

CELESTINA INEZ MAGNANTI

**VOZES DOCENTES:
AVALIANDO A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto

TUBARÃO, 2003

CELESTINA INEZ MAGNANTI

**VOZES DOCENTES: AVALIANDO A PROPOSTA CURRICULAR DE
SANTA CATARINA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, 15 de dezembro 2003.

Profª. Dra. Maria Marta Furlanetto
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Prof. Dr. Adair Bonini
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Prof. Dr. Osmar de Souza
Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

DEDICATÓRIA

Aos que partilham comigo a paixão de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

À UNISUL pelo compromisso de formar profissionais com visão ampla para os novos desafios.

À coordenação e os professores do curso de mestrado em Ciências da linguagem pelos vãos que nos oportunizaram alçar.

Aos colegas da turma pela busca coletiva na construção de possibilidades novas de interação verbal e social.

Aos colegas de trabalho por ousarmos juntos construir sonhos, concretizando-os nos riscos das “pequenas grandes” ações.

Aos familiares pela cumplicidade nas lutas diárias que empreendemos para superarmos nossos limites.

À Dra. Maria Marta por ser especial, marca fundante na nossa caminhada. Responsável por encaminhamentos significativos, por revelações, por descobertas decisivas, por momentos iluminadores e ampliadores. Por sua significância ética, uma referência marcante e clarificadora de como ser.

EPÍGRAFE

*As coisas têm muitos jeitos de ser
Depende do jeito da gente ver...
Depende do dia que a gente vê...
Depende de onde a gente vê...
Depende daquilo que a gente faz...
Jandira Mansur*

RESUMO

O presente estudo tem como tema a avaliação da Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação (SC) na (pela) voz do professor, com o objetivo de investigar a consistência teórico-prática dos seus princípios epistemológicos e metodológicos entre os docentes de Língua Portuguesa. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa exploratória, descritiva e explicativa, com coleta de dados via questionário, entrevistas e observação. Para tanto, foram enviados 40 questionários para os professores que, entre agosto e setembro de 2002, atuavam, em sala de aula, no ensino da Língua Portuguesa, nas 06 (seis) escolas da rede estadual do município de Maravilha. As entrevistas e as observações foram realizadas com 03 (três) professores, dentre os 40 (quarenta). Os dados obtidos foram analisados utilizando-se alguns procedimentos da análise do discurso, associados aos fundamentos teóricos da Proposta, de caráter sócio-interacionista (Bakhtin) e histórico-cultural (Vygostsky). Os resultados desta análise apontam para um conflito: as vozes remetem a formações discursivas antagônicas, seja no âmbito teórico, seja na relação teoria/prática. Ora os professores se expressam pelo discurso sócio-interacionista, ora suas imagens são aquelas da tradição positivista, visto que vivem ideologicamente uma situação contraditória. À igualdade da visão democrática se contrapõe uma visão marcadamente hierárquica, em que a nitidez da “ordem” estabelece um lugar para cada qual. Os três momentos da pesquisa possibilitaram-nos observar que o professor, mesmo estando sujeito a regulações do sistema educacional que estabelece uma relação de dominação, uma rígida ordem hierárquica, incidindo sobre suas atitudes e representações, no contexto da rede estadual, há a possibilidade de ruptura, da construção do novo, de projetos educativos propiciada pela PC-SC, através de sua fundamentação teórica e dos seus encaminhamentos metodológicos. O imaginário que se construiu pode ser ressignificado porque funciona como elemento de contraste e de possibilidade de novo conhecimento. Apesar do desconforto que pode provocar a tessitura contraditória do material discursivo analisado, traz questionamentos positivos, que servirão de marco para o trabalho futuro nas escolas de Santa Catarina.

Palavras-chave: vozes docentes, proposta curricular, teoria-prática pedagógica

ABSTRACT

The subject of the present study is the evaluation of the Curriculum Proposal of the Education Department of the State of Santa Catarina, through the teacher's speech aiming evaluate the theoretical and practical consistency of its epistemological and methodological principles among Portuguese teachers. The study is as an exploratory, descriptive and explanatory qualitative research, with data collected through questionnaires, interviews and observation. For that purpose, 40 questionnaires were sent to Portuguese teachers in 06 (six) state schools in Maravilha between August and September of 2002. From the 40 (forty) teachers, 3 (three) were interviewed and observed. The collected data were analyzed through discourse analysis procedures, together with the theoretical fundamentals of the Proposal, which are of social interactive character (Bakhtin) and historic-cultural character (Vygotsky). The results of the analysis lead to a conflict: antagonistic discourse backgrounds in theory and in the relationship between theory and practice. Sometimes the teachers express themselves through the social interactive discourse, other times their images are those of the positivistic tradition, because ideologically they live a contradictory situation. To the equality of the democratic view a very hierarchical view is contraposed, in which the clearness of 'order' determines a place for each person. The three moments of the research enabled us to observe that the teacher, even being exposed to the educational system regulations that establishes a dominance relation, a rigid hierarchical order, being based on his attitudes and representations, in the State Educational System context, there is a rupture possibility, where the new can be constructed as well as educational projects propitiated by the PC-SC, through its theoretical basis and its methodological guidings. The imaginary that was built may be re-built because it works as a contrasting and as a possibility element for new knowledge. In spite of the uncomfortable feeling that the contradictory structure of the analyzed discourse material may cause, it brings about positive issues, which may be used as a landmark for future work at schools in Santa Catarina.

Keywords: Teacher's speech, Curriculum Proposal, Pedagogical theory and practice

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE ABREVIATURAS.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 JUSTIFICATIVA.....	14
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	16
2 REVISÃO TEÓRICA.....	18
2.1 OS FUNDAMENTOS DA PC-SC.....	18
2.1.1 <i>Concepção filosófica</i>	18
2.1.2 <i>Concepção de conhecimento, desenvolvimento mental e aprendizagem</i>	20
2.1.3 <i>Concepção de linguagem</i>	26
2.1.4 <i>Concepção de Língua</i>	29
2.1.5 <i>Variedades lingüísticas</i>	31
2.1.6 <i>Interação</i>	32
2.1.7 <i>Mediação</i>	33
2.1.8 <i>Dialogismo</i>	33
2.2 A ESCOLA E O ENSINO DA LÍNGUA.....	35
2.3 LÍNGUA, LINGUAGEM E DISCURSO, SEGUNDO A ANÁLISE DO DISCURSO.....	36
2.4 O DISCURSO PEDAGÓGICO.....	38
2.5 SÍNTESE DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, DOCUMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	52

3.2	POPULAÇÃO E TAMANHO DA AMOSTRA.....	53
3.3	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	54
3.3.1	<i>Tipos de dados e Instrumentos de Pesquisa</i>	54
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	55
4	ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1	VOZES DOCENTES... CONCERTOS E DESCONCERTOS	57
4.1.1	<i>Perfil das vozes docentes</i>	64
4.2	O DOCENTE E A PROPOSTA CURRICULAR.....	65
4.2.1	<i>O docente e a concepção filosófica da PC-SC</i>	65
4.2.2	<i>Concepção de aprendizagem e desenvolvimento</i>	69
4.2.3	<i>Concepção de linguagem</i>	73
4.2.4	<i>A PC-SC e seus subsídios para uma prática pedagógica que atenda aos segmentos populares</i>	76
4.2.5	<i>A participação no processo de discussão da PC-SC</i>	79
4.2.6	<i>O Grau de compreensão sobre os temas discutidos</i>	82
4.2.7	<i>Avaliação geral quanto ao modo de condução do processo e a sua relevância</i>	85
4.2.8	<i>A compreensão dos conceitos de zonas de desenvolvimento</i>	87
4.2.9	<i>A prática pedagógica a partir da PC-SC</i>	91
4.2.10	<i>Os resultados da PC-SC na prática pedagógica</i>	96
4.2.11	<i>A prática pedagógica segue as diretrizes da PC-SC?</i>	99
4.2.12	<i>Observações e comentários dos professores sobre outros pontos da PC-SC que consideram relevantes</i> 106	
4.3	VOZES DOCENTES: O PROCESSO PEDAGÓGICO COM A ADOÇÃO DO PRINCÍPIO INTERACIONAL	109
4.3.1	<i>Construindo o discurso pedagógico polêmico</i>	109
4.3.2	<i>Conhecendo e valorizando a história de vida do aluno</i>	110
4.3.3	<i>Aceitando e ouvindo interpretações diferentes da sua e do livro didático</i>	111
4.3.4	<i>Permitindo que o aluno se leia e se corrija</i>	113
4.3.5	<i>Realizando tarefas coletivas com reversibilidade de papéis</i>	115
4.3.6	<i>Possibilitando que o aluno fale e escreva sobre temas inovadores, que conhece</i>	117
4.3.7	<i>Permitindo que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra</i>	119
4.3.8	<i>Possibilitando a pesquisa</i>	120
4.3.9	<i>Construindo a criatividade no espaço escolar</i>	123
4.4	VOZES DOCENTES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA	126
4.4.1	<i>A prática pedagógica da professora L – na 1ª série do ensino fundamental</i>	126
4.4.2	<i>A Prática pedagógica da professora M – 8ª série do ensino fundamental</i>	138
4.4.3	<i>A prática pedagógica no ensino médio</i>	147
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
	ANEXO	164
	ANEXO I - QUESTIONÁRIO I.....	164
	ANEXO II	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Sexo dos sujeitos participantes da pesquisa:	57
Tabela 2 – Estado civil dos informantes:.....	58
Tabela 3 – Grau de escolaridade dos docentes entrevistados:.....	58
Tabela 4 – Participantes da pesquisa com ensino superior incompleto:.....	59
Tabela 5 – Informantes com Pós-graduação em nível de especialização.....	60
Tabela 6 – Faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa:.....	60
Tabela 7– Remuneração dos docentes pesquisados:	62
Tabela 8 – Carga horária semanal dos sujeitos da pesquisa:.....	62
Tabela 9 – Área de atuação dos docentes:	63
Tabela 10 – Situação funcional dos informantes:.....	63
Tabela 11 – Tempo de serviço dos docentes participantes da pesquisa:	64
Tabela 12 – A concepção filosófica dos sujeitos da pesquisa	66
Tabela 13 – Fundamento da concepção de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa	70
Tabela 14 – Concepção de linguagem que a Proposta focaliza, segundo os sujeitos da pesquisa 74	
Tabela 15 – Opinião dos sujeitos da pesquisa quanto à existência de subsídios, na PC-SC, para a prática pedagógica que atenda aos segmentos populares	76
Tabela 16 – Participação dos sujeitos da pesquisa no processo de discussão da PC, na sua região:	79
Tabela 17 – Grau de compreensão dos sujeitos participantes da pesquisa sobre os temas discutidos:.....	82
Tabela 18 – Avaliação geral dos participantes da pesquisa quanto ao modo de condução dos temas (no processo de discussão) e sua relevância	85
Tabela 19 – Compreensão dos sujeitos da pesquisa quanto aos conceitos de níveis e zonas de desenvolvimento (real, potencial, proximal) :	88
Tabela 20 – Opinião dos docentes quanto à eficiência de sua prática pedagógica e aprendizado dos alunos antes da PC	91
Tabela 21 – Avaliação sobre resultados positivos da PC-SC na prática pedagógica dos docentes	96
Tabela 22 – Depoimento dos sujeitos da pesquisa quanto a seguirem as diretrizes da PC	100

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Aluno
As	Alunos
A1 a Z1	Denominação dos informantes
A2 a R2	Denominação dos informantes
ACT	Admitido em caráter temporário (professor na rede estadual)
AD	Análise do discurso
DP	Discurso Pedagógico
FACEPAL	Faculdade de Palmas - PR
L	Informante
M	Informante
N	Informante
PC	Proposta Curricular
PC-SC	Proposta Curricular de Santa Catarina
SC	Santa Catarina
UDESC	Universidade de Desenvolvimento de Santa Catarina
UNIJUÍ	Universidade de Ijuí- RS
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição necessária à sociedade, entretanto é consenso, entre os educadores e pesquisadores da educação brasileira, que os objetivos e a finalidade tradicionais não são mais suficientes e adequados para o desenvolvimento das ações que a cidadania requer.

“É preciso repensar a escola”, enuncia-se com unanimidade. Quando se “repensa” a escola, logo se pensa nos meios, pensa-se em modernizá-la, dotá-la de material de consumo, de material pedagógico, de equipamentos tecnológicos para dar suporte ao ensino. Isso se faz necessário porque os meios mudam, evoluem, se transformam. Porém, neste “repensar a escola” é preciso considerar **quem a repensa** e **quem** define seu conteúdo, sua forma, seu sentido, sua finalidade. Segundo Fichtner (1996), “repensar a escola” não é um jogo intelectual, não é uma tarefa, nem um dever que tenha que ser intelectualmente ou conceitualmente resolvido por solitários teóricos e estudiosos. Isso dependerá fundamentalmente da postura dos professores e professoras que, na lida diária com o aluno, incorporem ao processo de ensino o desenvolvimento do novo, porém de forma construtiva para a construção do cidadão.

Incorporar ao processo de ensino o desenvolvimento do novo exige professores de sala de aula participando, incluídos nos processos de dizer-ato-decisão sobre educação e nos processos do dizer-ato-decisão quando se trata do trabalho pedagógico (ORLANDI, 1996).

O movimento de reorganização curricular ocorrido no Brasil a partir de 1985 e, especialmente em Santa Catarina, no período de 1988 a 1998, pretendeu assegurar a participação do professor nesse processo. Essa participação fazia-se necessária, pois conforme Breuckmann (1998, p. 200):

Nossas unidades escolares careciam de planos de trabalho que ultrapassassem a caricatura de “colcha de retalhos” e explicitassem com clareza, a função social da escola. A questão da autoridade estava colocada em termos do puro autoritarismo, nos diversos níveis relacionais da escola, refletindo uma tradição presente das demais instituições sociais. O papel do professor como transmissor de conhecimento era incontestado, avaliando-se a excelência de seu trabalho pela quantidade de fórmulas, regras, algoritmos, datas e locais, cuja memorização ele conseguisse, fosse feita com sucesso pelos estudantes. Os projetos escolares estavam voltados para os segmentos minoritários [...] a prática pedagógica não podia mais ficar amarrada às limitações da compartimentalização, em seus diversos níveis. A compreensão da totalidade é que deveria produzir a dimensão do trabalho de cada uma e de todas as partes. Em termos de conteúdo, isso exigiria que os assuntos trabalhados nas diferentes disciplinas expressassem também a maneira pela qual foram estruturados historicamente, além do dinamismo da sua evolução.

Ratifica-se que a escola veicula conceitos, convicções e valores, e a opção (política, filosófica, não necessariamente individual) por uma determinada concepção de educação leva a determinadas ações pedagógicas e a determinados resultados. Pela filosofia, escolhe-se que homem se quer formar, para construir qual modelo de sociedade. Conseqüentemente, escolhe-se o que ensinar; pela concepção de aprendizagem (que não está deslocada da filosofia), escolhe-se a maneira de compreender e provocar a relação da pessoa com o conhecimento. (HENTZ, 1996, p. 147).

Muitas perguntas foram feitas durante e depois do processo de discussão, implantação e implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina (doravante PC-SC ou Proposta, quando conveniente), algumas ainda sem resposta(s): O educador, considerado o mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno, detém esse conhecimento teórico? Poderá desenvolver um projeto multidisciplinar se a sua formação é fragmentada? Como optar por uma concepção pedagógica e implementá-la, em sala de aula, sem estudá-la e conhecê-la? Como trabalhar pedagogicamente a partir da concepção sócio-interacionista sem compreender como se dá o desenvolvimento das funções superiores, o processo de internalização do conhecimento, ou seja, como o aluno aprende? Ou sem compreender a importância da relação linguagem/aprendizagem/desenvolvimento na perspectiva histórica?

Como o educador é o eixo do processo, o mediador do fazer pedagógico da sala de aula, responsável pela implementação da PC-SC nas escolas públicas da rede estadual, consideramos que é tempo de avaliá-la na perspectiva do professor. Este é o tema desta pesquisa. Por isso, estabelecemos como objetivo geral analisar a consistência teórico-prática dos princípios epistemológicos e metodológicos da PC-SC na perspectiva dos docentes de Língua Portuguesa que atuam nas escolas da rede estadual do município de Maravilha. E levantamos algumas questões que orientaram este trabalho: Qual o grau de participação do professor no processo de discussão, construção e implantação da PC-SC? O que pensava, pensa e prognostica para o desenvolvimento do que está previsto na proposta? Como aprofunda seu conhecimento teórico? Como age pedagogicamente em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos da proposta? Como resolve conflitos, como avalia e como se auto-avalia? Como constrói sentidos em relação ao discurso materializado na PC-SC?

1.1 JUSTIFICATIVA

A partir de 1985, com o processo de redemocratização política do Brasil, consolidada-se, em várias regiões do país, um movimento no sentido de se processar na educação formal uma profunda análise de seus pressupostos e, fundamentalmente, dos conteúdos por ela trabalhados e, nesses conteúdos, a postura político-pedagógica, bem como os enfoques teórico-metodológicos.

Em Santa Catarina, o processo de discussão inicia-se em 1988, por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED), envolvendo os professores catarinenses em encontros, seminários, estudos e cursos. Resultou daí um documento norteador do ensino público catarinense, publicado, primeiramente, em formato de jornal e, em 1991, em caderno com o título *Proposta Curricular: Uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos*, assim apresentado no seu prefácio:

O documento que ora apresentamos é uma síntese organizada da produção da Secretaria de Estado da Educação, junto com significativa parcela do professorado catarinense, em termos de delineamento de uma linha norteadora para o currículo de pré-escola ao 2º grau, neste Estado. Fazemo-lo com o entendimento de a Educação ser uma atividade do Estado, e não de governo, necessitando-se, portanto, levar avante a

discussão científica, independente de quem esteja gerindo esta atividade. (SANTA CATARINA, 1991, p. 5).

Nesse processo de construção e de diálogo, os envolvidos buscaram uma alternativa curricular que assegurasse aos alunos da escola pública uma educação crítica, contextualizada e moderna. Hentz e Herter (1996, p. 155) justificam esse trabalho:

... essa proposta fundamenta-se: na necessidade de universalizar a escolarização, como forma de universalizar o conhecimento científico, artístico e filosófico; na consideração do conhecimento como patrimônio social, portanto direito de todos; na integração de diferenças na escola regular; na abordagem e na compreensão das relações sociais, através dos conteúdos curriculares; na psicologia histórico-cultural como teoria explicativa do processo de apropriação do conhecimento; na busca de um modelo de gestão que provoque uma ação participativa das famílias no processo de apropriação do conhecimento; num processo de capacitação continuada dos professores, dentro da mesma linha teórico-metodológica.

Em 1995, a SED constitui o Grupo Multidisciplinar com a atribuição de aprofundar e rever a proposta curricular do Estado sistematizada em 1991. Desse processo, com a contribuição de professores de todas as regiões do Estado e com o auxílio de consultores de Universidades de diversas partes do país, resultou uma nova edição, que reúne, em volumes separados, textos referentes às disciplinas curriculares, aos conteúdos de abrangência multidisciplinar e ao curso de magistério.

O volume das *Disciplinas Curriculares* traz uma fundamentação teórica e orientações de ordem metodológica para as disciplinas constantes do currículo escolar. A ênfase do documento não recai sobre que conteúdos devam ser ensinados em cada série, mas na compreensão dos fundamentos de cada disciplina e na busca de possibilidades de abordá-los no âmbito da concepção histórico-cultural.

Essa nova versão da proposta ratifica e aprofunda a opção teórica do documento de 1991. Como concepção de humanidade e de sociedade, orienta-se pelo materialismo histórico, e como concepção de aprendizagem, pela perspectiva histórico-cultural ou sócio-interacionista. A opção é assim justificada:

Estas concepções foram escolhidas como fundamento teórico da Proposta Curricular, por serem condizentes com os interesses da maioria da população. Especificamente no que tange à concepção de aprendizagem, é importante considerar que, no âmbito da concepção histórico-cultural, o processo pedagógico passa a ter um sentido ético mais marcado do que em muitas outras concepções. (SANTA CATARINA, 1999, p. 10).

Depois de 15 anos do início desse processo, faz-se necessário ouvir “a voz” do professor, pela seguinte razão: O professor é o profissional eixo do processo e que, efetivamente, tem condições de avaliar se essa opção teórico-metodológica contribuiu/contribui para uma prática de ensino-aprendizagem que garanta ao aluno da escola pública o acesso ao conhecimento científico, erudito e universal.

A avaliação de uma proposta (de qualquer natureza) é previsível e necessária em diversos níveis, visto que não se pode antecipar que ela caracteriza o melhor para a comunidade em questão e nem que não haverá conflitos em sua implementação, dada a complexidade do processo. Assim como qualquer metodologia de ensino, no nível micro-estrutural da sala de aula, prevê a avaliação do aluno, mas também o professor e o sistema escolar – o que permite retomar o planejamento e fazer os ajustes necessários – , entende-se que no caso de uma proposta curricular é imprescindível o acompanhamento institucional das práticas previstas e sua avaliação global.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma:

No capítulo 1, tem-se a contextualização do tema, as questões de pesquisa que orientaram o trabalho, sua justificativa e estrutura geral. No capítulo 2 a revisão teórica apresenta os fundamentos da PC-SC (concepção filosófica, concepção de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, concepção de linguagem, concepção de língua). Apresenta, ainda, como a escola trabalha o ensino da Língua, como a Análise do Discurso estuda e interpreta a linguagem, a língua e o discurso, as diversas faces do discurso pedagógico e uma síntese do documento de Língua Portuguesa inserido na Proposta. No capítulo 3, apresentam-se os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa: caracterização, população estudada, tipos de dados coletados e instrumentos da pesquisa. No capítulo 4 apresenta-se a análise dos dados obtidos, identificando-se as etapas, estabelecendo o perfil profissional dos docentes, seu conhecimento sobre a PC-SC e seu depoimento sobre as práticas realizadas, bem como fazen-

do o acompanhamento da prática pedagógica. No capítulo 5 estão as considerações e conclusões gerais deste trabalho, destacando-se os conflitos teóricos e metodológicos (conhecimento, compreensão, aceitação) e os elementos fundamentais para a avaliação da proposta curricular como um todo. Nos anexos constam um questionário e um roteiro de entrevista, ambos dirigidos aos professores.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 OS FUNDAMENTOS DA PC-SC

2.1.1 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA

O quadro teórico-filosófico assumido para o desenvolvimento do projeto educacional da SED, através da PC-SC, apresenta-se com uma base sócio-histórica (ou histórico-cultural) que entende ser o homem produto e produtor da sociedade. O homem muda a sociedade e a ele mesmo pela ação que estabelece nas e pelas relações humanas, portanto sociais.

A PC-SC fundamenta-se filosoficamente nos princípios do materialismo histórico-dialético construído por Karl Marx (1818 -1883):

De acordo com esta abordagem, o pressuposto primeiro de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos, que na luta pela sobrevivência organizam-se em torno do trabalho estabelecendo relações entre si e com a natureza (é um ser natural, criado pela natureza e submetido às suas leis); o homem se diferencia dela na medida em que é capaz de transformá-la conscientemente segundo suas necessidades. É através dessa interação, que provoca transformações recíprocas, que o homem se faz homem (REGO, 1995, p. 96).

Neste sentido entende-se o homem como um ser social, portanto histórico: trabalha e transforma a natureza, estabelece relações, produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz a história num processo permanente.

Outro ponto fundamental nesta perspectiva teórica é o entendimento de que as interações humanas no processo de trabalho possibilitaram a construção da linguagem como veículo de comunicação e apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela espécie humana. Neste sentido, as contribuições de Marx e Engels embasaram os estudos de Vygotsky na formulação da psicologia histórico-cultural, ajudando-nos na compreensão da concepção de aprendizagem e de desenvolvimento infantil chamada sócio-interacionista, assumida pela PC-SC, que abordaremos em seção posterior por conceber a questão da linguagem como elemento constitutivo do homem.

Vygotsky trouxe para o cerne da psicologia a noção de homem histórico, que se constitui enquanto sujeito a partir de sua interação com outros homens. Ele tentou explicar como as funções psíquicas do homem se desenvolvem numa perspectiva social.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1988, p. 52).

Para Vygotsky, o homem, a partir das interações sociais estabelecidas no meio que o circunda, vai construindo a sua individualidade, vai gradativamente constituindo-se como sujeito, capaz de regular a sua própria vontade. Isso significa que o homem não é apenas produto do meio, ele é também um sujeito ativo no movimento que cria este meio.

Segundo Palangana (1998, p. 121):

O fundamento básico do método histórico em psicologia se expressa, ainda, no princípio de que o reflexo psíquico consciente ou imagem psíquica (entendida enquanto conteúdo da consciência formado a partir da apreensão do real) é algo vivo, produzido pela atividade humana concreta, caracterizada pelo movimento dialético permanente, por meio do qual o objetivo se transforma em subjetivo.

Na mesma linha do materialismo histórico encontramos o estudioso russo Bakhtin que formulou bases teóricas para uma concepção interacionista de linguagem, a partir das contribuições da lingüística, dos estudos literários, da filologia, da história, da psicologia, da filosofia.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929-1930), Bakhtin trabalha os temas ideologia, relações infra/superestrutura, instituições sociais, luta de classes. Aqui, consideramos de fundamental importância, o Capítulo 6 – A Interação Verbal –, por apresentar formulações e contribuições importantes para as ciências que lidam com o fenômeno lingüístico e suas implicações, principalmente para o ensino da língua. O documento de Língua Portuguesa da Proposta baseia-se nas contribuições desse teórico ao apontar a palavra como signo ideológico por excelência e ao apresentar o ensino da língua como processo e não como mero instrumento ou mercadoria.

A linguagem humana nos é apresentada por Bakhtin em suas mais profundas características: sua polifonia (as vozes de que ela se constitui), sua polissemia (multiplicidade significativa), sua abertura e incompletude (intertextualidade), sua dialogia constitutiva – erigida em princípio de compreensão de todas as modalidades lingüísticas. (SANTA CATARINA, 1998, p. 59).

Nesta perspectiva, a concepção interacionista de linguagem, fundada em Bakhtin e apontada pela PC-SC, concebe a linguagem como atividade constitutiva do homem, cujo lugar de realização é a interação social, embasada no princípio do dialogismo.

O documento de Língua Portuguesa foi construído a partir do tripé que lhe dá sustentação: apresenta uma linha filosófica, a partir do materialismo histórico (Marx e Engels), uma concepção de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento histórico-cultural (Vygotsky), uma concepção de linguagem sócio-interacionista (Bakhtin).

2.1.2 CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO, DESENVOLVIMENTO MENTAL E APRENDIZAGEM

A PC-SC, ao conceber o processo de conhecimento de acordo com a teoria histórico-cultural, aproxima-se cada vez mais da idéia de que conhecer é construir significados, constituídos pelas produções humanas, histórica e culturalmente elaborados. O sujeito se a-

própria de tais conhecimentos através das inter-relações sociais, na busca da compreensão de si, do outro e do mundo que o cerca; o conhecimento não se configura em verdades prontas e acabadas.

Vygotsky levantou problemas e propôs soluções, no século passado, que somente agora ou nas últimas décadas tornaram-se assuntos em campos diferentes da ciência mundial. O foco de suas preocupações foi o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana como resultado de um processo sócio-histórico. Para ele, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social, e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana. Procurava analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação desses sujeitos com a realidade.

A contribuição de Vygotsky, quando fala da relação aprendizagem/ desenvolvimento, reside no fato de assumir uma postura histórico-cultural. Sua matriz epistemológica básica, o materialismo histórico-dialético, considera o homem como produto do meio em que vive e, ao mesmo tempo, produtor deste meio.

O referencial histórico-cultural apresenta uma nova maneira de entender a relação entre sujeito e objeto, no processo de construção de conhecimento porque a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento está na sociedade, na cultura e na história. Sendo assim, Vygotsky considera que o desenvolvimento e a aprendizagem inter-relacionam-se desde o nascimento da criança, porque ao nascer participa da história e da cultura de seus antepassados próximos e distantes, que se caracterizam como peças importantes na construção do seu desenvolvimento. Porém, não devemos ver esse processo como um determinismo histórico em que, passivamente, a criança absorve determinados comportamentos para reproduzi-los. Ela participa ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos que com ela interagem.

Isso significa que nesse processo a criança não é apenas um sujeito ativo, mas interativo, por constituir-se a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com os outros e consigo mesma que vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, permitindo a

constituição de conhecimentos e da própria consciência. Portanto, é um processo que caminha do plano social, das relações interpessoais, para o plano interno, individual, as relações intrapessoais. A constituição do sujeito é um movimento interativo porque regulado por forças externas e por forças internas. Logo, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

Tal entendimento coloca-se em posição contrária em relação às concepções inatistas e ambientalistas (REGO, 1995, p. 86). Segundo Rego, os inatistas consideram a influência do meio como exercendo um papel secundário, concebem a inteligência (capacidade cognitiva) como um “dom” definido geneticamente. As qualidades e as capacidades básicas de cada ser humano já se encontrariam no sujeito prontas por ocasião do nascimento, e o desenvolvimento seria uma pré-condição para o processo ensino-aprendizagem.

Assim, a escola devolve indivíduos para suas famílias, colocando-os na condição de não possuir capacidade de aprendizagem: “a família toda é assim”, “filho de peixe, peixinho é”. Busca as causas na família, ao invés de assumir o que é um problema pedagógico, social e de relacionamento cultural. Na tentativa de justificar o fracasso escolar, busca explicações na falta de aptidão, de prontidão: “não aprende porque não está pronto...maduro”, ou ainda, “é fraco das idéias”. Assim, do ponto de vista biológico, a inteligência

... era entendida como inata, influenciando a consolidação de uma psicologia das diferenças, das aptidões e dos dons herdados. [...] a matriz biológica herdada era a responsável pelo processo de aprendizagem e determinava o sucesso, ou justificava o fracasso no processo educacional. (HENTZ e HERTER, 1996, p. 160)

Na escola, o professor é colocado na condição de inoperante, impotente para remediar a situação. Nesta concepção torna-se evidente que qualquer um pode se habilitar para a missão de ensinar... desde que exista ou persista na crença do “dom”, dos dotes naturais.

Por outro lado, na concepção conhecida como “ambientalista” ou “behaviorista”, que se inspira na filosofia empirista e positivista, é o ambiente que constitui as características humanas, dando-se ênfase à experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento (Cf. Rego, 1995, p. 88).

A consciência humana, nessa proposta, é gerada pelos estímulos que o ambiente lhe proporciona. *Nada vai para a inteligência que não tenha passado pelos sentidos*. O homem é concebido como um ser plástico, que desenvolve a sua inteligência a partir da experiência sensorial. Aprendizagem é entendida como processo pelo qual o comportamento é determinado por estímulos externos.

O indivíduo, nessa perspectiva, constrói sua inteligência a partir da interação com o meio ambiente, num processo de equilíbrições sucessivas. O desenvolvimento segue uma seqüência fixa e universal de estágios, vistos como um processo de adaptação que tem como modelo a noção biológica do organismo em constante interação com o meio físico. Assim, o conhecimento se dá pela repetição, e a aprendizagem é um acúmulo de respostas condicionadas. Como a aprendizagem modifica o comportamento, quanto maior o reforço, mais o indivíduo aprende. Para aprender é preciso tocar, manipular, para assimilar. Por isso, os que trabalham a partir dessa concepção defendem que o uso de material concreto é fundamental.

A concepção ambientalista talvez seja a mais corrente na escola, hoje. Para educar, a família ensina a seus filhos hábitos de comportamento, valores morais, religiosos e éticos. Já a escola, desconsiderando o conhecimento que o aluno traz consigo, vendo-o como receptáculo vazio, oferece-lhe o conhecimento formal, a instrução, e a sociedade preocupa-se com o treinamento profissional para os seus empregados, sem experiência de trabalho. Nesta concepção, é interessante como todos ensinam tudo aos que nada sabem e todos tentam adaptar-se.

Essa teoria psicológica, incorporada à educação, fundamentou a tendência pedagógica de base tecnicista, a partir da década de 60 até 80, período em que o central do processo eram os métodos e as técnicas para se ter como produto final um sujeito técnico.

Outra concepção de aprendizagem e desenvolvimento é o construtivismo fundamentado em Piaget, que estuda a origem do conhecimento e como ele se processa. Piaget desenvolveu sua pesquisa em crianças desde o nascimento até a adolescência, caracterizando as fases do desenvolvimento. Segundo Rego (1995), essa teoria concebe a construção do conhecimento via adaptação e organização. A aprendizagem obedece às leis de desenvolvimento e complexidade gradativa. Por isso, para Piaget, a aprendizagem depende do estágio de desen-

volvimento atingido pelo sujeito e o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade, considerado, assim, um sujeito ativo.

Na linha de Piaget, pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski consideram a linguagem como um processo, como construção de um novo objeto de conhecimento pelo sujeito, que vai formulando suas hipóteses e avançando na psicogênese da língua escrita. A linguagem é vista como produto da inteligência e a escrita como um sistema de representação.

Novamente, ressaltamos a contribuição das pesquisas realizadas e os trabalhos publicados por Vygotsky, no início do século passado, por representar o ideário que sustenta a Proposta Curricular de Santa Catarina. O paradigma histórico-cultural ajuda a repensar a escola e a educação como um espaço de experiência para um novo ensinar e um novo aprender, que tem como núcleo o reconquistar do social.

A maior contribuição de Vygotsky para com a educação foi a descrição dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento. Vygotsky afirma:

Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge [sic] durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala* humana. (1988, p. 52, grifo do autor)

Os instrumentos, segundo Vygotsky, são ferramentas psicológicas, produto da atividade social humana, historicamente construídas. Esses instrumentos podem ser de duas naturezas: material e representacional. São de natureza material aqueles que modificam a natureza, regulam e transformam o meio externo. São de natureza representacional os signos, que modificam a relação do homem consigo mesmo e com os outros homens. Nesse sentido, Vygotsky atribui à linguagem um papel fundamental na organização e no desenvolvimento dos processos de conhecimento.

[...] o pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As

palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. (1987, p. 32)

Para especificar a inter-relação aprendizagem/desenvolvimento e a importância das conquistas ontogenéticas (bagagem de saber e da experiência, desde o nascimento do indivíduo até a morte) para a constituição do homem, Vygotsky entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que abarca o conjunto de atividades que o aluno consegue resolver sozinho. O segundo é o nível de desenvolvimento potencial, conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, consegue resolver.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal. Considera-se que essa formulação é uma contribuição nuclear para o desenvolvimento das atividades educacionais que buscam um processo de ensino e aprendizagem de forma a construir o novo.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente, em estado embrionário. [...] a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A constatação de um nível de desenvolvimento e a postulação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal foi decorrente da percepção de diferenças no âmbito da resolução de problemas entre crianças que aparentemente apresentam o mesmo nível de desenvolvimento real. Vygotsky concluiu, então, que apesar da aparente homogeneidade dessas crianças quanto ao nível efetivamente alcançado, elas, na verdade, diferem sobremaneira quanto às possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com esta teoria para encontrar as verdadeiras “zonas de desenvolvimento proximal”, deve-se fazer mais do que analisar a criança através de testes, se deve interagir, cooperar, mostrar-lhe os pontos de referências, devem ser estabelecidas relações múltiplas. (FICHTNER, 1998, p. 21)

Para Vygotsky, a introdução desse conceito no âmbito da sua teoria significa a possibilidade de estudar e intervir na gênese das funções psicológicas superiores e que se evidencia em dois momentos: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas

vezes: primeiro, ao nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*)”. (VYGOTSKY, 1987, p. 64, grifo do autor).

