesia. É nessa vertente que a ideologia é repassada aos alunos, por mediação do professor. Essa vertente possui três subdivisões, são elas: a tendência tradicional, que prega o ensino de cultura geral descontextualizada com a vivência do aluno; a tendência escolanovista e a tendência tecnicista, nas quais a educação é vista como subordinada à sociedade (LIBÂNEO, 2012a).

Essas tendências são acríticas e entendem a educação nela mesma, sem questionar a ordem social em que essa está inserida. As ideias básicas advêm do período de ascensão da burguesia no século XVIII e compreendem ideais humanistas universais, tais como a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade, e a finalidade do processo educativo é formar os alunos para que esses estejam aptos para ocupar os lugares na sociedade de acordo com suas singularidades (LIBÂNEO, 2012a).

A vertente progressista, por sua vez, surgiu como resposta às tendências liberais e, por isso, concebe o ensino em uma perspectiva da classe trabalhadora e traz como principal bandeira o antiautoritarismo. Essa vertente se subdivide em três tendências também: a tendência libertadora, a tendência libertária, ambas possuindo como pressupostos a valorização das experiências vividas e mais adequadas a processos de educação “não-formal”, e a tendência crítico social dos conteúdos¹⁶, que propõe uma superação da escola tradicional, através de uma ação pedagógica inserida nas práticas sociais (LIBÂNEO, 2012a).

Essas tendências concebem a educação como um ato político e buscam romper com o antagonismo e a luta de classes existentes na sociedade. Para tanto, partem da análise crítica da realidade social e estabelecem relações dialéticas entre os conteúdos culturais historicamente acumulados e a vivência do aluno. Frequentemente, o professor desempenha um papel de autoridade importante, mas não é autoritário. Nessa visão, ele não é visto como o detentor do saber, já que esse, por sua vez, encontra-se de posse da sociedade (LIBÂNEO, 2012a).

Dada essa breve contextualização acerca da ideologia e suas relações com as vertentes da pedagogia liberal e da pedagogia progressista, ainda nos resta dar um panorama da formação de professores no contexto brasileiro, apresentando os avanços históricos e os problemas persistentes, o que realizamos na próxima subseção.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

As primeiras escolas destinadas à formação de professores surgiram no início do século XIX, a partir dos ideais propagados pela Revolução Francesa. Nessa época as escolas de formação de professores concentravam-se exclusivamente em Portugal e, de acordo com Tanuri (2000), eram

¹⁶ “Pedagogia crítico social dos conteúdos” e “pedagogia histórico-crítica” são termos distintos que referem-se à mesma tendência pedagógica.

essencialmente práticas, utilizando-se como base teórica o método Lancaster¹⁷, o que acabou não surtindo um efeito tão bom quanto o desejado.

No Brasil, desde sua criação, as Escolas Normais¹⁸ brasileiras estavam vinculadas às províncias, já que o poder imperial era praticamente invisível fora do Rio de Janeiro. No entanto, essas escolas abriam e fechavam constantemente devido a inúmeras situações e, então, optou-se por substituí-las pelo método de professor adjunto, ou seja, os melhores alunos eram escolhidos e começavam a lecionar sem receber qualquer formação específica para o exercício da docência (TANURI, 2000; GATTI, 2010).

Vale destacar também que nessa época os homens não se interessavam em ser professores de primeiras letras, devido à desvalorização profissional e aos baixos salários. Por isso, começou-se a defender a ideia de que as mulheres deveriam ocupar esses cargos, já que no imaginário da época essa atividade era vista como uma extensão da maternidade¹⁹ (ALMEIDA, 2004).

Assim, pode-se perceber facilmente que a situação no final do período imperial era crítica. A maioria das províncias contava com apenas uma ou, no máximo, duas escolas normais. Os cursos de formação tinham a duração de três ou quatro anos e os currículos possuíam uma ênfase excessiva em cultura geral, possuindo, geralmente, apenas uma disciplina destinada à formação pedagógica (TANURI, 2000).

A Proclamação da República (1889) não trouxe consigo uma profunda mudança de ideais. As escolas normais continuaram a cargo dos estados e a União pouco fez para melhorar a situação, o que acabou por aguçar as

¹⁷ O método Lancaster baseia-se no ensino oral e em constantes exercícios de repetição e memorização. A inovação não é incentivada e os alunos devem corrigir-se uns aos outros, enquanto o monitor deve cuidar da organização escolar. Trata-se de uma proposta de disciplinar a mente e o corpo às ordens sociais. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm>.

Acesso em: out. 2019

¹⁸ A primeira Escola Normal foi fundada em 1835, em Niterói. Essas instituições correspondiam ao nível de ensino secundário (ensino médio) e, nesse período inicial, o ensino era mais focado no que se deveria ensinar, em detrimento de um aprofundamento de estudos e uma formação profissional real (ALMEIDA, 2004, p. 72).

¹⁹ Esse imaginário ainda afeta a desvalorização docente no século XXI, principalmente do professorado de primeiras letras. De acordo com números de 2005 (GATTI, 2010), 75,4% dos alunos de licenciatura eram mulheres.

desigualdades já existentes. A partir da década de 1920, com a chegada de ideais escolanovistas, ocorreram avanços qualitativos e quantitativos nos estados mais desenvolvidos, como São Paulo. O método Pestalozzi²⁰ passou a ser tido como a base e a formação pedagógica começou a contar com mais disciplinas de metodologia especializadas nos diferentes componentes curriculares (TANURI, 2000).

Foi também no início do século XX que as Escolas Normais começaram a ser procuradas com mais força pelas camadas médias das populações dos centros urbanos. Filhas de fazendeiros, comerciantes e profissionais liberais eram enviadas para serem educadas nas Escolas Normais, pois essa era a única profissão possível a elas, devido ao entendimento que esse era o “destino natural” para mulheres (ALMEIDA, 2004).

Na Era Vargas (1930 – 1945), ocorreram reformulações importantes. Deslocou-se o foco dos conteúdos para os métodos, que passaram a contar com contribuições importantes da psicologia e da biologia. Nessa época surgem ainda alguns cursos superiores de licenciatura e também de pedagogia, os quais eram constituídos pelo popularmente conhecido “esquema 3+1”²¹ (TANURI, 2000).

Também é importante mencionar a criação de medidas centralizadoras do governo federal sob a égide do Estado Novo (1937 – 1945), as quais estabeleceram uma dualidade na formação de professores: os docentes de primeiras letras deveriam ser formados em Escolas Normais, enquanto os professores do ensino secundário deveriam ser formados em institutos de educação, em nível superior.

Ainda nesse período, os cursos profissionalizantes em nível médio tornaram-se obrigatórios e eram organizados pelo governo federal. Essa medida visava assegurar um diploma para as classes populares e, ao mesmo

²⁰ O método Intuitivo ou Pestalozzi caracteriza-se pelo intenso uso de materiais didáticos e pelo uso do livro didático como material de apoio ao professor. O ensino é ministrado com base nos cinco sentidos e deve focar conhecimentos importantes para a vida do aluno. O professor deve guiar o processo de descoberta do aluno. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo.htm. Acesso em: out. 2019.

²¹ Basicamente, esse esquema de cursos, conforme aponta Gatti (2010), adicionava, ao final de cursos de bacharelado, um ano de formação pedagógica, visando capacitar profissionais para atuar no nível secundário.

tempo, produzir mão-de-obra especializada para a industrialização que se encontrava em pleno vapor (ALMEIDA, 2004).

Nas décadas de 1950 e 1960, não houve mudanças significativas nas Escolas Normais e os problemas de currículo herdados do escolanovismo persistiram. As alterações que ocorreram foram pontuais e de ordem curricular, principalmente com a criação de disciplinas optativas. Ademais, começaram a aparecer preocupações de que o professor primário deveria ter formação em nível superior (TANURI, 2000).

Com o advento da Ditadura Militar (1964 – 1985), a preocupação em âmbito escolar era em modernizar a prática pedagógica, principalmente em aspectos como a avaliação, o planejamento e a inclusão de recursos audiovisuais. As influências teóricas advinham agora da teoria do capital humano e do tecnicismo. Os cursos normais – agora denominados de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério – tiveram seus currículos fragmentados e perderam prestígio dentre a vasta profissionalização,²² sendo que poucos eram aqueles que possuíam condições dignas de funcionamento, o que acarretou uma piora significativa no nível qualitativo da formação (TANURI, 2000).

O cenário caótico para a formação de professores aliado aos altos índices de analfabetismo da população, à vasta popularização da profissão docente – devido ao aumento da procura pelo magistério por parte das classes populares – contribuiu fortemente para a desvalorização da profissão, processo que teve seu início nas décadas de 1950 e 1960 (ALMEIDA, 2004).

Essa deterioração no nível de formação de professores gerou profundas críticas por parte de especialistas e da academia e, na década de 1980, o cenário começou a melhorar. O Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação realizaram programas pontuais de formação, em alguns casos por meio de parcerias com universidades. No entanto, os

²² A qualificação para o trabalho era um dos pilares da lei nº 5.692 de 1971. Em seu artigo 5º, §2º, fica estabelecido que no ensino de 1º grau haveria a sondagem de habilidades para o trabalho e no ensino de 2º grau ocorreria o ensino profissionalizante, o qual seria ofertado através de levantamentos periódicos (BRASIL, 1971).

problemas no plano de carreira e na remuneração ainda persistiam, gerando a desvalorização profissional (TANURI, 2000).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96 – BRASIL, 1996) foi, dessa maneira, promulgada em um cenário caótico. Com relação à formação de professores, a legislação determina, em seu artigo 62, que a formação do professor para educação básica deve se dar, preferencialmente, em curso superior de licenciatura plena, admitindo, como formação mínima para a atuação na educação infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental, a obtida em nível médio, na modalidade normal.

Mesmo com avanços importantes na nova legislação, os desafios para a formação de professores neste início de século XXI ainda são enormes, de acordo com Gatti (2010). A pesquisadora aponta que a formação é geralmente apenas destinada para o componente curricular, logo, é fragmentada e pouco interdisciplinar; a base comum formativa a todos os professores é quase inexistente e não parte da educação, mas das ciências básicas; e as diferenças entre professor polivalente e professor especialista ainda permanecem nas representações sociais, nos documentos oficiais e também nos planos de carreira.

A partir do breve panorama histórico que traçamos, podemos perceber que problemas que atingem a educação básica e a atividade docente nesse contexto são também derivados de antigas concepções que ainda se encontram arraigadas no imaginário social. No entanto, faz-se ainda necessária a discussão de como a formação de professores desenvolveu-se no contexto paranaense, especialmente a de nível técnico, já que esse é o foco específico de nossa pesquisa. Para tanto, realizamos um pequeno apanhado histórico, que se encontra descrito na próxima subseção.

3.3.1 A formação de professores em nível técnico no Paraná

As origens da primeira Escola Normal do Paraná remontam ao final do século XIX, quando foi criada a Escola Normal Secundária de Curitiba, por meio da lei nº 456 de 12 de abril de 1876 (SBARDELOTTO, 2015). Nessa época, a educação pública e a educação popular não eram termos sinônimos

e, portanto, nesse período inicial, a escola possuía poucos alunos, os quais eram exclusivamente homens (MIGUEL, 2008). Com relação ao currículo do curso ofertado, esse, por sua vez, tinha dois anos de duração e contava com as disciplinas de pedagogia e metodologia, desenho técnico, aritmética e geometria, gramática, geografia e história (geral e do Brasil) (MIGUEL, 2008).

A situação inicial de descaso com a formação de professores passou a mudar no nível do discurso a partir de 1914, como apontam os documentos reunidos por Miguel (2008). Nessa época, na capital do estado, grupos escolares começaram a surgir, os alunos passaram a ser separados em séries, de acordo com a idade e o desempenho escolar e, então, a formação do professor começou a ser percebida como necessária para o cenário que emergia. Em 1917, o curso foi remodelado e passou a ter duração de quatro anos e, em 1920, um modelo baseado na organização fabril começou a ser adotado. Em 1921, foram fundadas Escolas Normais em Paranaguá e em Ponta Grossa e, em 1922, é inaugurado o Palácio da Instrução, sede própria da Escola Normal, marcando formalmente a institucionalização do curso normal como curso profissionalizante e também o início da influência da Pedagogia Nova em solo paranaense (MIGUEL, 2008).

Os anos 1930 ficaram marcados pela intensificação das ações colonizadoras no interior do Paraná. Tais ações, contudo, não resultaram em uma expansão do ensino para o interior do estado e as poucas escolas existentes ficavam a cargo dos colonos, tendo assim uma organização precária e bastante diferente das escolas localizadas nos maiores núcleos urbanos (SBARDELOTTO, 2015).

Foi apenas na década de 1940, com a intensificação da migração e consequente aumento da população e surgimento de núcleos urbanos nas regiões Norte e Oeste do estado, que a população dessas regiões começou a reivindicar mais fortemente a criação de escolas e a formação de professores. Tais reivindicações populares foram atendidas a partir de 1949, na gestão de Erasmo Pilotto²³. Nesse período houve um avanço significativo na criação de

²³ Erasmo Pilotto esteve à frente da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná entre 1949 e 1951. Sua gestão era baseada nos ideais escolanovistas e defendia instrução básica para todos.

Escolas Normais Regionais, Institutos de Educação e Escolas Normais Secundárias (MIGUEL, 2008). Em números absolutos, foram abertas 1000 escolas rurais, 249 associações de amigos da escola, 20 cursos normais regionais e 25 unidades de ginásios (SBARDELOTTO, 2015).

Não houve mudanças significativas nos anos 1950. A demanda pela formação de professores continuou a crescer e, de acordo com números do IBGE (1958) *apud* Sbardelotto (2015), em 1958 já existiam 65 Escolas Normais Regionais espalhadas pelo estado, as quais possuíam 6854 alunos matriculados. As Escolas Normais Secundárias, que propiciavam o acesso ao ensino superior, no entanto, ainda eram raras e reservadas às elites dos centros urbanos tradicionais e inexistentes no interior do estado (SBARDELOTTO, 2015).

Um ponto decisivo para a formação de professores em nível técnico é a promulgação da lei 5.692/1971. A partir desse momento, a filosofia humanista, que era base da formação pedagógica até então, deu lugar ao tecnicismo e à teoria do capital humano. Da mesma forma, as Escolas Normais foram descontinuadas e substituídas pelo Curso de Habilitação Específica do Magistério, o qual possuía qualidade bastante inferior. Contudo, os cursos proliferaram-se, já que a legislação instituiu a profissionalização obrigatória. Assim, no final dos anos 1970, havia 228 escolas oferecendo esse curso, das quais 26 encontravam-se no período noturno (PIASSA, 2006).

Com o passar dos anos essa situação tornou-se insustentável e, na década de 1980, surgiram tentativas de melhorar e reestruturar o curso de Magistério, as quais eram encabeçadas pelos próprios professores atuantes no curso, baseadas principalmente na pedagogia histórico-crítica e contavam com apoio dos departamentos de educação das universidades públicas paranaenses. Logo, no início da década de 1990, as escolas estavam envolvidas ativamente nessa reformulação, que ganhou força na primeira gestão de Roberto Requião (1991 – 1994), através da proposta “construindo a escola cidadã” (PIASSA, 2006).

Na gestão Jaime Lerner (1995 – 2002) as ações voltadas à educação realizadas pelo governo estadual passaram a ter estreita ligação com as diretrizes neoliberais propostas pelo Banco Mundial. Um dos eixos da

reestruturação educacional na proposta pelo Banco Mundial destinava-se justamente à expansão do Ensino Médio, que se deu através do Projeto de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Proem). Basicamente, o Proem resultou no encerramento dos cursos profissionalizantes ofertados em estabelecimentos oficiais do estado do Paraná, inclusive do Magistério, que era então ofertado em 336 escolas (PIASSA, 2006).

O Proem previa ainda a criação da Paranatec, empresa privada sem fins lucrativos que passou a cuidar do ensino técnico no estado e era regida pelos princípios da vocação regional e da demanda do mercado. A Paranatec possuía seis polos no estado, mas não contemplava cursos na área da formação de professores²⁴. Logo, o Magistério chegava ao fim sem sequer saber os resultados das medidas que haviam sido pensadas ao longo da década de 1980 e implantadas no governo Requião (PIASSA, 2006).

A implantação do Proem não ocorreu sem resistências. Catorze escolas²⁵, apoiadas por suas comunidades escolares e pela APP-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná), rebelaram-se e não aderiram ao Proem, mesmo sendo constantemente ameaçadas de não receberem recursos para seu funcionamento. Assim, entre 1996 e 2002, o curso de Magistério esteve restrito às catorze escolas rebeldes e sujeito a precárias condições, proporcionadas pelo próprio governo estadual como medida de retaliação (PIASSA, 2006).

É a partir da reeleição de Roberto Requião, em 2003, e da criação de políticas de incentivo ao Ensino profissionalizante em nível federal, que o curso, agora denominado de formação de docentes, ressurgiu com as características que possui até hoje. A partir de 2004 começou a ser pensado

²⁴ Os seis polos localizavam-se nas cidades de Curitiba, Cascavel, Londrina, Ponta Grossa, Maringá e Guarapuava (FERRETTI, 2000). Os cursos ofertados geralmente eram ofertados em nível pós-médio e tinham uma estrutura modular, que chegou a ser chamada de “neotecnista”. As atividades da Paranatec foram suspensas a partir de 2003, quando Requião assumiu novamente o governo do estado (SAPELLI; NOMA, 2003).

²⁵ São as “catorze rebeldes”: C.E. Princesa Isabel - Três Barras do Paraná, I.E. de Educação de Maringá - Maringá, C.E. Monteiro Lobato - Floresta, C.E. Anchieta - Cruzeiro do Oeste, C.E. Vicente Tomazini - Francisco Alves, C.E. José Sarmiento - Iretama, C.E. Barbosa Ferraz - Ivaiporã, C.E. Cristo Rei - Cornélio Procópio, C.E. Cristóvão Colombo - Jardim Alegre, C.E. Barão do Rio Branco - Foz do Iguaçu, C.E. Paulo Leminski - Curitiba, C.E. Geremia Lunardelli - Lunardelli, C.E. Deputado Arnaldo Busato - Pinhais e I.E. de Educação Dr. Caetano Munhoz da Rocha - Paranaguá (PARANÁ, 2006).

um novo currículo para esse curso e as “catorze rebeldes” tiveram papel central na elaboração desse novo currículo, que contou com apoio das universidades públicas do estado e se embasou nas antigas propostas advindas da pedagogia histórico-crítica (PARANÁ, 2006).

A abertura e a expansão desses cursos foram bastante rápidas, devido à grande demanda estadual pela profissionalização dos jovens em nível médio e também pela formação de professores: em 2004, além das 14 rebeldes, foi autorizada a abertura de 31 novos cursos; em 2005 foram abertos outros 41; e, em 2006, outros 27, totalizando assim 113 cursos em funcionamento em um período de pouco mais de dois anos (PARANÁ, 2006).

Os últimos números a que tivemos acesso²⁶, divulgados em 2017 pela própria SEED-PR, dão conta que o curso de formação de docentes encontrava-se presente em 150 colégios da rede estadual de educação e atendia a mais de 15 mil alunos.

²⁶ Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7292>>. Acessos em set. 2019.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nessa seção, apresentamos as análises que traçamos. Ao longo do texto, buscamos confrontar a visão expressa pela professora no questionário de pesquisa com trechos em que aquele tópico foi desenvolvido em sala de aula. Por isso, antes de cada excerto, informamos se o dado é proveniente do questionário de pesquisa ou das gravações em áudio. Porém, em alguns momentos, a análise comparativa não foi possível, visto que algumas perguntas do questionário foram deixadas em branco e determinados tópicos não foram desenvolvidos nas aulas que observamos e gravamos em áudio.

Todavia, antes de apresentarmos as análises propriamente ditas, pensamos ser importante realizarmos uma breve e genérica descrição acerca do contexto específico em que a pesquisa foi conduzida. Isso é o que poderá ser visualizado na próxima subseção.

4.1. CONTEXTUALIZANDO A GERAÇÃO DE DADOS: A ESCOLA, A DISCIPLINA E A PROFESSORA

Como já antecipamos na introdução, esta pesquisa foi conduzida no sudoeste do Paraná, especificamente em uma cidade local. As origens da escola remontam à forte influência da Igreja Católica no município, já que foi com o apoio de instituições religiosas que a instituição foi fundada no final da década de 1950 e início dos anos 1960. No entanto, a integração à rede estadual só veio na década de 1980, através de resolução específica²⁷.

Atualmente, o colégio constitui-se como a principal instituição de ensino básico do referido município e caracteriza-se por ofertar diversos cursos profissionalizantes e programas de atividades de complementação curricular, além das turmas regulares para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conta, assim, com cerca de 80 turmas e aproximadamente 1500 alunos matriculados, os quais advêm tanto da zona urbana como da zona rural.

²⁷ As informações aqui apresentadas foram coletadas através do Projeto Político Pedagógico do colégio, da ferramenta de consulta de escolas da SEED-PR ou através de conversas informais com a equipe pedagógica. Os números são aproximados e pouco detalhados para preservarmos a identificação da instituição de ensino e conseqüentemente da professora participante.

Uma última informação a se destacar é que a escola afirma, em seu Projeto Político Pedagógico, orientar-se pela tendência pedagógica progressista histórico-crítica.

Com relação ao curso de formação de docentes em nível técnico, modalidade normal, esse foi concretizado no município pelo governo estadual em 2005 e, atualmente, é ofertado no período matutino. No entanto, os alunos possuem atividades letivas relativas aos estágios obrigatórios no período vespertino, com carga horária de quatro horas semanais.