Para esse autor, o ser humano se constrói na relação com o outro. Na verdade, a Zona de Desenvolvimento Proximal é a região dinâmica que permite a transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico, através de uma apropriação ativa, marcando as diferenças individuais. A apropriação do conhecimento é um processo de internalização das experiências que acontecem na relação social. É a passagem do inter para o intrapsicológico, significando que toda a função existente no sujeito apareceu antes no social, nas e pelas relações com seus pares.

Neste sentido, a aprendizagem promove o desenvolvimento, atuando sobre a *Zona de desenvolvimento Proximal* e fazendo com que o desenvolvimento que hoje é potencial, transforme-se em desenvolvimento efetivo e real amanhã. Para tanto a concepção histórico-cultural permite compreender os processos de interação existentes entre pensamento, linguagem e construção do conhecimento.

Para Vygotsky, a linguagem constitui-se em um processo histórico-cultural, para além da comunicação. Permite ao sujeito modificar-se a partir das interações sociais, as quais possibilitam a aquisição e elaboração das funções psicológicas superiores, para poder transformar o social no qual está inserido.

Consideramos que essa concepção de aprendizagem e desenvolvimento, se aplicada às práticas educativas, principalmente das escolas públicas, pode servir de ferramenta de análise para construir um projeto educativo atento às diversidades do desenvolvimento e uma alternativa para banir as práticas que produzem analfabetismo, evasão, repetência, enfim, “fracasso escolar”.

2.1.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

A concepção de linguagem assumida pela PC-SC, nos documentos de Educação Infantil, Alfabetização e Língua Portuguesa, baseia-se nas contribuições de Vygotsky e Bakh-

tin. Consideram eles que a linguagem humana é um processo sócio-histórico: a formação da consciência se vincula diretamente às práticas e às formas de cultura existentes, e é a linguagem verbal o sistema simbólico mais apropriado para estabelecer os processos complexos da mente e da autoconsciência.

Bakhtin, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (capítulo 6 – A interação verbal), evidencia a importância do auditório social na formação da consciência humana: “O grau de consciência, de clareza, de acabamento da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (p. 114). Ao estabelecer o conceito de enunciação, Bakhtin ressalta mais uma vez a linguagem como produto social: “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”.(p. 112).

Bakhtin considera que não é o interior o centro organizador da enunciação, da expressão, mas o exterior, que é o meio social que envolve o indivíduo. Em outras palavras afirma:

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (p. 121).

A partir desta perspectiva, podemos com segurança nos posicionar contra a concepção de linguagem como expressão do pensamento, como dom de Deus, natural, como também contra a concepção de linguagem-comunicação, de base estruturalista – concepções ainda presentes nas práticas pedagógicas das escolas e nos livros didáticos que medeiam o “saber”, “o conhecimento” na educação tradicional. Eis uma avaliação:

O conteúdo selecionado no livro didático já carrega em si um sentido já-lá, já posto, na aparência da unidade, do universal. Não há possibilidade de pluralidade de sentidos na relação do aluno com esse conteúdo e as palavras devem coincidir com as coisas. (SOUZA, 1995, p. 122)¹

¹ V. também, como exemplo, as obras organizadas por Maria José Coracini: *O jogo discursivo na aula de leitura* (1995) e *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático* (1999).

Na primeira concepção (linguagem como dom divino, natural), o objeto de ensino é a gramática. A língua é convenção, constitui-se de um conjunto de regras, permitindo, a partir delas, a comunicação entre pessoas. Na segunda (linguagem-comunicação), o objeto de estudo é a estrutura da língua. A linguagem é vista neste sentido como um objeto autônomo, sem história, sem interferência no social, um conjunto de formas que existem independentemente do homem.

A partir da produção científica na área das ciências da linguagem e da concepção de linguagem como interação, tornou-se possível repensar questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua. A escola e o professor podem ter consciência das relações entre a interação concreta e a situação extralingüística, não só a situação imediata, mas também, através dela, o critério social mais amplo. Isso significa que a interação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta.

Outro ponto a considerar a partir destas posições teóricas é que o discurso interior se processa a partir do discurso social do processo interacional. Nessa perspectiva, considera-se que a existência da linguagem só tem sentido dentro de uma moldura social, e que sua complexidade advém de suas funções na prática social efetiva. Todos os sentidos elaborados com a linguagem são resultantes de ação coletiva.

Portanto, se a escola trabalha o ensino da língua a partir de regras gramaticais, de exercícios estruturais e de textos fragmentados, nega o caráter social da linguagem e o papel da interação no processo de formação do discurso social e individual. A PC-SC nega a concepção de linguagem exclusivamente como instrumento de comunicação, transmissão de informações ou como suporte do pensamento. Opta por uma concepção sócio-interacionista porque a vê como interação, um modo de ação social. Nesse sentido ela é vista como um lugar de conflito, de confronto ideológico em que a significação se apresenta em toda sua complexidade. Estudar e trabalhar com a linguagem nessa perspectiva é apreender o seu funcionamento que envolve não só mecanismos lingüísticos, mas também extralingüísticos. Daí a ênfase: nessa concepção, a linguagem não equivale à transmissão de conhecimentos e de conteúdos de forma verbalística, como se observa no ensino tradicional, onde o professor fala e o aluno ouve.

As contribuições de Vygotsky e Bakhtin mostram uma orientação para algo que não existia, uma prospecção que tem sua dinâmica na interação social, responsável pelo desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A linguagem é vista como instrumento de pensamento, tem a função planejadora da fala, introduz mudanças qualitativas na forma de cognição, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos.

Considera-se, nessa abordagem, que a linguagem age de forma decisiva na estrutura do pensamento, e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos e do sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Em cada situação de interação, o sujeito está em um momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do material que obtém do mundo externo.

2.1.4 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

Em Geraldi (1996), encontramos uma definição de língua articulada com a concepção sócio-interacionista :

[...] uma língua é um conjunto de recursos expressivos, conjunto não-fechado e sempre em constituição. Estes recursos expressivos remetem a um sistema antropológico de referências, no interior do qual cada recurso adquire significação. Este sistema, também ele certamente aberto porque histórico, está sempre em modificação, refletindo as mudanças que sobre o mundo vamos produzindo na história e nossas compreensões desta mesma história. (p. 86).

Em Brandão (1995), encontramos a seguinte definição:

A Língua é um sistema abstrato, virtual ou potencial, enquanto que a fala é o ato lingüístico material e concreto, é o uso que cada indivíduo faz da língua. Se a linguagem só existe como atividade, língua e fala não se excluem, pois se fala é a realização concreta da língua, aquela não existe sem esta. (p. 91).

Já Bakhtin afirma que “[...] a verdadeira substância da língua [...] não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações”. (1986, p. 109).

Outra formulação importante feita por Bakhtin é a de que a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo dos falantes. A partir deste conceito, Bakhtin encaminha algumas considerações de ordem metodológica para o ensino e o estudo da língua:

- a) As formas e os tipos de interação verbal devem estar em ligação com as condições concretas em que se realizam.
- b) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados devem estar em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- c) Dos dois itens anteriores partir para o exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Estas considerações de Bakhtin são levadas em conta em todo o documento de Língua Portuguesa na PC-SC, a partir do entendimento de outra categoria denominada por Bakhtin como *enunciação*, e seu entendimento é fundamental para uma prática de ensino da língua na concepção de interação verbal. “O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim.” (p. 125).

Em outras palavras, a enunciação é compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua; trata-se do discurso interior e exterior. Ela é de natureza social, portanto, ideológica, não existindo fora de um contexto social. É o produto da interação de indivíduos socialmente organizados.

A partir destas considerações, podemos estabelecer a diferença entre língua-estrutura e língua-acontecimento². A clareza destes conceitos é central para a prática de ensino de língua:

[...] **língua-estrutura** define uma face da língua usada numa comunidade. Esta face engloba a gramática no sentido mais amplo e o aspecto notacional (configuração sonora e gráfica: alfabeto, sílabas, sons, prosódia, pontuação, ortografia). Podemos dizer, também, que se trata do arcabouço já disponível numa sociedade, e que não pode ser ignorado pelos usuários. Ao lado dessa **estrutura**, entretanto, joga-se com a **língua-acontecimento**, ou seja, com o discurso, inevitavelmente atado a todas as circunstâncias de produção: a língua em uso, a língua na perspectiva de seu funcio-

² Esta divisão inspira-se em Michel Pêcheux (cf. 1997), na obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*.

namento, cujo objetivo mais genérico é a **eficácia discursiva**. (SANTA CATARINA, 1997, p. 43).

Isso equivale a dizer que as práticas pedagógicas que priorizam apenas o ensino da gramática somente visualizam uma face da linguagem humana e não asseguram ao aluno a formação de seu discurso.

2.1.5 VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

Como aprendemos a língua no convívio, na interação com os outros, e como os sujeitos se repartem diferentemente na sociedade, a variedade lingüística que primeiramente aprendemos é aquela falada no grupo social de que fazemos parte. Esta variedade é tão complexa como qualquer outra (também ela é um conjunto de recursos expressivos e, portanto, com uma gramática própria). Como a repartição dos sujeitos numa sociedade não é absolutamente sem conseqüências, o acesso a bens da herança do passado se dá de forma diferenciada. Entre estes bens cabe incluir a variada gama de bens culturais que representam diferentes modos de conceber a vida, as coisas, os sujeitos e suas relações.

Os estudos lingüísticos sobre as variedades mostraram a complexidade de cada um dos dialetos (regionais, sociais), suas diferenças e suas semelhanças. Com isso mostrou-se que a noção de “erro” não é uma questão lingüística estrita, mas deriva da eleição social de uma das variedades como a “certa”.

Dialetos populares e dialetos padrões (ou cultos) se distinguem em vários aspectos, mas não pela complexidade das respectivas gramáticas. Ou seja, *não há dialetos mais simples do que outros*. O que há, também neste caso, são diferenças (aliás, nem tantas quanto às vezes se pensa). As diferenças mais importantes entre os dialetos estão menos ligadas à variação dos recursos gramaticais e mais à avaliação social que uma sociedade faz dos dialetos. Tal avaliação passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto. Ou seja: quanto menos valor (isto é, prestígio) têm os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam. (POSSENTI, 1996, p. 28).

Estas considerações são centrais para o processo de ensino-aprendizagem da língua na perspectiva sócio-interacionista. No processo pedagógico cabe:

[...] construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de

compreensão do mundo. Trata-se, portanto de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las (GERALDI, 1996, p. 69).

Ressaltamos como sendo de fundamental importância a consideração dos seguintes conceitos para o entendimento e a prática da concepção de linguagem/língua apontada pela Proposta Curricular: interação, mediação, dialogismo.

2.1.6 INTERAÇÃO

A interação corresponde a ações partilhadas que pressupõem a troca entre parceiros com diferentes apropriações. Exige mobilização por parte dos sujeitos no sentido de agir significativamente, preenchendo lacunas, explicitando contradições; a ação partilhada sempre será coletiva e principalmente com trocas.

Isto se dá a partir da mobilização do indivíduo. Compreender o significado das coisas implica o envolvimento nas trocas sociais. Nesse sentido as palavras exercem função fundamental, pelo fato de que “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 1995, p. 113).

Para Vygotsky, é na interação que a criança estabelece com outros membros de sua cultura e com os meios de comunicação em geral que ela vai se constituindo e interferindo conscientemente no mundo. A interação social é necessária para a formação do pensamento e da linguagem.

As maiores funções físicas aparecem duas vezes em sua origem: primeiro, elas emergem de desenvolvem-se em forma de funções inter-físicas, que significa que elas existem e estão distribuídas entre parceiros sociais, e.g. mãe e filho, como um relacionamento social, e só então - passo a passo, elas tornam-se funções “intra-físicas”, que é a psique de cada um no senso real de mundo - fenômeno de um tipo individual e interno. Esta transformação é uma lei genética verdadeira para o desenvolvimento da humanidade bem como para o desenvolvimento individual na ontogênese. Esta é a consequência necessária da característica histórico-cultural de homem e seu desenvolvimento. (LOMPSCHER, 1998, p. 137).

Por analogia, a concepção de interação de Bakhtin e Vygotsky, presente na PC-SC, aponta para a relevância do papel do professor que deverá mediar o processo pedagógico

no sentido de abrir caminho para que a linguagem no espaço escolar se torne polêmica, aceitando as vozes diferenciadas e discordantes.

2.1.7 MEDIAÇÃO

A mediação constitui-se na utilização de instrumentos e signos que possibilitam, via interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. Fichtner (1996) apresenta quatro pontos fundamentais que resumem o modelo de mediação cultural na perspectiva vygotskiana:

1. Mediação cultural pelos instrumentos e signos não é apenas uma idéia psicológica, mas sim uma idéia que quebra todos os muros que separam o indivíduo da sociedade, a consciência individual da cultura e [da] sociedade.
2. Os homens não são controlados “de fora”, quer dizer, pela sociedade. Os homens também não são controlados “de dentro”, quer dizer, pela sua herança biológica. Nós homens podemos controlar o nosso próprio comportamento, não de dentro, mas sim “de fora”, usando e criando meios, instrumentos e signos.
3. O núcleo mais íntimo e subjetivo de cada indivíduo, que é a consciência, é de natureza social e cultural. A construção deste núcleo não é um processo de copiar uma realidade externa e social, ao contrário, é um processo ativo onde o indivíduo constrói-se como sujeito, transformando as relações sociais em funções psicológicas superiores. Assim a consciência se produz através do social do indivíduo consigo mesmo e com a realidade.
4. O que é o sujeito não representa o resultado do seu ambiente social, ao contrário, no fundo, o sujeito é o resultado da sua própria atividade. Através dos instrumentos e signos essa atividade é histórica, social e cultural. (FICHTNER, 1996, p. 22-23)

É considerado instrumento tudo aquilo que modifica o meio externo. Os signos englobam todas as linguagens.

2.1.8 DIALOGISMO

Em sentido restrito, diálogo é a comunicação verbal direta e em voz alta entre uma pessoa e outra. Em sentido amplo é toda comunicação verbal, qualquer que seja a forma. O princípio que rege essas formas de interação verbal é o que se chama *dialogismo* (BAKHTIN, 1986). Do ponto de vista discursivo, não há enunciado desprovido da dimensão dialógica: qualquer enunciado sobre um objeto se relaciona com enunciados anteriormente produzidos

sobre este objeto. Todo discurso é fundamentalmente diálogo. Por isso, os sentidos são produzidos nas relações dialógicas, na mesma medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos do e no mesmo discurso.

Assim, a dialogia, conceito-chave na teoria de Bakhtin, transcende a acepção derivada do conceito de diálogo, pois refere-se às formas de interação das vozes presentes nos enunciados. Para esse autor, em qualquer enunciado há sempre mais de uma voz, o que ilustra seu caráter social. Sendo assim, toda enunciação só pode ser compreendida nas relações com outras enunciações. É o princípio da *polifonia*, que é tratada por Bakhtin (1986) quando fala sobre o processo de compreensão:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas formando uma réplica. [...] a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (p. 132).

Também Vygotsky, ao dar ênfase à natureza social da fala egocêntrica, e portanto ao seu caráter mediador na constituição da atividade mental, coloca a dialogia na base desse processo. O diálogo aparece, então como a primeira fala, mediadora na qualidade de estímulo externo e reversível, na medida em que se interioriza e vai desenvolvendo aos poucos a consciência de si e a consciência do mundo.

A PC-SC aponta o dialogismo como princípio fundador da compreensão da linguagem como interação. Se a escola trabalha com o homem em sua realidade social, se quer formá-lo integralmente, deverá rejeitar o fundamento meramente comunicativo da linguagem humana (a língua é um sistema de formas autônomas, às quais o sujeito deve submeter-se; a língua é expressão individual, ato criador só legitimado na circunstância imediata de sua enunciação), considerado teoricamente limitado por ver o outro como um ouvinte, como um destinatário passivo.

A concepção dialógica pede a alternância de sujeitos, dos locutores, aquilo que Bakhtin chama de atitude “responsiva ativa”. Os interlocutores, em relação ao discurso do outro, podem concordar, discordar, completar, adaptar, executar, relativizar, negociar sentidos, pois nessa visão social da linguagem há que se considerar a sala de aula como um fenô-

meno social e ideologicamente constituído, portanto um espaço de conflito de vozes, valores mutáveis e concorrentes.

2.2A ESCOLA E O ENSINO DA LÍNGUA

“Todos os cidadãos são iguais, não devendo haver distinção de língua”. É o que dizem as constituições da totalidade dos países do mundo, assim como a Declaração dos Direitos Humanos da ONU. A escola brasileira, porém, respeita mais a gramática do que a Constituição. Basta analisar os dados estatísticos educacionais para verificar que no ensino fundamental (escola obrigatória) milhares de alunos são deixados no caminho, a cada ano, por evasão e repetência.

As principais causas desta perversa realidade que atinge as camadas populares, a grande maioria da população brasileira (população esta que mais precisa da escola), são de ordem social e econômica. Soares (1989) aponta outra, para ela uma das principais, que contribui para acentuar e legitimar as desigualdades sociais:

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência [para a educação das camadas populares] deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (p. 6)

Os rapazes da Escola de Barbiana, no livro *Carta a uma Professora*, expressam como os alunos das camadas populares, filhos de camponeses e de operários, sentem-se em relação a isso:

De resto, há que conversar sobre o que é a língua correcta. São os pobres que criam as línguas e que estão constantemente a renová-las de uma ponta à outra. Os ricos cristalizam-nas para poderem a seguir pôr a pata em cima dos que não falam como eles. Ou para os chumbar. (Rapazes da escola de Barbiana, 1982, p. 22)

Na mesma obra (p.144), quanto à escrita fazem o seguinte relato:

Um dia, ao devolver-me uma redacção em que me tinha dado um quatro, a senhora professora disse-me: “O jeito para escrever nasce com as pessoas, não se adquire”. Mas entretanto lá vai recebendo o seu ordenado todos os meses para ensinar italiano.

Poderíamos afirmar que as análises feitas pelos “rapazes”, autores da obra, são muito simplistas, porque a escola, na sua prática pedagógica, dissocia as relações entre linguagem, escola, história e sociedade. As ciências sociais e, principalmente, as ciências da linguagem têm buscado estudar essas relações para compreender os pressupostos sociais, ideológicos e lingüísticos aí implicados.

2.3 LÍNGUA, LINGUAGEM E DISCURSO, SEGUNDO A ANÁLISE DO DISCURSO

Entre as ciências da linguagem, encontramos na Análise do Discurso (AD) alguns elementos teóricos (por ser uma área com filiações interdisciplinares) para subsidiar a análise do discurso da escola, visto que trabalha no espaço em que a Lingüística tem a ver com a filosofia e com as ciências sociais: a AD articula sintaxe e enunciação (a partir de Benveniste, Ducrot e Bakhtin); ideologia (com base em Althusser); e discurso (com Foucault), examinando a determinação histórica dos processos de significação.

Orlandi (2000, p. 9) afirma que a AD nos leva a perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, à sua opacidade (a suposta transparência é efeito ideológico). Não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente e cotidiano dos signos. Por isso, somos ou estamos comprometidos com os sentidos e com o político. Estamos sempre interpretando porque nossa entrada no simbólico é irremediável e permanente. Esse trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. Isso torna possível a permanência e a descontinuidade, o deslocamento e a transformação do homem e da realidade.

A AD leva em conta o homem na sua história, *os processos e as condições da linguagem*. Analisa as relações estabelecidas pela *língua* com os *sujeitos* que falam e as *situações* em que se produz o dizer. Procura encontrar regularidades na linguagem em sua produção, relacionando a linguagem à sua exterioridade (a vida na sociedade).

Procurando problematizar o processo de interpretação, a AD visa a compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios “gestos” de in-

terpretação que ela considera como atos no domínio simbólico. Por isso, trabalha os limites da interpretação, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Distingue, assim, *inteligibilidade* de *interpretação* e de *compreensão*. *Inteligibilidade* refere-se ao sentido tal como estabelecido, codificado na língua; *interpretação* diz respeito à atribuição de sentido levando-se em conta o contexto lingüístico; *compreensão* implica saber como o objeto simbólico produz sentidos numa sociedade. É saber como as interpretações funcionam. O nível de compreensão pressupõe explicitar os processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.

De acordo com Orlandi (2000, p. 26-27), compreender como um objeto simbólico produz sentidos implica explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Para isso, o dispositivo teórico de interpretação da AD compreende uma parte de responsabilidade do analista, a quem cabe a formulação da questão, pois é ela que desencadeia a análise, e a mobilização de conceitos está relacionada com a questão formulada. Por outro lado, o dispositivo analítico se define pela questão formulada, pela natureza do material e pela finalidade da análise. É o dispositivo teórico que medeia o movimento entre *descrição* e *interpretação*, que se sustenta nos princípios gerais da AD.

Assim, a AD permite explorar de muitas maneiras o trabalho com o simbólico, inscrito na história. A linguagem, nesta perspectiva, é considerada discurso – como mediação necessária entre o homem e a sua realidade – como forma de engajá-lo na própria realidade.

Importa aqui a relação língua-discurso-ideologia. O discurso aparece como efeitos de sentido entre locutores e a língua como condição de possibilidade do discurso (daí a relevância das concepções de língua-estrutura e língua-acontecimento). O sujeito sempre fala de um determinado lugar (situação específica, mas também posição, papel social), de um determinado tempo; recortam-se certas representações de um tempo histórico e de um espaço social. Por isso, os conceitos de formação discursiva (espaço discursivo, definindo o que aí é próprio, o que é esperado, o que é válido dizer), condições de produção (envolvendo situação imediata e contexto social amplo) e formação ideológica (incluindo os mecanismos de fun-

cionamento da vida social em todos os níveis) são a tríade básica para a AD realizar esse trabalho.

Para o analista esse entendimento é fundamental, pois, ao realizar uma análise, segundo Orlandi (p. 77), parte da superfície lingüística (texto) para compreender de qual (quais) discurso(s) ele é a manifestação, ou seja, quais formações discursivas estão implicadas aí; depois, passa ao processo discursivo, procurando entender a que formação ideológica as formações discursivas estão vinculadas.

Importa, no contexto desta dissertação, entender quais são as características do *discurso pedagógico*, a que formações ele está vinculado, como é produzido e que sentidos circulam no espaço social representado pela escola – que podem estar reproduzidos na fala dos professores e em sua prática.

2.4 O DISCURSO PEDAGÓGICO

Orlandi (1996, p. 27) afirma que as formações discursivas são componentes das formações ideológicas, e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. Isso significa que o lugar social dos interlocutores é parte constitutiva do processo de significação, e que, portanto, os sentidos são determinados pela posição que ocupam aqueles que os produzem.

As considerações acima nos ajudam a analisar o discurso da escola, denominado por Orlandi como **Discurso Pedagógico (DP)**. Ela o define como um discurso circular, um discurso institucionalizado sobre as coisas, que se efetiva pela repetição, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola (p. 28).

Essa autora propõe uma tipologia, no interior da qual caracteriza o DP. Nessa tipologia três discursos contrastam:

O discurso lúdico – caracteriza-se como polissêmico; a polissemia é aberta. A reversibilidade é total, há ruptura. Nele o objeto está presente. Os interlocutores se expõem ao objeto, não há controle de sentido. Ex.: canções, jogos de palavras, poesia, mímica, etc.

O discurso polêmico – aqui a polissemia é controlada. Há equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase; a reversibilidade dos papéis se dá em certas condições. Os interlocutores tentam dominar o objeto, procura-se estabelecer um sentido para o objeto. Aqui o objeto está presente, fala-se sobre ele, mas é controlado. É um jogo com regras. Ex.: entrevistas, julgamentos, etc.

O discurso autoritário – a polissemia é contida, banida. Tende para a paráfrase. O objeto está ausente. Fala-se sobre o objeto. Não há interlocutores, mas um agente exclusivo. Um único sentido já vem imposto. Ex.: sermão, ordens, determinações.

No discurso pedagógico, institucional da escola, predominam as formas discursivas autoritárias. Nele estão inscritos o aluno, o professor, a direção, o material didático, as estratégias didáticas, a avaliação. No lugar do locutor temos a imagem (idealizada) do professor, no lugar do interlocutor temos a imagem idealizada de aluno e no lugar do objeto temos a imagem pedagogizada do objeto.

O objeto do conhecimento aparece no DP como algo que se deve saber (e que o aluno não sabe), por isso esse discurso cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa. Fala, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. Nessa postura, ensinar é inculcar.

A PC-SC (SANTA CATARINA, 1998, p. 63) explicita essa questão crucial de relações de poder, de autoritarismo:

O autoritarismo nas relações humanas, em qualquer espaço que seja, é uma questão política, e por conseguinte, ideológica. É que a sociedade compõe uma estrutura hierarquizada, marcada por posições definidas, e cada lugar ocupado está legitimado **institucionalmente** – ou seja, para que se possa dizer e fazer coisas é preciso que se esteja no lugar certo.

O mesmo documento observa que apesar do esforço que a escola tem feito nos últimos tempos para uma mudança efetiva de postura, pode-se constatar que o discurso pedagógico “ainda” tende para o autoritarismo. Aponta que há necessidade de o professor fazer um

esforço, abandonando o autoritarismo que a hierarquia social lhe concedeu, construindo uma prática pedagógica em que a linguagem da escola se torne polêmica. Isso significa aceitar as vozes diferenciadas e discordantes; promover um trabalho coletivo que leve à observação, à análise e atuação em relação às forças existentes na sociedade; ampliar gradativamente o modo de ler o mundo, mediar o processo no sentido de que os interlocutores tenham um papel ativo na construção da cultura.

Considere-se, contudo, a partir de Foucault (cf. 1996) em *A ordem do discurso*, que toda sociedade tem procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição dos discursos numa sociedade, através de procedimentos específicos. Um desses procedimentos é a *interdição*. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (p. 9). E aqui pode-se fazer uma correspondência com a noção de formação discursiva, associando-a ao discurso pedagógico tal como caracterizado acima. A par disso, Foucault desenha um outro espaço de exclusão, a que se refere como a separação entre o verdadeiro e o falso – separação que se vincula à *vontade de verdade* – apesar do reconhecimento de que isso é relativo às contingências históricas, de que há um deslocamento constante dessas duas faces. Não obstante, existe pressão social, existem procedimentos para determinar quem tem direito ao discurso “verdadeiro” e qual o ritual requerido para tanto (quem e como pode fazer ciência? Quem e como pode ditar a justiça? Quem e como pode ensinar?). Ora, uma forma (institucional) de estabelecer os direitos aí implicados se dá, de modo geral, por um conjunto de práticas como a pedagogia e a edição de livros; e mais, nas palavras de Foucault: “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (*ibid.*, p. 17).

Quando se compreende a escola, representada por seus agentes imediatos – os professores –, apenas como mediadora do saber acumulado pelas sociedades, como “transmissora de conhecimentos”, é compreensível que os professores sejam os divulgadores da ciência, e portanto representantes (suportes) do discurso científico, que eles “comunicam” aos alunos. Isso, certamente, não pressupõe a polêmica: é o professor, como representante, a autoridade máxima na sala de aula. Pode-se compreender, assim, o funcionamento do discurso autoritário, e o direito que foi outorgado ao professor por seu conhecimento, que foi legitima-

do por uma instituição. Se os agentes imediatos não compreenderem por que têm certas atitudes e não as que são preconizadas por uma proposta curricular que aponte um deslocamento (que de modo geral é aceite, no presente caso), as dificuldades podem ser intransponíveis. Não é de estranhar, portanto, que haja conflitos em todo o percurso – o que deve ser compreendido e avaliado – quando na mudança proposta se estabelece o redirecionamento do processo pedagógico com a adoção do princípio interacional, o que implica uma série de atitudes (ibidem, p. 63):

- Escutar o aluno, permitindo que ele apresente seu ponto de vista e o defenda;
- Interessar-se pela história de sua vida;
- Não obrigá-lo a falar ou escrever sobre temas que ele não domina;
- Não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; aceitar interpretações e leituras adequadas;
- Permitir que ele leia e se corrija quando necessário;
- Realizar tarefas coletivas com distribuição e revezamento de papéis;
- Equilibrar as tarefas de escritura com outras de caráter oral; apresentar problemas inovadores em que a resposta seja buscada no desafio;
- Permitir que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra diferenças e semelhanças através de sua própria atividade mental;
- Permitir que ele pesquise e crie.

2.5 SÍNTESE DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, DOCUMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O documento PC-SC – 91 faz a opção por uma concepção de ensino de língua que afirma ser via linguagem que nos constituímos como sujeitos. É ela que organiza a nossa atividade mental e funciona como articuladora da nossa visão de mundo, isto é, as idéias que constituímos sobre o real se realizam em linguagem, dentro de um espaço social e histórico bem definido.

Esta concepção é reafirmada na segunda edição (versão preliminar), de 1997, e na edição definitiva de 1998, que defende e tem como objeto de preocupação a interação verbal,

isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, através da linguagem, apropriam-se de e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada.

Busca orientar a construção de práticas de ensino a partir da compreensão de que a língua não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para uso, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, está sempre e a cada vez sendo reconstruído. Esta postura preconiza práticas pedagógicas coerentes, apostando na dialogicidade, na mediação e na construção conjunta e polifônica de textos.

Neste sentido, a base do ensino da língua constitui-se no trabalho com o texto, a ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão e construção de mundo associada a determinadas formações discursivas e de um momento de produção. É com base nisso que o professor desenvolverá seu trabalho: criando situações de contato com visões da realidade a partir do texto para que o aluno desenvolva paulatinamente o controle sobre os processos interacionais.

Resumo dos pontos chaves (pressupostos teórico-metodológicos da concepção sócio-interacionista) (SANTA CATARINA, 1998, p. 68)

A linguagem humana é um fenômeno sócio-histórico manifestado nas línguas através de falares resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas – tanto de caráter público como privado.

O discurso, possibilidade histórica da existência de textos particulares com suas unidades específicas – os enunciados –, tem uma existência tipicamente institucional, o que implica atribuições de legitimidade em seu exercício e ao mesmo tempo controle social (relações de poder).

O texto, manifestação discursiva em situação, corresponde a um processo complexo e longo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas dominadas gradativamente. Não pode, pois, ser trivial a didática do texto, sua correção e avaliação.

O sentido do texto é algo que se constrói; ele não está depositado no texto aguardando uma possibilidade de extração.

A leitura é uma prática social, que remete a outros textos e outras leituras (inter-textualidade). Implica um sistema de valores, crenças e atitudes do grupo social considerado.

A relação oralidade/escritura é uma relação de modalidade que atinge as estratégias gerais de uso da língua. A escrita corresponde a uma des-localização, a uma

des-temporalização, a uma des-corporização. Pedagogicamente, assume-se que a tensão entre as duas modalidades deve ser o foco de atenção. Na sociedade, o controle que os sujeitos têm da escritura estabelece uma hierarquia social.

O sujeito, na sua relação com os discursos, os outros e o mundo em geral, não é nem onipotente (no sentido de apropriar-se, de possuir, de controlar a linguagem) nem totalmente assujeitado, mero suporte de linguagem: um ser psicossocialmente complexo, controlado por redes simbólicas, mas capaz de buscar uma certa autonomia e de refletir, de colocar-se funcionalmente como autor – capaz, pois, de criatividade.

O documento norteador aponta que o ensino da língua centrar-se-á nos seguintes eixos: fala/escuta, leitura/escritura perpassados pela prática de análise lingüística.

Fala/escuta

Afirma-se que a escola tem dificuldade de enfrentar a diversidade, e a oralidade constitui o primeiro plano de estrangulamento de acesso à universalização do ensino básico: a escola estabelece um fosso intransponível entre os que sabem falar e os que não sabem falar. Para romper esse círculo o professor de língua precisa ter clareza sobre alguns pontos:

- a) As variedades lingüísticas revelam histórias, práticas culturais, experiências sociais, e não incapacidade de falar corretamente.
- b) O fato de dominar a língua padrão não significa possuir uma boa expressão oral.
- c) A escola não pode negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta.
- d) Mais importante que desenvolver o domínio das estruturas-padrão é criar condições para que o aluno construa um discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade suas idéias.
- e) Leitura, numa concepção de linguagem interacionista, ultrapassa a superfície: é, mais do que o entendimento das informações explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem troca de experiências por meio do texto escrito. O sentido, nesta perspectiva, não é algo pronto e acabado no texto, mas é conferido pelo leitor que age com seu jeito sobre o texto e vice-versa.
- f) A leitura deve ser compreendida como interlocução entre sujeitos, espaço de construção e circulação de sentidos.

g) Em todo trabalho com a linguagem destaca-se o papel e a compreensão do interlocutor: é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem.

Nas atividades correlatas é que se constrói a linguagem como mediação. “Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, cada expressão carrega a história de sua construção e de seus usos.” (GERALDI, 1996, p. 97).

O compromisso da escola é criar situações que possibilitem ampliar a interlocução com pessoas que talvez jamais encontraremos frente a frente, e capacitar para compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações.

Escrita/escritura

A concepção de escrita assumida pela PC-SC enfatiza na linguagem a perspectiva do eu relativamente à presença do outro. Como explica Geraldi (1996, p. 97), o trabalho do locutor (na fala e na escrita) é sempre um trabalho conjunto, embora materialmente realizado por um indivíduo, revelando um movimento contínuo e recursivo inter-intra-interindividual. Assim, escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (GERALDI, 1996, p. 71). Bakhtin dirá que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade na outra apóia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN, 1996, p. 113). Outros pontos relevantes apontados pelo documento da PC-SC para uma prática pedagógica que pretende estar realmente a serviço das camadas populares:

- Desenvolver a noção de adequação (todo texto deve ser dirigido a um interlocutor, virtual ou não);
- Reconhecer as especificidades de textos informativos e ficcionais;
- Redigir textos com clareza, unidade temática, unidade estrutural, bom nível argumentativo e adequação vocabular;
- Dominar noções básicas da variedade padrão (concordância verbal e nominal e grafia oficial).

A PC-SC encaminha, do ponto de vista metodológico, a importância de o professor desenvolver práticas pedagógicas coerentes. A produção de textos será uma atividade decorrente de discussão ou da leitura de outros textos, uma leitura contrastiva, isto é, aquela

corrente de discussão ou da leitura de outros textos, uma leitura contrastiva, isto é, aquela que apresenta pontos de vista diferentes sobre o mesmo tema.

Sugere, também, a partir do debate de idéias, e de objetivos bem claros, que é possível dar sentido à escrita escolar. A clareza, a coerência e o nível argumentativo podem ser trabalhados a partir de textos de outros autores publicados ou dos próprios alunos. Nesta atividade, o professor desmontará o texto, mostrando as estratégias empregadas na sua elaboração, julgando o nível de clareza a partir da coerência e argumentação de idéias. Aqui se delinea outro eixo do trabalho com a linguagem na escola: a prática de análise lingüística.