No tocante à disciplina de metodologia do ensino de Língua Portuguesa, esta se encontra localizada no quarto ano da formação, ou seja, no último ano do curso, e ocupa a carga horária de 2 horas/aula por semana, o que resulta, anualmente, em 80 horas/aula e 67 horas-relógio.

As orientações curriculares próprias (PARANÁ, 2014) dão conta de que a disciplina segue os mesmos pressupostos do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, como discutimos na seção 2.3.1. É perceptível que a disciplina assume uma posição sociointeracionista e que dialoga com as discussões propostas pelos outros documentos orientadores, seja pelos conteúdos básicos ou pela bibliografia indicada. A ementa (PARANÁ, 2014) prevê ainda que a disciplina deve oportunizar aos alunos contato com questões relativas à norma culta e à variação linguística; práticas de ensino voltadas a questões do ensino de oralidade, leitura, escrita e análise linguística; abordagens que privilegiem diferentes gêneros textuais; e momentos de análise e produção de material didático.

Já em relação à professora participante, é interessante pontuar que ela possui em torno de 40 anos de idade, possui vínculo de concurso com a SEED-PR e realizou sua formação inicial em pedagogia, em uma instituição de ensino superior privada da microrregião e vem atuando há dois anos com a referida disciplina. A docente ainda desempenha a função de coordenadora do curso naquela instituição e ministra outras disciplinas específicas no curso técnico (Metodologia da Alfabetização e Organização do trabalho pedagógico).

Dadas essas informações básicas, a seguir apresentamos as análises que traçamos, as quais foram organizadas em duas grandes categorias: as representações da professora sobre os fenômenos linguísticos e suas

representações sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores.

4.2 REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A LÍNGUA(GEM)

A partir da revisão dos documentos orientadores do ensino de línguas na educação básica, que efetuamos na seção 2.3.1, verificamos que as aulas de Língua Portuguesa são estruturadas em torno de quatro eixos: análise linguística, escrita, leitura e oralidade. Então, para atingirmos nosso objetivo principal, isto é, saber quais são as representações de uma professora formadora sobre a língua(gem) e o ensino de Língua Portuguesa, precisamos passar, obrigatoriamente, por esses quatro eixos.

Nas subseções que se seguem, apresentamos as representações que apareceram no questionário e nas gravações em áudio referentes a três desses eixos, a saber, análise linguística, leitura e oralidade, respectivamente. Não apresentamos reflexões sobre as representações docentes acerca da escrita, pois essas não apareceram fortemente nas respostas ao questionário nem nas gravações conduzidas em sala de aula.

4.2.1 “*Ôh povinho que fala muito estranho...*”: variação linguística, norma padrão e o “falar” paranaense

No decorrer das gravações das aulas e das discussões sobre os processos de alfabetização e letramento, veio à tona a questão da cultura e da variação linguística, como pode ser visualizado nos trechos apresentados a seguir:

Excerto 18: Aula 04 (28/05) Gravação em áudio²⁸

²⁸ Para organizarmos previamente os dados coletados em áudio, selecionamos os excertos que, naquele momento, julgamos interessante, e os sistematizamos em uma tabela de acordo com o tema dos excertos (oralidade, ensino de Língua Portuguesa, variação linguística, leitura, alfabetização e letramento e formação de professores). Nessa tabela, foram organizados 28 excertos, os quais foram numerados em ordem crescente de acordo com a ordem em que apareciam nas transcrições. É por esse motivo que os excertos aparecem aqui de ordem não ordenada e a numeração não é completa.

Professora: Tem muito da questão da cultura né gente? éh:: eles aprendem falar ouvindo as pessoas que tão próximo a ele então o pai a mãe os irmãozinhos né? Aprende então o que que vai acontecer né? Vai falar de acordo com aquilo que cresceu ouvindo então chega na escola dá aquele baque né? éh:: **e agora como que a gente vai tirar essas manias né?** Porque é algo que cresceu ali... mas é possível trabalhar isso e modificar né? **E depende muito do esforço também de cada um éh:: mas muitos acabam se acomodando e vai falando errado mas a gente percebe muito isso em sala de aula né?** Quando nossos alunos falam com a gente a gente já... éh:: da própria cultura... **nós aqui do sul lembra a gente já falou sobre isso ôh::: povinho que fala muito estranho né? Nós temos né? A gente não percebe entre nós aqui a gente acha tão normal até acha que tá falando bonito né? Éh:: mas quando a gente escuta éh:: assiste um vídeo de um paranaense falando... [...] A gente diz assim “meu deus que horror” mas a gente fala igual né? E a gente não percebe porque no nosso dia-a-dia a gente tá tão habituado a esse... a essa forma de se comunicar que a gente nem percebe a... as nossas falhas né? Não que a gente fale errado...**

Excerto 23: Aula 04 (28/05) Gravação em áudio

Professora: na monografia... não pode ser assim aquilo que a gente está habitualmente usando no nosso dia-a-dia a gente tem que usar uma linguagem bem... culta então o que que muitas vezes acontece né? A gente não possibilita nossos alunos isso a gente acha assim né? “Ah isso é suficiente sabe ler e escrever vai se virar na vida” né? **Já imaginou um dia você ***** ((cita o nome do aluno)) presidente do Brasil? Nossa já imaginou aluno você lá falando pra uma nação inteira indo representar... indo representar nosso país em outros lugares éh:: e aí você chegar lá falando que nem um paranaense ((risos)) [...] a gente se espelha né gente queira ou não queira os nossos líderes gente a gente observa muito... né? O como que falam o como que se portam a maneira como usam os termos... né? **A gente vê assim que fa::lta mu:ito ((incompreensível))****

No excerto 18, a professora revela que a escola impõe ao aluno uma variante linguística que não é do domínio social dele, mas que com esforço pode ser adquirida. Isso vai ao encontro das considerações de Soares (2004), que menciona uma diferença significativa entre a variante linguística do aluno e a norma padrão, variante tida como objeto de ensino, a partir da década de 1960 e do conseqüente acesso ao ensino básico pelas camadas populares.

Ao questionar seus alunos – “como a gente vai tirar essas manias né?” – e fazer uso do verbo “tirar” a docente passa a impressão de que na escola a norma padrão deve ser imposta ao aluno e a variante própria do aprendiz deve ser desconsiderada, algo então a ser retirado. Logo, aqui há uma representação que provém do DP autoritário (ORLANDI, 2011): o saber próprio do aluno deve ser retirado e substituído pelo saber do professor, que advém do discurso científico. Em outras palavras, uma representação de que a escola

deve eliminar a língua das classes populares e deve substituí-la por aquela da classe dominante (BORTONI-RICARDO, 2005).

É inegável que a relação entre variação linguística e norma padrão é um dos muitos tópicos a ser discutido nas aulas de Língua Portuguesa da escola pública, já que o domínio da norma pode propiciar ao aluno a ascensão social e participação em círculos de poder antes restritos. No entanto, os documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa construídos no Brasil dos últimos 20 anos assumem uma posição diferente daquela exposta pela professora. As DCE (PARANÁ, 2008), por exemplo, orientam que a escola deve acolher e valorizar as diferentes variantes trazidas pelos alunos e as deve tomar como ponto de partida para o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos dos alunos. Propõem, também, que não se trata de substituir uma variante por outra, mas sim de entender o contexto de circulação e esfera social de uso concreto da língua, para que então o aluno/falante consiga escolher a variante mais adequada para sua fala.

Além disso, há claramente, nos excertos 18 e 23, a exposição do preconceito linguístico com a variante linguística falada no Paraná. Tem-se a representação de que o falar paranaense é estranho, feio e dotado de “falhas”, além de não ser digno de ocupar os círculos de poder.

Em nosso olhar, um dos pontos centrais que comprovam o preconceito linguístico expresso refere-se ao uso da palavra “povinho”, presente no enunciado “Oh povinho que fala muito estranho né?”. Sobre o uso dos diminutivos em língua portuguesa, Santos (2010) destaca que essa forma linguística pode ser usada tanto para expressar carinho ou desdém. Nesse caso específico, o uso relaciona-se à segunda opção, pois vem acompanhado do adjetivo “estranho”, portanto “povinho” assume um sentido de diminuição e ridicularização dos falantes dessa variante.

Aqui, ao que nos parece, há fortemente o processo de inculcação ideológica (CHAUÍ, 1980), propiciada, dentre outros, pelos vídeos que a professora menciona. Recentemente, começaram a aparecer nas redes sociais alguns vídeos que objetivam fazer piada com o modo de viver do habitante do interior do sul brasileiro (especialmente habitantes da zona rural), o modo típico de viver do “colono”. Esses vídeos também caricaturam o modo de falar dessa

população, que, naturalmente, já contém traços bem marcados devido à forte influência da imigração alemã e italiana.

Ao ver-se refletida nos vídeos humorísticos, a docente tende a perceber seus traços linguísticos como “estranhos” e “feios”, logo, compreende que sua língua é dissonante daquela falada nos grandes centros e tida como símbolo de poder social. Assim, mesmo não sendo falante dessa variante padrão, toma-se a norma-padrão como objeto de referência ideal (BAGNO, 2007) e ridiculariza-se a própria variante. Em outras palavras, defende-se - inconscientemente - um corpo de representações que não é realmente seu, mas que lhe foi inculcado (CHAUÍ, 1980).

Por fim, vale ainda rememorar o trecho 23, no qual a professora demonstra que o falar paranaense não é digno de ocupar espaços de poder e prestígio social, como é o caso da presidência da República, e, que, se um paranaense atingir esse espaço e utilizar a variante linguística própria do Paraná, ele será ridicularizado por isso. Esse trecho dialoga com o que já expressamos em relação ao modo “colono” de ser, pois corriqueiramente nesses vídeos humorísticos há a apresentação de um modo de ser atrapalhado e ingênuo, isto é, a não capacidade de modalização na fala desses sujeitos diante de gêneros mais complexos e que circulam em esferas sociais de poder.

Além dos excertos apresentados, há outro trecho relativo à abordagem da variação linguística em sala de aula que nos chamou particular atenção, o qual se encontra disposto na sequência:

Excerto 19: Aula 04 (28/05) Gravação em áudio

Professora: **Eles têm um sotaque...** Então assim vocês tão vendo gente que de cada região que de cada cultura a nossa forma de se comunicar então éh:: as vezes dentro de sala de aula... as vezes não... sempre dentro de sala de aula nós temos que ter esse cuidado né? **Éh:: quantos alunos são travados ou criam algum trauma ou alguma coisa de leitura ou de querer falar em público por causa de muitas vezes de ser ridicularizado ou por exemplo éh:: humilhado em algumas situações pela forma de se expressar... então olhe o quanto que é importante quando a gente está dentro de uma sala de aula e a gente perceber éh::: que chama o coleguinha pra ler e ele começa a ler assim de uma maneira errada ou coisa e tem um coleguinha que começa a (dar risada) o professor tem que interferir gente**

Se, nos excertos 18 e 23, temos a expressão do preconceito linguístico da professora e também representações advindas do DP autoritário, a situação

que aqui se apresenta é bastante diferente e até mesmo contraditória. Aqui aparecem as influências da pedagogia histórico-crítica, base da formação da professora.

Assim, na representação expressa acima, o professor deve ser o responsável por mediar as situações que se apresentam em sala de aula e deve evitar a reprodução da desigualdade social e da opressão dentro do ambiente escolar. É importante notar aqui o uso da expressão “tem que” (“o professor tem que interferir gente”), a qual expressa um tom imperativo, uma ordem, um dever a ser cumprido pelo professor. Ordem essa que é destinada aos alunos, professores em formação, já que a eles, a professora se dirige por meio do uso do vocativo “gente”.

O que poderia então explicar essas contradições presentes na fala da professora? Uma das possíveis respostas pode estar relacionada às lacunas na formação inicial e continuada docente, que acabam por se revelar em sua prática. Em nosso questionário de pesquisa, a informante revelou que observa falhas em sua formação no que tange aos conhecimentos linguísticos e também reclama das formações ofertadas pela SEED-PR, pois essas não contemplam as reais necessidades da atividade docente, como pode ser observado a seguir:

Resposta à questão 16 da seção IV do questionário

“Sou da área da Pedagogia e a disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa foi pouco trabalhada”

Resposta à questão 17 da seção IV do questionário

“Geralmente as formações continuadas são definidas pela SEED e muitas vezes não vem ao encontro a nossa realidade e aquilo que estamos precisando”

Sendo assim, interpretamos essas contradições como uma das consequências da falta de conhecimento científico relacionado aos estudos da linguagem na formação desse sujeito da pesquisa, especialmente daqueles provenientes do campo da Sociolinguística. Logo, por não possuir uma base teórica sólida para compreender esses fenômenos linguísticos, é compreensível que ela se veja à deriva e por vezes reproduza, inconscientemente, discursos empíricos que estão em concorrência com a sua base teórico-pedagógica, talvez sem mesmo dar-se conta de que está assumindo essa posição.

4.2.2. “A leitura tem que trazer algo pra gente”

A leitura foi outro ponto abordado durante as aulas que observamos, conforme pode ser observado no excerto que dispomos abaixo:

Excerto 10: Aula 02 (14/05) Gravação em áudio

A leitura tem que trazer algo pra pra gente ela tem que significar algo na nossa vida éh: não só a leitura que a gente fala de livros mas hoje a gente tem o acesso a internet muito fácil éh: eu estou lendo alguma coisa lá na internet... geralmente o pessoal aí na idade de vocês lá é twitter é facebook é não sei mais o que que tem por aí mais assim leu algumas informações e as vezes a gente lê algo e diz assim nossa olhe o que tá acontecendo e manda pro outro e a gente nem sabe se aquilo é verdade né? **Então o que acontece a leitura quando a gente desde de pequenininhos a gente tem esse éh:.... esses critérios de leitura e a gente lê interpreta busca de uma forma crítica ler o que a gente está... entender aquilo que a gente está lendo quando a gente se depara com algumas informações que são repassadas hoje pelas mídias a gente vai pensar duas vezes ou eu vou pesquisar fontes ou eu vou ver outros lugares se aquilo é verídico ou não... éh: e não simplesmente óh: ali tal informação [...] então vocês vejam que muitas vezes a forma como a gente repassa algo é muito sério então quanto mais a gente tiver informações adequadas... ler... buscar isso a gente vai ter uma segurança maior para discernir aquilo que é certo aquilo que é errado**

As representações da professora sobre a leitura manifestadas no excerto 10 revelam que ela a percebe como algo significativo e não apenas restrito aos textos literários, mas também como algo que se estende para fora deles chegando até mesmo nos diferentes gêneros que circulam na internet. É a partir dos conhecimentos providos pela leitura que os leitores conseguirão distinguir criticamente informações verdadeiras de informações falsas. Ou seja, na visão expressa, a leitura ultrapassa a sala de aula, assumindo a função de uma ferramenta para os sujeitos na sociedade.

Nesse eixo, as representações da professora se aproximam bastante dos objetivos mais amplos do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, como propõem os documentos norteadores do trabalho docente. Para eles (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008; BRASIL, 2016), é imperativo que as aulas de Língua Portuguesa promovam o letramento e conseqüentemente a formação do cidadão.

Ao referir-se especificamente à leitura, os PCN explicitam “[o] leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus

conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70). Tal asserção dialoga fortemente com a fala da professora, pois o leitor competente conseguirá, diante de textos reais encontrados na sociedade, assumir uma posição crítica e, através da correlação entre os outros textos que já leu e entre as informações prévias que já detém, perceber se determinada informação é verdadeira ou não.

Além do mais, sua fala ainda tem estreita ligação com as preocupações expressas pela BNCC diante do avanço das TIC na sociedade contemporânea. Para o documento (BRASIL, 2016), faz-se necessário que a disciplina de Língua Portuguesa também propicie reflexões relativas aos gêneros digitais, pois considera que o avanço das tecnologias é irreversível e que o cidadão emergente desse novo cenário não pode ser deixado à margem de tais conhecimentos.

Dentre as recomendações feitas pela BNCC referentes ao trabalho com gêneros digitais, está a reflexão sobre os processos de enunciação e leitura, sobre as marcas linguísticas próprias, entre tantas outras. O documento ainda prevê que as *Fake News* e a propagação do discurso de ódio devem ser tematizados em sala de aula (inclusive incluindo reflexões sobre os processos de criação, circulação, manipulação e checagem). Da mesma forma, a docente se preocupa com a circulação de notícias falsas pelas redes sociais e como essas podem influenciar negativamente a sociedade e os indivíduos.

Portanto, concluímos que as representações sobre o processo de leitura da professora e dos documentos são convergentes. Tanto a professora quanto os documentos assumem que a leitura é um processo que ultrapassa as páginas dos livros literários e habilita o sujeito para exercer seu papel de cidadão ativo na sociedade, incluindo também aí sua participação no mundo digital.

4.2.3 “É totalmente um treinamento”: oralidade

Com relação à oralidade, nas aulas que observamos e gravamos, houve apenas uma menção, que se encontra disposta a seguir:

Excerto 20: Aula 04 (28/05) Gravação em áudio

Professora: aí entra a questão da oralidade... o nosso domínio né? Éh:: oralidade como que nós vamos nos posicionar lógico que tem o nervosismo no caso da ***** ((cita o nome da aluna)) “eu fico nervosa eu começo errar trocar palavra” **é totalmente um treinamento** [...] então o nervoso o medo tudo isso gera um pânico éh:: **eu tive que correr atrás disso porque na minha profissão ou eu aprendo a falar ou não tem como né gente** porque não tem como eu dá aula só em libras... uma que eu nem sei... então assim eu preciso saber falar... **nervoso dá? Claro que dá... sempre vai acontecer isso mas é uma questão de de você éh:: procurar éh:: fazer exercícios de respiração falar em frente ao espelho ter um colega que você fala com ele** éh:: não ter ... perder essa insegurança tem muita gente que tem essa insegurança justamente por alguma situação na infância lá nas séries iniciais ou que durante o processo aconteceu alguma situação onde foi chamado atenção ou foi feito algum comentário meio maldoso e que causa algum bloqueio então a gente precisa ter esse cuidado tá? de falar com os nossos alunos e prestar atenção no que está acontecendo ao nosso redor quantos alunos são bons e que não conseguem né?

Com relação ao trecho acima exposto, é interessante perceber que a professora não menciona o uso de gêneros orais, como recomendado pelos documentos orientadores e pelos escritos da corrente sociointeracionista. Para as DCE (PARANÁ, 2008), o trabalho com a oralidade deve considerar o conhecimento prévio do aluno, pois, ao chegar à escola, ele já domina essa modalidade da língua e deve ser realizado com base em diferentes gêneros orais, uma vez que gêneros diferentes pedem diferentes comportamentos por parte dos interlocutores, de acordo com suas características específicas.

No entanto, a oralidade é entendida como algo que se adquire por meio de repetição, como pode ser observado na expressão “é totalmente um treinamento”. Essa afirmação dá a entender que todos os gêneros orais são iguais e que, tendo o controle de alguns comportamentos fisiológicos (“exercícios de respiração”), será possível ter um bom desempenho em todos eles. Nesse ponto, visualizamos, em sua postura diante da oralidade, várias aproximações com a abordagem audiolingual para ensino de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, com a concepção behaviorista de aprendizagem e linguagem.

Leffa (1988) nos explica que a abordagem audiolingual tornou-se bastante popular a partir da experiência bem sucedida de ensino de línguas estrangeiras para soldados americanos, durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). O autor ainda esclarece que as bases linguística e psicológica dessa abordagem advêm, respectivamente, do estruturalismo norte-americano

de Leonard Bloomfield (1887 – 1949) e do Behaviorismo de Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990). Finalmente, considera que essa abordagem passou a ser rejeitada a partir da década de 1970, mesmo que ainda hoje seja adotada por alguns institutos de idiomas.

Em termos práticos, nessa abordagem, segundo Leffa (1988), as habilidades orais recebem maior enfoque do que as relativas à escrita e a língua é entendida como um conjunto de hábitos que devem ser aprendidos a partir de um esquema de estímulo-resposta. As atividades constantemente envolvem repetição e devem ser realizadas até que o aprendiz automatize o comportamento linguístico. Os questionamentos são desencorajados e o ensino de gramática é feito de maneira indutiva.

Como já mencionamos, na perspectiva exposta pela professora, as habilidades requeridas pelos gêneros orais mais formais devem ser automatizadas/treinadas. Sendo então a abordagem audiolingual própria do ensino de línguas estrangeiras, podemos considerar que para a professora a língua oral formal é tida como se fosse uma segunda língua, algo totalmente novo para o aluno.

Outro ponto que corrobora com essa visão são os exercícios em frente do espelho, também mencionados em sua fala. Eles rememoram, ainda que vagamente, alguns exercícios de pronúncia recomendados por professores de línguas estrangeiras para melhorar a pronúncia de determinados fonemas inexistentes na língua materna do aprendiz.

Outra representação bastante peculiar associada à oralidade aparece na resposta da professora ao questionário:

Resposta à questão 10 da seção IV do questionário ((pergunta sobre a relação dos alunos com a oralidade))

Há algumas dificuldades por falta de leitura. No curso procuramos desenvolver trabalhos de apresentação e projetos.

Na resposta ao questionário, a professora menciona que a relação dos alunos com a oralidade apresenta dificuldades devido à falta de leitura. Tal comentário abre a possibilidade de interpretação que a oralidade é menor do que a escrita ou a ela deve estar subordinada. Cai-se, ainda que levemente, no mito (BAGNO, 2007) de que se deve falar da mesma maneira como se escreve ou de se “[...] considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical,

tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2010, p. 28).