A prática de análise lingüística

A PC-SC considera que o trabalho com a estrutura do texto merece atenção especial. Ele vai substituir os exercícios de natureza gramatical e estrutural (concepção tradicional e estruturalista-instrumentalista.) Propõe a análise lingüística através da qual o professor mostrará ao aluno como o texto se organiza, a partir de quais elementos gramaticais (advérbios, conjunções) acontece a união entre as partes constituintes.

Convém mostrar que um texto não é um amontoado de frases soltas, mas um todo semântico em que todos os elementos devem referir-se mutuamente; é possível e necessário trabalhar com o aluno sob esta perspectiva, a partir de textos de autores reconhecidos e de textos dos próprios alunos.

Nesta postura pedagógica, a avaliação constitui-se numa concepção e numa prática que dê pistas concretas do caminho que o aluno está fazendo para apropriar-se, efetivamente, das atividades verbais: fala/escuta, leitura/escritura.

Avaliação

Nas escolas, de modo geral, há grande preocupação com a nota atribuída ao aluno. Ligada diretamente à aprovação ou reprovação dos alunos, a nota acaba se tornando um fim em si mesma, ficando muito distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem.

Nessa visão, a avaliação objetiva apenas julgar e classificar. Aponta para um entendimento unilateral e terminal, ou seja, o professor avalia o aluno e isso serve para determinar uma valoração de cada aluno de acordo com o quanto ele tinha aprendido. A participação do aluno, nesse processo, é pequena e, muitas vezes, ele mesmo não tem clareza do porquê dos resultados obtidos; a nota chega como uma sentença, definindo seu destino escolar e, às vezes, até seu destino fora da escola.

Como a PC-SC, – texto de língua portuguesa – busca a construção de um projeto educativo pelo qual o aluno tenha condições de acesso aos saberes lingüísticos, condição necessária para a participação social, pois por meio da linguagem é que o homem constrói visões de mundo, produz conhecimento para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Por isso, entendemos que a prática tradicional precisa ser superada.

Segundo a PC-SC, avaliar é mais do que atribuir uma nota como uma sentença. É utilizar o processo de avaliação para verificar como e quanto o aluno aprendeu, quanto e como o professor conseguiu ensinar, como e quanto a organização da escola permitiu que o professor ensinasse e que o aluno aprendesse. Isso possibilita verificar o que precisa ser redimensionado na ação do professor e da organização para que o processo ensino-aprendizagem possa ocorrer de maneira efetiva.

Os fundamentos teóricos-metodológicos da PC-SC encaminham para uma avaliação como um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica e investigativa. Isso significa tratar a avaliação como: inclusiva, diagnóstica e processual – e não como simples procedimento de exclusão.

Ela será *inclusiva* se permitir incluir mais alunos no processo ensino-aprendizagem, isto é: se os alunos aprenderem mais e significativamente, evita-se a reprovação e a evasão escolar. Será *diagnóstica* se verificar qual é a real situação do aluno em termos de conhecimento (embasada nos conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky) para realizar o processo ensino-aprendizagem a partir dessa situação. Essa postura provoca correção de rumos. Considerando a observação de como o processo ocorre, permite verificar se o aluno se apropria do conhecimento como um valor de uso ou como um valor de troca, em suma, realiza um diagnóstico do processo ensino-

aprendizagem para redimensioná-la quando necessário. Finalmente, será *processual* se não centrar a avaliação no aluno, mas no todo do processo ensino-aprendizagem, do qual participam o aluno, o professor e a escola, com suas condições físicas e seu modelo de organização – o que implica, também, a avaliação da forma como o professor provoca situações de aprendizagem, como problematiza e aborda o conhecimento.

Na perspectiva sócio-histórica a avaliação deixa de ser um trabalho individual e isolado do professor e passa a ser um trabalho cooperativo, de responsabilidade coletiva.

O papel do professor no ensino da língua na concepção sócio-interacionista (professor mediador)

A partir das contribuições teóricas de Vygotsky (1994) e de Bakhtin (1996) para a construção da linguagem como interação social, sugere-se a necessidade da redefinição do papel ou da função do professor. Seu papel passa a ser o de mediador. Porém, antes de desenvolvermos o conceito de professor-mediador, nesta perspectiva, consideramos necessário analisar qual o papel do professor na perspectiva tradicional.

No ensino tradicional o professor também exerce o papel de mediador. Ele estabelece a mediação no seguinte sentido: de quem tem conhecimento para quem não o tem. O professor sabe, o aluno não sabe. O professor não é referência, é modelo. O discurso do professor é pré-elaborado. Todas as falas estão programadas. O professor se volta para o método e não para o sujeito.

Na abordagem sócio-interacionista, “o professor deixa de ser visto como agente exclusivo da informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual” (REGO, 1995, p. 115).

A mediação, nessa perspectiva, é complexa. O papel do mediador é polemizar, discutir, como consequência é a turma que determina o ritmo da aprendizagem. Aqui as falas são imprevistas. No processo de interação elas são a essência do processo de ensino. É fun-

damental, para o processo de aprendizagem, a escuta do professor: ouvir as diversas vozes. Elas são o ponto de partida para novas aprendizagens.

O ponto fundamental no processo de ensino é o professor mostrar ao aluno onde se busca o conhecimento, desafiá-lo, oferecer oportunidade de aprendizagem, criando necessidades, estimulando o trabalho em grupos. Para dar conta desse papel, o professor precisa ter clareza dos eixos norteadores da Proposta: uma filosofia (concepção de homem e de mundo), uma teoria de aprendizagem, uma concepção de linguagem, além do domínio do conteúdo (aprofundamento científico) a trabalhar com os seus alunos; acreditar no que fala aos seus alunos, acreditar na sua palavra e usá-la como veículo de socialização do conhecimento socialmente acumulado.

Conforme Fichtner (1996, p. 23):

Essa concepção está diametralmente oposta à escola tradicional. A perspectiva vygostkiana não está centrada nem no professor, nem no aluno, e sim propõe uma nova relação onde o conhecimento está socialmente contextualizado e o professor exerce uma função mediadora entre este e o aluno, capacitando-o como sujeito do seu processo de aprendizagem, bem como capacitando-o como ser humano político e sujeito do momento histórico, estabelecendo, através de seu intercâmbio com o meio as trocas sociais.

Para que a ação pedagógica tenha a orientação descrita acima cabe, primeiramente, conforme Orlandi (1996), interferir no caráter autoritário do DP, explicitando o jogo dos sentidos em relação a “informações” colocadas nos textos e dadas pelo contexto social. A forma proposta pela autora de superar o discurso pedagógico autoritário é a construção do discurso polêmico através do processo de interlocução. Propõe para o professor e para o aluno o seguinte:

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, deixar um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor da dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição. (1996, p. 32-33).

Fichtner, pesquisador e estudioso da concepção histórico-cultural, nas suas contribuições para a educação ressalta a importância fundamental do professor no processo ensino-aprendizagem que atua na zona de desenvolvimento proximal. Apresenta-o como modelo por destacar um aspecto ético, um aspecto político e um aspecto pedagógico. Citamos alguns pontos que foram abordados em sua conferência a mais de 1000 professores da rede pública estadual, no II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina – Proposta Curricular 10 anos, em maio de 1998, na cidade de Blumenau (FICHTNER, 1998):

1. Repensar a escola depende fundamentalmente da postura dos professores e professoras que na vida diária com o aluno incorporem ao processo de ensino o desenvolvimento do novo, porém de forma construtiva para a construção do cidadão.
2. Hoje o professor deve analisar os fatos e o conhecimento como relações, produto da comunidade onde o professor atua. O conhecimento, as normas, os valores devem passar para o aluno depois de refletidas como relações humanas dentro de uma sociedade extremamente complexa.
3. O professor para cumprir a sua tarefa não se pode dar o luxo de reproduzir conhecimentos, ele deve mudar sua postura e saber que a reprodução significará a morte do conhecimento, dos valores e das normas, eles devem ser recriados a cada experiência.
4. Mostrar não significa nada, tem que existir nesse mostrar uma ligação de ensinar ao outro e do outro querer apropriar-se do conhecimento do modelo. Esta relação que é extremamente complexa deve ter uma base afetiva. O adulto deve olhar a criança como alguém capaz de seguir um modelo. Como alguém que pode aprender o qual ele pode ensinar. Este respeito pelo outro é um modelo ético. Nosso ensinar deveria ajudar a criança a desenvolver sua própria maneira de caminhar.

Os modelos, que nós pedagogos estamos dando às crianças e adolescentes, são para eles meios, com os quais eles constroem as próprias perguntas. Essa perspectiva é exatamente oposta a uma interpretação dogmática da “zona de desenvolvimento proximal”, onde pedagogos e psicólogos pensam que podem determinar precisamente os conteúdos destas zonas. Aqui a perspectiva de Vygotsky é reduzida a uma receita que é simplesmente trabalho em grupos na sala de aula.

A “zona de desenvolvimento proximal” refere-se ao caminho que o indivíduo percorrerá para desenvolver novas funções. Assim a zona não representa só uma distância mas sim uma área em constante transformação, uma área de problemas, de insegurança, de perspectivas novas e, ao mesmo tempo, desconhecidas para o indivíduo.

Entrar numa “zona de desenvolvimento proximal” significa sempre entrar numa área não totalmente esclarecida nem conhecida. Conflitos, distúrbios, problemas, comportamentos problemáticos, falta de coordenações nas atividades atuais de um indivíduo, etc., podem ser compreendidos como sintomas importantes desta entra-

da. Eles podem ser interpretados como contradições internas entre as exigências de uma certa situação e os limites dos instrumentos e meios disponíveis.

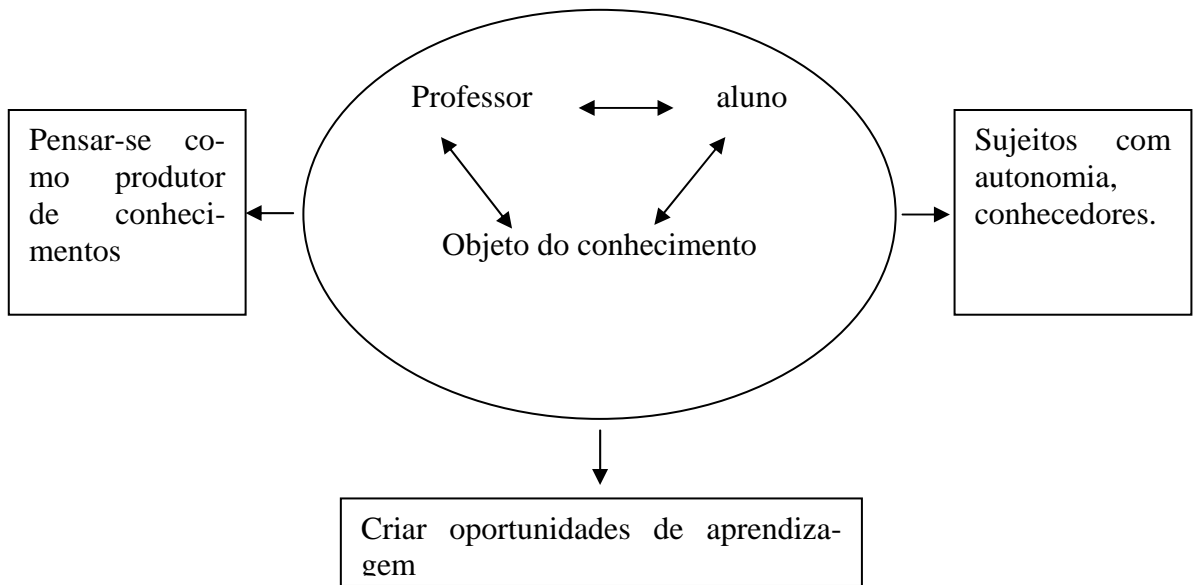
A “zona de desenvolvimento proximal” só poderá ser intensificada se a curiosidade da criança for estimulada, porque é um diálogo entre a criança e o seu futuro, nunca é um diálogo entre a criança e o passado de um adulto, de um professor ou de uma sociedade. Como diálogo entre o indivíduo e as diversas tarefas, exigências e possibilidades de cultura existente. Neste diálogo o indivíduo sempre está transgredindo e expandindo o seu “potencial atual”, as suas realizações já estabelecidas, os seus resultados e conquistas. O indivíduo expande e transgride tudo isso não somente através das habilidades e capacidades já apresentadas por seus colaboradores oficiais (os professores, os pais) mas, pelo contrário, isto se realiza através de uma crítica deles e da construção de atividades e idéias novas.

Fichtner (1998) diz que “um bom professor se realiza muito mais pelo que é do que pelo que faz”. E nisso inclui-se a carga afetiva que transmite aos seus alunos de maneira consciente ou inconsciente. Diz também que o professor representa um modelo vivo na sua personalidade, esse modelo é a união entre o conhecimento que ele possui e a sua postura pessoal com o conhecimento. Salienta que é nessa postura pessoal que se encontra o núcleo e a base de todas as formas de uma aplicação do conhecimento. E que o professor, nesta concepção integral do conhecimento e vida, tem um papel muito particular. Ele é o porta-voz da forma em que o conhecimento deve ser introduzido na vida social do aluno.

Nesta concepção, enfatiza que o professor motivará e orientará seus alunos de modo a que o que ele ensina e representa seja algo relevante. Enfim, que ele seja autêntico em sua prática. Essa autenticidade é cada vez mais exigida porque vivemos num mundo em constante mudança, onde as funções sociais do conhecimento tendem a reduzir-se a informação ou funções lineares. A ciência é compreendida como técnica.

As nossas crianças e nossos jovens encontram hoje somente na personalidade de um professor esta união entre conhecimento e postura pessoal com o que é conhecimento que poderia representar uma “zona de desenvolvimento proximal” para os alunos. (FICHTNER, 1998, p. 29).

Propomos, assim, representar o processo de mediação pedagógica, nesta concepção, através do esquema abaixo:



3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados para uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, para analisar a consistência teórico-prática dos princípios epistemológicos e metodológicos da PC-SC, entre docentes de Língua Portuguesa que atuam nas escolas da rede estadual, do município de Maravilha.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia utilizada foi definida em função dos referenciais teóricos adotados, da necessidade imposta pelo tema e dos procedimentos necessários para o alcance dos objetivos elencados para a realização do estudo.

O estudo buscou “ouvir” os professores de Língua Portuguesa, do ensino fundamental e médio, que atuam nas escolas da rede estadual de ensino, no município de Maravilha, pertencente à 23^a Coordenadoria Regional de Educação, para avaliar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa. A linha norteadora, os princípios e pressupostos assumidos caracterizam-na como uma pesquisa qualitativa, que, segundo Triviños (1992), compreende e analisa a realidade sob dois enfoques: o subjetivista-compreensivista e o crítico-participativo com visão histórico-estrutural – dialética da realidade social. Minayo (1994, p. 21-22) caracteriza a pesquisa qualitativa como uma metodologia que “trabalha com um universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis.”

Os fins da pesquisa estão na perspectiva que Gil (1991) e Triviños (1992) caracterizam como pesquisa *exploratória, descritiva e explicativa*.

Esta pesquisa tem caráter exploratório porque pouco conhecimento acumulado e sistematizado há sobre a opinião dos professores sobre o assunto e registros do resultado do processo de discussão, elaboração, implantação e implementação da PC-SC – Língua Portuguesa. É descritiva porque vai mostrar e apresentar características que são específicas de um grupo, os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental (5^a a 8^a série) e ensino médio, das escolas da rede estadual, localizadas no município de Maravilha – região da 23^a CRE, que compreende 06 escolas. E é explicativa porque buscará esclarecer, na ótica do professor, se o processo da proposta curricular contribuiu/contribui para uma prática pedagógica que garanta ao aluno da escola pública o acesso ao conhecimento, erudito e universal. Esclarecerá, também, o que o professor pensava, pensa e prognostica para o desenvolvimento do que está previsto na proposta. Enfim: buscará “ler” discursivamente a relação discurso da proposta/prática/discurso do professor sobre a Proposta.

3.2 POPULAÇÃO E TAMANHO DA AMOSTRA

Um dos passos importantes do delineamento da pesquisa consiste em explicitar qual é a população-alvo – ou seja, o conjunto de elementos para os quais desejamos que as conclusões da pesquisa sejam válidas.

Para os fins desta pesquisa, a população-alvo compreende os professores que atuam no ensino da língua materna, nos diferentes graus de ensino (fundamental e médios) das escolas públicas estaduais, do município de Maravilha. Foram entrevistados 40 professores que atuam no ensino fundamental (1^a a 8^a série) e no ensino médio.

3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção serão descritos os tipos de dados utilizados nesta pesquisa, as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta e análise, bem como os fatores que limitaram a realização do presente estudo.

3.3.1 TIPOS DE DADOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Foi utilizado 01 (um) *questionário*, dividido em duas partes. A primeira parte é composta de perguntas fechadas, formuladas com a finalidade de conhecer o professor quanto ao sexo, à faixa etária, tempo de serviço, grau de atuação, ano e instituição da graduação, carga horária semanal, entre outros itens. Corresponde, na análise, às tabelas de 1 a 11. A segunda parte é composta de perguntas semifechadas, formuladas com vistas a obter uma visão geral do que cada entrevistado pensava, pensa e prognostica para o desenvolvimento do que está previsto na proposta. Corresponde, na análise, às tabelas de 12 a 22.

Foi utilizado ainda um roteiro de *entrevista* (aberto), que serviu para aprofundar as questões levantadas no questionário, através do contato individual, com os professores participantes.

A *observação*, em sala de aula, buscou avaliar a ação pedagógica do professor em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos e às atitudes que informa adotar relativamente à PC-SC.

Antes da realização da pesquisa, procurando garantir a compreensão do questionário pelo professor, procedeu-se à realização de um pré-teste (questionário 01, anexo 01), com 04 professores; na segunda etapa (questionário com perguntas semifechadas) aplicou-se o pré-teste a um professor, de maneira informal, com o objetivo de avaliar a existência de perguntas ambíguas ou dificuldade de entendimento.

A pesquisa foi realizada em três etapas, tendo como foco a avaliação da PC-SC.

Na primeira etapa, foi aplicado um questionário para todos os professores de Língua Portuguesa das 06 unidades escolares. Através do questionário fechado, buscou-se caracterizar os informantes, obter um levantamento quantitativo e selecionar os sujeitos para a segunda etapa.

Na segunda etapa, por meio de um roteiro de entrevista, gravamos, em cassete, os depoimentos de professores. Nesta etapa, ouvimos três professores que participaram da primeira. A escolha foi realizada da seguinte forma: separamos os informantes que atuam de 1ª a 4ª série dos que atuam de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, e num terceiro bloco os que atuam no ensino médio. Sorteamos um professor de cada bloco para realizar a entrevista. Na transcrição e análise qualitativa buscamos utilizar alguns procedimentos da análise do discurso (v. ORLANDI, 1999). Tal análise vai além daquela que se diz “de conteúdo”, conforme descreve Rauen (2002, p. 200, grifos nossos):

A análise de conteúdo se dá quando estamos diante de dados discursivos provenientes de várias espécies de documentação. Ela se configura como um conjunto de vias possíveis, por vezes não definidas, para o *desvelamento do sentido do conteúdo*. [...] Eis o princípio da análise de conteúdo, desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e *extrair sua significação*.

Diferentemente disso, por princípio não se *extraem* nem se *desvelam* sentidos em AD, mas busca-se explicar, compreender a que discursos pertencem os materiais estudados. Trata-se, então, de compreender seus efeitos históricos (ideológicos) de sentido, associar com as formações discursivas das quais eles derivam, e que são sua fonte de construção.

Na terceira etapa, fizemos observações, em sala de aula, com os mesmos 03 (três) sujeitos da segunda etapa.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a validação do instrumento de pesquisa, o questionário foi entregue pessoalmente para cada professor, em seu local de trabalho, e pode ser respondido em casa. O período de aplicação e coleta dos dados ocorreu do mês de agosto até o mês de setembro de 2002.

Foram aplicados 40 questionários aos professores que atuam no ensino da língua materna, e todos retornaram, correspondendo a 100% da amostra.

De posse dos dados coletados, iniciou-se a estruturação, organização e análise dos dados que são apresentados no capítulo 4 análise dos dados.

Ao trabalhar a análise dos dados, classificou-se o professor pelas letras do alfabeto A1 até Z1, e posterior de A2 até F2, por se tratar de dados estritamente confidenciais, e preservando-se a privacidade da fonte de informação. As entrevistas foram classificadas com as seguintes letras: L, M e N.

Os dados obtidos foram analisados e interpretados conforme a fundamentação teórica, utilizando alguns procedimentos da análise do discurso, associados aos fundamentos teóricos da proposta, de caráter sócio-interacionista (Bakthin) e histórico cultural (Vygotsky).

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 VOZES DOCENTES... CONCERTOS E DESCONCERTOS

Na primeira etapa da pesquisa, como dito anteriormente, aplicamos um questionário (anexo 1) para quarenta (40) professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa, de 1ª a 8ª série do ensino fundamental e no ensino médio, nas seis (6) escolas públicas da rede estadual situadas no município de Maravilha, extremo oeste do estado de Santa Catarina.

Obtivemos o seguinte quadro quanto à categoria sexo:

Tabela 1- Sexo dos sujeitos participantes da pesquisa:

Opção de resposta	N	%
Feminino	38	95,00
Masculino	2	5,00
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Através dos dados da tabela 1, constatamos que há a predominância das “vozes” femininas no magistério e, conseqüentemente, no ensino da Língua Portuguesa, no espaço pesquisado.

Tabela 2 – Estado civil dos informantes:

Opção de resposta	N	%
Casado (a)	32	80,00
Solteiro (a)	5	12,50
Outro	2	5,00
Separado (a)	1	2,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Consideramos que esses dados são relevantes, principalmente se fizermos relação com a categoria anterior (sexo). Se 95% dos entrevistados são mulheres, supõe-se que os 80% de docentes casadas, que trabalham 40 ou 60 horas em sala de aula, ainda têm a responsabilidade da casa e dos filhos, o que pode afetar consideravelmente o nível de desempenho profissional.

Quanto ao grau de escolaridade, pediu-se especificação para:

- () Ensino médio. Especificar o ano da conclusão: _____
- () Ensino Superior incompleto. Especificar o período e instituição: _____
- () Ensino Superior completo. Especificar o ano de conclusão e a instituição: _____
- () especialização. Especificar: _____
- () mestrado. Especificar: _____
- () doutorado. Especificar: _____

Nesta categoria, foi difícil fazer a tabulação dos dados porque muitos não preencheram todos os campos. No pré-teste não constatamos dificuldades. Aqui, considerávamos de suma importância o preenchimento de todos os campos por três razões: primeiro, para termos uma visão mais ampla do processo de formação profissional dos professores que atuam nas escolas públicas pesquisadas; segundo, saber se, entre a década de 80 e 90, período em que se deu o movimento de discussão curricular, os docentes informantes já haviam concluído sua formação acadêmica ou estavam em processo de formação; terceiro, por acreditarmos que a formação acadêmica tem relação direta com o compromisso profissional e o desempenho pedagógico de cada docente.

Tabela 3 – Grau de escolaridade dos docentes entrevistados:

Opção de resposta	N	%
Habilitação específica completa ou em curso	35	87,50
Ensino médio	5	12,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Quanto ao grau de escolaridade e de formação acadêmica, 35 (87,50%) têm habilitação específica ou estão em processo de habilitação. Os que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental cursaram Pedagogia, habilitação em séries iniciais; os que atuam de 5^a a 8^a série do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio apresentam-se com habilitação em Letras. Dos pesquisados, apenas 05 (12,50%) têm formação em nível médio (curso de Magistério). Esses atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. É a formação mínima exigida para atuar nesse nível de ensino até 2006. 27,50% dos 35 (aqueles com formação em curso) informaram que estão cursando Pedagogia (séries iniciais) na instituição de ensino da região (UNOESC) e na UDESC (habilitação através do ensino a distância).

Tabela 4 – Participantes da pesquisa com ensino superior incompleto:

Período	Instituição	N	%
Não respondeu		29	72,50
8º período	UNOESC	3	7,50
6º período	Não mencionou	3	7,50
2º período	UDESC	2	5,00
4º período	UNOESC	1	2,50
4º período	Não mencionou	1	2,50
5º período	Não mencionou	1	2,50
Total		40	100,00

Fonte: Dados primários.

Procuramos ainda, quanto à formação, nos informar em que ano e em que instituição de ensino superior esses professores realizaram seus estudos. Não deram resposta 23 deles (57,50%). Estudaram na UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina) 07 (17,50%); desses, 05 concluíram sua formação no ano 2000, 01 em 1999 e 01 em 1990. 02 professores, representando 5% dos entrevistados, estudaram na UNIJUÍ (Universidade de Ijuí - RS), 01 no período de 1982 e 01 em 1993. Um informante (2,50%) estudou na FACEPAL (Faculdade de Palmas – PR) no período de 1982. 15% (06) dos entrevistados mencionaram o ano de conclusão de sua formação, porém não informaram a instituição. Esses concluíram seus estudos entre 1979 e 2001.

As informações quanto à pós-graduação em nível de especialização constam no seguinte quadro:

Tabela 5 – Informantes com Pós-graduação em nível de especialização

Opção de resposta	N	%
Não respondeu	23	57,50
Fundamentos da Educação	2	5,00
Educação Infantil e Séries Iniciais	2	5,00
Língua Portuguesa	2	5,00
Português e Inglês	1	2,50
Não informou	1	2,50
Metodologia do ensino de Língua Portuguesa	1	2,50
Metodologia de Ensino	1	2,50
Cursando Gestão escolar	1	2,50
Metodologia da Língua Portuguesa	1	2,50
Em curso	1	2,50
Língua Estrangeira	1	2,50
Séries Iniciais	1	2,50
Processo do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa	1	2,50
Metodologia de Ensino e Pesquisa	1	2,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Nenhum dos sujeitos pesquisados cursou ou está cursando pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. A partir dessa tabela, observa-se que 15 professores têm formação em nível de especialização, 2 estão em curso e 23 não responderam. Presume-se que aqueles que não responderam não têm especialização, assim como se pode presumir, para a tabela 4, que 29 professores têm diploma de curso superior.

Tabela 6 – Faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa:

Opção de resposta	N	%
De 41 a 48 anos	18	45,00
De 31 a 35 anos	8	20,00
De 36 a 40 anos	7	17,50
Mais de 49 anos	3	7,50
De 26 a 30 anos	3	7,50
Até 25 anos	1	2,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Verifica-se que 50% dos docentes encontram-se na faixa dos 40 anos. 03 professores com mais de 48 anos continuam trabalhando, apesar de terem a idade mínima exigida legalmente para requerer aposentadoria.

Tabela 7– Remuneração dos docentes pesquisados:

Opção de resposta	N	%
De R\$ 501,00 a R\$ 800,00	12	30,00
De R\$ 301,00 a R\$ 500,00	9	22,50
De R\$ 801,00 a R\$1000,00	8	20,00
De R\$ 1001,00 a R\$ 1500,00	8	20,00
Até R\$ 300,00	2	5,00
Acima de R\$ 1500,00	1	2,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Constata-se que apenas 17 docentes, de 40, recebem remuneração que pode ser considerada razoável pelos padrões brasileiros: de 801 a 1000 reais, 08 professores (20%); de 1001 a 1500 reais, também 08 (20%), e apenas 01 (2,50%) percebe remuneração acima de 1500 reais. Essa graduação deve estar correlacionada ao nível de formação (daí que muitos busquem, hoje, os cursos de especialização) e à faixa etária (ascensão funcional).

Segundo Geraldi (1993), a remuneração do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais daquela do trabalhador manual, ainda que o professor tenha formação universitária. O autor afirma que a depauperização do professor não está desligada de sua nova identidade na correlação entre saber e ensino. Essa nova identidade é caracterizada, pelo autor, como “professor controlador da aprendizagem”:

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. (GERALDI, 1993, p. 94).

Tabela 8 – Carga horária semanal dos sujeitos da pesquisa:

Opção de resposta	N	%
40 h	28	70,00
20 h	9	22,50
30 h	2	5,00
50 h	1	2,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Constata-se que a maioria dos entrevistados (70%) têm jornada de trabalho de 40 horas. Apenas 01 professor (2,50%) atua 50 horas semanais, mas, pelo fato de que 70% trabalham 40 horas semanais em sala de aula e são, na grande maioria, mulheres casadas, consideramos que talvez esses professores não disponham de tempo suficiente para estudar, refletir, preparar suas aulas, articular os eixos epistemológicos e as necessidades didático-pedagógicas exigidas pelo que preconiza a PC-SC.

Tabela 9 – Área de atuação dos docentes:

Opção de resposta	N	%
Ensino fundamental (5ª à 8ª série)	18	45,00
Ensino fundamental (1ª à 4ª série)	15	37,50
Ensino fundamental (5ª à 8ª série) e Ensino médio	4	10,00
Ensino médio	3	7,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Tabela 10 – Situação funcional dos informantes:

Opção de resposta	N	%
Efetivo	33	82,50
ACT	7	17,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

A situação funcional dos informantes se reflete nas seguintes categorias: professor efetivo, num percentual de 82,50%, portanto 33 deles, e professor ACT (admitido em caráter temporário), sem estabilidade funcional, sendo 07 deles, o que representa 17,50% dos informantes. Esses dados, pelo fato de que a maioria dos professores está na faixa etária do 40 anos, mostram um quadro funcional estável. Isso pode ser considerado positivo, pois a instabilidade gera descontinuidade de projetos e de programas nas unidades escolares, além de insatisfação profissional.

Tabela 11 – Tempo de serviço dos docentes participantes da pesquisa:

Opção de resposta	N	%
De 20 a 25 anos	11	28,95
De 12 a 16 anos	6	15,79
Acima de 25 anos	6	15,79
Até 4 anos	5	13,16
De 16 a 20 anos	5	13,16
De 8 a 12 anos	3	7,89
De 4 a 8 anos	2	5,26
Total	38	100,00

Fonte: Dados primários.

O tempo de serviço desses professores no magistério público estadual está assim apresentado: apenas 05 (12,50%) estão em início de carreira, com até 04 anos de atuação; de 04 a 08 anos; a maioria tem de 12 até mais de 25 anos (28 professores). Como apenas 7 são ACT (V. Tabela 10), pode-se considerar que os novatos (com menos de 10 anos na profissão) talvez estejam aí incluídos, mas o tempo de serviço da maioria se coaduna com a efetividade na profissão, o que significa razoável experiência.

4.1.1 PERFIL DAS VOZES DOCENTES

A partir desses dados, podemos caracterizar os docentes informantes como um grupo predominantemente de mulheres, casadas, na faixa etária de 40 anos. Observamos que têm uma jornada diária de trabalho de 08 horas, que recebem uma remuneração na faixa de 800,00 reais mensais, considerada baixa pelo nível de escolaridade que apresentam. A maioria possui estabilidade no emprego, o que é positivo, e atua no ensino fundamental há 20 anos.

São professores que buscaram ou buscam a sua habilitação em curso superior – 42,60% têm especialização. Estudaram em instituições privadas de ensino superior, a única possibilidade de acesso, na região. Convém destacar que, para a quase totalidade dos entrevistados, cursar uma faculdade só foi possível porque essas instituições oferecem regimes especiais: cursos nas férias escolares, em finais de semana e outros. Além disso, precisaram ou precisam trabalhar para poder estudar, pagar o seu curso.

Podemos observar que o perfil das “vozes” pesquisadas não é diferente do das demais “vozes” que atuam no sistema escolar, especialmente na escola pública. Geraldi (1993) diz que as instituições universitárias, ao diplomar seus professores, os considera habilitados. Depois, são contratados pelos vários sistemas, mas não são tratados como profissionais ao longo do exercício do magistério. As razões estariam na relação de emprego em que seus direitos não são respeitados, nas condições aviltantes de trabalho, no elevado número de horas-aula, na baixa remuneração.

4.2 O DOCENTE E A PROPOSTA CURRICULAR

4.2.1 O DOCENTE E A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DA PC-SC

Considera-se que a PC-SC parte de um ideário que a sustenta:

... parte do pressuposto de que o homem é um produto da história, ao mesmo tempo que compreende a história como um produto humano. Essa visão dialética, independentemente do lado do qual é tomada, leva à conclusão de que, em última instância, o homem é fruto de sua própria ação. Não se compreende aqui que a ação de cada indivíduo, isoladamente, faça com que ele construa a si mesmo, mas que a ação humana, que faz a história, determina a forma como os homens e as mulheres constroem sua sobrevivência e suas relações no mundo em cada tempo. (HENTZ, 1998, p. 78).

Como o nosso objetivo geral é analisar a consistência teórico-prática dos princípios epistemológicos e metodológicos da PC-SC entre os docentes de Língua Portuguesa, perguntamos a eles qual seu entendimento sobre a concepção filosófica permeada no documento. Observamos que 32 docentes (80%) a entendem fundamentada numa concepção materialista-histórica, 01 (2,50%) a considera neoliberal, justificando que é liberal por ser “*Renovação, nova doutrina, ilumina mudança, sobretudo dá um sentido novo as línguas modernas*” e 07 (17,50%) como outra, sem nomeá-la, apesar da solicitação de que justificassem a opção apontada. Note-se que a interpretação de “neoliberal”, no caso ilustrado acima, remete antes a um discurso de formação gramatical, como instrumento lingüístico disponível, que ao discurso político. Pode-se hipotetizar que o docente desmontou a palavra e analisou-a, produzindo

um sentido deslocado pelo qual, em sua paráfrase, *des-conhece* as ressonâncias que uma formação específica atribui à expressão.

Tabela 12 – A concepção filosófica dos sujeitos da pesquisa

Opção de resposta	N	%
Materialista-histórica	32	80,00
Outra	7	17,50
Neoliberal	1	2,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Ao analisarmos as justificativas apontadas por 33 docentes, observamos que há falta de clareza acerca do que seja uma concepção filosófica. Muitos, pelas respostas dadas, confundiram com concepção de linguagem e/ou de aprendizagem e conhecimento. Além disso, quando se trata de justificar e explicar a compreensão que têm sobre a fundamentação filosófica da PC e conceitos que a norteiam, fica-se em dúvida, pelo modo como se expressam, sobre até que ponto a compreendem, ainda que alguns tenham claramente informado que seu nível de compreensão seja apenas regular. Constatamos que a maioria das respostas está redigida de forma desconexa, com problemas de regência e concordância, além de apresentarem problemas de ordem conceitual. Por isso, observamos que ocorrem mais respostas discordantes nas perguntas referentes a conceitos do que nas relacionadas à prática.

Selecionamos algumas respostas pela orientação teórica e ideológica que apresentam. Nossa intenção não é classificá-las como certas ou erradas, mas mostrar como os professores formam sentidos em relação ao discurso da proposta. A transcrição segue rigorosamente a escrita do informante: a ortografia, a pontuação, a concordância, a regência, etc.