Esse comportamento se deve ao fato de que a tradição de estudos linguísticos dedicou-se, por muito tempo, ao estudo da modalidade escrita em detrimento da modalidade oral, o que culmina, na sociedade ocidental contemporânea, em maior prestígio social daquela em relação a essa (BAGNO, 2007). Além do mais, a fala está mais suscetível à variação do que a escrita. Talvez, dessa preocupação surja a ideia de que os alunos devem ler mais para se expressarem oralmente, principalmente se as situações comunicativas forem mais formais (apresentação e projetos).

Aqui, aparecem lacunas referentes à formação docente para os cursos técnicos profissionalizantes, como já pontuamos na seção 4.2.1. Logo, é perceptível que são várias as concepções que constituem o sujeito professor, as quais podem estar em dissonância umas das outras: uma vertente crítica de formação geral e uma representação de língua mais direcionada a uma visão estruturalista, gramatical. A não percepção de alguns aspectos essenciais referentes às diferentes teorias da linguagem dão-nos a impressão que há na formação específica dos cursos de Pedagogia, área que habilita o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também nos cursos normais em nível técnico, algumas lacunas teórico-curriculares no que diz respeito à compreensão mais aprofundada dos aspectos linguísticos e das concepções de ensino de língua.

4.3 REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Além das representações mais propriamente associadas aos fenômenos linguísticos, em nossas gravações apareceram outras representações relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também sobre a formação de professores. Pelo fato de tais representações recorrentes emergirem dos dados, pensamos também ser importante traçar análises sobre elas, para que tenhamos mais elementos para responder nossa pergunta problema.

As subseções que aqui apresentamos estão mais ligadas às representações da professora acerca dos fenômenos pedagógicos e organizam-se da seguinte maneira: na primeira, apresentamos pontos de vista sobre a relação professor-aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental; na sequência, temos o papel da ludicidade nessa mesma etapa da vida escolar; por fim, na terceira e última subseção, trazemos as representações sobre a formação de professores.

4.3.1 “As crianças vão estar copiando”: a relação professor-aluno e o papel da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ao longo das transcrições das gravações das aulas em áudio, percebemos que alguns padrões linguístico-discursivos sobre a relação entre alunos e professor repetiam-se com frequência na fala da professora, como pode ser constatado nos excertos a seguir:

Excerto 04: Aula 01 (14/05) Gravação em áudio

Professora: Ela ((a leitura)) precisa ser algo que chame a atenção da criança que seja algo prazeroso que tenha um significado [...] **mas se eu não vivo isso... se eu não gosto como vou incentivar?** [...] ((muda de tópico e dá orientações para auxiliar os alunos no estágio de regência)) a forma como você vai se portar dentro da tua sala de aula [...] **lembre-se que a forma como vai se portar dentro da sala de aula a forma como você vai falar e se comunicar com o teu aluno é o que vai dar o resultado do teu do teu estágio da tua regência**

Excerto 16: Aula 03 (28/05) Gravação em áudio

Professora: Éh::: a linguagem com a criança pequena tem que ser diferente tem que ser uma linguagem que seja acessível a ela que ela entenda ((incompreensível)) éh::: **falar corretamente usar a língua culta tá? se eu falo por exemplo estou acostumado a usar gíria... lembrem-se que as crianças elas vão estar imitando e copiando aquilo que vocês fazem então eles vão chegar em casa e eles vão reproduzir aquilo que vocês fizeram aquela tarde**

Excerto 17: Aula 04 (28/05) Gravação em áudio

Professora: Por causa do som que você então olha o quanto que é que eu falei na aula anterior **a forma como nós falamos com o aluno nas séries iniciais** vocês vão pegar os alunos que estão sendo alfabetizados **então a forma como nós falamos o som que sai da nossa boca eles estão assimilando aquilo pra reproduzir então é importante que nós possamos falar de uma maneira correta éh::: falar com uma entonação legal... que eles possam entender** eu sempre falo assim que professor que trabalha nas séries

iniciais ele tem que abrir muito a boca pra falar é porque se você fala por exemplo com a boca meio vocês podem perceber que o som sai meio diferente né? Quando você abre a boca pra falar éh:: o som sai mais claro então a criança vai assimilar aquilo que você está... éh:: então uma sala nas séries iniciais eles começam né e tudo que eles vão ler eles precisam ler em voz alta porque eles precisam primeiro ouvir pra depois escrever tá?

Nos três trechos acima, podemos perceber que a professora menciona que o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental reproduz/copia o que o professor faz/fala. É justamente por isso que o professor-estagiário deve se policiar e fazer o uso da norma culta da Língua Portuguesa e deve evitar o uso de gírias, pois, na visão expressa pela participante, a cópia por parte do aluno chega até os níveis fonético-fonológicos da linguagem (“falar com uma entonação legal”). Outro ponto a se destacar é que, nos excertos selecionados, a linguagem assume um papel de mediação na relação professor-aluno dentro de sala de aula, determinando o sucesso ou fracasso do professor.

Essas representações rememoram, em certo nível, o DP autoritário estabelecido por Orlandi (2011). Nessa tendência de ensino o professor é o detentor do saber, é o exemplo a ser seguido pelo aluno em sua vida escolar. Aqui, ele é levado ao ponto máximo: os professores devem viver determinadas experiências e devem se policiar constantemente no nível da linguagem para incentivarem, ainda que inconscientemente, o aluno a adotar certos hábitos tidos pela sociedade como bons.

No entanto, essa cópia não é algo que a professora formadora recomenda que seus alunos façam. É, na verdade, uma antecipação dela em relação ao comportamento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental dentro de sala de aula, isto é, um comportamento intrínseco à criança, que toma o professor como modelo.

Ainda sobre a relação professor-aluno, encontramos outro excerto bastante interessante nas gravações que realizamos:

Excerto 11: Aula 02 (14/05) Gravação em áudio

Professora: [...] se a gente for analisar hoje dentro da nossa sala de aula de uma forma geral nossos alunos né a gente vê assim nossos alunos sabem ler sabem escrever eles se apropriam da escrita e da leitura de forma legal tá... éh:: mas quando eu me deparo assim numa situação quando eu vou redigir um texto vamo pega lá o ENEM tenho lá a redação do ENEM pra fazer e aí eu vou redigir e aí quando eu começo éh:: começa a me dar um branco eu não consigo... não

consigo escrever as ideias não vem falta argumentos falta éh:: conhecimento daquele assunto e aí eu me deparo eu sou alfabetizada mas eu sou letrada ou letrado? Éh: eu consigo me apropriar da:: da escrita de forma correta **então muitas vezes a gente se preocupa a ensinar nosso aluno lá na fase da alfabetização a ler e escrever éh: parece que ler e escrever é o suficiente... então pronto agora já sabe ler já conhece as letrinhas já conhece tudo isso consegue se virar na vida mas a minha função enquanto educador lá nas séries iniciais é ensinar o meu aluno ele tem que estar letrado ele tem que saber usar usar essa linguagem tanto oral quanto escrita na sua vida social quem já chegou num lugar... éh:: em que você tá conversando com um grupo de pessoas e você tá lá bem a vontade conversando com essas pessoas de repente chega uma pessoa assim bem... bem: assim culta com um palavreado difícil éh:: com um conhecimento... começa falar lá duma coisa você já parou assim... éh:: e vai começar a debater com essa pessoa ou você começa a ficar assim e vai se...**

Aluna: Vai se dobrando

Professora: Vai se escondendo né? Você vai né? Aquela cara de paisagem... né? Quer dizer éh:: a gente fica assim éh: por que que acontece isso gente? Eu sei ler eu sei escrever eu sei tudo mas muitas vezes éh:: por falta de leitura e conhecimento em determinadas situações a gente fica com aquela cara de paisagem mesmo porque a gente não sabe interagir... não sei o que falar com essa pessoa eu já aconteceu isso comigo várias vezes... de eu estar em algum lugar e:: as pessoas começam a falar sobre determinado assunto e a gente fica assim... nossa o que que será que é isso né? vocês estão aqui... último ano de vocês né? **Quem sabe ano que vem alguns aqui assumam ou passem num concurso sei lá... assumam um concurso público entrem numa sala de aula como professor regente e vocês vão ter uma turma de vocês e aí? Vocês vão receber lá os conteúdos que vocês vão trabalhar com aquela série com aquele ano e não tem como você entrar dentro de uma sala de aula se você... se você não buscar conhecimento... não tem gente... vocês vão fazer o que lá dentro éh:: a gente fala assim que a nossa responsabilidade é muito grande nós não estamos trabalhando com um objeto que eu enfeito adorno faço bonito e coloco numa vitrine pra vender eu estou trabalhando com seres humanos nas séries iniciais nós estamos contribuindo junto com a família pra moldar esse ser humano... e aí? Qual vai ser a responsabilidade tua dentro da sala de aula? Você simplesmente vai ser um professor ou vai ser o professor? [...] Então éh:: ali você vai alfabetizar simplesmente seus alunos ou vai ensinar os seus alunos a serem... pessoas socialmente que consigam se comunicar falar defender ideias defender posições não aceitar as coisas simplesmente que nos impõe... “façam isso faça aquilo faça aquele outro” então nós temos que ter essa criticidade... o que que é bom pra mim? O que que eu quero? É isso eu concordo isso eu não concordo... nem tudo o que eu tô falando aqui vocês tem que concordar ou discordar... cada um aqui tem seu ponto de vista tem sua opinião tem sua experiência de vida tem sua cultura éh:: o que que nós precisamos? É nos impor mais é saber como enfrentar situações nossas no dia-a-dia dentro de uma sala de aula enfrentar nossas as nossas inseguranças [...] **Nós vamos ensinar o nosso aluno a só conhecer as letrinhas?... Não né? Ou vamos?... Depende de nós... tá depende exclusivamente de nós a nossa metodologia como que nós vamos trabalhar em sala de aula? que recursos que eu vou usar?****

O excerto acima nos despertou particular interesse devido às várias posições assumidas pela docente, as quais se manifestam textualmente, principalmente, nos três trechos destacados.

No início do trecho, há a menção de que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental não pode apenas alfabetizar o aluno, ele deve também promover o letramento. Essa representação vai ao encontro de outras que já analisamos e está em consonância com os objetivos amplos dos documentos norteadores do ensino de línguas no Brasil, isto é, formar o cidadão apto para participar ativamente nas variadas esferas da sociedade.

O segundo trecho destacado é o que particularmente consideramos ser o mais interessante. Nele, a professora enuncia “estamos contribuindo junto com a família pra moldar esse ser humano”. Aqui, aparece uma visão de que a escola deve adequar/moldar o aluno à ordem social, o que claramente relembra o fato de que a escola é um AIE (ALTHUSSER, 1970). Nessa perspectiva, a escola é a instituição responsável por repassar a ideologia dominante em estado puro e o professor é o profissional que inculca esse corpo de representações nos alunos. Ideia essa que é ainda reforçada com a enunciação de “junto com a família”, pois a família é outro AIE importante, como pontuado por Althusser (1970).