Ao analisarmos as respostas, observamos que, de modo geral, as mais consistentes foram dadas pelos professores com especialização e que tiveram participação mais ativa no processo de discussão da PC-SC, independentemente do nível de ensino de atuação. As respostas mais discordantes encontram-se entre os 05 professores com formação em nível médio e entre os que estão no início do curso superior.

No bloco abaixo, transcrevemos as contribuições de 03 docentes que podem ser consideradas como as que mais se aproximam da concepção que fundamenta a PC-SC.

R2 - *A PC-SC concebe a pessoa como sujeito de sua própria história, dentro de determinado contexto sócio-histórico. O ser humano se constrói, individual e coletivamente, dentro das condições materialmente dadas. E, ao mesmo tempo, as transcendidas, pois, é capaz de construir sua própria história, transformando-a e a si mesmo, num processo contínuo.*

Z1- *O ser humano é entendido como social e histórico. Isto significa ser o resultado de um processo histórico. E o conhecimento produzido no decorrer do tempo é patrimônio coletivo e deve ser socializado.*

P1 – *Tudo o que constitui a realidade humana tem origem nas relações sociais. Portanto, idéia a matéria são dimensões indissociáveis da mesma realidade. A consciência humana não é inata e nem os resultados das ações do indivíduo com o meio, mas uma produção humana.*

As respostas acima, para além de apontarem uma aparente compreensão e “apropriação” não conflituosa de conceitos, também materializam a repetibilidade do discurso, em paráfrases “respeitosas”, isto é, que simulam homogeneidade de vozes e mesmo o direito de dizer produzindo o efeito de aceitação e adequação (modalização).

Duas respostas apontam uma visão determinista da história, deixando na sombra o conflito que representa a possibilidade de transformação.

N2 – *A concepção é materialista-histórica, pois o homem faz a sua história, não por escolha, mas por situações cotidianas e outras ligadas ao seu passado.*

C1 – *O homem faz sua história não como quer, mas com o meio social que defronta, legada pelo passado. O conhecimento constitui-se das produções humanas, historicamente elaboradas e apropriadas pelos sujeitos nas interações sociais, na busca da compreensão de si, do outro e do mundo. Somos o que as condições materiais determinam a ser e pensar e dependemos da ação do homem no tempo.*

Neste bloco, transcrevemos algumas respostas (04) que derivam para concepções de desenvolvimento, aprendizagem e linguagem, em vez de ater-se à concepção filosófica. No

questionário, 2ª parte, cada informante deveria explicitar, separadamente, o seu entendimento sobre a concepção filosófica (concepção de homem e de mundo), na questão 1.1; qual a concepção de desenvolvimento e aprendizagem a partir desta matriz filosófica, (questão 1.2); e a partir da concepção de aprendizagem e desenvolvimento que concepção de linguagem trabalhar (questão 1.3.). Mesmo considerando que todo conhecimento deva ser inter-relacionado, nossa intenção era que o docente conceituasse, separadamente, as concepções, para adiante observar como essa base teórica é levada em conta na sua prática.

Q2 – A proposta curricular, defende que todos são capazes de aprender, compreendendo as relações e interações sociais, pois são fatores de apropriação do conhecimento.

A1 – Segue a teoria de Vygostky. Porque essa concepção se preocupa a compreender de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. É um resultado do processo histórico e social. Por isso a diferença na formação da inteligência que passa a ser vista como determinação social.

T1 – Considera todos capazes de aprender e compreender que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças são fatores de apropriação do conhecimento, tem consigo a consciência da responsabilidade ética da escola e a aprendizagem, de todos.

S1 – A linguagem humana pode ser considerada fenômeno psicológico e mediadora da formação do pensamento. Seu funcionamento social mostra-se antes de tudo como objeto que possibilita interação.

No bloco abaixo, registramos algumas respostas que podemos considerar bastante problemáticas. Os depoimentos e justificativas de 07 docentes entrevistados revelam que há falta de entendimento ou conhecimento dos pressupostos que fundamentam a PC-SC, principalmente E2:

F1 – Abre caminhos, mediando alternativas, oportunizando também ao educando apropriar-se de um conhecimento científico.

E2 – *Concepção de linguagem com colonização portuguesa no Brasil. O Brasil herdou diretamente de Portugal das contribuições do renascimento devido ao caráter católico da nação portuguesa.*

O2 – *São eixos temáticos, teorias que refletem concepções filosóficas a respeito do mundo. Nos levam a encarar o ensino como algo que realmente interfere no desenvolvimento. As interações sociais vividas são determinantes para o seu desenvolvimento.*

Observa-se que E2, procurando amparar-se em conhecimentos difusos, recolhe fragmentos de várias fontes discursivas sem ter sucesso em harmonizá-las para demonstrar sua própria coerência de sujeito-professor.

Chamou-nos atenção as respostas dos informantes B1 e G1, assim como, M2 e N1 por serem praticamente as mesmas em todo o questionário. Essa situação poderia ser explicada de duas formas: a) Os dois professores trabalham na mesma unidade escolar. Como, provavelmente, possuem pouco conhecimento a respeito da Proposta, por serem novos ou por outra razão, responderam negociando a resposta que julgam mais adequada. b) Outra hipótese é que, de alguma forma, seus conhecimentos estavam sendo “testados” e era preciso não escorregar nas respostas. Neste caso alguém apelou para a “cópia”. Esse “regime” de cópia apresenta-se como uma estratégia que repete a atitude de aluno em situação-limite. Parecem os docentes, em casos semelhantes, posicionar-se efetivamente como alunos, abdicando de ser mestres...

B1 e G1 – *O homem por si próprio não se constrói. No momento em que ele nasce já vem com uma falha vivida pelos seus antecedentes.*

M2 e N1 – *A proposta vê as interações sociais vividas por cada criança.*

4.2.2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Citamos uma formulação de Hentz (1998), proferida em sua conferência *A proposta Curricular de Santa Catarina e a Educação no Terceiro Milênio*, para iniciarmos a análise a respeito da concepção de aprendizagem definida pelos entrevistados.

Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções. (p. 76).

Perguntamos aos docentes se a concepção de aprendizagem da proposta tem fundamento inatista, ambientalista, construtivista, sócio-interacionista ou outro e pedimos que justificassem sua opção. Todos os entrevistados (100%) assinalaram a opção sócio-interacionista.

Tabela 13 – Fundamento da concepção de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa

Opção de resposta	N	%
Sócio-interacionista	40	100
Total	40	100

Fonte: Dados primários.

Quanto à justificativa, cinco (5) entrevistados não explicitaram a sua opção. Aqui, observamos que, pelas justificativas, mostram mais familiaridade com as questões de aprendizagem do que com as questões filosóficas. A maioria não se limitou a dizer de modo genérico o que preconiza a proposta, mas tentou dizer como a aprendizagem acontece ou deveria acontecer na prática. Isso pode indicar que o professor tem como preocupação central a aprendizagem.

No bloco a seguir, procuramos relacionar as respostas (04) que correspondem ao que preconiza a PC-SC:

M2 – Esta concepção tem a preocupação com a compreensão de como as interações sociais agem na formação, não sendo só determinações biológicas, mas resultado de um processo histórico-social. As interações vividas determinam o desenvolvimento na aprendizagem humana.

C1 – O aluno aprende na interação social, através das diferentes linguagens, sendo o professor o mediador entre o conhecimento e o aluno, atuando na ZDP, avançando, construindo seus próprios conceitos e vivenciando o que aprendeu para o bem estar de todos, ocorrendo à socialização do conhecimento. O trabalho coletivo, na sala de aula ou no nível de escola (projetos) favorece a aprendizagem.

T1 - *Esta concepção tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais, agem na formação das funções psicológicas superiores.*

P1 - *O sujeito do conhecimento é um sujeito socialmente determinado; síntese das relações sociais de produção de sua época. O conhecimento se dá do plano social para o individual, através da mediação do sujeito que domina e utiliza o objeto do conhecimento.*

Abaixo, procuramos agrupar as respostas (09) que procuram dar conta da relação teoria- prática:

V1 - *O conhecimento se constrói de forma compartilhada nas relações sociais, nas interações, o professor é mediador, sendo relevante à afetividade, onde desenvolve-se a cooperação, num ambiente de confiança; a construção do conhecimento ocorre gradativamente; não é pronto e acabado, mas de forma dinâmica constante, construindo sua bagagem cultural, progressivamente, obtendo um melhor aprendizado.*

J1 - *Porque propõe a mediação do professor para que o aluno construa sua aprendizagem na interação com os pares e com o (a) professor (a).*

H1 - *Porque considera que a aprendizagem só se efetiva através de interações sociais, pela apropriação do conhecimento num processo de trocas entre sujeitos com diferentes experiências.*

I1 - *Leva-se em consideração o conhecimento que o aluno já tem, o professor atua como mediador para a aquisição do conhecimento científico, valoriza-se a atividade em grupo, pois aprende-se melhor com a interação.*

Também nesta questão, observamos que as duplas B1/G1 (associa-se, também, nesta F1) e M1/N1 agiram de forma semelhante como na questão anterior (respostas absolutamente iguais). Aqui, as respostas são parcialmente iguais.

B1 – *O conhecimento se constrói nas relações sociais. Ele está pronto e acabado.*

G1 – *O conhecimento se constrói nas relações sociais. Ele não está pronto e acabado. Envolvem pais, alunos, professores, comunidade...*

B1, recorrendo à estratégia discente de confiar em um colega (aparentemente mais experiente), trai o interlocutor, o colega e a si mesmo quando reconstrói os dados alheios, produzindo equívocos – que certamente não estão na língua mesma. E afirma categoricamente que o conhecimento “está pronto e acabado”, permitindo-se a incoerência imediata com “O conhecimento se constrói nas relações sociais”.

F1 – *Envolve toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, ...).*

M1 – *É na interação com o meio que a criança vai adquirindo seus conhecimentos; a aprendizagem se dá na troca de experiências; a aprendizagem é vista como a principal fonte de desenvolvimento, onde prevalecem as possibilidades garantidas por pautas interacionais.*

N1 – *Juntamente com o meio que a criança vai adquirindo maior conhecimento. Construindo seu ensino-aprendizagem.*

Registramos considerações (05) a respeito da concepção de aprendizagem que apresentam problemas de construção e de conceituação:

A2 – *Sempre exercer as ações mutuamente. Precisamos de corporações.*

E2 – *É um esforço intelectual de compreender os fundamentos teóricos-práticos que esta proposta traz em termos de compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem.*

E1-*O conhecimento é construído com a intervenção ou influência do meio.*

D1 – *Constrói o seu conhecimento através das suas relações sociais com o mundo natural e social.*

D2 – Só ocorre verdadeira interação se há respeito e confiança entre o aluno-professor. Um com vontade de ensinar e o outro de aprender.

Se, em princípio, 80% dos docentes reconhecem que a concepção filosófica materialista-histórica fundamenta a PC-SC, poucos demonstram compreensão sobre o que se entende por concepção filosófica – e esse resultado não desmente a afirmação de alguns dos docentes de que sua compreensão é apenas regular. Assim, alguns procuram o viés das concepções de desenvolvimento, aprendizagem e linguagem, e um número maior de respostas apresenta problemas de várias ordens. Por outro lado, com relação à concepção de aprendizagem e desenvolvimento, todos indicaram a perspectiva sócio-interacionista, mas na justificativa resvalaram para a prática ou apresentaram respostas com alguma incoerência, identificando-se poucas com consistência. No conjunto, observa-se que as respostas mais consistentes vieram daqueles docentes que tinham formação no nível de especialização e que haviam participado mais ativamente da discussão da PC-SC.

4.2.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

A concepção de linguagem defendida pela PC-SC está embasada nos estudos e contribuições de Vygotsky e Bakhtin. O primeiro propõe a linguagem como ferramenta psicológica estruturante (função cognitiva – mediadora entre relações e categorias mentais abstratas e o mundo) e de ação social. A partir disso, o segundo nos diz que toda linguagem é uma forma de interação, porque, mais que possibilitar transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, ela atua como um lugar de interação, de locução humana. Através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria realizar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à fala.

Aqui, a linguagem é vista como instrumento de interação social e formadora do conhecimento. Essa concepção supera a concepção de linguagem como sistema preestabelecido, estático, centrado no código, uma vez que Bakhtin afirma que a verdadeira substância da língua está no fenômeno social da interação verbal que se realiza através da enunciação. A enunciação deve ser compreendida como réplica do diálogo social, é a unidade base da língua;

trata-se do discurso interior e exterior. Ela é natureza social, portanto, ideológica. É o produto da interação de indivíduos socialmente organizados.

A partir das considerações acima, e, partindo do pressuposto de que os professores de Língua Portuguesa, pela sua formação e pelo seu compromisso social, precisam ter clareza da importância do processo ensino-aprendizagem da língua materna que garanta ao aluno a construção do seu discurso, perguntamos aos entrevistados sobre o seu entendimento a respeito da concepção de linguagem norteadora da PC-SC. Dos 40 entrevistados, 90% (36) marcaram a opção: linguagem como processo de interação e 10% (04) assinalaram que a concepção de linguagem que a proposta focaliza é a linguagem como comunicação e expressão.

Tabela 14 – Concepção de linguagem que a Proposta focaliza, segundo os sujeitos da pesquisa

Opção de resposta	N	%
Linguagem como processo de interação	36	90,00
Linguagem como comunicação e expressão	4	10,00
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Por isso, podemos concluir que a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa que atua nas escolas públicas estaduais do município da Maravilha sabe qual a concepção de linguagem preconizada pela PC-SC. Contudo, ao “ouvirmos” suas justificativas a respeito de sua compreensão desta concepção, temos, mais uma vez, a evidência de falta de conhecimento e consistência teórica. Por exemplo: 08 professores não escreveram uma palavra sobre isso. Esse silêncio, certamente, produz sentidos.

Abaixo, relacionamos alguns depoimentos (06) que mostram a falta de conhecimento e consistência teórica. Considerando que, na orientação proposta, “conhecimento” aparece como conceito-chave, o aspecto difuso de muitas respostas parece indício de que é mais no discurso pseudocientífico que se busca uma voz para tratar os assuntos, e menos em concepções teóricas, ainda que para trabalhar a contradição.

A2 – *Trocas, permutas.*

F2 – *Porque os dois interagem entre si, professor e aluno.*

L1 - *Oportuniza o trabalho do professor no sentido de possibilitar o desenvolvimento da leitura e escrita.*

O1 – *Pois o professor nesta proposta deverá participar na aprendizagem do aluno dando uma direção para que se busque sempre mais conhecimento. Desafiar o aluno no sentido que ele goste e busca cada vez mais conhecimento.*

E1 – *Na interação com o meio outras pessoas que os humanos melhoram sua comunicação.*

G2 – *Focaliza a concepção de linguagem como processo de interação, por à linguagem ocorrer somente quando o professor valorizar o desenvolvimento real em que o aluno se encontra e partindo então para a socialização e ampliação.*

Aqui, transcrevemos “vozes” que, além de truncadas, são iguais ou semelhantes, a exemplo das análises feitas nos itens 4.2.1 e 4.2.2.

A1 – *Porque o pensamento não é expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir.*

B1 – *Porque o pensamento não é expresso em palavras, é por meio delas que ela passa a existir.*

F1 – *Que todos tem acesso a socialização.*

G1 – *Que todos tenham acesso ao (saber) conhecimento e a socialização.*

Neste bloco, transcrevemos “vozes” (07) que sinalizam uma compreensão mais clara e sólida quanto à concepção de linguagem como interação.

H1 – *A linguagem como processo de interação se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento, numa relação mediada pelo social.*

O2 – *A interação do indivíduo com o meio que o cerca, leva-o a construir o seu conhecimento. A linguagem é um meio de compreensão dos outros, do resto do mundo e de si mesmo. Enquanto ele constrói o conhecimento, também se constrói.*

P2 - *A linguagem humana é um fenômeno sócio histórico manifestado nas línguas através de fatores resultantes da interação humana. Servindo a finalidades múltiplas tanto no caráter público como no privado.*

D2 – *A proposta curricular tem como concepção de linguagem o processo de interação, as ações compartilhadas entre sujeitos e objetos, questionando, duvidando, contradizendo, para a produção do conhecimento.*

C1- *A linguagem constitui-se num processo cultural, o sujeito se modifica a partir das interações sociais, organizando seu pensamento junto ao outro. O pensamento do outro é o complemento do seu. Não há voz única, um completa o outro.*

P1 – *A linguagem tem papel determinante na formação da consciência humana. A palavra é o micro-cosmo da consciência.*

R1 – *Vygotsky considera a linguagem como o principal instrumento de mediação. São as interações sociais que provocam no sujeito e no meio em que está inserido.*

4.2.4 A PC-SC E SEUS SUBSÍDIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE ATENDA AOS SEGMENTOS POPULARES

Nos depoimentos anteriores as “vozes” presentes “reproduzem”, de qualquer forma, o que preconiza a proposta. Consideramos que, a partir deste ponto, poderemos “ouvir” uma voz mais espontânea dos docentes entrevistados e avaliar a ação pedagógica do professor em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos da PC-SC.

Tabela 15 – Opinião dos sujeitos da pesquisa quanto à existência de subsídios, na PC-SC, para a prática pedagógica que atenda aos segmentos populares

Opção de resposta	N	%
Sim	22	55,00
Em parte	18	45,00
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Segundo 22 professores (55% dos entrevistados), a PC-SC oferece subsídios para uma prática pedagógica que atende aos segmentos populares. Já 18 docentes (45%) entendem que atende em parte. Nove professores não registraram, discursivamente, sua opinião.

Alguns (06) afirmam que a proposta atende a todos os segmentos, não apenas os populares.

O2 – *A PC oferece subsídios para atender a todos os segmentos. Esta é ampla e abrangente. Nos oferece uma concepção de homem e uma concepção de aprendizagem. Que*

homens querem formar? Que modelo de sociedade? Conseqüentemente, escolhe-se o que ensinar, a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento.

R2 – A PC-SC elabora uma concepção de homem, “que homem se quer formar” (ter acesso e participação na produção de conhecimentos, ser crítico e atuar em sociedade). Uma concepção de sociedade “qual sociedade se pretende construir”, cada vez mais “democrática e participativa, e uma concepção de aprendizagem (histórica-cultural ou sociointeracionista). Concebe o ser humano como sujeito de sua própria história, construída com os demais”.

N2 – A PC-SC permite sim, pois parte do universo de cada aluno, do conhecimento que possui e propõe que seja ampliado.

C1 – A proposta mostra caminhos como: o que trabalhar, como, para que e para quem. O professor deve trabalhar o aluno, partindo de sua realidade (conceitos cotidianos), necessidade e interesse, no coletivo. O professor é o mediador ativo entre o conhecimento e o aluno, trabalhando na interação social, formando os conceitos científicos junto aos alunos.

R1 – É a abertura para trabalhar a verdadeira cidadania na escola. É uma proposta de educação emancipatória.

H1 – Porque leva em consideração a influência do meio cultural e social no desenvolvimento da aprendizagem. Fornecendo fundamentação teórica para que possamos desenvolver nossa prática.

Neste bloco, transcrevemos, as “vozes” daqueles professores (06) que, mesmo entendendo que a proposta oferece subsídios para o trabalho pedagógico de qualidade junto às camadas populares, apontam entraves que dificultam a sua prática. Os entraves estão nos sistemas econômico e político, na falta de incentivo da família no processo ensino-aprendizagem, na falta de acesso ao mundo da escrita e da leitura por parte do aluno e da família e na falta de liberdade do professor de mostrar como funciona a sociedade.

F2 – *Apresenta subsídios para uma prática pedagógica que atende as classes populares, mas no sistema atual capitalista, neoliberal é muito difícil colocar em prática esta parte.*

D1 – *Em partes ajuda, mas não dá liberdade para educadores mostrar como se reflete a vontade econômica e principalmente política dentro de uma sociedade.*

O1 – *Ela oferece subsídios, mas na realidade é que o nosso aluno não tem livros, revistas, jornais, etc, na qual dificulta o trabalho do dia-a-dia em sala de aula e até em casa.*

N1 – *Alguns alunos tem contato com os livros e revistas, pois a família tem o hábito de leitura. Mas em parte em determinadas famílias não tem acesso a leitura. Pois sabemos que a leitura ajuda no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.*

M1 – *A grande maioria de nossos alunos não tem acesso a livros, jornais, revistas e outros materiais dificultando assim a leitura. Muitas escolas ainda não oferecem o material suficiente. As famílias pouco ajudam no que se refere ao incentivo, pois estão se distanciando do processo-incentivo, pois estão se distanciando do processo-ensino-aprendizagem.*

L1 – *Em parte os alunos tem acesso a livros, jornais e revistas. Pouco incentivo por parte das famílias e falta de interesse para alguns alunos.*

Nestes depoimentos a semelhança fica por conta da busca que os docentes fazem de fatores externos a sua atuação para justificar que, na prática, o atendimento às classes populares não seja satisfatório, ainda que eles mesmos sejam vítimas. A materialidade lingüística se apresenta na forma de um “sim, mas y”, que se dá como antecipação de possíveis reações quanto a por que isso acontece, dado o reconhecimento tácito dos docentes quanto a seu próprio trabalho, admitir que não só o aluno não tem acesso fácil a livros, jornais e revistas, resultando daí que não leia tanto quanto deveria. A (boa) imagem institucional do professor ainda predomina em seu próprio dizer.

Neste bloco, registramos os depoimentos (04) que podemos classificar como iguais (cola), uma situação que se verifica em todos as questões, e outros que não correspondem ao tema abordado.

A1 – *Pois analisa todos os tipos de linguagens, faz uma reflexão sobre a língua e suas formas.*

B1 – *Porque ela analisa todos os tipos de linguagens, faz uma reflexão sobre todas as formas de linguagem.*

F1 – *A partir da PC, estamos trabalhando de forma.*

V1 – *Havendo conhecimento da PC-SC por parte dos professores, evidente que a prática pedagógica será concebida como reconquista do social, como algo importante de pensar, em relações, tem no fundo uma qualidade social.*

4.2.5 A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE DISCUSSÃO DA PC-SC

A versão da Proposta Curricular de Santa Catarina à disposição, hoje, dos professores das escolas públicas da rede estadual, foi assim construída:

A participação dos professores de todas as regiões do Estado se deu por um amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar desta edição, impressa e distribuída para todas as escolas estaduais de Santa Catarina, em dois âmbitos privilegiados: em todo o processo da capacitação de professores no decorrer de 1997, os textos foram exaustivamente analisados e criticados; além disso, as escolas foram convidadas a fazerem estudos por área do conhecimento, desses mesmos textos. Esse processo resultou em relatórios de todos os cursos de capacitação e de todas as regiões do estado, que contemplaram as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente pelo Grupo Disciplinar. (HENTZ, 1998, p. 72).

Consideramos que a participação do professor no processo de discussão e elaboração de qualquer proposta pedagógica é fundamental. É a primeira garantia para que a mesma seja compreendida, internalizada, viabilizada no interior de cada sala de aula como projeto individual e coletivo.

O grau de participação dos sujeitos da pesquisa apresenta-se assim:

Tabela 16 – Participação dos sujeitos da pesquisa no processo de discussão da PC, na sua região:

Opção de resposta	N	%
Participou de algumas discussões	34	85,00

Participou da maior parte das discussões	5	12,50
Não participou	1	2,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Constata-se que apenas 05 professores (12,50%) participaram da maior parte das discussões. A maior parte deles participou apenas de *algumas discussões* (85%). 01 professor não participou absolutamente (2,50%) E nenhum deles participou de todas as discussões.

Nesta questão, 18 sujeitos não registraram, discursivamente, de que forma foi a sua participação nesse processo. Isso pode estar revelando uma atitude passiva, de espectadores do processo. Essa passividade evidencia-se nos depoimentos dos que dizem que participaram quando “convidados” ou “convocados”. Alguns justificam que estavam no início de carreira, outros em licença, na época não entendiam a importância e a natureza da proposta. Alguns sentem que a participação foi restrita, e enfatizam que a participação de todos deveria ser maior. Observa-se, pelos depoimentos, que faltou aprofundamento. Três professores tiveram acesso a ela na universidade. Consideram que se faz necessário participar de grupos de estudo para entendê-la e implementá-la.

M2 – *Estava no início da carreira, devido a isto, não participei em todos os encontros.*

B2 – *Sempre que havia discussão e os professores eram convocados, eu participava.*

C2 – *Gostaria de participar mais de grupos de estudos.*

D2 - *Quando na elaboração da proposta e alguns encontros há um tempo atrás. Deveria-se fazer mais discussões.*

A1- *Poucas, deveriam existir mais.*

B1 – *Participei somente de alguns cursos.*

C1 – *Participei, quando convidada. Participei de cursos de alfabetização, onde estudamos em parte a PC.*

H1 – *Em alguns cursos específicos. Na graduação mais superficialmente.*

I1 – *Participei de algumas discussões no curso de pedagogia e na escola.*

T1 – *Não tendo conhecimento do assunto e da importância que seria esse documento para nós e para o trabalho em sala de aula.*

R1 – *No início. A gente nem sabia certo o que era essa nova proposta de ensino.*

Q1 – *Participei apenas de algumas discussões, pois sou professora ACT e estes anos trabalhei com substituições, trocando de escolas no decorrer do período trabalhado.*

P1 – *Participei sempre que tive oportunidade.*

O1 – *Na unidade escolar foram poucas as participações sendo o que mais participei e tive acesso na faculdade.*

M1 – *Atualmente estou desenvolvendo monografia sobre avaliação educacional e revendo esses assuntos na proposta.*

L1 – *Estava de licença durante alguns encontros.*

V1 – *Tive o privilégio de participar do 2º Congresso Internacional de Educação de SC (04/08 de maio/98) em Blumenau, infelizmente nem todos tiveram esta oportunidade.*

Evidenciou-se o caráter de passividade de boa parte dos docentes num jogo em que, entretanto, além da característica hierárquica da “convocação”, que aponta a “participação” (palavra-chave, aqui) como dever – ainda que ela se dê na prática como um “estar-lá” e não necessariamente como ação efetiva entre pares (duas possibilidades de sentido), há também o matiz do “convite” aceito, que pode representar a atribuição de dignidade àquele que é convidado. Vê-se, pois, que, no conjunto, a espera da convocação para “participar” ainda é uma atitude que destaca a imagem do profissional habituado a uma hierarquia.

4.2.6 O GRAU DE COMPREENSÃO SOBRE OS TEMAS DISCUTIDOS

Tabela 17 – Grau de compreensão dos sujeitos participantes da pesquisa sobre os temas discutidos:

Opção de resposta	N	%
Bom	27	67,50
Regular	13	32,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Observamos na tabela 17 que 67,50% afirmam que o seu grau de compreensão sobre os temas discutidos, durante o processo de elaboração, implantação e implementação da PC-SC é bom, enquanto que apenas 32,50% consideram que seu nível de compreensão é regular. Estas afirmações podem ser questionadas se levarmos em consideração a forma e o conteúdo de grande parte dos depoimentos relatados nos itens anteriores. Se o grau de compreensão é bom, como então, há dificuldade em conceituar os eixos norteadores e, principalmente, relacioná-los à prática pedagógica? Esse conflito pode estar associado a uma inconveniente forma de auto-avaliação; pode levar a supor que as atitudes pessoais são vistas como objetivamente transparentes pelos docentes.

Outro dado que nos chama atenção é que 13 sujeitos não registraram, discursivamente, nada a respeito de por que o seu nível de compreensão é bom ou regular. Que sentidos há nesse silêncio? Indiferença? Não sabem justificar? Não foi relevante? Ou mais uma vez o docente re(vela)-se passivo diante do processo?

Organizamos algumas “vozes”, em blocos, segundo a orientação de resposta:

Os que apontam, discursivamente, que seu nível é bom, são apenas 06 docentes. Mesmo assim, deixam transparecer que há necessidade de um maior aprofundamento teórico para “poder melhorar a prática”.

C1 - No geral tenho bom entendimento sobre os temas.

D2 – Os estudos realizados nos permitem ter uma boa base de compreensão, no entanto se fosse possível mais encontros seria interessante.

D1 – *Porque quando conversamos sobre a PC e fazemos nossos projetos temos mais ou menos o mesmo entendimento.*

Q1 – *Foi bom porque em todos os encontros as discussões foram amplas tendo um melhor entendimento da PC.*

P1 – *Tenho entendimento do meu papel como mediador do processo ensino-aprendizagem sei que o trabalho deve ser uma ação compartilhada.*

L1 – *Trabalho com os conteúdos contidos na PC.*

A leitura das demais “vozes” (05) nos mostra o reconhecimento de uma formação ainda precária com respeito aos pressupostos teóricos e metodológicos da PC-SC: há necessidade de continuidade e de aprofundamento, para que o ideário que a sustenta, “a universalização do conhecimento das ciências e das artes, preferencialmente, às camadas populares”, continue a fazer sentido.

F2 – *Porque ainda faltam algumas leituras ou mais cursos para ter melhor compreensão do assunto para poder melhorar a prática.*

E1 – *É necessário mais aprofundamento.*

H1- *Acredito que deveríamos aprofundar mais nossos conhecimentos em relação aos temas discutidos.*

S1- *Nestes últimos 04 anos, ouvi e discuti muito pouco a proposta curricular. Em alguns casos contradições fortes do sistema e da proposta curricular. Cada governo deve comprometer-se com este documento que é nosso e precisa sempre ser retomado.*

O1- *Porque na EU, pouco foi estudado sobre. Cada professor estudou ou leu quando necessitou fazer seu plano ou trabalho de faculdade, mas cada um na sua área em grupo muito pouco.*

Neste bloco, registramos 03 depoimentos que mostram que o professor, por conta própria, impelido pela necessidade ou porque quer realizar uma prática pedagógica comprometida, busca ler, discutir, embasar-se, aprofundar-se na PC.

J1 – Tenho lido e procurado entender, discutir com colegas e professores na faculdade e tenho procurado trabalhar embasada na PC.

R1 – Já li várias vezes a proposta curricular para obter uma melhor compreensão e fundamentar a minha prática.

F1 – A diferença que há, é que com a PC, o professor precisa ir muito mais em busca, com isso, quem ganha é o aluno.

As respostas acima nos levam a inferir que os docentes têm buscado “ler”, estudar “o texto da proposta curricular”, ou seja, os cadernos. Os problemas de entendimento observados na pesquisa, quanto ao seu quadro teórico-filosófico, apontam que é necessário buscar aprofundamento nos teóricos que fundamentam a Proposta. É preciso “beber na fonte”, como diz o adágio popular. Embora se tenha conhecimento de que as unidades escolares dispõem de obras que podem ser consultadas pelos docentes, pode-se presumir que a ida às fontes teóricas para estudo e discussão não seja sistemática – e isso dependeria de um planejamento cuidadoso em nível de unidade, mas também em nível pelo menos regional.

Ainda em relação a este item, registramos mais um bloco a respeito da necessidade de aprofundamento, mas são depoimentos “exatamente iguais”. É uma situação constante que se observa em todos os itens do questionário-entrevista.

M2 e P2 - Estamos constantemente nos informando, trocando idéias, experiências, e na medida do possível nos questionando sobre os temas discutidos.

A1 e B1 – Porque a experiência e os estudos que tenho e faço continuamente se relacionam com tudo isso, talvez não tão especificamente nessa área, mas ajuda muito.

4.2.7 AVALIAÇÃO GERAL QUANTO AO MODO DE CONDUÇÃO DO PROCESSO E A SUA RELEVÂNCIA

Tabela 18 – Avaliação geral dos participantes da pesquisa quanto ao modo de condução dos temas (no processo de discussão) e sua relevância

Opção de resposta	N	%
Bom	29	74,36
Regular	6	15,38
Muito bom	4	10,26
Total	39	100,00

Fonte: Dados primários.

Embora se constate que o modo de condução dos temas e do processo de discussão é considerado *muito bom* e *bom* (10,26% e 74,36 %, respectivamente), quando há a possibilidade de o docente fazer-se “ouvir”, mais uma vez “ouvimos o seu silêncio”, pois 18 entrevistados não responderam por que sua avaliação é “muito bom”, “bom” ou “regular”. A preferência pelo silêncio talvez se explique fazendo ainda uma vez menção à estrutura hierárquica do sistema escolar, ainda que haja um convite aberto para a manifestação. Por outro lado, essa pressão pode ter um matiz de preservação, de salvaguarda: quanto menos se diz, menos se será criticado...

Destacamos, neste bloco, depoimentos (04) que ressaltam avaliação muito positiva desse processo.

O2 – Ao incentivar a participação no processo de discussão da PC, a equipe condutora, teve a preocupação de criar mecanismos para atingir todos os segmentos da comunidade escolar. A comunidade sentiu-se motivada, devido a relevância das discussões e o compromisso de todos para que realmente ela se concretizasse.

L2 – Foram proporcionados oportunidades a todos profissionais que quisessem analisá-los e adotá-los com subsídios e pessoal preparado para todo e qualquer esclarecimento, o que foi fundamental.

R1 – *Foi bom, pois envolveu os diversos profissionais de educação e deu-se prioridade a todas as áreas da educação.*

Q1 – *Os temas trabalhados foram bem discutidos no grande grupo, tendo a participação ativa da maioria dos participantes.*

Alguns (04 docentes), mais uma vez, insistem que, mesmo que o processo tenha sido bem conduzido, sentem a necessidade de que a discussão seja retomada.

B1 – *É necessário mais discussões sobre os temas.*

F2 – *Porque deverá haver mais discussão. Os professores específicos da disciplina deveriam se reunir com mais frequência.*

S1 – *Como já fiz referência na pergunta anterior, precisamos retomar as discussões, os dias de estudos, teleconferências, que foram se perdendo nos últimos anos, pois a proposta deve ser estudada sempre.*

V1- *Deveria ser retomado, para haver uma maior compreensão por parte de muitos colegas professores, como também para ampliar nossos conhecimentos, haver maior intercâmbio.*

Alguns (05) registram a sua preocupação com a falta de entendimento, de continuidade, de unidade e interpretações as mais diversas:

C1 – *Os temas estão bem organizados, a maioria clara, mas sempre aparece alguma dificuldade de entendimento.*

D2 – *Os encontros são muitos dispersos, se faz necessário uma seqüência e com uma mesma concepção.*

O1 – *Os temas são bons, só que muitas vezes são deixados de lado e pouco discutido nas escolas, acaba cada um interpretando e trabalhando na sua maneira.*

Neste item, também, houve “cola” M1 e L1 deram praticamente o mesmo depoimento. Coincidência?

M1 – *Os temas são ótimos. Assuntos que devem ser discutidos e trabalhados, com seriedade em nossas escolas, mudando nossas práticas diárias.*

L1 – *Os temas são muito bons. Os assuntos são debatidos em nossa escola com seriedade, durante alguns encontros e reuniões com professores.*

4.2.8 A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE ZONAS DE DESENVOLVIMENTO

Tabela 19 – Compreensão dos sujeitos da pesquisa quanto aos conceitos de níveis e zonas de desenvolvimento (real, potencial, proximal) :

Opção de resposta	N	%
Sim	22	56,41
Em Parte	17	43,59
Total	39	100,00

Fonte: Dados primários.

Constata-se que mais da metade dos sujeitos considera que tem boa compreensão desses conceitos, mas é preocupante que 43,59% deles tenha declarado uma compreensão parcial, o que pode significar a não suficiência com relação à prática pedagógica.

Consideramos que, para trabalhar uma prática pedagógica embasada nos princípios de uma concepção sócio-interacionista, é fundamental o conhecimento e o entendimento do conceito de níveis e de zona de desenvolvimento, pois, segundo Vygotsky (2000, p. 113), a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Seus estudos foram uma importante base para a compreensão das inter-relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, solicitamos aos entrevistados que relatassem como cada um trabalha a zona de desenvolvimento proximal, pois Vygotsky considera que o bom ensino tem que estar na frente do desenvolvimento.

Lompscher (1998) diz que é necessário o professor fazer o discernimento entre o nível desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, pois a principal tarefa dos educadores consiste em estimular e formar uma série de interações entre as crianças e o seu mundo. Orientar para o próprio presente do desenvolvimento e não para o ontem. Segundo esse autor, o ensino orientado para promover o desenvolvimento deve considerar o que as crianças podem fazer independentemente, mas a principal orientação é para a zona de desenvolvimento proximal, as funções não estão completamente desenvolvidas, mas começam a tornarem-se status.

Ao analisarmos os relatos quanto à zona de desenvolvimento proximal, constatamos que, apenas, 03 docentes não explicitaram sua forma de trabalhar esse processo. De modo geral constatamos que há, entre os docentes, uma preocupação, um compromisso em en-

tender e trabalhar o conceito de zonas de desenvolvimento, apesar de todas as dificuldades e entraves observados no seu processo de formação profissional e das condições precárias de trabalho.

Lompscher (1998), em seu texto *Vygotsky e a escola hoje*, afirma que o conceito histórico-cultural de escola e ensino requer um professor altamente engajado e psicologicamente e pedagogicamente bem educado.

Neste bloco, transcrevemos os depoimentos (05) que mais se aproximam da orientação de Vygotsky, mesmo que apresentem alguns equívocos de ordem conceitual.

P1- A aprendizagem é o ponto de partida para o desenvolvimento, através da mediação é que se põe em prática e acontece o conhecimento que vem do social e vai para o individual. Procuro valorizar o que o aluno já sabe e a partir daí trabalhar a aquisição e construção de novos conceitos.

R1 – Criando situações polêmicas e desafiadoras na classe. E, nesses momentos proporcionar condições de troca de experiências, ajuda mútua. É a mediação aluno/aluno; aluno/professor. Aprender com a interação do outro.

S1 –Trabalho com alfabetização e respeito as tentativas de escrita da criança mesmo que inicialmente não correspondem ao padrão convencional. Através de jogos, brincadeiras, análise de palavras, trabalho em grupo, escrita e reescrita que as crianças vão experienciando e adquirindo as normas convencionais de leitura e escrita.

V1 – Essa zona só poderá ser aprofundada se entre a criança e o professor houver diálogo, troca, conseqüentemente desenvolverá a zona proximal. Eu procuro ser autêntica, através da afetividade, numa relação dinâmica, onde o aluno é parte ativa (através) a construção do conhecimento ocorre gradativamente, interativa.

H1 – A zona de desenvolvimento proximal é o conhecimento que o aluno tem de certo objeto, esta zona mostra o que é necessário fazer pelo desenvolvimento da criança, elevando este conhecimento, superando suas dificuldades, é importante questionar oralmente, desafiar, provocar, instruir, mediar. (é como fazer quando muitas vezes o professor não sabe)

Os depoimentos acima seguem o que orienta Lompscher, várias vezes citado neste item:

Para alcançar novos níveis de funcionamento psíquico, para desenvolver novas habilidades, capacidades, para adquirir novos conhecimentos e técnicas etc., as **potencialidades além da zona de desenvolvimento real** tem que ser usadas. Isto pode ser feito através de modelos, apoio, busca no processo de cooperação entre professores e alunos e entre alunos procurando distribuir muitas atividades de tipos bem diferentes. (LOMPSCHER,1998, p. 145).

Em seus artigos Vygotsky chama atenção e argumenta contra o ensino caracterizado como transmissão mecânica do conhecimento pronto e acabado, reduzindo-o a informação ou funções lineares. Considera o aluno o sujeito real da aprendizagem. Cabe ao professor organizar, direcionar as atividades, preocupado em fazê-las significativas e interessantes para a criança. Vygotsky diz que o conhecimento que não passou através da própria experiência do aprendiz, não é conhecimento.

Pelos depoimentos anteriores e os (07) a seguir, percebe-se que os docentes têm consciência dessa orientação, porém salientamos que há necessidade de os professores conhecerem profundamente estes conceitos para a sua aplicação no processo escolar, pois Vygotsky esclarece que submeter o aluno a simples exposição a novos materiais através de exposição oral não permite a orientação por adultos nem a colaboração de companheiros. O professor tem que entender que o aprendizado é um processo profundamente social, alicerçado no diálogo, e que a linguagem exerce uma função primordial na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado.

Z1 – Mediando o aluno para assimilação dos conceitos científicos.

N2 – A zona de desenvolvimento proximal é trabalhada a partir dos conhecimentos que o aluno já possui. Assim, após o levantamento são desenvolvidos trabalhos para que haja um aumento dos conhecimentos.

X1 – Procuro utilizar o conhecimento disponível, fazendo trocas que se dão no plano verbal, influenciando decisivamente no processo de novas informações.

P2 – *O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento. Zona de desenvolvimento proximal é o conhecimento adquirido através dos conceitos científicos, mediados pelo professor.*

C2 – *Levando o aluno a refletir sobre termos, formas de existir a partir de textos (dos próprios alunos) e distinguindo a melhor forma a ser usada para diferentes situações, facilitando assim a assimilação dos conteúdos.*

D2 – *Permitindo o educando expressar seu sentimento sobre o assunto e após a discussão, leituras, reconstruir os conceitos.*

A1 – *Eu (professora) sendo mediadora, ajudando os alunos a aumentar seu conhecimento, através dos objetos de estudo.*

Observe-se que, apesar da disposição instalada de resistir a tendências de formação (condicionamento presente em todos nós em algum grau), a linguagem aparece como sintoma de concepções que entram em crise: Z1 e C2 falam em *assimilação* de conceitos/conteúdos científicos, ainda que tenham processado inconscientemente um deslizamento semântico para a expressão, tomando-a “outra”; P2 descreve a ZDP como “conhecimento adquirido” e “conceitos científicos” como elementos mediadores.

Trabalhar, nessa teoria, exige que cada um dos profissionais responsáveis pelo ensino, em qualquer nível, passe de uma zona real a uma nova zona de desenvolvimento, seja potencial ou real.

Nessa teoria, o ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus “níveis reais de desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2000, p. 176).

4.2.9 A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA PC-SC

Tabela 20 – Opinião dos docentes quanto à eficiência de sua prática pedagógica e aprendizado dos alunos antes da PC

Opção de resposta	N	%
-------------------	---	---

Não	34	94,44
Sim	2	5,56
Total	36	100,00

Fonte: Dados primários.

A tabela 20 mostra que quase a totalidade dos docentes considera que a partir da discussão, implantação e implementação da PC-SC a sua prática pedagógica é mais eficiente. Apenas 02 (5,56) dos entrevistados indicam que antes dela sua prática pedagógica era melhor. Observamos que 11 docentes não explicitaram por que fazem essa avaliação. Os que relataram e justificaram sua escolha fazem uma avaliação altamente positiva das contribuições da proposta para uma prática pedagógica inovadora.

Apenas 02 sujeitos participantes da pesquisa dizem não poder fazer outras considerações porque não tiveram experiência docente anterior à implantação da proposta:

Q2 - Não tenho conhecimento, pois não atuava na área.

A1 - Não tenho experiências antes da PC.

Para 03 sujeitos a proposta exige constante questionamento da prática e aperfeiçoamento por parte do professor, discussões, troca de idéias e integração entre os vários segmentos da escola para a construção de um trabalho coletivo:

O2 - A proposta nos traz concepções de aprendizagem que nos levam para um constante questionamento quanto a nossa prática e isto reflete em sala de aula.

X1 - Porque a PC estimula o comprometimento do professor em mediar o conhecimento com o aluno e não só reproduzi-lo.

N2 - Antes da PC não havia muita integração, ou, quase nada; cada professor e sua disciplina. Depois da PC ficou muito mais gostoso adquirir conhecimentos. Todos ganharam.

Q1 - Não, porque não existiam essas discussões e trocas de idéias entre colegas, o que hoje ajuda no desenvolvimento da prática pedagógica.

Os depoimentos (07), abaixo, mostram que é importante a valorização do conhecimento que o aluno traz para a escola. Isso mostra que esses docentes já incorporaram na sua prática alguns princípios teóricos formulados por Vygotsky (2000): O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.

B2 – Hoje temos consciência que devemos partir da realidade do aluno para podermos crescer juntos.

Anteriormente, o ensino era tecnicista, mecânico, centrado na memorização, na mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados. Os conhecimentos não eram significativos. O aluno não pensava. A prática pedagógica embasada nesta concepção implica, segundo Hentz (1998):

... oportunizar uma maneira científica de pensar. Apenas oportunizar a informação científica de forma dogmática, acrescenta muito pouco ao preparo intelectual dos alunos, uma vez que as informações científicas, diante da dinamicidade da ciência tornam-se rapidamente obsoletas. (p. 71)

L2 – Porque trabalhava muito com modelos, técnicas, o que se tornava muito mecânico, automático, sem maior compreensão do que se fazia.

V1 – No passado a prática educativa era diferente menos eficiente, de forma autoritária, antes da PC utiliza-se mais o livro didático, memorização.

D2 – Não havia a internalização do conhecimento, apenas memorizava para o momento da prova depois esqueciam.

F2 – Porque antes era apenas uma transferência de conhecimento e o aluno não pensava.

J1 – Pois os alunos não participavam da construção do conhecimento.

I1- Após o surgimento da PC valorizou-se mais o conhecimento do aluno e deu-se mais liberdade para ele próprio elaborar o conhecimento científico.

Alguns depoimentos (05) ressaltam a importância da PC porque o ensino e a aprendizagem são construídos no diálogo. O lúdico é valorizado. Há mais liberdade para o aluno expressar-se. O aluno é considerado sujeito ativo, é mais crítico e participativo. Há consciência de que o ponto de partida de todo processo de construção humana é o social. Estas “vozes” encontram “eco” em Fichtner (1998), que destaca que o sujeito real da educação é o aluno, cuja atividade é simulada e formada pelo professor de maneiras diferentes combinando e modificando elementos do meio social.

B1 - Hoje há mais diálogo entre aluno e professor. É dada liberdade de expressão aos alunos, há troca de idéias, participação, amizade, respeito mútuo.

G2- Pois o aluno não se situava como sujeito ativo, por não valorizarmos a sua história de vida, o que hoje tenho certeza é fundamental.

H1 – Os alunos não aprendiam mais porque era uma aprendizagem mais individual, mais compartimentada, mais direcionada. Atualmente vejo a educação mais comprometida com o aluno, com o social.

C1 – Não, porque perdia tempo, trabalho de maneira fragmentada. Trabalhando conforme a proposta o aluno aprende mais rápido, de maneira lúdica, tendo o conhecimento características universais.

P1 – As novas práticas pedagógicas são mais amplas e levam em conta o todo do ser humano.

Verifica-se que a PC-SC ajudou o professor a questionar e repensar suas crenças, verdades, avaliar-se, buscar novos subsídios teóricos para orientar sua ação pedagógica:

T1 – Não considero mais o processo como verdades prontas e acabadas, mas sim como um processo de transformação das relações sociais.

N1 – A proposta contribui muito, mas deveríamos ter um maior estudo.

R1 – Sempre desenvolvi um bom trabalho como docente. Hoje, no entanto, o faço com muito mais segurança e isto tem muito a ver com a proposta curricular.

Registramos, neste bloco, depoimentos (03) que valorizam outras concepções de ensino e aprendizagem onde haveria mais participação da sociedade e dos pais no processo educativo, mas que enfatizam a importante contribuição da PC-SC para uma prática educativa mais comprometida, desde que o professor tenha conhecimento:

G1 – *Em partes, pois o que se ensinava na época, também tinha seu valor e se aprendia. Hoje há mais diálogo entre o aluno e professor. É dada liberdade de expressão aos alunos. Há troca de idéias, participação, amizade, companheirismo, respeito.*

D1 – *Aprendiam também, mas não sabiam para que servia o que eles estavam aprendendo, continuavam sendo pessoas com poucas iniciativas. Agora a prática é mais construtiva, tornando o aluno um ser mais crítico e participativo. Isso, desde que todos os professores tenham conhecimento.*

F1- *Porque mesmo daquela forma de (repassar conteúdos) o aluno aprendia, o que mudou é que agora o aluno tem liberdade de expressão.*

Nestes três depoimentos há uma retomada explícita de filiações, de uma origem que se supõe não deva ser apagada, como se houvesse paradigmas que se mudam da noite para o dia. Os valores tradicionais aparecem nessas palavras, embora ainda aqui haja sentidos difusos.

Transcrevemos abaixo “vozes semelhantes” como já verificamos em todas as questões analisadas:

M1- *A proposta contribui para a melhoria das nossas práticas com suas concepções e sugestões de atividades.*

L1- *Pois a proposta contribui para a melhoria de nossas práticas com suas concepções.*

Neste bloco, transcrevemos três depoimentos que podemos classificar como discordantes, contraditórios ou confusos.

O1 – *Não aprendiam mais, só que os pais e a sociedade escolar participavam mais; onde o aluno observava e valorizava o que aprendia.*

E2 – *PC dá abertura ampla, na interação humana num contexto específico, no caráter é fundamental na constituição do próprio pensamento e da consciência.*

A2 – *A PC veio a complementar.*

4.2.10 OS RESULTADOS DA PC-SC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Consideramos que as “vozes” manifestadas nesta questão nos dão condições para avaliar a ação pedagógica do professor em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos da PC-SC, principalmente, em relação ao que ele diz e faz. Por isso, transcreveremos todas as manifestações a respeito dos resultados obtidos na sua prática ao trabalhar embasado nesta concepção.

Tabela 21 – Avaliação sobre resultados positivos da PC-SC na prática pedagógica dos docentes

Opção de resposta	N	%
Sim	33	82,50
Parcialmente	7	17,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Pelos dados acima, podemos afirmar que a PC-SC trouxe resultados positivos para a escola pública catarinense, apesar de 17,50% (07) dos docentes manifestarem que os resultados não são satisfatórios. A principal razão apontada é a falta de embasamento e de conhecimento dos pressupostos teóricos e metodológicos da concepção, dificuldade de entendimento e a necessidade de trabalho coletivo nas unidades escolares.

Q2- *Parcialmente, pois pelo pouco conhecimento que tenho acredito que seria possível obter resultados positivos.*

F2- *Porque ainda não estou conseguindo colocar na minha prática 100% da proposta.*

F1- *Enquanto o professor precisar assumir na escola o papel da família, implicará no desenvolvimento da prática do dia-a-dia.*

H1- *Penso que o meu conhecimento precisa ser mais aprofundado. Pois na prática tudo é mais complexo que na teoria. A realidade, a diversidade, o diferente na sala de aula nem sempre é fácil de atingir sabe-se que a teoria e a prática devem andar juntas.*

I1- *Mesmo não tendo um conhecimento mais profundo do mesmo o que já consigo dominar está ajudando muito em minha prática pedagógica.*

N1- *Depende de cada um de nós buscar novos conhecimentos. As escolas não almejam juntas. Cada professor trabalha isolado.*

M1- *Sim; contudo, insuficientes. Acredito que muito depende de cada professor em buscar novos conhecimentos, novas práticas; a escola deve planejar suas atividades em conjunto, incentivando o trabalho em grupos.*

L1- *Depende muito de cada professor ir em busca de novos conhecimentos e novas práticas.*

Mais uma vez, observa-se que o professor, quando lhe é dada oportunidade de manifestar-se discursivamente, omite-se. Nove docentes não escreveram sobre os resultados obtidos na sua prática. Qual o sentido desse silêncio? Indiferença? Medo? Não querem comprometer-se? Não gostam de escrever? Não têm opinião formada?

Os que se manifestaram positivamente 82.50% (33 docentes) destacam que a partir da implantação da proposta abrem-se novos horizontes para o professor, para a comunidade escolar. O aluno é mais ativo, participativo.

O2- *Está produzindo muitos resultados positivos. Com esta nova concepção de homem, vê-se o aluno como ser social interativo, que constrói sua própria história. Nosso papel de mediador é fundamental.*

N2- *A PC abre horizontes novos, toda a comunidade escolar trabalha, cresce; a interação é muito maior.*

L2- *Sim, porque constantemente eu paro para avaliar o meu trabalho, reúno-me com os meus colegas, fazendo projetos e também a compreensão e aceitação dos alunos é melhor, são mais felizes, tem-se mais afetividade.*

R2- *Na minha opinião a PC traça importantes diretrizes no sentido de estimular uma prática pedagógica aberta, crítica, visando a socialização de conhecimentos e a inserção crítica do aluno em sociedade.*

B2- *Professor e alunos interagem trocando idéias e experiências, e com isso há um grande crescimento.*

D2- *Neste processo o educando é sujeito partícipe da ação educativa e não mero expectador.*

E2- *Sim, trabalho os conteúdos interdisciplinares dando a socialização do conhecimento integrado.*

G2- *Sim, como enfatizei acima por valorizar o sujeito e nós só conseguimos produzir um bom trabalho quando a criança sente-se amada e valorizada, a um crescimento intelectual bem maior, chegando ele a conceitos universais.*

J1- *Quando o aluno participa, se envolve e constrói seu conhecimento e a aprendizagem acontece realmente. Conhecimento construído não é esquecido.*

V1- *Os resultados com a PC são surpreendentes, no momento que se resgata o sócio cultural, a criança desenvolve a autonomia moral e intelectual, hoje o aluno é crítico, sabe o que quer, questiona é participativo, vai em busca.*

R1- *Com certeza! É muito mais significativo criar, construir com as crianças do que repassar um conhecimento estático, sem reconstruí-lo com a história.*

Q1- *Sim, porque assim tem-se mais troca de experiências.*

P1- *Hoje vejo o erro como parte do processo de construção do conhecimento e não meramente como falta de conhecimento.*

H2- *Porque trabalhando mais o social.*

J2- *Pois os questionamentos e os desequilíbrios são constantes, então aprendizagem também se faz presente.*

C1- *Trabalhando conforme a PC os alunos são trabalhados no seu todo, assimilando, avançando no conhecimento em menos tempo, satisfazendo suas necessidades e do meio.*

D1- *Conseguindo ter uma visão mais ampla de sociedade, de mundo, podendo assim ajudar e orientar melhor os meus alunos.*

S1- *Quem consegue por em prática um pouco da PC quem está aberto para novas teorias, o educador que busca informações e está sempre tentando melhorar com certeza terá resultados positivos.*

O1- *Sempre desde que se trabalhe com um objetivo a que se deseja alcançar.*

Nesta questão, B1 e G1, também, associaram-se na resposta:

G1- *Eu acho que mudou para melhor. Pois os alunos estão críticos, já não aceitam mais tudo pronto. Eles questionam, buscam o que querem aprender.*

B1- *Eu acho que mudou para melhor. Pois hoje os alunos já não aceitam mais tudo pronto. Eles questionam, buscam o que querem aprender.*

4.2.11 A PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUE AS DIRETRIZES DA PC-SC?

Nesta questão, solicitamos que os entrevistados assinalassem a opção condizente com sua prática, sem a necessidade de justificá-la. Dessa forma podemos avaliar se há coerência em relação aos itens anteriores.

Tabela 22 – Depoimento dos sujeitos da pesquisa quanto a seguirem as diretrizes da PC

Opção de resposta	N	%
Em grande parte	25	62,50
Muitas vezes	14	35,00
Poucas vezes	1	2,50
Total	40	100,00

Fonte: Dados primários.

Ao observarmos os dados acima, e, ao compararmos com os dados e manifestações anteriores, podemos afirmar que há contradições entre a teoria e a prática, entre o que dizem que entendem e o que fazem, na prática. Como já ficou evidente, tudo isso se deve, entre tantas razões, às condições de formação e de trabalho do professor, à forma de participação no processo, muitas vezes passiva, de meros espectadores. A falta de continuidade e aprofundamento é uma “voz” constante.

Nota-se que os professores reconhecem a importância, a grande contribuição que as diretrizes da proposta oferecem. Têm consciência de que está embasada numa concepção que privilegia o social, que considera todos capazes de aprender, traz a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, principalmente, dos menos privilegiados socialmente.

Mesmo que apenas 01 docente (2,50%) tenha admitido que poucas vezes, na sua prática, segue as diretrizes da proposta curricular, afirmando os demais 33 (97,50%) que a seguem em grande parte, muitas vezes fica a interrogação: como é possível embasar uma prática pedagógica numa determinada concepção sem compreendê-la, entendê-la, como foi mostrado nas questões anteriores (concepção filosófica, de aprendizagem, de linguagem, os conceitos de níveis e zona de desenvolvimento)?

Devemos considerar, contudo, que: 1) afirmar que “em grande parte” ou “muitas vezes” as diretrizes são seguidas corresponde a uma perspectiva subjetiva que pode indicar o empenho de cada professor relativamente àquilo que aceitou como favorável a sua prática; 2) afirmar não é fazer, ou fazer algo correspondente e reconhecido pelo outro (o sujeito-

pesquisador, no caso). Ainda, nessa situação, há uma face (imagem) do professor que “precisa” ficar preservada. Ele não está mentindo: está expressando algum tipo de verdade.

Entraves para uma prática pedagógica seguindo a PC-SC

O que nos chama atenção, neste item, é que apenas 03 entrevistados não emitiram seu ponto de vista. Quase todos escreveram e escreveram relativamente mais do que em todas as outras situações abordadas. Sente-se que é a questão onde os docentes manifestaram sua “voz” de forma mais autêntica. Expressam, de forma contundente, apesar de seu idealismo, seus sentimentos de impotência, de despreparo diante do grande compromisso que é educar.

Como o tema de pesquisa é a avaliação da PC-SC na (pela) voz dos professores, mesmo que seja repetitivo e até cansativo, consideramos que é fundamental transcrever aqui, na íntegra, todas as “vozes”.

O2- Sabemos que a aprendizagem não decorre unicamente de nossos ensinamentos, nem da metodologia que usamos, mas também envolve os conhecimentos, as capacidades, as habilidades prévias dos alunos, suas percepções, motivações, expectativas e nem sempre estamos preparados para trabalhar toda esta diversidade.

N2- Uma prática de ensino seguindo a PC necessita de muita comunicação; muito diálogo e esclarecimento de onde se quer chegar. Outro fator que pode ser considerado entrave é a questão financeira. Muitos projetos ficariam ainda melhores se houvesse disponibilidade de recursos.

M2- Falta de tempo para planejamento por área, e ou entre todos para que ocorra a interdisciplinaridade. Poderiam acontecer mais eventos (ou cursos) para estudo e discussão da PC mais seguidamente.

L2- A falta de material adequado e variado para atender a demanda, as diferenças, principalmente quanto ao número, quantidade, porque normalmente as turmas são grandes; fugir do convencional (prática), tempo para organizar atividades diferenciadas.

R2- *Embora a PC-SC tenha muitos méritos, a teoria e as intenções contrastam de forma gritante com a realidade sócio-cultural, cada vez mais excludente econômico, social e culturalmente para alunos como para garantir o que ou além da PC, é preciso condições para garantir uma educação pública de qualidade.*

Q2- *Pouco conhecimento dos educadores em relação a proposta; professores desmotivados.*

X1- *Poucos professores realmente conhecem a PC, uns por falta de interesse e outros por não entenderem a linguagem usada; falta capacitação nessa área.*

P2- *Devemos continuar estudando a PC para que o entendimento se intensifique, desta forma poderemos formar seres humanos mais conscientes e educação.*

Z1- *Falta aprofundar o conhecimento. Os professores devem ter mais leitura sobre as teorias de aprendizagem e concepções educacionais.*

B2- *Desemprego; vida muito agitada; drogas; turmas de alunos muito numerosas; as famílias não impõem limites, regras, disciplina, os filhos são empurrados para a escola; separação dos pais; os pais não tiram o tempo para conversar com os filhos. Avanço de estudo para a série seguinte sem os pré-requisitos.*

C2- *Na minha opinião, deveria ser organizado grupos para estudos e mais definições de conteúdos por série, esses grupos deveriam ser formados por disciplina para que se caminhe na mesma direção.*

D2- *As escolas sentarem para planejar as atividades educativas para que haja uma interação maior entre as disciplinas, pois ainda acontece muito o ensino em gavetinhas.*

F2- *Falta compreensão de alguns itens; dificuldade de aplicar a proposta; na sala de aula falta de material; alunos agressivos; insegurança.*

E2- *Essa prática leva o educador sistematizar a sua própria ação é um processo vivido tornando, concretas as suas intenções na proposta pedagógica, levando considerações e formações críticas, é o exercício de cidadania das crianças.*

G2- *A questão financeira hoje é o maior entrave que temos nas escolas do Estado.*

H2- *Falta de recursos, insegurança; estar ligado a conteúdos programáticos e não se solta.*

J2- *O trabalho a ser desenvolvido na escola deverá se pautar não mais na teoria gramatical ou no ensino das estruturas da língua, mas na análise dos discursos que concretizam as expressões e leituras do real.*

A1- *Um dos entraves que eu encontro é o pouco estudo da PC, de uma pessoa que domine-a e a estude conosco.*

B1- *Ainda falta uma maior interação por parte dos professores com a PC e ainda falta ao aluno sentir a sala de aula como um lugar onde as razões para ler e escrever são intensamente vividas.*

C1- *Falta de recursos, principalmente material para leitura e pesquisa.*

E1- *A escola precisa optar por esta proposta. Todos os professores devem ter a mesma linha de ação para que a mesma surta seu efeito desejado.*

D1- *Estar preso aos conteúdos programáticos; medo da mudança; falta de tempo para pesquisar e planejar juntos.*

F1- *Ainda eu vejo que falta uma maior interação sobre a PC, o que está faltando também e muito para a prática ou uma melhor possibilidade de colocar em prática a PC é por parte dos alunos, de eles sentirem a sala de aula ou o conhecimento, um fator fundamental para si próprio.*

G1- *Ainda falta uma maior interação por parte dos professores com a PC e ainda falta o aluno sentir a sala de aula como um lugar, onde as razões para ler e escrever são intensamente vividas.*

H1- *Falta de conhecimento, insegurança; realidade social, professores, pais, alunos; pais lutando pela sobrevivência, deixando para a escola toda a responsabilidade pela educação dos seus filhos; alunos desinteressados sem perspectiva. Falta de condições materiais nas escolas.*

I1- *Pouco conhecimento sobre a mesma; falta de tempo para elaboração de planejamento baseados na proposta e para estudar os conteúdos e temas contidos nela.*

U1- *Número muito grande de alunos por turma; a família não impõe limites, regras, disciplina, e os filhos são empurrados para escola; e a escola, sociedade que se vire; desemprego; vida muita agitada; droga; separação dos pais; pouco tempo para dialogar com os filhos; avanço dos estudantes para a série seguinte sem o mínimo dos pré-requisitos.*

T1- *Pouca discussão, nos últimos anos; os professores ACTs desconhecem a mesma, e a escola não oferece oportunidade para estudos.*

S1- *Nós professores precisamos de muito apoio pedagógico; precisamos de alguém que direcione, ou melhor, que seja a ponta do processo. Às vezes viemos entusiasmados para o trabalho, aí não encontramos uma pessoa que saiba um pouco “mais” para nos ajudar; o material didático é obsoleto (ainda usamos mimeógrafo); isso prejudica o trabalho, desanima o professor.*

R1- *Falta tempo e disposição para estudar a proposta para discutir as idéias e organizar um planejamento coletivo. Isto é essencial para construir um bom projeto político pedagógico na escola.*

Q1- *Falta de compreensão, enfrentando assim dificuldades para aplicar a PC; falta de segurança em relação a PC; comportamento dos alunos.*

P1- *Falta de conhecimento das teorias de aprendizagem e a aplicação da teoria na qual se baseia a PC.*

O1- *São as dificuldades e barreiras encontradas no dia-a-dia em sala de aula nas diversidades do nosso aluno. Pois na teoria parece ser fácil, chegando na prática é diferente, faltando muitas vezes subsídios e pessoas para ajudar.*

M1- *Muitas vezes a teoria é bela, contudo quando nos deparamos com situações práticas na sala de aula, não sabemos como lidar com as situações, não temos os recursos pedagógicos necessários ou ainda falta recursos humanos.*

L1- *A teoria muitas vezes não condiz com a realidade, dificultando a prática.*

J1- *Falta de compreensão da PC; medo da mudança (resistência).*

V1- *Não havendo engajamento por parte de todos os professores nesta proposta, ocorre rupturas no processo ensino aprendizagem, também deve haver maior comprometimento com o “pedagógico”, sem querer menosprezar o “burocrático” das instituições escolares, no meu parecer o fundamental é o “pedagógico”, o aluno.*

Todas estas “vozes” mostram como se representam os professores, como é o seu trabalho na escola, como eles se sentem nesse contexto. Estes discursos materializados em linguagem remetem a uma formação ideológica.

... o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do “piloto automático”, qual seja, fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais. Tudo isto, por certo, não é um processo voluntário, consciente; há toda uma rede de significações alienadas que é fornecida – de forma até muito sofisticada – pela ideologia dominante. (VASCONCELLOS, apud SANTA CATARINA, 199, p. 17-18)

Essas “vozes” indicam, orientam a sociedade e os dirigentes responsáveis pelas políticas educacionais, que no encaminhamento, elaboração, implantação de qualquer proposta ou política de educação, é o professor, pela natureza de seu ofício, que garantirá ou não a sua implementação/legitimação. Por isso, precisa ser “ouvido” para que ela tenha sentido, mas, acima de tudo, as condições estruturais, materiais e pedagógicas devem ser, continuamente, asseguradas.

Ainda: a legitimidade da proposta será alcançada através da articulação da ação dos educadores com a classe trabalhadora, os pais dos alunos da escola pública.

A proposta Curricular de Santa Catarina, bem como o ideário que a sustenta, terá a possibilidade de sobreviver além da virada do século, se houver educadores capazes de darem sentido à luta pela universalização do conhecimento, e trabalhadores capazes de perceber que a luta pela universalização do conhecimento não é um interesse isolado de uma determinada categoria profissional, mas que este é um interesse da classe trabalhadora, tanto como um direito de acesso a um bem que existe como patrimônio social, quanto como instrumento de superação de sua subalternidade como classe. (HENTZ, 1998, p. 64).

Ressaltamos que, pela forma como se procurou conduzir a elaboração e a implantação da PC-SC, o professor não foi excluído. O processo buscou superar, apesar das dificuldades e dos entraves apontados anteriormente, a exclusão do professor do discurso educacional, o que tem acontecido através das décadas – conforme denuncia Orlandi (1996, p. 35):

... os professores e alunos estamos excluídos desse dizer-ato-decisão quando se trata do discurso do poder que se pronuncia *sobre* a educação definindo seu conteúdo, sua forma, seu sentido, sua finalidade. Mas gostaria de acrescentar que, enquanto professores, não estamos excluídos do dizer-ato-decisão quando se trata do trabalho pedagógico. (ORLANDI, 1996, p. 35).

4.2.12 OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES SOBRE OUTROS PONTOS DA PC-SC QUE CONSIDERAM RELEVANTES

Observamos que 23 dos 40 entrevistados preferiram não tecer novos comentários ou observações que consideram relevantes. Acreditamos que sua avaliação foi contemplada nos itens anteriores.

N2 e G2 manifestaram-se de mesma forma: apontam como relevantes a interdisciplinariedade e os temas transversais. Note-se que a expressão “temas transversais” é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A PC-SC optou pela expressão: “temas multidisciplinares” – o que marca também, ideologicamente, sua busca de identificação no espaço do Estado. I1 destaca os temas multidisciplinares e fundamentação teórica do documento. D1 e A2 apontam o trabalho interdisciplinar entre os professores. D1 acrescenta a valorização da multiculturas.

B1 e G1 “colaram” (quem colou de quem?), suas observações são exatamente iguais: G1 e B1- *A proposta é a caminhada que estamos seguindo, relatando a cada dia novas experiências, sempre visando uma melhor aprendizagem e aprofundando nossos conhecimentos pedagógicos.*

Observamos, também, neste item, a “voz” que insiste: falta conhecimento e aprofundamento por parte dos docentes. Não houve continuidade. A PC-SC precisa ser bem conhecida e (re)avaliada:

F2- *Deveria haver um estudo mais aprofundado sobre a PC para termos mais conhecimento e entendermos melhor alguns pontos da proposta. Os professores da área da língua portuguesa deveriam se reunir com os professores de 1º a 4º séries e das mesmas séries.*

S1- *Considero que a PC precisa ser avaliada novamente, pois o conhecimento se renova a cada poucos dias. Poucos professores têm conhecimento da PC a maioria diz que sabe, que trabalha, mas na verdade é eclético. A PC é o nosso maior documento, suas diretrizes foram debatidas por todos os educadores. Eu acredito na qualidade da educação, quando nós também formos valorizados.*

J1- *Conforme leituras feitas, opiniões ouvidas e também pelo conhecimento que tenho da PC, considero uma das melhores propostas construídas. Entendo que é preciso aplicá-la, acreditar nela. Falta também, no meu entendimento, conhecê-la melhor. A verdade é que muitos educadores não têm o hábito de estudar, ler, e a PC precisa ser estudada, entendida.*

V1- *Desculpe, citei no anterior, mas complementando, nesses últimos quatro anos, pouco enfatizou-se a proposta de SC.*

P1- *Não encontramos soluções práticas em instrumentos de imediata aplicação, mas encontramos reflexões sobre o processo de formações das funções psicológicas superiores, nos faz questionamentos, aponta diretrizes, instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico. Para todo este entendimento precisamos de leitura e vontade de mudar. Até hoje é o que eu acho que ainda não acontece com a nossa categoria. O que é uma pena.*

C1 e C2 destacam que o documento contribui decisivamente nas questões de leitura, alfabetização, avaliação, entre outras:

C2- Um outro ponto relevante da PC é a leitura. Ressalta a importância de despertar e formar leitores que ajam e reajam diante de um livro, isto é, que provoque reflexões, questionamentos, levando-o a formar a sua opinião. A leitura como um processo de compreensão é um papel da escola.

C1- Alfabetização como apropriação de muitas culturas. Processo contínuo; avaliação como fonte de informação ao professor, mostrando as dificuldades dos alunos, devendo essas ser trabalhadas em outros contextos significativos para o aluno. O professor deve também fazer a avaliação da sua prática pedagógica; o erro é visto como parte do processo da construção do conhecimento.

E2 faz questão de frisar que a Proposta ajudou-a a mudar, a “olhar e entender os alunos”:

“Depois do conhecimento da PC-SC, eu mudei o meu comportamento de olhar e entender os alunos. Tornei-me, mais dócil e amável. Isto aconteceu, eu faço meu planejamento, partindo do conhecimento dos alunos, com essa parceria, os alunos colaboram com suas idéias, junto socializamos conteúdo, sendo mediação que interagem para que os alunos se alfabetizam. O educando torna-se mais alegre e social, sabendo que ele é autor, tendo capacidade de produzir textos, registrar o que pensa e formar conceitos”.