As diferentes vozes que falam nesse segundo trecho não param por aí. Uma visão crítica de sociedade também perpassa esse trecho de maneira bastante forte e o letramento crítico volta a aparecer nas falas da docente, sendo que na visão expressa é o professor quem deve formar o aluno com a visão crítica da sociedade. Há, também, uma grande quantidade de perguntas dirigidas aos alunos pela professora. Tais perguntas podem ser interpretadas como uma das estratégias para romper com o DP autoritário (ORLANDI, 2011) e também como um elemento desencadeador de reflexão nos professores em formação sobre as implicações do trabalho docente.

O que então seria capaz de explicar essas contradições que parecem, para nós, analistas, tão evidentes? Uma resposta possível para essa contradição pode advir das diferentes tendências que a professora tem em sua formação e também da constituição do sujeito na pós-modernidade. Expliquemos melhor: em algumas conversas informais (não gravadas em

áudios, mas registradas no diário de campo), a professora comentou que teve uma formação bastante tradicional e que só veio a conhecer a pedagogia histórico-crítica a partir das diretrizes propostas pela SEED-PR no curso de formação de docentes. Foi a partir dos estudos, que a professora teve que realizar para conhecer melhor a proposta dessa tendência pedagógica, que ela decidiu abandonar a postura liberal de educação e passou a adotar a postura histórico crítica.

Contudo, sabemos que na pós-modernidade o indivíduo assume vários papéis sociais, e que cada um desses papéis traz consigo inúmeras obrigações e implicações sociais. Diante desses inúmeros papéis, o sujeito se constitui individualmente e busca conciliar as diferentes posições, mesmo que elas sejam inconciliáveis e contraditórias. É aí que entra o papel da ideologia, fazendo com que para aquele sujeito essas contradições façam sentido. Nesse caso específico, a voz do AIE pode proceder do momento em que a professora era aluna da educação básica, ou mesmo da cobrança da sociedade sobre o papel do professor de primeiras letras, enquanto que a voz histórico-crítica do conhecimento teórico vem das influências teóricas.

Finalmente, é importante mencionar o terceiro trecho destacado, no qual a professora enuncia “Depende de nós... tá depende exclusivamente de nós a nossa metodologia”. Com relação a esse destaque, é interessante pontuar que há uma responsabilização quase que total do professor sobre a metodologia a ser adotada em sala de aula. Se a metodologia a ser adotada em sala de aula depende exclusivamente do professor, então também os resultados a serem obtidos a partir da aplicação da metodologia dependem exclusivamente dele. Porém, sabemos que muitos outros fatores influenciam os fenômenos educativos e levam o professor a escolher determinada metodologia de ensino em detrimento de outra. No entanto, aqui esses outros fatores são praticamente inexistentes e aparece, ainda que não claramente, a culpabilização do professor, caso os resultados almejados não sejam alcançados.

Em outras palavras, aparece uma visão neoliberal de educação, que pode ser originada da implantação de políticas públicas baseadas na meritocracia e nas avaliações em larga escala, que passaram a ser adotadas

no Brasil, a partir da década de 1990²⁹ (LIBÂNEO, 2012b). Essas medidas neoliberais, ainda segundo o autor, trazem um viés economicista para a educação e acabam por desconsiderar aspectos culturais do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, essas cobranças excessivas por resultados satisfatórios em testes padronizados e em índices educacionais acabam por afetar o professor, que, nesse cenário, internaliza a culpa pelo fracasso do sistema público de educação.

Além disso, há, novamente, nesse trecho, o aparecimento de inúmeras perguntas, com as quais a professora promove, novamente, a reflexão em seus alunos e dá a liberdade para que eles escolham o embasamento teórico que mais os apraz, mas, ao mesmo tempo, os alerta que devem estar conscientes das implicações práticas de tais escolhas.

4.3.2 “*Não é simplesmente pegar num papel*”: atividades lúdicas e ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A presença de atividades lúdicas no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi outro ponto que apareceu com bastante frequência em nossas gravações, conforme pode ser observado nos excertos a seguir:

Excerto 21: Aula 04 (28/05) Gravação em áudio

[...] e aí depois mudei de escola [...] e eu lembro que ele chegava em casa e ele falava assim “que que você fez na escola hoje?” “só brinquei” “mas brincou do que?” “ah:: tinha que encaixar a letrinha na figura do” quer dizer tudo aquilo que a gente fala com vocês **o lúdico na alfabetização ele é muito importante eles estavam brincando mas eles estavam sendo alfabetizados eles estavam associando a figura com a letra inicial** quando eles assimilaram isso a figura com a sílaba inicial depois a figura com a palavra **então eles foram desenvolvendo com o joguinho de memória com o joguinho de caça-palavras com éh:: várias atividades diversificadas em relação a isso**

Excerto 27: Aula 05 (04/06) Gravação em áudio

²⁹ Dentre as políticas públicas neoliberalistas implantadas no Brasil a partir dos anos 1990 e citadas por Libâneo (2012b), destacamos, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Programa Nacional do Livro Didático, o Fundo nacional de desenvolvimento da educação básica, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e as políticas para a formação inicial e continuada de professores na modalidade EaD.

Professora: então assim gente tudo isso eu acho assim que essa experiência do estágio ela faz com que a gente vá refletindo nossas né? A nossa cabecinha em relação a essas... **então assim o ler e o escrever não é simplesmente pegar um papel e isso é todas as atividades que você vai trabalhando durante esse processo aonde você possibilita no joguinho na própria brincadeira livre você tá trabalhando com as crianças a forma como ela tá se expressando né?** É dar essas possibilidades para que o nosso aluno realmente consigam fazer essa leitura éh:: de uma forma mais crítica de uma forma mais bem elaborada...

Excerto 28: Aula 06 (04/06) Gravação em áudio

os jogos da alfabetização quem ficar com esse assunto os jogos eles tem que ser jogos através de dinâmicas em sala de aula mas também tem que ser os jogos construídos com a criança por exemplo é::... alfabetização **lembrando sempre alfabetização os jogos tem que ser lúdico em sala de aula** mas também aquele jogo é trilha... como que é? Éh::: jogo de memória esse tipo de coisa sempre pensando na alfabetização então vocês vão montar os jogos uma sequência de jogos pra você trabalhar com as crianças no nível de alfabetização certo?

Na visão da professora, o uso de atividades lúdicas é extremamente importante na fase inicial da educação escolar, o que pode ser percebido nos vários tipos de jogos por ela citados (caça-palavras, jogo da memória, brincadeiras livres, trilha) e também na inclusão desse assunto em um seminário.

Sobre esse assunto, vale trazer as considerações de Luckesi (2014). O autor considera que as atividades lúdicas desencadeiam no indivíduo um sentimento de bem-estar, alegria e plenitude. Contudo, ainda pontua que esse sentimento interno não depende unicamente das atividades propostas, as vivências anteriores do sujeito e sua cultura também influenciam, uma vez que algo tido como lúdico pode não o ser para um indivíduo específico.

Além disso, Luckesi (2002) também pontua que o ato de brincar traz inúmeras vantagens para a criança. De acordo com o autor, o brincar revela e liberta o inconsciente, ao mesmo tempo em que permite a criação da individualidade e auxilia no desenvolvimento das capacidades intelectuais de cada indivíduo.

Se olharmos para as falas a partir dos apontamentos teóricos acima apresentados, percebemos que a professora preocupa-se com uma alfabetização que faça sentido para a criança e que nela desperte sentimentos positivos, isto é, que a alfabetização seja um processo eficaz ao mesmo tempo em que seja prazerosa e alegre.

Vale ainda mencionar o enunciado “o ler e o escrever não é simplesmente pegar um papel”. A partir dessa evidência textual, podemos compreender que, ao defender uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa que privilegie a utilização de atividades lúdicas, a professora não necessariamente está deixando de lado as atividades mais tradicionais, baseadas no papel. Na verdade, ela defende que os jogos e as atividades mais tradicionais devem coexistir no período da alfabetização para que seja possível um melhor resultado.

Ademais, é interessante refletirmos sobre o aparecimento desse elemento na fala da professora. Como professores da área específica da Letras, percebemos, a partir de nossas experiências empíricas, que a criação e a reflexão sobre atividades lúdicas no ensino de língua portuguesa é praticamente inexistente nos cursos superiores, talvez devido à habilitação ser destinada aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Nesse sentido, podemos concluir que a presença desse elemento na fala da professora pode ser devido à formação na área específica em Pedagogia, habilitação que se destina, prioritariamente, à docência dos diversos componentes curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à atuação na Educação Infantil.

Em conclusão, pensamos ser interessante mencionar que podemos notar, ainda que levemente, em nossas gravações, um tangenciamento, uma vez que, na grande maioria das aulas, o processo da alfabetização recebeu maior enfoque. Consideramos tal fato curioso, pois a grade curricular possui uma disciplina no terceiro ano do curso voltada justamente à alfabetização, que os alunos já cursaram.

4.3.3 “Aqui é uma base”: formação de professores

Um último tópico que nos chamou particular atenção quando transcrevemos os dados foi a visão da professora sobre a formação de professores. A seguir apresentamos as recorrências que observamos:

Excerto 24: Aula 04 (28/05) Gravação em áudio

Professora: a gente percebe a gente vê assim de vocês o como vocês chegaram aqui no primeiro ano e como vocês hoje estão então a

gente vê assim **lógico que a gente também não pode parar por aí a gente tem que continuar estudando e correndo atrás e buscando cada vez mais conhecimento** mas a gente vê o quanto que a nossa forma de se expressar a nossa forma de de ver as coisas que acontecem ao nosso redor também a nossa forma de fazer uma leitura do que acontece **é diferente a gente tem uma visão diferente das coisas que acontecem do que os nossos alunos do ensino médio**

Excerto 26: Aula 04 (28/05) Gravação em áudio

Professora: tudo isso ((citando a satisfação da direção escolar com o curso de formação de docentes)) foi algo que foi construído que é algo que tem sido desenvolvido com vocês desde o primeiro ano e que **a gente sabe que muitas coisas vocês vão desenvolver melhor quando vocês forem pra faculdade né? Aqui é uma base é:: só a primeira etapa mas assim vocês tem muito chão pela frente muitas coisas legais ainda pra ver e pra mexer [...] ele colocou que alunos percebe-se nitidamente os alunos que tem essa facilidade na faculdade de falar de se expressar são geralmente alunos que vieram de cursos profissionalizantes no caso formação de docentes** por quê? Porque já está adequado com essas apresentações essas então tudo isso é um ponto pra vocês **só que vocês não podem parar tem que correr atrás dos sonhos nós estamos aqui no último ano de vocês éh::: mas vocês tem muito chão vocês tem muita coisa pra conquistar ainda né?**

Nos dois excertos que tematizam o próprio curso no qual a professora atua, as recorrências no nível linguístico-discursivo nos permitem interpretar que a participante considera que esse curso é apenas “a primeira etapa” e que os professores em formação devem continuar sua formação em nível superior. Ainda pontua que é necessário que a busca por conhecimento e a formação continuada sejam contínuas, já que utiliza de verbos no gerúndio para a eles se referir (estudando, correndo, buscando).