H1 desabafa apontando as contradições entre a proposta e as condições do sistema: *“No Brasil a educação ainda está muito direcionada, dominada, regulamentada, fora da realidade. Discursos vazios e ideológicos. Fundamentação adaptada a nossa realidade”.*

F1 destaca que a proposta garante educação de qualidade: *“Em si, a PC veio ao encontro dos educadores para subsídios e com isso, garantir oportunizando uma educação de qualidade a todos, abrindo novos horizontes para o dia-a-dia e aprofundando seus conhecimentos”.*

4.3 VOZES DOCENTES: O PROCESSO PEDAGÓGICO COM A ADOÇÃO DO PRINCÍPIO INTERACIONAL

Na segunda parte da pesquisa, selecionamos, via sorteio, três docentes entre os 40 da primeira etapa para, através de entrevista gravada, com perguntas abertas, verificar se esses professores, na sua prática, adotam o princípio interacional: a concepção apontada pela proposta aos professores de Língua Portuguesa.

As três professoras entrevistadas são denominadas: L, que atua nas séries iniciais do ensino fundamental; M, que atua de 5^a a 8^a série e no ensino médio e N que atua somente no ensino médio. A primeira e a terceira trabalham no período diurno, enquanto que a segunda atua nos turnos diurno e noturno. Todas têm carga horária de 40 horas semanais.

As perguntas formuladas baseiam-se nas recomendações (PC-SC, p. 63 e 73), no sentido de redirecionar o processo pedagógico com a adoção do princípio interacional, o que implica uma série de atitudes:

...escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; interessar-se pela história de sua vida; não obrigá-lo a falar ou escrever sobre um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; aceitar interpretações ou leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando e quantas vezes necessário; realizar tarefas coletivas com distribuição e revezamento de papéis; equilibrar as tarefas de escrita com outras de caráter oral; apresentar problemas inovadores para que a resposta seja buscada como desafio; permitir que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças através de sua própria atividade mental; permitir que ele pesquise e crie... (SANTA CATARINA, 1998, p. 63).

4.3.1 CONSTRUINDO O DISCURSO PEDAGÓGICO POLÊMICO

O documento da proposta, disciplinas curriculares, Língua Portuguesa, aponta para a necessidade de uma mudança efetiva da postura do professor: abandonar o discurso pedagógico autoritário e construir uma prática pedagógica em que a linguagem se torne mais polêmica.

Assim, a primeira atitude exigida do docente, na construção do discurso pedagógico polêmico, é permitir que o aluno apresente seu ponto de vista em relação aos

conteúdos e atividades realizadas em sala de aula. Sobre essa atitude, as três responderam afirmativamente.

L diz: *“Com certeza. Aproveito o conhecimento das crianças, valorizo o que elas trazem, para ampliar e, aí, completar e trabalhar o conhecimento científico”*.

Essa professora tem claro que, na concepção sócio-interacionista, é preciso, primeiramente, valorizar o diálogo, o conhecimento que a criança traz, sua cultura e que para desenvolver os conceitos científicos, exige-se do professor sempre uma atitude mediadora em relação ao objeto, já que os conhecimentos espontâneos são impregnados de experiência. Sua origem, conforme Vygotsky, dá-se a partir do confronto com uma situação concreta.

M e N dizem permitir que os alunos apresentem seus pontos de vista quanto ao planejamento apresentado no início do ano letivo ou ao final de cada bimestre quando é feita uma avaliação sobre a forma de condução das aulas. Tem-se a impressão de que nessa atitude o professor “dá a aula” e o aluno faz as atividades “propostas” pelo professor. O espaço dado ao aluno é o de “avaliar o professor”. Não fica claro se o aluno participa “ativamente” das aulas.

Enfim, para que a escola supere o discurso autoritário e instaure o discurso polêmico cabe criar condições, no espaço pedagógico, para que o aluno exerça a sua capacidade de discordância (Orlandi, 1996); ele não deve meramente aceitar aquilo que o texto propõe para perpetuá-lo em seu valor social. Isso assegurará ao aluno constituir-se como ouvinte e construir-se como autor na dinâmica da interlocução.

4.3.2 CONHECENDO E VALORIZANDO A HISTÓRIA DE VIDA DO ALUNO

A segunda atitude exigida do professor, por essa concepção, é conhecer a história de vida dos alunos e permitir que ele tenha espaço na sala de aula para que seja conhecida. Cremos que talvez seja essa a postura pedagógica mais significativa na concepção histórico-cultural. Agindo assim, o professor ajuda o aluno a compreender que o homem é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e social. Quanto a essa atitude L explica que as crianças exigem isso.

“As crianças de hoje são muito falantes. Você precisa abrir este espaço para elas. E sempre que possível entro em contato com os pais. Procuo saber das suas dificuldades em educar seus filhos e como a criança é muito espontânea, ela sempre fala daquilo que ela gosta ou daquilo que ela deixa de gostar, daquilo que deixou ela feliz em casa ou não. Ela sempre tem este espaço em sala”.

M e N explicam que como trabalham com muitas turmas, um elevado número de alunos, isso se torna mais difícil. Porém, ambas, enfatizam que, mesmo com limites, a Língua Portuguesa favorece consideravelmente essa atitude. Através da produção de textos, dependendo do assunto *“eles colocam alguma coisa. Daí a gente descobre coisas que antes não descobriria”*, diz M. As duas relatam que isso ajuda a mudar o relacionamento entre professor e alunos. Esses participam mais das aulas. Passam a ter mais confiança na professora. São procuradas para conversas, desabafos. Contam suas tristezas, suas alegrias.

Observamos que os professores precisam superar “concepções ingênuas”. Convém que haja uma consciência maior a respeito dessa postura. Ela não pode ser vista apenas como atitude de “professora amiga”. Geraldí (1993, p.163) considera que o vivido é o ponto de partida para a reflexão, mas não se pode ficar no vivido sob pena de essa reflexão não se dar. Salienta que essa postura é fundamental porque permite que o professor e o aluno estabeleçam comparações entre as diferentes histórias, mas, especialmente, porque permite ampliação de perspectivas para cada história.

Acima de tudo, professor e aluno precisam compreender o sentido da concepção filosófica que permeia a proposta e que na concepção interacional a linguagem é produção humana, construída historicamente nas e pelas relações sociais. Por isso, é um modo de ação sobre o outro e sobre o mundo.

4.3.3 ACEITANDO E OUVINDO INTERPRETAÇÕES DIFERENTES DA SUA E DO LIVRO DIDÁTICO

A terceira atitude sugerida é aceitar e ouvir interpretações diferentes daquelas que são as possíveis respostas previstas pelo professor, ou aquelas possíveis respostas

do livro didático. As docentes afirmam que aceitam. A dificuldade está em como encaminhar as respostas que fogem totalmente do tema. L diz que além de aceitar e valorizar as respostas e interpretações diferentes, quando a resposta não é considerada “correta” procura mostrar onde buscar a resposta “certa”. M encoraja o aluno para que argumente, que explique, pois admite que o professor não é dono da verdade. N procura retomar o assunto para que o aluno reavalie sua posição. Ressalta, ainda, a importância de “ouvir” a resposta ou a interpretação do aluno, caso contrário, corre-se o risco de podá-lo na sua criatividade e desencorajá-lo de expor suas idéias, opiniões.

M diz: “... a gente foi criada com aquelas respostas certinhas, então, muitas vezes, é difícil aceitar. A gente tem que aceitar. Que ele tem que trabalhar. Mas por causa do tempo... em algumas turmas a discussão está indo bem, e de repente entra um aluno e vem com aquela sugestão que não tem nada a ver e aí a gente fica sem saber como agir: Se corta ou se diz vamos voltar à idéia que estava antes.”

Esse encaminhamento prático tem estreita relação com a concepção encaminhada. Qual o efeito de agirmos assim? É a superação do discurso autoritário onde há um só agente, o aluno é passivo, comandado, a verdade é imposta. Percebe-se que o professor busca construir uma relação baseada no discurso polêmico, levando, assim, o aluno a entender que a língua é marcada por um jogo de intenções e representações. Trabalhar nessa perspectiva possibilita a apropriação dos conceitos de dialogia, polifonia, polissemia, interdiscursividade, intertextualidade, discurso.

Essa postura também permite superar a concepção de ensino que se funda no reconhecimento e na reprodução, segundo a qual o professor é aquele que transmite um “saber” como “verdades” prontas e acabadas, sem história, fixando respostas centradas no certo/errado.

...as contribuições dos alunos sendo constantemente desclassificadas. Mesmo que algumas vezes tomadas em conta, elas o são para serem “corrigidas” e não para serem expandidas, o que somente é possível quando não se parte para o processo com respostas previamente fabricadas, como verdades, mas como respostas que estão no horizonte (para quem as “sabe”) como respostas historicamente dadas aos problemas em estudo. (GERALDI, 1993, p. 158).

4.3.4 PERMITINDO QUE O ALUNO SE LEIA E SE CORRIJA

A quarta atitude esperada do professor que trabalha nessa perspectiva é permitir que o aluno se leia e se corrija quando e quantas vezes necessário, principalmente, nas produções escritas. Observemos os depoimentos:

L – *Sim. Neste momento em que a criança já está escrevendo ortograficamente correto, ela mesmo percebe onde estão os seus erros. E quando não acontece, algum colega auxilia ou a professora, mas sempre é feita a correção no momento certo.*

N – *Sim. Principalmente porque na nossa região, há um problema sério de descendentes de alemães e italianos, onde nós temos, por exemplo – o problema do ERRE. Nós temos problemas de concordância. Eu acho muito bom, quando o aluno na escrita e também na oralidade, quando ele percebe que errou, ele volta atrás, é um bom sinal. É sinal que ele está procurando melhorar.*

M - *... na avaliação (referindo-se às produções escritas) tem bastante erros ortográficos, ou então a coesão que não é boa. E isso para eles entenderem leva tempo. Vai dois a três anos. Mas já tenho alunos que eles lêem e eles mesmos já se corrigem. Eu não devolvo um trabalho sem comentar alguma coisa do trabalho. Nem que seja alguma coisa relacionada com ortografia. E aqueles que acertaram mais dentro dos objetivos, eu deixo claro. Não que os outros estejam totalmente errados. Aquelles que acertaram mais, são convidados a lerem para todo mundo.*

Pelos depoimentos obtidos percebe-se que o trabalho pedagógico está sendo encaminhado para essa perspectiva com mais ênfase pela professora M, porém observa-se a preocupação central dos professores de língua ainda é a questão ortográfica. A avaliação da aquisição da linguagem oral e da escrita pende para questões associadas à gramática da língua, e não para questões de textualidade. Vygotsky (2000, p.157) diz que o que se deve é ensinar às crianças a *linguagem escrita*, e não apenas a *escrita de letras*. Para isso é papel dos educadores organizar todas as ações e todo o complexo de transição de um tipo de linguagem para outro.

Esse mesmo pesquisador alerta, já no início do século XX:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar; em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (2000, p. 139).

Observa-se que, pelos depoimentos, os professores encontram dificuldade na compreensão dos encaminhamentos teóricos e metodológicos da concepção de fala/escuta, leitura/escritura da proposta:

Quando se imagina que só há uma forma de escrever pressupõe-se a crença na uniformidade da norma escrita com base num padrão rígido. Mas é preciso lembrar que isto diz respeito mais especificamente ao aspecto **notacional** (convenções ortográficas); os aspectos semânticos e discursivos também devem ser levados em conta se quisermos falar de verdadeiros textos, ou seja, de produção social com sentido. (SANTA CATARINA, 1998, p. 78).

O texto da Proposta (p.80) chama a atenção ao modo de produzir textos na escola. Enfatiza que não se escreve para a escola. Orienta metodologicamente e enfatiza que este processo deve receber a máxima atenção por parte do professor, observando o próprio processo e nas tentativas que fizer trabalhando com seus alunos. “É preciso insistir mais nas características textuais, no esforço de processar o texto, e na leitura primeira que é a do autor, para se corrigir, revisar, transformar, ter tempo de dar ‘acabamento’ ao seu texto.”

É possível trabalhar nessa perspectiva desde que se faça distinção entre “produzir textos” (produzem-se textos **na escola**) e fazer “redação” (produção de texto **para a escola**), conforme orienta Geraldi (1993, p.136).

No final da entrevista a docente L, após refletir sobre a forma como abordou a questão do “erro”, reconsiderou:

“No processo de alfabetização um dos pontos que eu considero mais importante é a questão do erro construtivo. Nesse momento, no processo, você precisa respeitar tudo aquilo que a criança constrói. Aquilo que a criança avança. Porque se você começa corrigi-la desde o primeiro momento ela vai se intimidar. Ela vai ter medo de colocar. Porque ela tem medo do erro. Se você deixa que ela escreva espontaneamente nas primeiras vezes, nos primeiros meses, ela se libera e gosta de escrever e gosta de ler. Porque ela vê no espaço onde a

professora respeita e os colegas também aprendem a respeitar. Claro que não é fácil. É um trabalho que exige muito da gente. Exige até explicações por parte da professora para os pais que não conseguem entender porque a professora não está corrigindo os erros das crianças. Mas como tudo isso é um processo construtivo, chegará o momento em que ela mesma, se corrige e, às vezes, até acha interessante e ri dos seus erros e daquilo que ela escreveu. É que, agora, neste momento, ela já está mais madura. Ela já está em um processo mais avançado. Ela já entendeu, já internalizou, então, ela mesma faz suas correções, ajuda a corrigir os seus colegas e tudo em um clima de espontaneidade, num clima harmonioso, onde há bastante respeito”..

4.3.5 REALIZANDO TAREFAS COLETIVAS COM REVERSIBILIDADE DE PA-PÉIS

A quinta atitude esperada é realizar tarefas coletivas, atribuindo papéis específicos para cada membro do grupo. Essa postura possibilita que a linguagem no espaço escolar se torne polêmica, encaminha a proposta. Assim, o aluno, através da observação, da análise, aceitará as vozes discordantes e diferenciadas, entenderá os mecanismos de forças existentes na sociedade. Ampliará o seu modo de viver e compreender o mundo. Ser-lhe-á oportunizado a ter um papel ativo no mundo.

Sobre essa atitude, observamos que L busca construir um processo de cooperação, trabalha com a zona de desenvolvimento proximal. A professora e os alunos mais experientes ajudam os que têm dificuldades: *“Procuro dividir os grupos de forma com que as crianças que já estão em um processo mais avançado, contribuam com aquelas que estão em processo menos avançado. Sempre auxiliando, ajudando e fazendo com que aquela criança que esteja com menor processo, avance, juntamente com os outros colegas”.*

M tem mais dificuldade no encaminhamento e nos resultados do trabalho em grupo e na reversibilidade de papéis: *“No início a gente dá mais liberdade e sempre pedindo que, até na escolha do grupo, eles se diversifiquem um pouco para que não sejam sempre os mesmos. Mas com o passar do tempo a gente vê que são sempre os mesmos e a gente se obriga interferir. De vez em quando a gente pede pra eles mudarem, ou eu pego um número, alguma*

coisas assim, ou da chamada, ou que nem esses dias eu chamei um e ele escolheu um, depois eu escolho o outro que vai integrar o grupo, pra não ficar só bem diferente porque daí eles não vão se sentir bem. Mas o que eu estranho, assim, ultimamente, vêm e dizem assim “ai professora, eu não gosto de trabalhar em grupo”. Até em conselhos de classe eles têm falado pra outros professores que não gostam de trabalhar em grupo, porque são sempre os mesmos que assumem, que trabalham e os outros não fazem nada. Então, até em sala de aula até que dá pra controlar, mas se ficar pra fazer em casa, daí é sempre um ou dois que fazem. Por isso, que a gente se obriga a intervir mais vezes.”

N diz que realiza tarefas coletivas com alternância de papéis quando é possível. Mas não explicou esse “quando é possível”. Deduzimos, então, que são atividades esporádicas. Dependem de quê? Do tempo, do conteúdo? Admite que atividades coletivas ajudam a mostrar que todos são importantes. Que todos têm condições e capacidade. Isso revela que, na escola, está bem presente o discurso que afirma que uns não têm capacidade, nem todos são importantes, nem todos têm condições de aprender. Alguns não são ouvidos.

A Proposta chama atenção para essa postura, pois a considera uma questão crucial. A abordagem interativa proposta envolve a assimetria fundamental do processo, que diz respeito às relações de poder/linguagem/interação:

O autoritarismo nas relações humanas, em qualquer espaço que seja, é uma questão política e, por conseguinte, ideológica. É que a sociedade compõe uma estrutura hierarquizada, marcada por posições definidas, e cada lugar ocupado está legitimado **institucionalmente** – ou seja, para que se possa dizer e fazer coisas é preciso que se esteja no lugar certo. (SANTA CATARINA, 1998, p. 63).

Do ponto de vista pedagógico, oportunizar atividades coletivas com reversibilidade de papéis, possibilita ao aluno o entendimento de que a assimetria nas relações humanas é uma constante. É um recurso para que o aluno marque sua presença na sala de aula, que ele seja ouvido. Dessa forma, também, estaremos ajudando-o a:

- desenvolver sua capacidade de uso da linguagem em instâncias públicas e privadas;
- compreender as variedades lingüísticas com que se defrontam pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade;
- compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade;

- compreender que os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Que numa sociedade altamente dividida produzem-se recursos expressivos distintos.

4.3.6 POSSIBILITANDO QUE O ALUNO FALE E ESCREVA SOBRE TEMAS INOVADORES, QUE CONHECE

A sexta atitude esperada do mediador no processo interacional é não obrigar o aluno a falar ou escrever sobre um tema que ele não domina, não impor modelos rígidos para a realização de tarefas. Por isso, perguntamos às professoras sobre que temas pedem que os alunos escrevam ou falem na sala de aula.

Assim expressou-se L: *“Sobre os temas trabalhados em sala. Sobre aqueles temas definidos, nos temas geradores. Por exemplo: o corpo humano, a família, o meio ambiente e sobre os temas também que estão no auge da mídia e da sociedade, sobre os quais podemos conversar e trabalhar”*.

Não fica “claro” como os temas são definidos e por quem são definidos. Percebe-se que a professora L trabalha com a metodologia de temas geradores, proposta do educador brasileiro Paulo Freire. É citado no livro *A formação social da mente* de Vygotsky, no posfácio, página 176, por considerarem que usou de forma imaginativa no processo de alfabetização a teoria das “zonas de desenvolvimento”:

Paulo Freire adaptou seus métodos educacionais ao contexto histórico e social de seus alunos, possibilitando a combinação de seus conceitos “espontâneos” (aqueles baseados na prática social) com os conceitos introduzidos pelos professores na situação de instrução.

N, também, demonstra que, na sua prática pedagógica com os alunos do ensino médio, é fundamental trabalhar com temas atuais, polêmicos, do interesse e do conhecimento dos alunos. *“Geralmente - eu trabalho com o segundo grau – então eu procuro buscar assuntos da atualidade, que estão em foco. Primeiro porque o atual chama mais atenção e eles estão por dentro e segundo, porque os alunos precisam estar atualizados para poderem tornar-se críticos. E na minha opinião a escola tem obrigação de propiciar esta oportunidade aos alunos.”*

M - *Eu procuro pegar temas que eles gostam de escrever, que eles têm conhecimento. Esse livro que tem, da oitava série que eu tô trabalhando, ele tem bastante coisa sobre preconceito, cidadania, as leituras são quase todas em cima disso. Então a gente questiona bastante eles primeiro e depois deixa-os colocarem alguns fatos que eles conheçam realmente e por escrito eu tento sempre colocar alguma coisa que eles já tenham conhecimento. Às vezes, eu converso também com o professor de história e geografia que eles também trabalham bastante e daí a gente aproveita esses mesmos temas.*

A partir dos depoimentos dos entrevistados, observamos que ao encaminhar as atividades de produção de textos orais e escritos, partindo de temas e assuntos que os alunos sabem, conhecem ou que são de seu interesse, estaremos recuperando, no interior da própria escola, segundo Geraldi (1993, p. 140), um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumida por ele (como autor).

Esse mesmo lingüista (1993, p. 137) orienta sobre princípios básicos e práticas possíveis para se produzir um texto numa concepção interacional:

- a) Se tenha o que dizer. Partir do vivido, da experiência do aluno. Levar para a escola o que ela não sabe. Permite a reflexão e a construção de categorias para compreender o particular no geral em que se inserem (as histórias, as experiências).
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer. Isso significa superar a idéia de mero preenchimento de espaço em branco, de tarefa a cumprir, de escrever ou falar sobre temas artificiais. Por exemplo: fazer descrições sem saber para que serve uma descrição.
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer. O grande problema vivido pela escola é que o leitor de redações é sempre a função-professor e não a função sujeito-professor. É preciso definir outros interlocutores reais ou possíveis, em diferentes instâncias de linguagem, privilegiando as instâncias públicas.

- d) O locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz. A forma burocratizada de escrita veiculada pela escola faz com que os textos tenham ausência de pontos de vista, ausência de sujeitos. Na concepção interacionista, na produção de discursos o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo. Compromete-se com sua palavra.
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). Elas serão selecionadas e construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem dizer. Também para cada modalidade há uma estratégia. O professor é o interlocutor que questiona, sugere, testa o aluno como leitor de seu próprio texto, aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. Esse trabalho é encaminhado através da prática de análise lingüística.

4.3.7 PERMITINDO QUE O ALUNO COMPARE, CONTRASTE, GENERALIZE, PARTICULARIZE, DESCUBRA

Assumindo-se a concepção interacionista, **um outro ponto a ser considerado pelo professor, na sua prática pedagógica, é propor e permitir que o aluno possa comparar, contrastar, generalizar, particularizar, descobrir.**

Nesse sentido L diz: *“Trabalho muito em grupo. Trabalho com jogos, com bingos, com jogos de fichas, com dardos, jogos de bandeiras, material dourado, recortes, colagem, relatórios, brincadeiras etc...”*

Essa professora valoriza o trabalho em grupo. A interação do aluno com os seus pares, com objetos e jogos, permite que descubra semelhanças e diferenças através de sua própria atividade mental.

Já M diz que é possível desenvolver essas habilidades através de textos, discussões e pesquisas: *“Um exemplo é quando a gente passa algum filme, a gente aproveita o filme. Têm contos. Que nem na oitava série, eu tenho um CD do Machado de Assis, mas para a oitava série eu acho meio difícil. Então eu trabalho com o segundo grau. Mas com eles até*

tenho lendas. Coisas assim a gente acha meio infantil, mas a gente vê que eles gostam. Então assim, alguma coisa desperta. Uns até se interessam, dizendo que vão pesquisar sobre isso. por exemplo: quando nós assistimos o filme do Quilombo dos Palmares, eles pesquisaram, como é que realmente foi a história. Porque o filme nunca é realmente igual. Ou dos Cangaieiros. E agora estamos fazendo filmagens. Eles filma e depois se assistem. Concurso de poesia. Festival da canção. Outras coisas assim. Alguns se sobressaem, oferecendo mais oportunidades.”

Também N considera que isso é conseguido através da produção de textos “corrigida” pelo professor e pelo próprio aluno, através do estudo da literatura quando o aluno é convidado a dramatizar, apresentar, dar depoimentos: “*A produção de textos, onde após a correção eu deixo um recadinho. Outras vezes as correções são feitas pelos próprios alunos, onde eles percebem os erros ortográficos, concordância, acentuação, coerência etc. Também quando são feitos trabalhos de literatura, onde o aluno pesquisa períodos, a contextualização a forma de pensar e agir e conseqüentemente apresenta para a turma e apresentação de trabalhos. As apresentações são as mais diversas, como colocações, dramatizações, música, plástica e depoimentos”.*

É interessante notar que todas as respostas associaram as habilidades indicadas (e que fazem referência ao desenvolvimento de funções mentais superiores) a atividades globais de grupo, sem que houvesse qualquer especificação de como as diversas tarefas estariam direcionadas para (como elas objetivariam) o desenvolvimento dessas habilidades.

4.3.8 POSSIBILITANDO A PESQUISA

Outro encaminhamento metodológico que esta concepção preconiza é a pesquisa. Procuramos “ouvir” as entrevistadas, saber como essa atividade é encaminhada, trabalhada na prática pedagógica.

L – Faço pesquisas em casa, onde eles em casa pesquisam alguma coisa. Por exemplo: quais os alimentos que a família consome, de manhã no café da manhã, no almoço, na janta. Trabalho também com pesquisa na comunidade, onde eles fazem levantamento de

preços, conhecem os locais diferentes para daí partir o tema gerador. Pesquisas no dicionário, pesquisas nos livros didáticos também.

Essa professora mostra aos seus alunos que há várias formas de pesquisar. Já na 1ª série, os alunos fazem pesquisa de campo, partem de dados da realidade para depois desenvolverem projetos, parte-se da experiência. Orienta, também, que podemos buscar informações e conhecimentos em muitas outras fontes. Estimula o aluno a ser curioso, a buscar as causas, os porquês, as implicações. Consideramos que, se esse encaminhamento for dado nas séries subseqüentes, superaremos, em muito, a concepção de escola que apenas transmite e reproduz o conhecimento.

A professora M, quanto à pesquisa, assim se manifestou:

M- Normalmente assim, quando surge alguma coisa assim. Por exemplo: o texto tem alguma coisa que eles desconhecem. Então a gente pergunta quem é que gostaria de pesquisar. Tem gente mais esforçada que se oferece para pesquisar sobre determinado assunto. Procurar trazer outras fontes. A gente tem por semana uma aula de leitura. Quando eles lêem. E, às vezes, a gente encaminha de outra forma. Uma leitura que a gente vai trabalhar e tem um dado curioso, os alunos são incentivados a procurar. Até no dicionário, às vezes a gente precisa trabalhar com eles, porque eles não sabem procurar. Só que pedir para cada um trazer um, normalmente eles não trazem. Então tudo a gente precisa ir atrás. Tem que ir à Biblioteca, onde tem uns dez e trazer os mesmos na sala. Têm revistas também. Ou então quando faz aquelas pesquisas que demoram um pouquinho mais, aí tem que dar um bom tempo, senão a gente não consegue, né.

Observamos, pelas falas da professora M, que o aluno por conta própria não sabe onde buscar as informações, e que há falta de fontes de pesquisa. Então o professor precisa constantemente orientá-lo: *“A gente sempre tem que estar orientando. Onde é que vai buscar. E eu tenho assim. Todos os dias a gente dá a oportunidade para que se alguém quer ler uma mensagem. No começo era uma poesia. E agora é mensagem ou curiosidade. E às vezes aparece alguma coisa interessante. Aí a gente já fala. Ah! Isso tem em tal livro. Para ver se desperta. Aí alguns se interessam. Esses dias, era no segundo grau – teve, por exemplo, Macunaíma que ninguém quer ler, eu tinha uma série que foi copiada da TV Escola, sobre Mário de*

Andrade e aí aparecia umas partes do filme. Teve aluno lá que não lê quase nada, me perguntou se tinha os livros na biblioteca, mostrando interesse. Só que eu tenho certeza se ele vai gostar de ler o livro Macunaíma, porque é um livro.”

O depoimento da professora mostra que, na sua prática, a pesquisa não é constante. É apenas pontual. É esporádica. Não é coletiva. Acontece quando há dúvidas ou aparece um fato curioso. Nesse encaminhamento a pesquisa é vista apenas como busca de informação e de esclarecimento. Esse depoimento também indica que não é claro para a professora o que pode constituir pesquisa, nem o que lhe cabe na orientação do aluno – ou melhor, mostra, de certa forma, que algumas mediações lhe parecem não ser de sua competência: *Até no dicionário, às vezes a gente precisa trabalhar com eles, porque eles não sabem procurar. E ainda: Então tudo a gente precisa ir atrás.* Certos procedimentos parecem ser alheios ao dever do professor.

O depoimento da professora N também mostra uma visão de pesquisa como a observada nas falas da professora M: *“Neste ano a gente adotou o livro didático e eles têm acesso aos livros da biblioteca da escola e também a maioria deles têm acesso aos livros da Biblioteca Municipal e alguns alunos têm internet. O assunto é explanado brevemente por mim e depois eles vão em busca da pesquisa. Em busca de maiores informações. Em seguida são feitos a produção de textos e depois o entendimento do assunto, as colocações do assunto.*

A mediação do professor, nas questões de pesquisa, precisa ir além de indicar fontes ou o incentivar. A partir das informações coletadas serão realizadas atividades para que possam analisar, comparar, refletir, ver detalhes, generalizar, contrastar, inferir, relacionar, concluir, inovar, criar. Caso contrário, o aluno não vê sentido, não consegue relacionar essas atividades com o seu mundo: fica o dado pelo dado, a informação pela informação, a obra pela obra, a leitura pela leitura, o texto pelo texto. Atividades ritualísticas, da escola, do professor.

Para superar essa postura temos a contribuição de Geraldi (1993): ele destaca que se quisermos um ensino de conhecimento e produção, professor e aluno precisam recuperar-se como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso da sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento.

A atitude para a pesquisa será sempre a ação de quem aprende e não de quem ensina. Assim, prioriza-se a aprendizagem do professor e do aluno, ambos atuando no sentido de dar continuidade na conquista do conhecimento, na construção de novos saberes.

4.3.9 CONSTRUINDO A CRIATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Outro ponto a ser trabalhado nesta concepção é a criatividade. Procuramos “ouvir” as docentes para saber como ela é desenvolvida no espaço escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa.

L – Gosto muito de contar estórias, onde eles desenham e escrevem o que entenderam. Também gostam de ler e contar oralmente. Trabalho muito com charadinhas, com acrósticos, poesias, relatórios de pesquisa, fitas de vídeo que também são utilizadas.

M- Eu acho que seria, variando as aulas. Fazer coisas diferentes. Trazer coisas diferentes. Fazer eles procurarem. Fazer assim como eu falei. Fazer cursos de poesia, fazer passeios – para observarem no caminho, analisando as placas escritas de forma errada. Depois que a gente faz as atividades, o resultado disso, alguns alunos já trazem o material que eles gostam. Ou pesquisam na Internet e trazem e a gente aproveita aquilo que o aluno traz. Nós fizemos um projeto de Qualidade Total, onde tinha que se trabalhar a auto-estima. Os alunos mesmos chegaram a conclusão de que tinha que colocar um espelho na sala de aula. Providenciamos um espelho para cada sala. Atividades que vão surgindo, que vai comentando. A gente sempre faz alguma coisa para envolver os alunos. O importante é fazer.”

N – Eu considero a nossa área privilegiada, pois a partir do momento que a gente trabalha a Língua Portuguesa está junto a História, a Arte. O aluno tem abertura para o teatro, a declamação de poemas, música e a própria literatura, dá toda esta abertura para que o aluno possa desenvolver-se na expressão e na comunicação. Além disso, a oportunidade que o aluno tem de despertar o gosto pessoal pela linguagem artística e poética.

Essa mesma professora procurou acrescentar alguns pontos quando perguntamos sobre a sua prática, a partir da experiência no ensino da língua e as contribuições da PC-SC: “Desde que eu me lembro, eu trabalhei mais ou menos neste estilo. É lógico que cada ano

que passa, você vai se aperfeiçoando. A gente vai trocando idéias com colegas e a gente vai buscando melhorar, inovando. Nem sempre, nestes 17 anos eu trabalhei assim. Eu acho que hoje eu tenho mais criatividade. Eu tenho mais conhecimento até, para diversificar minhas aulas. A proposta curricular, com certeza, nos abre este caminho para mudança, a pensar diferente. Para inovar para a criatividade. Os cursos que nós tivemos em cima da proposta ajudaram bastante também.”

O que nos chama a atenção e nos causa estranheza, no depoimento da professora M, é a menção a um projeto de Qualidade Total desenvolvido na escola quando se trabalhou a questão da auto-estima. Ficamos a nos perguntar: A Secretaria de Estado da Educação, através da PC e a unidade escolar, através de seu Projeto Político Pedagógico, não optaram pela concepção histórico-cultural? O que faz um programa de Qualidade Total neste contexto? Aqui, há um conflito. Isso torna-se mais evidente quando a professora diz: “O importante é fazer”. Sabemos que diferentes concepções pedagógicas levam a diferentes ações pedagógicas e a diferentes resultados. Por isso, a própria SED orienta e alerta:

Se diferentes concepções levam a resultados diferentes, às vezes opostos, a sua coexistência na formulação de um Projeto Político Pedagógico (que deverá ser único em cada escola, resultado de um processo coletivo), tende a produzir resultados não condizentes com os conseguidos pelo Estado de Santa Catarina, nos últimos dez anos, em desempenho educacional. [...] por isso, consideramos conveniente que, como referencial principal para a estruturação do Projeto Político Pedagógico das escolas deste Estado, bem como da ação pedagógica de cada professor, seja utilizada a Proposta Curricular de Santa Catarina, pela sua coerência teórico-prática e pela incorporação das contribuições dos educadores catarinenses. (SANTA CATARINA, 1999, p. 12).

Consideramos que a criatividade é consequência da garantia do desenvolvimento de todos os pontos abordados anteriormente, principalmente da pesquisa. Se o aluno é levado a apenas reproduzir as tarefas mecanicamente, a escola estará cerceando e matando a curiosidade, a iniciativa. A criatividade encontra-se na semente da interação: “ouvir” e ser “ouvido”. O novo constrói-se na quebra de resistências, observando as diferenças, as divergências; pela curiosidade, a inquietude.

A PC-SC considera que o desenvolvimento do potencial criativo do sujeito é uma das metas mais importantes da educação. Isso se dará, fundamentalmente, se a escola mostrar ao aluno que:

O sujeito, na sua relação com os discursos, os outros e o mundo em geral, não é nem onipotente (no sentido de apropriar-se, de possuir a linguagem, controlar) nem totalmente assujeitado (dominado), mero suporte de linguagem: é um ser psicossocialmente complexo, controlado institucionalmente por redes simbólicas, mas capaz de uma certa autonomia e de reflexão, de colocar-se funcionalmente como autor – capaz, pois, de criatividade. (SANTA CATARINA, 1998, p. 63)

Todos esses pontos, acima abordados, indicam, entre outros, citados na PC, que esse agir, na prática pedagógica, é consequência da compreensão e entendimento dos pressupostos teóricos da PC-SC. Nessa postura, constata-se a aceitação do princípio interacionista, dialógico, que deve permear a prática pedagógica no ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Apesar de todos os problemas e entraves já observados, anteriormente, sentimos que o redimensionamento do processo pedagógico está sendo buscado pelas professoras entrevistadas e por alguns setores da escola. Nas suas falas fica evidente que quem “exige” isso, pelas suas atitudes, é o próprio aluno.

Em vista disso, a escola não pode ignorar as mudanças. Há um longo caminho a percorrer. Exige-se uma escola, um professor, um aluno sintonizados com seu tempo, observando e analisando, constantemente, as relações estabelecidas e construídas pela sociedade para, ao compreendê-la, nela viver e coletivamente prever e realizar as transformações desejáveis ou necessárias. O ponto central para conseguirmos realizar esse processo é, basicamente, primeiro, como a própria PC-SC aponta constantemente: **passar de atitudes autoritárias, para atitudes mais polêmicas e interativas, de construção coletiva.**

Esse agir pedagógico exige sempre:

...atividades em que o aluno é ouvido quando apresenta seus pontos de vista, com direito a defendê-los; não é pressionado a escrever quando nada tem a dizer sobre um tema (nada sabe a respeito); não seguirá modelos inflexíveis para a execução de tarefas; terá direito à interpretação (e se ela é absurda, deverá entender por quê); terá direito à revisão e à autocorreção de seus materiais antes de receber uma nota ou conceito; participará de trabalhos e aprenderá a agir nessa circunstância; aprenderá a pesquisar utilizando operações básicas como observação, contraste, generalização, particularização, inferência. (SANTA CATARINA, 1998, p. 73)

4.4 VOZES DOCENTES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para observar, descrever e analisar a ação pedagógica do professor em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos da PC-SC, principalmente em relação ao que ele diz que compreende e faz, realizamos observação em sala de aula em turmas das docentes L, M e N, os mesmos sujeitos das entrevistas gravadas. As observações foram realizadas no mês de novembro de 2002, nos dias 11 e 12.

4.4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA L – NA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

A professora L tem curso superior, habilitação em Pedagogia - séries iniciais e pós-graduação (especialização) em Fundamentos da Educação. Na sua carreira profissional, já atuou em atividades burocráticas, de direção e coordenação de escola. Em sala de aula, opta por atuar em classes de educação infantil e na 1ª e 2ª série do ensino fundamental. L atua 40 horas semanais, no turno matutino na pré-escola e no vespertino, numa turma de 1ª série do ensino fundamental (classe de alfabetização), objeto de nossa observação. A turma é formada por 21 alunos. Obtivemos a informação de que todos os alunos freqüentaram a pré-escola, a maioria na própria escola que está localizada no centro da cidade.

A observação foi realizada, nessa turma, no dia 12 do mês de novembro, das 13:10 às 15:30 horas. Nessa tarde, ao entrar na sala fomos bem recebida pelos alunos; a professora já havia preparado a turma para uma visita. Explicamos aos alunos o objetivo da minha presença, ali, naquele momento:

“Estou fazendo um curso chamado Mestrado e a gente precisa fazer uma pesquisa. A minha pesquisa é sobre como é que os professores ensinam e como as crianças aprendem a ler, escrever, quais são as dificuldades. Se estão conseguindo ensinar e aprender. Eu vou ficar sentada aí atrás e vocês fazem de conta, como se eu não estivesse aí. Só vou ficar observando, assistindo para ver como é que vocês conversam com a professora. Depois eu

vou fazer um relatório. Vou escrever tudo o que eu observei aqui e vou apresentar lá na universidade.”

Após as apresentações a professora inicia a aula com uma oração. É costume, nesta escola pública, agir assim. Na comunidade, preservam-se os valores religiosos, apesar das diferenças de credos existentes entre os alunos da turma.

L - Então assim, pessoal. Nós vamos fazer a nossa oração.

Todos: Em nome do Pai, do Filho, do Espírito Santo Amém. Jesus você é meu amigo e pode me fazer feliz. Eu preciso da sua ajuda. Só assim posso conhecer o bem e fazer o que é certo. Ajuda-me a fazer o bem por todos. Amém.

L - Alguém mais quer falar alguma coisa para Jesus? Ninguém? Então tá.

Todos – Em nome do Pai, do Filho, do Espírito Santo, Amém.

Outra atitude pedagógica observada é que o lúdico é valorizado pela professora. No início da aula, após a oração, as crianças entoaram vários “cantinhos” sobre Jesus, natureza, acompanhados por gestos.

L - Vocês querem cantar o quê?

*As : Jesus falou que gosta de mim.
Também eu vou gostar de Jesus.
Meu barco é pequeno
E grande é o mar
Jesus segura minha mão
Ele é o meu piloto
E tudo vai bem
Na viagem à Jerusalém.
E com você
Jesus está em toda parte
Tudo sabe
Tudo vê, vê, vê.
E por isso
Não estou só, só.
Ele está aqui comigo
Você
Quando é primavera*

*E cantar é tão bom
Eu escuto o cuco
A cantar neste tom
Oilere, oiliriá, oilerié – cuco – 3X*

Os alunos querem cantar mais:

A - Agora aquele da primavera.

L - Qual?

A - Aquele do passarinho.

L - Então tá. Vocês começam e eu quero ouvir bem bonito.

Todos: Quando o passarinho vai anunciar É a primavera que já vai chegar....

E continuam cantando, fazendo gestos, expressões. Outros cantos são escolhidos pelas crianças e a professora incentiva para que todos se envolvam na atividade.

O que chama a atenção é a disposição das carteiras na sala de aula. Estão dispostas de modo que os alunos possam trabalhar em grupos. Todas as atividades foram realizadas em grupos. A professora esclarece que procura agrupá-los de modo que os que têm dificuldades possam interagir com os que estão em estágio mais avançado. Também procura, constantemente, alterar a formação dos grupos para que todos possam trabalhar e interagir com todos. Observou que essa estratégia favorece uma maior aceitação entre as crianças, há um clima de ajuda e de solidariedade. Discutem, levantam hipóteses, buscam conjuntamente as soluções para os problemas.

Outra ação que observamos: a professora e os alunos constroem, coletivamente, as regras de convívio geral e regras específicas, conforme as atividades propostas para cada dia. Essas regras ficam registradas num painel ou no quadro e frequentemente são avaliadas e reavaliadas.

Observamos que a sala de aula é ambiente rico de escrita: painéis, calendários, produção de textos individuais e coletivos, desenhos, livros de histórias, dicionários, catálogos, revistas, folhetos, cartazes. Essa situação condiz com o encaminhamento da PC- SC: o

ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve dar condições para o aluno estar sempre “envolvido” por escritos variados, textos autênticos e não simplificados e adaptados. Buscam-se os textos em todos os ambientes em que eles existem.

O movimento da aula segue com a cobrança do tema de casa. A atividade proposta era verificar as várias possibilidades de formar um real com moedas de valores diferentes. O objetivo era levar as crianças a entenderem a noção de valor, de equivalência de valor. O diálogo entre a professora e as crianças desenvolve-se em 48 turnos, quando formam um real a partir do agrupamento de moedas de diversos valores. Nessa atividade a professora procurou fazer com que todos observassem as formas como cada colega agrupou as moedas. O diálogo foi conduzido de um modo que pudessem entender as estratégias, as várias possibilidades de se chegar à solução dos problemas, estabelecendo comparações, observando diferenças, semelhanças.

Podemos dizer, a partir da observação dessa atividade que essa professora assume uma concepção interacionista, pois propõe e permite, que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra.

Após a “correção” do tema, L encaminha a turma para a atividade principal da aula do dia:

L - Hoje nós vamos trabalhar com a seguinte proposta. Vocês lembram que nós fizemos a pesquisa do que a gente come no almoço...Onde mais?

A - No jantar e no café.

L - Vocês lembram da pesquisa que vocês fizeram em casa?

As - Sim.

O encaminhamento dessa atividade mostra que a professora incorporou, na sua prática pedagógica, várias orientações da PC-SC, entre elas, a valorização da pesquisa como também havia relatado na entrevista. O interessante é que, em todas as atividades propostas,

parte da experiência, valoriza as experiências sócio-culturais anteriores dos alunos, suas questões, suas posições.

A forma como trabalha as atividades possibilita a interdisciplinaridade. Envolve questões de matemática, leitura, escrita, análise lingüística. Aspectos culturais e econômicos também são abordados. Trabalha o conhecimento como um todo. Não compartimentaliza: não diz que agora é aula de matemática, de português ou outra. As crianças são encaminhadas a perceberem que o que elas fazem na escola tem relação com o dia-a-dia, com o seu mundo. Percebem que todo conhecimento e toda ação humana é inter-relação. Ao dialogarem, interagirem, observarem o que acontece e como acontecem as coisas com cada um de seus pares, vão construindo sua identidade na interação orientada e partilhada pelo adulto professor.

L - A professora vai dar uma folha e aquela pesquisa vocês vão repassar nesta folha. Se alguém lembrar de mais alguma coisa vai acrescentar. Vai desenhar ao lado. Tudo aquilo que come. Por exemplo: no café da manhã come pão? – vai escrever pão e vai desenhar o pão ao lado. Depois que nós fizermos este levantamento, a gente vai fazer um levantamento de todas as palavras. Cada criança vai vir para frente e escrever e depois nós vamos fazer um gráfico sobre o que gente consome no café da manhã.

As crianças discutem o que é um gráfico:

A - Gráfico é assim, onde a gente faz um risco.

A professora esclarece:

L - É aquele que vai números. Crianças, por exemplo, que comem pão. O número de crianças que comem bolacha. Aí vocês vão formar uns quadradinhos. A profê já entrega o papel aqui. Nós vamos montar o gráfico aqui. Por exemplo: Tem vinte crianças que comem pão, vamos colocar vinte quadrinhos. Vocês já fizeram gráficos. Vocês já sabem, né? Então tá. OK!

Um aluno observa que deve haver uma seqüência. Está construindo o conceito de cronologia.

A - Primeiro você coloca o que come no café, depois no almoço e depois no jantar.

Os alunos fazem a tarefa em meio à conversa e troca de idéias. Algumas dúvidas são tiradas com a professora, que orienta os mesmos. A professora chama atenção dos que se dispersam.

A leitura do diálogo, a seguir, mostra que esta professora procura, constantemente, na sua relação com os alunos, trabalhar na perspectiva da produção sócio-histórica:

- trabalho cooperativo é fundamental (trabalham em grupo);
- essa relação com o outro é mediada pelo adulto professor.

Isso resulta em participação, envolvimento ativo, aprendizado efetivo. Observa-se que há equilíbrio sócio-afetivo e os alunos vão construindo sua autonomia.

L - Sobre este nosso trabalho. Como nós vamos dar o nome... Vamos colocar assim. Levantamento do que consumimos...

As - No café.

L - No café da manhã! Este vai ser o nome do nosso trabalho. Vocês podem abrir o caderno e nós vamos colocar no caderno também. E agora nós vamos fazer o levantamento de tudo o que vocês consomem. Podem abrir o caderno. Podem começar junto com a professora.

Os alunos escrevem o título do trabalho.

L - Lembrem-se que se tiver lugar na linha, devem continuar até o final.

Os alunos continuam escrevendo.

L - Quem já acabou, pega uma régua, destaca o nome do trabalho. Para dar importância para ele.

Os alunos continuam fazendo a tarefa solicitada pela professora.

A professora escreve no quadro, conforme havia sido combinado, o título do trabalho. Pede para que todos leiam.

A - Levantamento do que as crianças comem no café da manhã.

L - O que quer dizer o nome desse trabalho? O que nós vamos fazer?

A - Fazer o levantamento do que nós comemos no café da manhã.

L - Nós vamos entender o que todos vocês comem. Porque até agora, vocês pesquisaram o quê?

As - O café.

L - Certo, mas o que cada um come. Agora nós vamos ter uma visão do que todos vocês comem. Vamos saber, se todos comem bem. Se não come, por que não come? Sabe por quê? Porque o café da manhã é a refeição mais importante do dia.

Além de encaminhar o raciocínio para que os alunos entendam o sentido do título, da atividade, orienta sobre a importância da alimentação correta para se ter saúde.

L - No café da manhã, é o momento que a gente levanta para gastar em um dia. Ou alguém levanta para deitar de novo?

As - Não.

A - Às vezes eu só brinco.

A professora explica que a criança que brinca, que vai à escola precisa se alimentar bem para ter energia para poder estudar, ler, trabalhar. Conta um caso que aconteceu na escola com uma criança que veio para a escola sem alimentar-se, e que providências tomou. Procura saber quem tem o hábito de tomar o café da manhã e que tipo de alimentos consome. Orienta que criança não deve exagerar no café puro, que deve tomar leite que é mais saudável. Todos participam e contam suas preferências, seus hábitos.

Todo o movimento da aula é embasado em atividades epilingüísticas³. No diálogo abaixo, isso fica mais evidente.

A - Professora! Eu tomo Muky sempre.

L - O que é Mucki?

A - É um leite com chocolate.

L - Ah! É um achocolatado.

A - Todinho.

L - O Tody, o Muky o Nescau, são marcas. É a marca do chocolate em pó. Na verdade o nome correto, não importa a marca, é chocolate em pó ou achocolatado. A gente tem a mania de dizer que toma Nescau para qualquer chocolate em pó que a gente toma. Mas Nescau é o nome da marca do chocolate em pó. O correto é dizer: eu tomo chocolate em pó com leite.

A - Eu tomo muki novo.

L - Toma o quê?

A - Muki novo

L- O que é muki novo?

A - É uma marca nova.

L - Ah! É uma marca nova? Daqui uns dias a profe. Vai pedir para vocês trazerem os rótulos e a gente fazer um trabalho sobre as marcas e os preços.

Depois que todos deram sua opinião e contribuição oral, os alunos são chamados a escrever no quadro alguma coisa que consomem no café da manhã. Todos têm oportunidade

³ Entendidas, neste trabalho, como aquelas que refletem sobre a linguagem; a direção dessa reflexão tem por objetivos o uso desses recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que se está engajado.

de ir ao quadro. Para escrever, as crianças utilizam o alfabeto móvel, estratégia que facilita o levantamento de hipóteses da grafia das palavras. A cada participação, a professora aproveita para que todos observem o que está sendo construído. Além da construção do gráfico, quando o aluno escreve, aproveita a situação para trabalhar os aspectos notacionais (conforme orientação da Proposta (p. 84) - configuração sonora e gráfica: alfabeto, sílabas, sons, prosódia, pontuação, ortografia). Vejamos o diálogo abaixo:

L – *Tá correto o que ela escreveu?*

A - *Só falta o risquinho aí em cima.*

L - *O acento, né! Muito bem. O que ela escreveu?*

As - *Café.*

Observa-se que esta professora superou o processo de alfabetização tendo como unidade básica de ensino a letra, na seqüência a sílaba, a palavra, a frase. Faz o movimento contrário das práticas tradicionais. Trabalha na alfabetização a análise lingüística de forma contextualizada, especificamente a análise de palavras. Essa opção pedagógica ajuda a concretizar o objetivo da escola, que é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos.

Com referência ao aspecto notacional, a preocupação da professora com a correção é visível, mas ela não tem atitude opressiva, pois convoca os alunos e se instrumentaliza, como se vê também adiante, quando apela para o dicionário. A dicotomia certo/errado não pode ser conservada, uma vez os vários níveis e registros de uso da linguagem têm de ser considerados, como observa Helênio Fonseca de Oliveira⁴, no artigo *Como e quando interferir no comportamento lingüístico do aluno*:

... faz-se necessário repensar o conceito de erro de linguagem. Proporíamos que se passe a entender como tal não necessariamente o que a gramática escolar condena, é claro, mas o que compromete a eficiência da comunicação. Denominaremos corretos, portanto, os hábitos lingüísticos que o professor deve levar o aluno a cultivar e incorretos os que devem ser "corrigidos". Termos como **erro** e seus afins – **correto**, **incorreto**, **incorreção** etc. – embora portadores de conotações preconceituosas culturalmente arraigadas, podem tornar-se bastante operacionais, desde que os redefinamos.

4 Disponível em <<http://www.collconsultoria.com/>> Acesso em 1/1/2002.

Mas o autor salienta que “correto” não é simples sinônimo de "adequado", como se só houvesse erro quando se usasse um registro informal em situações formais ou vice-versa. Portanto, não se pode meramente substituir a dicotomia correto/incorreto por formal/informal e correção por adequação. Ele admite que há “erros em termos absolutos”. E o erro ortográfico inclui-se aqui. “A infração às regras da ortografia é sempre um erro, qualquer que seja o gênero textual em que ocorra.” Cabe explicar por quê:

Esse tratamento especial concedido à ortografia deve-se aos seguintes fatos: (1.º) o sistema ortográfico é o único aspecto do idioma inteiramente adquirido na escola, o que o torna mais artificial e rígido que os demais subsistemas da língua; (2.º) a ortografia é matéria de lei no Brasil; (3.º) ela diz respeito exclusivamente à comunicação escrita. Esse conjunto de atributos a impede, mesmo numa proposta flexível de ensino, de ser tratada com a mesma flexibilidade que os demais subsistemas. No aprendizado da ortografia não faz sentido, pois, o binômio formal/informal. Se determinada palavra se grafia com "ch", não é por estar empregada num texto informal que se passará a escrever com "x". A grafia tem de ser a mesma, seja num bilhete ou num relatório técnico. (ibid.)

As - *Ca*

L - *O segundo*

As- *Fé.*

L - *Como a gente soletra. Letra por letra.*

As - *C-A-F-E*

Outro encaminhamento que observamos durante as atividades: a professora faz o aluno observar, entender a idéia de número e de generalização:

L - *O que a P... escreveu?*

A- *Frutas.*

L - *E está certo como ela escreveu?*

As - *F-R-U-T-A-S.*

L – *Por que a P... colocou o S no final?*

A - *Porque são várias.*

L - *Quando eu escrevo frutas – são várias. Eu preciso não escrever mamão, manga, banana. Estou envolvendo todas as frutas.*

A partir da participação de um aluno sobre “torrada”, dialogaram sobre as diferenças lingüísticas, as diferentes formas de nomear as coisas e os objetos, dependendo da região. Conversaram também sobre as diferenças quanto aos hábitos alimentares, entre outros tópicos.

Durante essa atividade os alunos também são orientados para o uso do dicionário:

Outro aluno vai à frente.

L - *Olha aqui pessoal. O que ele escreveu?*

As- *REQUEIJÃO.*

L - *Vamos ver se achamos esta palavra no dicionário? Para entender melhor o que é requeijão.*

Antes de lerem a definição do dicionário a respeito de “requeijão”, os alunos são estimulados e desafiados a levantar hipótese sobre o assunto:

A - *É uma chimia.*

L - *Ele é doce ou salgado? Quem já comeu?*

A - *Ele não é doce. É salgado.*

A - *Não é salgado e nem é doce. É normal.*

L - *Ele é mais salgado que doce.*

A - *Eu como puro.*

L - *Vamos ouvir somente a L...*

A - *Requeijão é um queijo feito de nata coalhada pela ação do calor.*

L - *A professora vai ler mais alto. Requeijão é um queijo feito de nata coalhada pela ação do calor. Se a gente for em um sítio no interior, eles fazem de uma maneira um pouco diferente. Não é como aquele da indústria, que vem no pote, com tampa fechada. Aquele do interior vem parece, assim... crespinha. Ele é natural. Ele faz bem. Porque no calor ele cria um fungo...*

No contexto dessa aula (embora ela seja apenas um fragmento do trabalho docente), é perceptível que um “saber” se constrói, sem imposição de uma fonte única – ou seja, a professora dialoga com os alunos e com os vários instrumentos disponíveis.

Assim, as atividades vão se desenvolvendo, nesse movimento, até o intervalo para o lanche. A professora informa que a construção do gráfico e outras atividades, a partir dele, serão desenvolvidas após o intervalo e nos dias subsequentes.

Ao realizarmos a observação da aula da professora L constatamos que ela procura desenvolver sua prática pedagógica norteada pelos princípios teóricos-metodológicos da PC-SC. A dinâmica da aula possibilita a instauração do discurso polêmico. Os fatos, os acontecimentos, a experiência são objetos de reflexão. A professora não informa apenas, nem apenas comunica ou inculca. O aluno é chamado a tomar a palavra dentro das relações do grupo. A professora faz a “aula” com o aluno. Há confronto de sentidos, a significação não é imóvel. As situações são discutidas e experienciadas. As questões culturais, pelo menos durante a observação, foram analisadas e encaminhadas através das atividades coletivas.

Observamos, também, que a professora L conhece a teoria das zonas de desenvolvimento de Vygotsky (2000): trabalha os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para a sua internalização são evocadas nos aprendizes segundo seu “nível de desenvolvimento”.

Quando a professora L estabelece o diálogo com seus alunos, demonstra que se reconhece como elemento mediador, conforme aponta a Proposta, que enfatiza o peso do pa-

pel que os adultos exercem na aprendizagem, principalmente o do professor, considerado ele próprio elemento mediador: “É através deles que a criança distingue e estabelece objetivos para o seu comportamento; repensa relações entre objetos; reavalia o comportamento do outro e depois o seu; desenvolve novas respostas categoriais e emocionais; aprende a generalizar e adquire traços de caráter.” (1998, p. 56)

Essa postura pedagógica cria um clima de confiança e respeito entre professora/alunos/alunos. Ao confrontarmos a ação pedagógica da professora, durante a aula que assistimos, com as suas respostas dadas na entrevista, concluímos que ela tem uma postura coerente, compromete-se, dá sentido ao ensino-aprendizagem fazendo a mediação através da interação, levando o aluno a interpretar, compreender, participar.

A ação educativa da professora L está em conformidade com o que diz Fichtner (1998, p.29): “As nossas crianças e nossos jovens encontram hoje somente na personalidade de um professor esta união entre conhecimento e postura pessoal com o que é conhecimento que poderia representar uma “zona de desenvolvimento proximal” para os alunos.”

4.4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA M – 8^A SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Observamos a prática pedagógica da professora M no dia 12 de novembro de 2002, nas 02 últimas aulas do período vespertino, ou seja, das 16 às 17:15 horas, na 8^a série do ensino fundamental. Essa turma é denominada 02, é composta por 23 alunos. A escola localiza-se num bairro da periferia da cidade. Os alunos provêm desse bairro e de localidades rurais próximas.

A professora M é licenciada em Língua Portuguesa, com habilitação em Inglês e Português. Tem pós-graduação (especialização) em Português. Há vários anos atua nos ensinos fundamental (5^a a 8^a série) e médio. Exerceu, também, durante oito anos, nessa unidade escolar, a função de diretora.

Nos dois períodos de aula que acompanhamos, a professora M estava realizando, com os seus alunos, uma atividade de apresentação de paródias que foram produzidas em grupo, a partir de um projeto da escola, sobre educação ambiental.

A professora nos apresentou à turma e nos informou que a atividade do dia objetivava despertar a criatividade dos alunos que foram agrupados, anteriormente, em equipes. Produziram paródias de músicas atuais, conhecidas do público jovem, tendo como tema a preservação da natureza.

A professora iniciou o trabalho preparando as equipes, negociando com o grupo a melhor forma para as apresentações. Ficou combinado que todos os membros de cada equipe deveriam apresentar-se em pé, em frente à turma. O coordenador do grupo apresentaria os membros das equipes ou cada um poderia fazer a sua auto-apresentação. Todas as apresentações foram gravadas (filmadas). A professora combinou com a turma que as apresentações deveriam acontecer durante o primeiro período e que, no segundo, a gravação seria assistida para ser estudada, analisada e avaliada.

Observamos que os encaminhamentos preliminares da aula da professora M demonstram que busca agir pedagogicamente de forma coerente com as diretrizes teórico-metodológicas da PC-SC. Os seguintes pontos (com ressalvas) são levados em conta,:

- a) Trabalha com temas multidisciplinares. A área da Língua Portuguesa tem um lugar privilegiado, uma vez que é o “signo” mediador dos conteúdos de outras áreas, por isso, os temas multidisciplinares lembram que a escola deve estar atenta a tudo o que acontece na sociedade. (PC-SC, p. 75).
- b) O tema da produção de texto está articulado com um projeto escolar. Quanto a isso a Proposta (p. 75) salienta: espera-se que o aluno assuma suas idéias e aprecie vê-las avaliadas e utilizadas no interior de um projeto escolar. O mesmo documento (p. 63) orienta que não devemos obrigar o aluno a falar ou escrever sobre um tema que ele não domina, além de não impor modelos rígidos para a realização de tarefas.
- c) O objetivo do trabalho que estava sendo realizado era “despertar a criatividade”. Observamos que “despertar a criatividade” pressupõe que ela já existia, adormecida, e isso mostra uma concepção idealista que contrasta com os fundamentos da PC. Veja-se a PC-SC, p. 86: ... os alunos vão lidar no ensino fundamental, com textos “abertos” que devem permitir o ensaio da criatividade. Pelo que se sabe, é nisto que a escola normalmente insiste: “seja criativo”.

- d) A professora esforça-se, procura negociar com o grupo as regras, a seqüência das atividades. Nesse sentido diz a proposta: “O professor deve fazer um esforço no sentido de abandonar o autoritarismo que a hierarquia social lhe outorgou (e que o subjuga também), abrindo caminho para que a linguagem do espaço escolar se torne **polêmica**, pela aceitação de vozes diferenciadas e discordantes, e a partir daí promova um trabalho coletivo.” (p. 63)
- e) O movimento da atividade não é encaminhado pelos conteúdos programáticos tradicionais (descrição e normatização da língua). Procura articular as práticas: fala e escuta, leitura e escritura (1ª parte da aula) e prática de análise lingüística (2ª parte). Quanto a esse procedimento, o documento (p. 73) orienta: “Precisamos conceber conteúdos de modo geral, como conjunto de práticas – o que está sintetizado nos eixos: **fala-escuta/leitura-escritura**, percorridos pela **prática de análise lingüística** (reflexão sobre a língua).”

Transcrevemos, abaixo, como aconteceram as apresentações:

Os membros da primeira equipe são apresentados pelos seus respectivos nomes por uma aluna que coordena o grupo. Nomearam o texto como: “Ajuda”. Palavras chaves: natureza e sujeira.

A - Nós fizemos a paródia da Música Ana Júlia. Vamos lá...

*As -...E de toda essa sujeira
sabe o que é limpar
tudo tão sujo assim*

*Sem ninguém para ajudar
A natureza... A natureza...
Nunca imaginei a imensidão
Desse planeta.
Minha Vida parece um lixo...*

Todos aplaudem a performance dos alunos, enquanto um novo grupo se organiza para a apresentação, sempre com a orientação da professora.

Uma aluna, membro da equipe, apresenta seus colegas. O título da paródia é “Não dá para agüentar”, baseada na música original “Não dá pra resistir”. As palavras chaves são: sujeira (lixo), reciclar, você. Iniciam a apresentação:

*As -...”Eu só quero te contar,
Que não quero me lembrar”...*

E continuam....

Outro grupo se apresenta com a paródia intitulada “Limpendo o Brasil”, com o seguinte texto:

*As –...Tente contar até três, ou dez ou até mil,
 Porque se não depois, não vamos limpar o Brasil.
 Nós não limpamos nenhuma vez e agora olhem como está
 No nosso Brasil, não dá nem para respirar.
 Tem que parar um tempo para pensar
 Porque se não depois, não vamos nem limpar,
 O coração da gente é bom e vai ajudar a preservar...*

Durante as apresentações de cada equipe, o silêncio é total e, após, os alunos aplaudem e fazem comentários.

Um novo grupo se apresenta com a seguinte paródia:

*As- Faz tanto tempo que os homens vêm cortando,
 Passo a passo a natureza desmatando,
 Cada árvore cortada, amanhã irá faltar.
 Sei, que a natureza assim, não sobreviverá...
 Eu cortei, achando que assim seria mais feliz...*

Mais um grupo dirige-se à frente para a sua apresentação.

A - A música da nossa Paródia é do Musical Corpo e Alma

*As - Ela é valiosa, maravilhosa.
 Preservar é necessário
 Ela é grandiosa, estupenda.
 E deve ser muito preservada...
 Começamos a limpar o lixo
 Em seu próprio benefício...*

Após a apresentação de todos os grupos, a professora e os alunos realizam uma votação para escolher, entre as paródias apresentadas, a que a maioria considera a melhor, observando os critérios: participação de todos os membros da equipe, desenvoltura, interação com o público, conteúdo, entre outros.

Após discussões em duplas e em pequenos grupos, negociaram a forma de escolha. Foi acordado, pela maioria, que cada um oralmente indicaria a paródia de sua preferência.

Foram contados os votos e a paródia “eleita”, escolhida foi a do 5º grupo. Todos os alunos da turma vão para a frente para cantar a paródia escolhida. Essa apresentação também foi filmada.

Em seguida, a gravação (em fita de vídeo das apresentações) foi assistida pela professora e alunos. Na seqüência, os alunos foram convidados pela professora a fazerem uma avaliação criteriosa. Cada aluno deveria avaliar o desempenho do grupo e a sua participação individual no grupo, destacando pontos positivos, como cada um sentiu-se ao apresentar-se e ao ver-se no vídeo. A professora insistiu que os pontos que não gostaram, os pontos negativos não deveriam ser comentados. O que deveria ser feito era destacar os pontos que poderiam ser melhorados em futuras apresentações. Todos foram convidados a formar um círculo para realizar essa atividade.

A avaliação desenrola-se da seguinte forma:

A - Uma das apresentações foi gravada em preto e branco, por quê?

M - Existe um botão que deve ser apertado na filmadora. Depois foi explicado e por isso os demais foram gravados coloridos. Em alguns casos, os rostos dos alunos não apareceram direito. Isso aconteceu porque, na hora da gravação, os mesmos não foram focados de forma certa.

A - Eu já havia participado de outras gravações. De positivo, apesar dos erros, eu tentei. Acho que estava à vontade, apesar de ter esquecido parte da letra da música. O problema é que a turma mudou a letra. Ainda hoje, antes da aula, eles mudaram a letra e aí na hora da apresentação, acabei esquecendo.

M - O que mais? Quanto a sua fisionomia. A sua apresentação?

A - Deveria ter erguido mais a cabeça. E cantado mais alto.

M – L... ? (a professora interpela a aluna pelo nome)

A - Acho que eles ficaram muito parados.

M - *E os pontos positivos?*

Dá-se um pequeno intervalo e a professora prossegue.

M - *No caso de vocês, não precisei fazer a introdução. Vocês entenderam bem a mensagem, chegaram para se apresentar já se identificando. Esse é um ponto positivo. Essa foi a primeira vez que você aparece em uma filmagem?*

A - *Já tinha me visto em outras filmagens. Mas mesmo assim fiquei bastante nervosa.*

A - *Eu também fiquei muito parada. Poderia ter me soltado mais.*

M - *Vocês acham que ela não ficou natural? Ficou sim... O que mais? AC... agora.* (AC são as iniciais do nome da aluna interpelada)

A - *Eu acho que apesar de participar sempre das atividades, uma das coisas que eu pude perceber é que eu falo muito ligeiro e aí, algumas palavras a gente não consegue entender.*

M - *Isso não é só para a AC..., tem mais alguns alunos que se falassem mais devagar daria para entender melhor.*

Os alunos continuam conversando e trocando idéias. Em determinado momento a professora interrompe e volta ao tema central.

M - *R...!Você acha que a sua apresentação foi legal. A música saiu bem? E a tua voz?*

A - *Acho que poderia ter sido bem melhor. Eu quase não abri a boca. Foi a primeira vez que fui filmado.*

M - *J...?* (inicial do nome do aluno chamado)

A - *Tudo OK!*

M - *Tudo OK! O quê?*

A - *Bom pelo menos da minha parte. Foi a primeira vez.*

M - *É ficou bem natural. Mais alguma coisa J... Não é nenhum bicho de sete cabeças, né?*

A - *É foi fácil e divertido.*

Todos os alunos são avaliados por si e pelos colegas, apontando os pontos positivos, porém insistem nos negativos.

Na segunda parte da atividade (avaliação), podemos observar que se buscou conforme Geraldini (1993, p. 159-160) “abolir” a assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem, mas *relativizar* as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. Essa busca ficou evidenciada nos encaminhamentos e na forma de escolha da “melhor” paródia; na disposição (em círculo) dos alunos e da professora; na oportunidade de todos ouvirem e serem ouvidos. Também, buscou-se o diálogo que é caracterizado na proposta (p. 62) pela alternância de sujeitos, dos locutores.

Nota-se que houve um esforço no sentido de romper com a unilateralidade do processo pedagógico. Buscou-se um papel ativo para todos, aquilo que Bakhtin (1988) denomina de atitude “responsiva ativa”, ou seja, quando os interlocutores têm oportunidade de: concordar, discordar, completar, defender pontos de vista, apontar alternativas e soluções para os problemas.

Apesar de os pontos acima estarem em consonância com a proposta, observa-se que a avaliação foi realizada apenas a partir dos aspectos visuais observados na gravação, dos sentimentos e da postura corporal dos participantes. Os alunos insistiram em abordar as falhas, os erros. Essa atitude dos alunos, mostra a face autoritária da escola: preocupada com o erro, muitas vezes a escola só vê a produção final de um texto sem olhar para o processo.

Perdeu-se uma oportunidade rica para discutir sobre o “processo de produção” (a escritura), as condições de produção, os procedimentos, as estratégias para dizer o que disseram. De discutir com os alunos, de levá-los a compreender que: **textos** são unidades enunciativas cuja característica precípua é **fazer sentido**. Para produzir os efeitos de sentido que desejamos em cada situação, em relação a nossos interlocutores usamos **estratégias do discurso**. (SANTA CATARINA, 1998, p. 86) .

Tal encaminhamento possibilita que o aluno entenda que:

O texto é uma “peça” (como no teatro) de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa; é um objeto histórico, ou melhor, lingüístico- histórico; é um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais; não é unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos, com as suas condições de produção e com a exterioridade constitutiva (memória do dizer); é um unidade que se estabelece pela historicidade como unidade de sentido. (SANTA CATARINA, 1998, p. 79).

Outra possibilidade que não foi explorada foi a relação língua-estrutura e língua-acontecimento. Era o momento propício para o entendimento dessas duas faces da língua. A proposta orienta que esses dois planos devem ser explicitados, aproveitando todas as circunstâncias de produção para mostrar as relações e os contrastes quando a língua está em uso, refletindo sobre ela na perspectiva de seu funcionamento, levando o aluno a entender que o que se busca, nesse movimento, é a eficácia discursiva.

A Proposta dá a essa atividade o nome de análise lingüística. Geraldi (1996, p. 192) diz que incluem-se nas atividades de análise lingüística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais.

Como sobrou tempo da aula após as apresentações e a avaliação, a professora encaminhou outra atividade relativa à paródia, essa a partir do livro didático adotado. “O ‘saber’ tem sido veiculado no contexto institucional da escola através do percurso professor-aluno via livro didático” (SOUZA, 1995, p. 119). A presença do didático tem sido encarada, há algum tempo, de um modo mais crítico, tanto que o MEC tem feito avaliação metódica dos materiais disponíveis no mercado antes de encaminhá-los às escolas para seleção. Entretanto, se se trata de um material que não pode ser abolido de uma hora para outra, nas atuais circunstâncias, também não pode representar o meio fundamental para a determinação de conteúdos e de ati-

vidades escolares, uma vez que tolfhem o professor e podem representar uma voz de que o professor acaba sendo apenas o transmissor. Para uma discussão do papel determinante do livro didático e sua legitimação no contexto brasileiro, são bons exemplos as obras *O jogo discursivo na aula de leitura* (CORACINI, 1995) e *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático* (CORACINI, 1999).

O movimento da aula desenvolve-se da seguinte forma:

M - *Como terminamos as apresentações, vamos voltar agora ao livro. No livro fala sobre a paródia de uma fábula. A fábula da cigarra. Todos vocês sabem o que é uma fábula?*

A - *Eu não sei o que é .*

M - *Claro que sabe, só com outro nome. A fábula da cigarra é aquela história que fala da cigarra, que não queria trabalhar e só ficou cantando...*

A - *AH! Sim.*

M - *A fábula da cigarra foi escrita por Millôr Fernandes. Esse assunto vocês estudem e irei cobrar na próxima aula.*

A professora também solicitou que todos lessem um texto do livro didático, em casa, e caracterizassem os três personagens que aparecem nele.