Há, assim, um discurso de incentivo aos professores em formação para que ascendam ao nível superior e a postura pela professora adotada dialoga com a LDBEN, pois a legislação (BRASIL, 1996), em seu artigo 62, recomenda a formação de professores em nível superior, embora aceite a formação em nível médio, na modalidade normal, como o mínimo exigido para o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na educação infantil.

Todavia, há outra possibilidade de interpretação que merece ser também pontuada. Ao mesmo tempo em que a professora incentiva a formação em nível superior é interessante considerarmos o uso da fórmula “aqui é uma base”. Tal uso linguístico pode também demonstrar os anseios da participante

em relação ao curso em que atua e à disciplina que leciona. Talvez, ela perceba algumas falhas curriculares do curso de formação e, por isso, recomende a formação em nível superior para que essas lacunas possam ser sanadas e conseqüentemente não repercutirem na prática docente dos futuros professores. Tem-se, assim, uma preocupação com a qualidade da formação de professores.

Além disso, nos excertos que apresentamos acima, há a defesa da educação profissionalizante, especialmente do curso de formação de docentes, em detrimento do ensino médio “regular”. Essa argumentação embasa-se na constatação empírica da própria e de outros professores que os alunos desse curso possuem maior facilidade em se expressar oralmente em contextos formais e também na maneira de fazer uma leitura diante de acontecimentos cotidianos.

Em um momento próximo aos excertos expostos acima, a professora traz exemplos de outros alunos notáveis do curso que prosseguiram os estudos em nível superior:

Excerto 25: Aula 04 (28/05) Gravação em áudio

Professora: assim quando eu assisti pela primeira vez a reportagem da nossa aluna **jornalista** e eu disse assim “nossa” que ela fez uma reportagem ela trabalha na filial da globo assisti a reportagem que ela fez umas entrevistas e tal e eu disse só “gente olhe só foi nossa aluna que orgulho” né? Éh::: esses dias uma outra aluna nossa falou assim “professora peguei o primeiro caso” **ela fez direito** aí ela passou lá no exame e ela disse assim “tô trabalhando agora num negócio lá do escritório de advocacia e peguei o primeiro caso” e assim pra nós isso gente é muito bom saber que eram alunos que chegaram aqui com tantas dificuldades como todos nós passamos mas que né através da leitura através de buscar e correr atrás hoje estão em um patamar diferente conquistando né?

É extremamente curioso o fato de que os alunos exemplares, nos quais os alunos em formação devem inspirar-se são uma jornalista e uma advogada (e não professores, como se pensaria em um primeiro momento). Aliás, em nossas gravações, não há nenhum exemplo de algum egresso exemplar que seguiu a profissão docente. Aqui, ao que nos parece, a professora, embora esteja atuando na formação de professores, passou por um processo de inculcação da desvalorização da profissão e acaba indicando, ainda que inconscientemente, outras habilitações profissionais para o prosseguimento dos estudos de seus alunos em nível superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a lacuna de pesquisas em Linguística Aplicada relativas à formação de professores em nível técnico e nossos questionamentos acerca da formação voltada à disciplina de Língua Portuguesa desse curso, nos propomos, inicialmente, neste estudo a identificar e analisar as representações de língua e ensino de língua de uma professora de metodologia do ensino de língua portuguesa atuante em um curso de formação de docentes neste contexto.

Ao lançar um olhar para o momento inicial desta pesquisa, é importante ressaltar minha ingenuidade em relação à constituição das vozes que falam em um indivíduo e que conseqüentemente o transformam em um sujeito. Pensava eu (antes de iniciar a coleta de dados) que encontraria uma professora embasando suas práticas em uma única corrente linguística e que seria extremamente fácil identificar a referida tendência a partir das análises linguístico-discursivas de cunho qualitativo-interpretativista, baseadas em textos de Linguística teórica. Em outras palavras, ao iniciar este estudo ainda estava vinculado a uma perspectiva de Linguística Aplicada como aplicação da Linguística (MOITA LOPES, 2011) e ignorava o papel da ideologia e do inconsciente como constitutivo das representações.

Todavia, no decorrer da coleta de dados, percebi que na fala da professora havia muitas vozes diferentes — provenientes não só do campo dos Estudos da Linguagem — e que, conseqüentemente, a mera aplicação da Linguística não daria conta de responder meus questionamentos iniciais. Delineamos, assim, uma revisão de literatura mais ampla, que compreendeu considerações de outras áreas do conhecimento e que realmente lançou um olhar transdisciplinar para a formação de professores em nível técnico, dando-nos base para analisar as representações da docente participante manifestadas em sua resposta ao questionário de pesquisa e em suas ações em sala de aula.

Ao analisar os dados coletados com um olhar direcionado pela revisão de literatura, pudemos compreender melhor as representações da professora e também como elas são constituídas. Percebemos, durante esse percurso, assim como pontuado por Clein (2018), que o sujeito professor é um sujeito

frágil e instável, devido aos muitos dizeres e cobranças pelos quais está envolto, cobranças e dizeres esses que são provenientes de vários aspectos do próprio trabalho docente (teórico, cultural, prático, didático e ideológico).

Ademais, depreendemos que esse fenômeno é ocasionado devido às diversas identidades que um mesmo indivíduo assume na pós-modernidade (WOODWARD, 2012) e também devido às inúmeras experiências que o constituem (nesse caso específico) como aluna, mulher, cidadã e professora. Isso tudo acaba em resultar em diversas representações de língua(gem) e ensino de língua, as quais, muitas vezes, são contraditórias e acabam por não priorizar um viés sociológico da linguagem, perspectiva sugerida pelos documentos orientadores do trabalho docente.

Como pode ser observado na análise de dados, a professora encontra-se em um *entre-lugar* (BHABHA, 1998). Tal afirmação pode ser comprovada a partir de uma breve retomada dos resultados que encontramos nas análises. Em nossas análises apresentadas na seção 4.2, há a presença de um olhar proveniente da vertente progressista de escola. Contudo, esse viés progressista, às vezes, é confrontado pelas concepções de língua, que são várias.

Em relação às análises que traçamos sobre as representações sobre o ensino de língua portuguesa e a formação de professores — detalhadas na seção 4.3 —, também notamos o aparecimento de várias concepções de educação diferentes, que rememoram desde o DP autoritário até um ensino voltado à formação do cidadão, passando aí pela defesa da ludicidade no processo de alfabetização e pelo incentivo à formação de professores no nível superior.

Vale ressaltar, ainda, que lançamos, a partir deste estudo, — até onde identificamos — um olhar pioneiro para as representações de língua(gem) e ensino de professores atuantes no curso de formação de docentes ofertado pela SEED-PR. Assim, as contribuições desse estudo são amplas, destinadas a várias áreas do conhecimento e permitem a reflexão sobre a formação de professores neste nível, bem como sobre o trabalho do professor de línguas na contemporaneidade. Nossos resultados, portanto, oferecem — ainda que timidamente — subsídios para futuras reformulações curriculares do curso,

para a reflexão dos professores atuantes na rede pública do estado do Paraná e também para futuras pesquisas em Linguística Aplicada acerca deste curso.

Entretanto, da mesma maneira que devemos destacar nossos méritos, faz-se necessário pontuar nossas inúmeras limitações, que se devem, principalmente, ao curto tempo de pesquisa. Penso que a geração de dados poderia ser mais ampla e idealmente deveria compreender a observação de um número maior de aulas e da realização de entrevistas posteriores a análise prévia dos dados.

Outra limitação deste estudo — também derivada do curto tempo de pesquisa — refere-se ao grupo focal. Apenas investigamos as representações de uma professora. Logo, nossas recomendações para pesquisas futuras é que essas oportunizem um grupo focal maior, seja através de um grupo que compreenda todo o corpo docente (de uma escola) que atua com aspectos ligados ao ensino de línguas e suas metodologias de ensino ou através de um grupo que também compreenda os alunos em processo de formação.

Para finalizar este trabalho, gostaria de fazer menção ao fechamento de dois outros trabalhos que abordaram as representações de língua(gem) no sudoeste paranaense: Clein (2018) e Santos (2010). As autoras encerram seus trabalhos dizendo, respectivamente, que há sempre mais a ser feito pela educação e que na ciência nunca há um ponto final, há sempre um ponto e vírgula. Reafirmo essas duas asserções: não pretendo que este trabalho constitua-se como o único a tratar de representações de língua(gem) de uma professora de metodologia de ensino de língua portuguesa atuante no curso de formação de docentes da SEED-PR. Pelo contrário, convido outros pesquisadores a lançarem novos olhares para essa questão, pois há sempre algo mais para se fazer e a educação pública não pode esperar.

Contudo, orientamos que essas propostas de pesquisa devem ser minuciosamente planejados e socialmente comprometidos³⁰, afinal, como bem pontou a professora, no excerto 11:

³⁰ Embora a fala originalmente esteja ligada ao papel do professor, penso que ela diz muito, também, sobre o papel do pesquisador etnográfico.

[...] a nossa responsabilidade é muito grande nós não estamos trabalhando com um objeto que eu enfeito adorno faço bonito e coloco numa vitrine pra vender eu estou trabalhando com seres humanos [...]

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão vocação e destino? a feminilização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, D. [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 59-107.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa; São Paulo: Editorial Presença; Martins Fontes, 1970.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acessos em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acessos em: ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acessos em: mai. 2019.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. 14 ed. Cambridge: MIT Press, 1985.

CLEIN, P. T. **Representações docentes: constituindo o ser professora de Língua Portuguesa**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

ERICKSON, F. Prefácio. *In*: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, M. A. de (orgs.). **Cenas de Sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 9-17.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas do ensino médio e do ensino técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, 2000.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES DA SILVA, D. L. Benveniste-Saussure: para além da ordem do dois? **ReVEL**, v. 9, n. 16, p. 86-111, 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais nos nossos tempos. Tradução de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, 1997.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, S. **Cultura e representação**. Organização de Arthur Ituassu. Tradução de Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

JACKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

KESSLER, R. **Um olhar sobre as práticas de linguagem a partir do PIBID: a voz do professor de Língua Portuguesa**. 2015. 53 f. Trabalho de Conclusão de

Curso – (Graduação em Letras Português/Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012a.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012b.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGUEL, M. E. B. A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. *In*: Congresso brasileiro de história da educação, 5, 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão: UFS; Aracaju: UNIT, 2008. p. 01-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos**

iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Curitiba: SEED – PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica – Língua Portuguesa.** Curitiba: SEED – PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal.** Curitiba: SEED – PR, 2014.

PIASSA, Z. A. C. **Como fênix renascida das cinzas:** análise do processo histórico do curso de formação de docentes em nível médio no estado do Paraná. 2006. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto.** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. *In:* SIGNORINI, I. (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola editorial, 2008. p. 73-108.

SANTOS, M. A. dos. **Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...:** representações e formação de educadores. 2010. 179f. Tese – (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

SAPELLI, M. L. S.; NOMA, A. K. Modernização da educação técnica profissional no Paraná. **Revista HISTEDBR,** Campinas, v. 1, n. 10, [s. p.], 2003.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SBARDELOTTO, D. K. História dos cursos normais públicos de formação de professores primários no estado do Paraná. **Educere et Educare,** Cascavel, vol. 10, n. 19, p. 231-242, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In:* BASTOS, N. B. **Língua portuguesa, história, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In:* BAGNO, M. **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 61-88, 2000.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 07-72.

APÊNDICES

APÊNCIDE A – Questionário de Pesquisa³¹

I – Dados pessoais:

1 – Idade

- | | |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Entre 20 e 30 anos | <input type="checkbox"/> Entre 30 e 40 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 40 e 50 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 50 anos |

2 – Sexo

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Feminino | <input type="checkbox"/> Masculino |
|-----------------------------------|------------------------------------|

II – Formação:

1 – Graduação (instituição) _____

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Privada | <input type="checkbox"/> Pública |
|----------------------------------|----------------------------------|

Possui alguma segunda graduação? _____

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Privada | <input type="checkbox"/> Pública |
|----------------------------------|----------------------------------|

2 – Tempo de graduação:

- | | |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Menos de 05 anos | <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 10 e 20 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos |

3 – Vínculo empregatício

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Concurso | <input type="checkbox"/> Contrato temporário |
|-----------------------------------|----------------------------------------------|

4 – Tempo de atuação como docente na disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa ou como docente de Língua Portuguesa (em qualquer rede de ensino) _____

5 – Pós-Graduação (instituição/nível) _____

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Privada | <input type="checkbox"/> Pública |
|----------------------------------|----------------------------------|

III – Documentos oficiais de ensino:

1 – Qual a sua interpretação quanto aos objetivos dos documentos PCN, DCE e BNCC em relação ao trabalho do professor?

³¹ Este questionário foi elaborado primeiramente por Paola Talite Clein e utilizado como instrumento de coleta de dados durante sua pesquisa de mestrado intitulada “Representações docentes: constituindo o ser professora de Língua Portuguesa” (2018). A partir do questionário base elaborado por Clein (2018) incluímos algumas perguntas, modificamos outras e excluímos tantas outras, para melhor adequá-lo aos objetivos desta pesquisa.

2 – Qual o significado deles para você? Auxiliam na sua prática pedagógica? São de difícil interpretação ou não? São claros?

3 – E acerca dos documentos próprios do curso de formação de docentes, qual(is) recomendação(ões) proposta pelas Orientações curriculares de 2014 você considera mais úteis ao seu trabalho na disciplina de metodologia de Língua Portuguesa?

4 – As orientações curriculares de 2014 trazem consigo algumas sugestões de leituras para os alunos em formação. Qual a estratégia você utiliza para lidar com essas sugestões?

IV – Práticas pedagógicas:

1 – Para você, qual a importância do ensino da Língua Portuguesa (LP) na escola?

2 – Quais as práticas de ensino, na sua opinião, configuram um docente como bom professor (a)?

3 – Talvez os alunos já tenham te questionado quanto ao fato de estudarem português, mesmo sendo falantes dessa língua. O que diria a eles se lhe fizessem essa pergunta?

4 – Para você o Ensino de Língua Portuguesa é importante para (se preferir pode assinalar mais de uma opção ou dar sugestões):

- a) Saber falar corretamente e escrever bem.
- b) Dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão da língua
- c) Saber adequar sua fala e escrita às diferentes situações comunicativas
- d) Compreender e produzir diversos tipos de textos

Outros: _____

5 – Dentre as várias ferramentas que utiliza em sala, qual/quais delas você acredita que seja um dos mais importantes suportes no processo de ensino aprendizagem?

6 – Você tem alguma preferência por algum conteúdo específico para ensinar? Qual seria e por quê?

7 – O livro didático tem ao longo dos tempos exercido papel importante como suporte no processo de ensino aprendizagem. Qual a importância para você dessa ferramenta? Você utiliza? Por quê?

8 – Você acredita ser adequada a separação que muitos livros apresentam entre gramática, redação e literatura? Justifique.

9 – Como você vê o ensino de gramática na escola? Qual a finalidade?

10 – Como você avalia a oralidade dos seus alunos? Considera que essa habilidade é bem desenvolvida durante a vida escolar? Como você se porta em relação a isso?

11 – Se durante uma atividade de escrita, algum aluno questiona, por exemplo: “Qual é o certo: escrever aqui?: A gente vai ou nós vamos”? Qual seria a sua resposta? Justifique.

12 – Se fosse durante uma prática de oralidade, você daria a mesma resposta que deu em relação à atividade escrita? Por quê?

13 – De modo geral, você acredita que o seu aluno (futuro professor) domina a norma culta da Língua Portuguesa? Qual a importância que você dá ao ensino dessa norma?

14 – Comparando o ensino de Língua Portuguesa que você teve no ensino básico como aluna (o), com suas práticas pedagógicas hoje, como docente, quais as diferenças mais evidentes que você percebe?

15 – Você vê diferenças entre seus professores de LP e você? Em que sentido?

16 – Você acredita que sua formação universitária como professor deixou lacunas? O que você sente que deveria ter estudado mais e que a universidade não proporcionou?

17 – Qual sua percepção acerca da formação continuada? Esse espaço tem sido importante para uma melhoria na educação básica? Quais as práticas realizadas nesse período você destaca como importantes para esse objetivo?

APÊNDICE B – Termos de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)

Titulo da pesquisa: Representações docentes acerca da língua(gem) e seu ensino: o caso dos cursos de formação de docentes em nível técnico integrado

Pesquisador(es), com endereços e telefones: Dener Gabriel Ferrari, Rua Olival P. Chichorro, xxxx, Chopinzinho, CEP 85.560.000. Fone: (46) xxxxx-xxxx

Orientador ou outro profissional responsável, com endereços e telefones: Márcia Andrea dos Santos, Rua Itacolomi, xxxx, Pato Branco, CEP 85.505-050. Fone: (46) xxxxx-xxxx

Local de realização da pesquisa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Endereço, telefone do local: Via do Conhecimento, Km, 1, CEP 85.503-390. Fone: (46) 3220-2608.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

- 1. Apresentação da pesquisa:** O senhor/a é convidado a participar desta pesquisa acerca das suas representações como docente acerca da língua(gem) e seu ensino. A pesquisa é importante, pois jamais foram realizadas quaisquer pesquisas acerca das representações de língua(gem) com professores atuantes no curso de formação de docentes em nível técnico integrado, assim, nesse sentido esta pesquisa é pioneira.
- 2. Objetivos da pesquisa:** Identificar as representações de língua(gem) e seu ensino presentes na “fala” (resposta a um questionário) e nas práticas de um professor formador da disciplina de metodologia do ensino de Língua Portuguesa dos cursos de formação de docentes em nível técnico integrado no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco.
- 3. Participação na pesquisa:** Ao participar deste estudo, você responderá um questionário acerca do tema da pesquisa. Nesse questionário, você será solicitado a fornecer alguns dados pessoais e informações acerca de sua formação acadêmica e sobre seu trabalho como docente. Além disso, o questionário também traz questões acerca de suas percepções acerca dos documentos oficiais de ensino e de práticas pedagógicas. Suas respostas não serão objeto de avaliação quanto a acerto ou erro. Não existem respostas erradas para as questões. Além de responder o questionário, ao participar da pesquisa você deverá permitir a entrada dos pesquisadores em sala de aula, observação e a gravação de voz de 8 horas/aula. Não haverá qualquer intromissão dos pesquisadores em suas aulas. As coletas de dados apenas ocorrerão em seus horários de aula.
- 4. Confidencialidade:** Os dados fornecidos serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa e estarão protegidos pelo sigilo. Apenas os pesquisadores terão acesso aos questionários e aos arquivos de gravação. Em eventual divulgação de resultados não serão mencionados seu nome ou outros dados que possam vir a identificá-lo.
- 5. Riscos e Benefícios.**

5a) Riscos: O risco desta pesquisa é mínimo. Espera-se, no máximo, leve constrangimento no período inicial de observação das aulas. No entanto, esse constrangimento deve naturalmente desaparecer no decorrer da pesquisa, através da sensibilidade e da empatia do contato entre pesquisador/participante dentro da metodologia do estudo de caso etnográfico.

5b) Benefícios: Esta pesquisa poderá trazer grandes benefícios a comunidade científica, uma vez que há uma grande lacuna de pesquisas que abordam o ensino de Língua Portuguesa no âmbito do curso de formação de docentes. Esta pesquisa pode trazer esclarecimentos também a você (docente participante). Caso você e a comunidade escolar manifeste interesse, os pesquisadores poderão vir, em momento oportuno, a ministrar um curso de extensão aos docentes que trabalham com Língua Portuguesa e/ou outras línguas.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Um Professor da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa do curso de formação de docentes em nível técnico integrado ofertado em algum município pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco.

6b) Exclusão: Não se aplica.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo: Você tem a liberdade de não participar e pode, ainda, caso concorde em participar, interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo. Você tem a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre o estudo contatando Dener Gabriel Ferrari por meio do endereço eletrônico ferraridenergabriel@gmail.com.

Assinale uma das opções abaixo para receber ou para não receber os resultados da pesquisa, conforme seu interesse:

- () Quero receber os resultados da pesquisa. Favor enviar para o e-mail: _____
 () Não quero receber os resultados da pesquisa.

8. Ressarcimento e indenização: Sua participação na pesquisa não envolve qualquer dispêndio financeiro ou material de sua parte. Mas você tem o direito de ser indenizado por qualquer dano que, comprovadamente, seja decorrente de sua participação na pesquisa, de acordo com a legislação vigente.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que estão trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4494 e-mail: coep@utfpr.edu.br

B) CONSENTIMENTO (do participante de pesquisa ou do responsável legal – neste caso anexar documento que comprove parentesco/tutela/curatela)

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e,

adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimentos e indenizações relacionados a este estudo. Concordo que minha voz seja gravada em áudio para os fins da pesquisa. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar desta pesquisa. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: __/__/____ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____

Data: __/__/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: _____ Data: _____

(ou seu representante)

Nome completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Dener Gabriel Ferrari, via e-mail: ferraridenergabriel@gmail.com ou telefone: (46) xxxxx-xxxx.

OBS: este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao participante da pesquisa.

ANEXOS

ANEXO 01 – Normas para a transcrição das gravações em áudio

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do níveis de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da forma da tônica e/ou timbre)	/	E comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas retêm moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	ao emprestarem os... éh :: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na [casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram [lá B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem ...
Citações literais ou leituras de textos durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o cadenciamento da frase.

7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::.... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Fonte: PRETI, D. (org) **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações - FFLCH/USP, 1999.

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/S nº 338 EF e 331 D²