Nessa parte da aula (acima), nota-se uma ruptura, o movimento da aula é outro. O discurso pedagógico é comprimido e controlado, tende a ser autoritário. Quem orienta agora a “aula” é o livro didático. Tanto que a professora não explicou o que seria uma fábula, ficou como “história”, simplesmente. A impressão que se tem é que a atividade é apenas mais uma tarefa a cumprir: está no livro e não tem articulação com os interesses da turma. Muito diferente da atividade proposta anteriormente: articulada com o projeto da escola, um tema conhecido, debatido e interessante, desenvolvido de forma coletiva, quando e onde puderam expor seus pontos de vista.

Antes de esgotar o tempo da aula, todos os alunos foram convidados pela professora a se dirigirem à biblioteca para fazer a troca ou a renovação da retirada de livros, como de costume. Cada turma tem dia e hora marcados para isso. Essa prática evidencia o compromisso da escola com a formação de leitores. Foucambert (1994, p.14) diz que a convivência estreita com livros, o fato de retirá-los em bibliotecas, é uma atividade normal para quem é leitor; mas é uma atividade necessariamente difícil para quem é decifrador. A concepção de leitura, no texto da Proposta (p. 80 a 84), baseia-se nos estudos e pesquisas desse autor, que propõe a adoção de uma política de leiturização pelas escolas e pela sociedade, como forma de garantir e fortalecer a democracia.

Podemos dizer que a primeira parte da “aula” da professora M está embasada nos princípios interacionais, enquanto que na segunda parte (avaliação) houve um esforço para assim conduzi-la. Na terceira parte (atividade do livro didático) rompe-se com os princípios interacionais. O encaminhamento posterior (ida à biblioteca) resgata novamente um dos princípios da proposta: prática de leitura.

4.4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Observamos a aula da professora N no dia 11 de novembro de 2002, no período matutino, durante uma aula dupla (das 8:30 às 10 horas). As aulas observadas foram na turma 03 da 4ª fase do ensino médio de educação geral. A escola é a mais antiga da cidade e localiza-se no centro da cidade. Constatamos que as aulas, durante todo o período letivo de 2002, eram desenvolvidas em espaço físico precário (um novo prédio estava sendo construído), num pavilhão de esportes. A iluminação e a acústica são problemáticas. Várias turmas estudam nesse espaço. Não há salas com paredes. Os espaços são divididos, delimitados por armários.

A professora N é licenciada em Letras, habilitação em Português e Inglês, com pós-graduação (especialização) em “Processo do ensino-aprendizagem da LP”. Atua nas duas disciplinas no ensino médio, 40 horas semanais, nos turnos matutino e vespertino.

A professora N encaminha a aula da seguinte forma:

“Cada grupo ficou responsável para estudar, ver e até fazer uma obra dentro da prática da vanguarda, qual a importância da vanguarda dentro da Literatura...Então já foi apresentado o Futurismo na aula passada, já foi apresentado o Expressionismo e hoje então nós temos esse grupo que vai apresentar o Cubismo e acho que nós deixamos pra depois que vem o Dadaísmo e o Surrealismo.

Para analisarmos o movimento da aula levantemos, antes, alguns pressupostos teóricos e metodológicos apontados pela PC-SC (p. 42 a 54) em relação à Literatura na concepção histórico-cultural:

- O estudo e a prática pedagógica devem ser construídos para compreender e investigar como a Literatura constitui-se historicamente como forma de expressão e que lugar ocupa no mundo contemporâneo e no cotidiano dos alunos e das comunidades.
- O trabalho com Literatura deve ser coletivo, interativo, mediado pelo professor, nesse processo a linguagem deve ser entendida como mediadora da compreensão do mundo e de autoconhecimento.
- Ensejar discussões a respeito da função da Literatura no corpo social; que razões levaram o homem a cultivá-la e a fazer uso dela através dos tempos.
- Compreender a que necessidades do ser humano atende a Literatura: por que e para que se escreve, por que se lê.
- A razão de ser da Literatura, no currículo, tem como objetivo fundamental a formação de leitores. Leitores que reconheçam na Literatura seu valor ou função social e que, acima de tudo, aprendam a falar com o texto e, através dele, estabeleçam um diálogo com a vida.
- A Literatura deve ser compreendida como um conhecimento produzido pelo homem como ser histórico e que, por essa razão, serve-se dela para compreender, interpretar e transformar ou perpetuar as relações sociais.
- No ensino médio, a literatura tem compromisso com a historicidade da obra literária, por tratar-se, nesse estágio da vida escolar, juntamente com Língua Portuguesa, de uma disciplina.

Relacionando a fala da professora N, ao encaminhar a aula, com a orientações teórico-metodológicas do documento de Literatura da PC-SC observamos que quando disse:

- “cada **grupo** ficou **responsável...**” Valoriza o trabalho coletivo, estimula e organiza atividade grupal; estimula a busca da autonomia, da responsabilidade, da divisão de tarefas;

- “... estudar, ver e até fazer uma obra dentro da prática da vanguarda, qual a importância da vanguarda...” Essa prática fundamenta-se no texto da Proposta p. 50: faz com que o aluno busque localizar as obras no tempo e nos gêneros em que momento histórico e social estão autor e obra inseridos, para melhor lê-los e para compreender as relações e as produções sociais que se constroem ao longo da história da humanidade. Ao fazer uma obra estabelece um elo entre a Literatura e a contemporaneidade, o que atribui ao estudo um significado mais plausível, uma finalidade mais concreta e mais tangível.

O primeiro grupo que se apresentou era responsável por estudar sobre o Cubismo. Observa-se que não se limitaram a estudar apenas esse movimento. Uma aluna fez questão de declamar uma poesia de Augusto dos Anjos, do movimento expressionista que era tarefa de outro grupo. Essa atitude mostra que a forma como a Literatura está sendo abordada, principalmente o movimento na história, com vistas ao contemporâneo, atribui significado ao estudo.

A - Vamos começar nossa apresentação: tem um poema que é do Augusto dos Anjos que vou recitar para vocês que faz parte do Expressionismo, mas como Augusto dos Anjos é bem importante, então eu vou falar antes. Aí depois a gente começa com o Cubismo, pode ser? “Eu, filho de...

A aluna recita o poema...

A - Como a professora já tinha falado na última aula do Augusto dos Anjos, ele foi considerado o escritor do mau gosto, porque ele usava palavras bem fortes nos poemas dele, às vezes até palavrões. Só que ali já tava ocorrendo uma mudança, uma fase de transição, só que mesmo assim as pessoas ainda ficavam chocadas, e por isso “escritor do mau gosto”.

A aluna procura justificar por que atribui importância ao poeta localizado. Tem-se a impressão de que a forma como a professora ressaltou a obra de Augusto dos Anjos, na aula anterior, instigou os alunos a estudá-lo e a conhecer melhor a sua obra e a sua relação com o movimento histórico.

A atitude da professora cria, conforme orienta a proposta (p. 49), entre alunos e obras literárias uma atitude de intimidade, de curiosidade pelos livros, de interesse pela descoberta, de valorização e de encantamento como leitor e produtor de texto.

A professora nos informa que muitos alunos da turma, a partir dos estudos da Literatura, passaram a fazer parte do grupo de teatro da escola. Além de interpretarem peças já consagradas, tradicionais no âmbito escolar, esses alunos também escrevem, produzem, interpretam e apresentam suas criações.

Em seguida, o grupo inicia a falar sobre o movimento cubista:

A- Agora então a gente vai começar com o cubismo:

A - A gente quis tentar fazer uma pintura, uma coisa que a gente gostasse de pintar mesmo, aí gente começou a lambuzar aí... Aí ficou pra ser uma montanha, árvores, céu, nuvens e água... E o Cubismo, ele nasceu através de experiências de Pablo Picasso. Desenvolveu-se inicialmente a partir de formas como o triângulo, o quadrado, cubo, cilindros, para revelar objetos e formas. A pintura cubista surgiu em 1907 e ela teve a ver com o início da Primeira Guerra Mundial. A proposta cubista centrava-se na liberdade que o artista tinha para decompor e recompor a sua obra a partir dos elementos geométricos.

Os alunos continuam apresentando o trabalho em grupo. A professora interage com os alunos.

N- Mas de que forma? O que o grupo poderia colocar para nós. Por exemplo, aquela obra que a D... (iniciais do nome da aluna) apresentou. O que eles tentam representar. Vocês vejam bem, que é uma obra um pouco diferente das demais.

A - A idéia do cubismo é de que é uma arte de cultura diferente. É preciso interpretar a obra. É olhar o quadro e ver alguma coisa. Utilizando as formas geométricas.

N - Todas as formas geométricas.

A - Eu vou falar ainda sobre Cândido Portinari. Ele foi um dos que mais os críticos destacam. Ele acompanhou tudo e ele foi o que mais se destacou. Tanto é que ele se reu-

nia com Picasso e outros para discutir o Cubismo. Por isso, ele foi um dos que mais se destacou.

N - Como é que a gente poderia voltar tudo isso – por exemplo – ver o Cubismo, ver todas as formas geométricas na Literatura. Como vocês poderiam interpretar isso. Em cima de tudo isso que vocês estudaram sobre o Cubismo, vocês vão agora criar um texto – um poema cubista. Como é que a gente poderia em cima disso, tendo como tema o “amor”. Então a gente pode pegar o exemplo daquele fato que aconteceu, que vocês devem ter acompanhado na televisão, daquela família rica de São Paulo, da classe alta, que morava em uma mansão e que a filha participou da morte do pai e da mãe. Muitas vezes a gente diz que faltou dinheiro – por causa da fome. Neste caso – que ela disse que matou por amor. Que amor é esse? Todas as formas que a gente pode ver o amor. O amor verdadeiro. O amor bandido – considerado neste caso.

A - A gente vai terminar o trabalho e apresentar no final da aula.

Uma aluna do grupo apresenta uma poesia que acrescenta a idéia do que foi apresentado.

Observa-se que nesse movimento, nesse diálogo, nessa forma de encaminhamento o aluno é desafiado a fazer descobertas, o que ajuda a estabelecer comparações com as atitudes do homem contemporâneo e, principalmente, com a visão de mundo que têm os jovens. A proposta orienta que a melhor forma de analisar as obras literárias como tendências que se dão ao longo do tempo é fazer pesquisas, leituras e estabelecendo a relação com outras manifestações artísticas como a música, o cinema, a pintura, a escultura, a arquitetura, a moda, o modo de organização social, os hábitos, os costumes, entre outras. E, isso, a professora procura realizar, pelo que constatamos durante a observação e em conversas informais com ela e com os alunos.

N - Eu só quero que vocês escrevam alguma coisa no caderno sobre o cubismo.

A professora repassa aos alunos, através de ditado, o assunto de forma resumida.

Nesse ponto, podemos fazer uma ressalva na forma de condução do trabalho. A professora, ao invés, de “dar”, “ditar” o resumo sobre a tendência, a vanguarda literária estudada, poderia ter aproveitado, as circunstâncias para elaborar, coletivamente, um texto sobre o movimento literário, a partir da apresentação do grupo e dos estudos que, individualmente, cada um havia feito. Era o momento de produzirem, de elaborarem comentários espontâneos e sistematizados, de relacionarem o movimento estudado com os já vistos anteriormente, percebendo, apontando semelhanças e diferenças entre eles.

N - Esse então é um resumo sobre cubismo para vocês terem em seu caderno. Ficou claro? Alguém tem alguma dúvida sobre o assunto?

Observamos que, nesse momento, há uma ruptura no movimento encaminhado anteriormente. Como a professora “deu o texto pronto”, nenhum aluno questionou, perguntou, acrescentou. Parece que tudo foi entendido. Tudo ficou “claro”. O silêncio parecia dizer “foi a professora que disse, então está certo”. Além disso, o resumo era para “terem no caderno”, provavelmente para estudarem para uma prova. Consideramos que isso “desencaminha” o estudo da Literatura da concepção pretendida. Coloca-se um ponto final. Não há articulação, relação com o movimento seguinte. Parece que aula ficou “empobrecida”, o que fica evidenciado na fala da professora: *N - Neste caso, vamos agora sobre Dadaísmo.*

O grupo seguinte se apresenta. A ruptura, no movimento da aula, apontada, anteriormente, torna-se crescente na apresentação do segundo grupo. Mesmo que os integrantes do grupo procurassem contextualizar o movimento, relacionar os autores e suas obras numa perspectiva histórica, sentia-se que o uso do livro didático limitava o diálogo, a discussão. A impressão que se tem é de que o texto do livro é inquestionável, sacralizado.

A - O Dadaísmo é a total falta de perspectiva diante da guerra...

O grupo de alunos continua a apresentação e os demais acompanham, através do livro didático. Após a apresentação, o grupo faz a demonstração de uma obra. Juntaram várias palavras sem nenhuma correlação e fizeram um poema.

... Esforço, proteger.

Na base temporada, com caçador, conquistado!

*Beleza,
Sentido
Esplendor
Resultado
Sucesso
Opção; sexo salva você amigo!
Principalmente,
Presenteie, agora, faça os milagres...*

Observe-se, ainda, que mesmo os alunos produzindo um texto, ou imitando um texto dadaísta, essa criação ficou “empobrecida” e reforçada pela fala da professora. A impressão que se tem é de que isso pode ser feito porque o livro assim sugere:

N - Que na verdade é assim. Essa obra dadaísta – a sugestão que o livro dá, é colocar palavras dentro de um recipiente e não ter a preocupação da combinação. Simplesmente pegar as palavras e ir colando. Formando, desta forma, o texto dadaísta. Porque ele é feito desta forma.

A - Porque as pessoas viviam com muitas dificuldades. Sem perspectivas. Eles queriam uma coisa nova, mas não tinham o mínimo de apoio para buscar o novo. Dentro da literatura, da poesia, além da utilização das palavras pode se criar outros textos dadaístas.

A intervenção, da aluna (acima) resgata o sentido do movimento estudado, além de apontar outras perspectivas de criação artística. A contribuição de outro aluno procura reforçar o que entenderam sobre o porquê dessa forma de manifestação:

A - Quando as pessoas no geral, neste período de guerra, eles não podiam imaginar o que estava por vir – gerava uma vida sem expectativa. A criação era feita sem muito sentido.

A professora dá um “fecho” a esse movimento, da mesma forma que procedera no movimento anterior:

A professora “dita” aos alunos um pequeno texto, explicando o que foi apresentado para que seja copiado no caderno para consultas futuras.

A transição entre os movimentos também segue a estratégia anterior.

N - *Agora vamos ao Surrealismo.*

A - *O Surrealismo é um movimento de vanguarda...*

O grupo de alunos continua a apresentação do material pesquisado.

Esse grupo repete o movimento da aula seguido pelo segundo grupo.

Depois da apresentação dos três grupos, a professora encaminhou a turma para que cada grupo escolhesse um movimento de vanguarda diferente do que apresentara. A partir do que foi estudado, apresentado e discutido desafiou os alunos a produzirem um texto nos moldes do movimento escolhido.

Enquanto os alunos produziam em grupo, a professora nos informou que a partir dessa forma de conduzir a prática pedagógica, tem observado que há uma sensível mudança na participação dos alunos nas aulas e que a produção oral e, principalmente, a produção escrita dos alunos dessa turma, de modo geral, têm melhorado significativamente.

Esse é o papel, a tarefa do professor na concepção histórico-cultural, e parece que a professora N, disso tem consciência:

O desafiar a imitação e a criação com a palavra é tarefa do professor que se colocará sempre como **inter** entre os textos e entre esses e seus alunos. O olhar do mestre deverá ser arguto, anunciador de caminhos da linguagem, até que o aluno também comece a fazer descobertas e a apontá-las. É a mediação no trabalho escolar, é a formação do leitor sendo garantida através da sensibilização para o texto e através da vivência literária. (PC-SC, 1998, p. 49).

Entretanto, cabe observar, sintetizando o que foi comentado acima, que várias questões levantadas sobre literatura parecem remeter mais a um domínio conceitual do que procedimental: embora tenha havido atividades no sentido de que os alunos façam descobertas, bem como uma avaliação positiva, por parte da professora, da produção discente, ela ainda “dita” aquilo que os alunos devem guardar, e passa de um movimento artístico a outro buscando, parece, imprimir nos alunos os conceitos correspondentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No prefácio do Caderno – *Proposta Curricular: Uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Jovens*, publicado em 1991, encontramos, nas “palavras” do Secretário da Educação do Estado de Santa Catarina, na época o Professor Júlio Wiggers, uma “convocação” aos professores da escola pública catarinense:

O aprofundamento do entendimento da educação, tanto nos aspectos filosóficos, históricos, quanto nos específicos da área do conhecimento de cada professor, é um imperativo para fazer da educação, um processo do nosso tempo, para pessoas do nosso tempo, tendo em vista um futuro melhor do que a realidade que vivenciamos. (SANTA CATARINA, 1991, p. 3)

No segundo parágrafo do texto, “indica” de que forma deve acontecer esse aprofundamento:

Para que este aprofundamento ocorra e seja constante, é mister que além dos cursos de aperfeiçoamento que os professores freqüentam, resgatem o salutar e necessário hábito da leitura e do estudo individuais, para que consigam, além de superar as suas deficiências de formação, avançar no entendimento daquilo que sua formação propiciou. (SANTA CATARINA, 1991, p. 3)

Esta pesquisa, levando em consideração o que o discurso acima manifesta, procurou avaliar a PC-SC na (pela) voz dos professores, objetivando analisar a consistência teórico-prática dos seus princípios epistemológicos e metodológicos entre docentes de Língua Portuguesa que atuam nas escolas da rede estadual, do município de Maravilha. A análise discursiva dos dados obtidos mostra que, no espaço pesquisado, há predominância das “vozes” femininas no magistério e, conseqüentemente, no ensino da Língua Portuguesa. As professoras são

mulheres casadas, na faixa etária de 40 anos, com uma jornada diária de trabalho de 08 horas, recebem uma remuneração na faixa de R\$ 800,00 (oitocentos reais) mensais, a maioria com habilitação específica ou em processo de habilitação e com estabilidade no emprego.

Por isso, e considerando todas as implicações advindas dessa situação (relação de emprego em que os seus direitos não são respeitados, nas condições aviltantes de trabalho, no elevado número de horas-aula, na baixa remuneração), percebemos que o aprofundamento do entendimento de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos, metodológicos e o resgate salutar e necessário do hábito da leitura e do estudo individual para superar as deficiências de formação, o avanço que a formação proporcionou, explicitado pelo Secretário da Educação, conforme as citações acima, estão comprometidos.

Além disso, a efetivação de um projeto da natureza da Proposta não pode se dar por esforço individual, mas por um esforço coletivo, porque intrinsecamente ligado à função pública, o que supõe que todos os profissionais da educação devam engajar-se.

As “vozes docentes” “ouvidas” – concerto e desconcerto polifônico – apontam para um conflito: mesmo que o movimento de construção, discussão, implantação/implementação, aprofundamento da PC-SC tenha uma história de 15 (quinze) anos, uma parte do professorado, no interior de sua sala de aula, não entendeu, não conhece os princípios teóricos-metodológicos ou sente dificuldade para “incorporá-los”, articulá-los na sua prática docente. Considerando o conjunto que fez parte desta pesquisa, a maioria “reconhece” que a Proposta fundamenta-se no materialismo-histórico (filosofia), na concepção histórico-cultural (desenvolvimento e aprendizagem), numa concepção sócio-interacionista de linguagem, porém, para essa mesma maioria, quando se trata de explicitar a “compreensão” que tem sobre esses fundamentos, fica-se em dúvida, pelo modo como se expressam, sobre até que ponto a compreendem, pois um bom número de respostas está redigido de forma desconexa, com problemas de regência e concordância. Apresentam problemas de ordem conceitual, e além disso, ampararam-se em conhecimentos difusos: recolhem fragmentos de várias fontes discursivas sem ter sucesso em harmonizá-las para demonstrar sua própria coerência de sujeitos-professores. O aspecto difuso de muitas respostas, quanto às concepções teórico-

metodológicas, parece indício de que é mais no discurso pseudocientífico que se busca uma voz para tratar os assuntos, e menos em concepções teóricas.

Alguns docentes apontam, em seus depoimentos, uma aparente compreensão e “apropriação” não conflituosa de conceitos, mas materializam a repetibilidade do discurso, em paráfrases “respeitosas”, isto é, simulam homogeneidade de vozes e mesmo o direito de dizer produzindo o efeito de aceitação e adequação.

A pesquisa mostra que os professores reconhecem a importância e a grande contribuição que as diretrizes da Proposta oferecem para a construção de uma escola cidadã, porém, ao compararmos os dados, as manifestações e a prática pedagógica observada, podemos constatar que há contradições entre a teoria e a prática, entre o que dizem que entendem e o que fazem, na prática. Isso se deve, entre tantas razões, às condições de formação e de trabalho do professor, a uma inconveniente forma de auto-avaliação, à busca que os docentes fazem de fatores externos a sua atuação para justificar as suas dificuldades, à imagem institucional do professor, à forma de participação no processo, considerada restrita, muitas vezes passiva, de meros espectadores. As “vozes” apontam para a necessidade de participação “efetiva” do professor no processo de discussão e elaboração de qualquer proposta pedagógica. Essa é a primeira garantia para que uma proposta curricular seja compreendida, internalizada, viabilizada no interior de cada sala de aula como projeto individual e coletivo. Nesse processo, os professores e toda a “comunidade escolar” devem estar efetivamente “incluídos” no dizer-ato-decisão sobre a educação. Ficou evidenciado nas diversas “vozes” que o professor precisa ser “ouvido”, mas, acima de tudo, as condições estruturais, materiais, salariais e pedagógicas devem ser, continuamente e efetivamente, asseguradas pelo poder público.

Outro fator apontado, constantemente, pelos docentes é a falta de continuidade e de aprofundamento nos estudos da Proposta. Conseqüentemente, na formulação dos projetos políticos-pedagógicos, no interior das unidades escolares e na ação pedagógica de cada professor, coexistem diferentes concepções, diferentes orientações, como, por exemplo, o *Programa de Qualidade Total*. Em vista disso, aponta-se para a necessidade de o professor aprofundar seu conhecimento teórico. Os depoimentos mostram que, hoje, nas escolas públicas estaduais, o professor, por conta própria, impelido pela necessidade ou porque quer realizar

uma prática pedagógica comprometida, busca ler, embasar-se e aprofundar-se na PC. Apon- tam para a necessidade da sua retomada, a exemplo do depoimento de docente S1: “... *ouvi e discuti pouco a proposta curricular. Em alguns casos contradições fortes do sistema e da proposta curricular. Cada governo deve comprometer-se com este documento que é nosso e precisa sempre ser retomado. Considero que a PC precisa ser avaliada novamente, pois o conhecimento se renova a cada poucos dias. Poucos professores têm conhecimento da PC a maioria diz que sabe, que trabalha, mas na verdade é eclético. A PC é o nosso maior docu- mento, suas diretrizes foram debatidas por todos os educadores. Eu acredito na qualidade da educação, quando nós também formos valorizados*”.

A prática pedagógica observada mostra que os docentes estão fazendo um “esfor- ço” para construir uma ação educativa democrática, porém, numa mesma “aula”, por vezes, observa-se o docente procurando construir o discurso polêmico, em outros o discurso é com- primido e controlado, tendendo para o autoritário. Esses momentos (discurso autoritário) a- contecem quando quem orienta a “aula” é o livro didático, quando os princípios interacionais são apagados. Por isso, acreditamos que o maior desafio a ser enfrentado, hoje, pelo professor e pela escola é a construção efetiva do discurso democrático, no interior da sala de aula. Se valores diferentes/opponentes são assumidos pelo professor – como verificamos nos depoimen- tos –, abandonar o discurso pedagógico autoritário outorgado pela tradição e pela hierarquia da estrutura educacional, querer uma prática embasada nos princípios interacionais para que professor e aluno possam constituir-se como sujeito-professor e sujeito-aluno em outra pers- pectiva (deslocando sentidos, vendo-se diferentemente, formando novas imagens), pode ser um desejo benéfico de quem atestou que o ensino e a aprendizagem, em interação, permi- tem/permitirão transformar pelo menos uma parte da paisagem educacional.

O discurso examinado aponta sensivelmente para outro conflito, que na verdade reflete aquele identificado como o relativo desconhecimento de princípios e metodologia da Proposta, bem como a marcante dificuldade de envolver-se numa prática que corresponda àqueles princípios e àquela metodologia: sua inclusão em formações discursivas antagônicas, seja no âmbito teórico, seja na relação teoria/prática. Ora os professores se expressam pelo discurso sócio-interacionista, ora suas imagens são aquelas da tradição positivista – e não sem motivo, visto que vivem ideologicamente uma situação contraditória. À igualdade da visão

democrática se contrapõe uma visão marcadamente hierárquica, em que a nitidez da “ordem” estabelece um lugar para cada qual. Tanto é assim que qualquer aparência de estranheza, como a que se instalou com a presença de um pesquisador – papel que desempenhamos na ocasião, nas escolas –, se torna ameaçadora e provoca uma desestabilização nos papéis já estabelecidos. O que significaria, não fora isso (ou também isso), a ocorrência de “cola” nos registros feitos? Por outro lado, novamente impondo-se a imagem da hierarquia, alguns professores apontam o descompasso entre o Governo e a Proposta, como se não fosse possível construir a partir do alicerce, que é a própria condição da edificação do que quer que seja – desde que haja material e mediação que funcionem como apoio e motivação.

Esses comentários, que apontam para a força do lado inibidor do trabalho pedagógico, estariam refletindo o que se poderia chamar uma “cultura de sala de aula”, visto que esta determina certo conjunto de ações pedagógicas. Do ponto de vista discursivo, essa “cultura” específica corresponderia a uma “formação discursiva”, tal como a caracteriza Coracini (1995, Apresentação): no interior da sala de aula é possível perceber certas regularidades de funcionamento (ao discursivo se associam práticas não verbais) que apontam para um efeito de homogeneidade, de que a *ordem* (associada à hierarquia) é um elemento importante.

Ao “ouvirmos” as “vozes docentes” observa-se que, mesmo que haja uma rede de significações muito sofisticada que busca marcar o trabalho do professor e da escola, há uma busca, uma luta para romper com esse processo histórico que construiu a identidade do professor como transmissor do conhecimento e controlador da aprendizagem.

O imaginário que se construiu em nós, pedra a pedra, não pode, certamente, ser destruído como se não compusesse parte significativa de cada um; haverá conseqüências negativas. Mas ele pode ser desmontado e ressignificado – mesmo porque funciona como elemento de contraste e de possibilidade de novo conhecimento. Por isso, apesar do desconforto que pode provocar a tessitura contraditória do material discursivo aqui analisado, ele traz questionamentos positivos, que servirão de marco para o trabalho futuro nas escolas de Santa Catarina.

Em suma: os três momentos da pesquisa: a coleta de dados através do questionário, a entrevista e a observação em sala de aula possibilitaram-nos observar que o professor,

mesmo estando sujeito a regulações do sistema educacional que estabelece uma relação de dominação, uma rígida ordem hierárquica, incidindo sobre suas atitudes e representações, no contexto da rede estadual, há a possibilidade de ruptura, da construção do novo, de projetos educativos transformadores propiciada pela PC- SC, através de sua fundamentação teórica e dos seus encaminhamentos metodológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 4. ed. São Paulo: Unicamp, 1995.
- BREUCKMANN, Henrique F. **A elaboração e a reelaboração da Proposta Curricular na perspectiva de um Professor**. In **Anais do II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina – Proposta Curricular: 10 anos: SED, 1998**. p.199- 203.
- CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.
- FICHTNER, Bernd. O potencial da arte para a Aprendizagem expansiva. In **Anais do I Congresso Internacional de Educação de SC – Vygotsky 100 anos**. Florianópolis: SED, 1996. p. 17-28.
- _____. A psicologia histórico-cultural – contribuições para a educação no terceiro milênio. In **Anais do II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina – Proposta Curricular: 10 anos**. Florianópolis: SED, 1998. p. 21-33.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 2. ed. Trad. De Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel-Campinas: Assoeste - Unicamp, 1984.
- _____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado e Letras, 1996.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.
- HENTZ, Paulo, HERTER, Marcos Lourenço. A proposta curricular de Santa Catarina e a Psicologia histórico-cultural. In: **Anais do I Congresso Internacional de Educação de SC – Vygotsky 100 anos**. Florianópolis: SED, 1996. p.155 a 166.
- HENTTZ, Paulo. Os Fundamentos Históricos-culturais da Proposta Curricular de Santa Catarina. In: **Anais do I Congresso Internacional de Educação de SC- Vygotsky 100 anos**. Florianópolis: SED, 1996. p. 147 a 153.
- LOMPSCHER, Joaquim. Vygotsky e a escola hoje. In: **Anais do II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina – Proposta Curricular 10 anos**. Blumenau: SED, 1998. p.133 a 157.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis : Vozes, 1994.
- ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, São Paulo : Pontes, 1996.
- OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kayros, 1979.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 1998.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2. ed. Trad. De Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA. **Carta a uma professora**. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular** Florianópolis: Imprensa Oficial, 1991.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular** (Versão Preliminar). Florianópolis: IOESC, 1997.
- SANTA CATARINA, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta Curricular – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SANTA CATARINA. GOVERNO DO ESTADO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Considerações sobre: Diretrizes Curriculares Nacionais – DNs, Parâmetros curriculares Nacionais – PCNs, Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC**. Florianópolis : IOESC, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Deusa Maria de. E o livro não “anda”, professor? **In: o jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Maria José Faria Coracini (org.). 2ª edição, Campinas, SP : Pontes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VYGOTSKY, S. L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984, 1988 e 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987 e 2000.

ANEXO

/NEXO I - QUESTIONÁRIO I

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DE LETRAS E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

QUESTIONÁRIO 1

Pesquisa

Este questionário tem como objetivo ouvir os professores de Língua Portuguesa para avaliar se o processo de discussão, construção e implantação da PC-SC, na região da 23^a CRE, contribuiu/contribui para uma concepção e prática de ensino-aprendizagem que garanta ao aluno da escola pública, através da participação, da interação, da interlocução, da dialogia, o acesso ao conhecimento científico, erudito e universal.

Esta entrevista faz parte da elaboração de uma dissertação de Mestrado na área das Ciências da Linguagem. Você terá um papel fundamental ao colaborar para o desenvolvimento deste trabalho, que desde já agradecemos.

O questionário está dividido em duas partes, como segue:

1ª PARTE: Assinale com “X” a alternativa em que você se enquadra:

1- SEXO:

- masculino
- feminino

2 – ESTADO CIVIL:

- solteiro (a)
- casado (a)
- viúvo (a)
- separado (a)
- divorciado (a)
- outro

3 – GRAU DE ESCOLARIDADE

- Ensino médio. Especificar o ano da conclusão: _____
- Ensino Superior incompleto. Especificar o período e instituição: _____
- Ensino Superior completo. Especificar o ano de conclusão e a instituição: _____
- especialização. Especificar: _____
- mestrado. Especificar: _____
- doutorado. Especificar: _____

4 – FAIXA ETÁRIA:

- até 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 35 anos
- de 36 a 40 anos
- de 41 a 48 anos
- mais de 49 anos

5 – REMUNERAÇÃO

- até R\$ 300,00
- de R\$ 301,00 a R\$ 500,00
- de R\$ 501,00 a R\$ 800,00
- de R\$ 801,00 a R\$ 1000,00

- de R\$ 1001,00 a R\$ 1500,00
- acima de R\$ 1500,00

6. CARGA HORÁRIA SEMANAL

- 10 h
- 20 h
- 30 h
- 40 h
- 50 h
- 60 h

7. ÁREA DE ATUAÇÃO:

- Ensino Fundamental (5^a a 8^a série)
- Ensino médio

8. SITUAÇÃO FUNCIONAL:

- Efetivo
- ACT

9. TEMPO DE SERVIÇO (no ensino da língua portuguesa)

- até 4
- de 4 a 8 anos
- de 8 a 12 anos
- 12 a 16 anos
- 16 a 20 anos anos
- 20 a 25 anos
- acima de 25 anos

2ª PARTE: Assinale a alternativa ou as alternativas que melhor correspondem ao seu conhecimento atual da Proposta Curricular de Santa Catarina

1. A PC- SC apresenta como eixos fundamentais uma filosofia, uma concepção de aprendizagem e uma concepção de linguagem (texto de Língua Portuguesa)

Você considera que:

1.1 A concepção filosófica é:

- positivista
- neoliberal
- materialista-histórica
- outra. Qual? _____
- não sei

Justifique:

1.2 A concepção de aprendizagem apresenta-se:

- inatista
- ambientalista
- construtivista
- sócio-interacionista
- outra. Qual? _____

Justifique:

1.3 Que concepção de linguagem a Proposta focaliza?

- linguagem como expressão do pensamento
- linguagem como comunicação e expressão
- linguagem como processo de interação

Justifique:

1.4. A PC-SC, oferece subsídios para uma prática pedagógica que atenda aos segmentos populares?

- sim
- não
- em parte

Justifique:

1.5.No processo de discussão da PC, na sua região, você:

- participou de todas as discussões
 - participou da maior parte das discussões
 - participou de algumas discussões
 - não participou
-
-
-
-

1.6. Seu grau de compreensão dos temas discutidos é:

- muito bom
 - bom
 - regular
 - ruim
-
-
-
-

1.7. Qual a sua avaliação geral quanto ao modo de condução dos temas (no processo de discussão) e sua relevância:

- muito bom
 - bom
 - regular
 - ruim
-
-
-
-

1.8 Na sua opinião, os professores têm compreensão dos conceitos de zonas de desenvolvimento (real, potencial, proximal)?

- sim
- não
- em parte

Relate como você trabalha a zona de desenvolvimento proximal

1.9 Você considera que sua prática pedagógica era mais eficiente e que os alunos aprendiam mais antes da PC?

- sim

não

1.10. Você considera que a PC está produzindo resultados positivos em sua prática?

sim

parcialmente

não

1.11. Na sua prática pedagógica segue as diretrizes da PC?

em grande parte

muitas vezes

poucas vezes

não segue

1.12. Quais os entraves, no seu ponto de vista, para uma prática de ensino seguindo a PC?

ANEXO II

Roteiro de entrevista

1. Você permite que o aluno apresente seus pontos de vista em relação aos conteúdos e atividades realizadas em aula?
2. Você interessa-se e conhece a história da vida dos seus alunos? Você dá espaço na sala de aula para o aluno conte a sua história?
3. Você aceita/ouve interpretações diferentes daquelas (possíveis) respostas previstas por você ou nos livros didáticos?
4. Você permite que o aluno leia e se corrija quando necessário?
5. Você realiza tarefas coletivas atribuindo papéis específicos para cada membro do grupo?
6. Sobre que temas você pede para o aluno escrever ou falar?
7. Que atividades você propõe ao aluno para que ele possa comparar, contrastar, generalizar, particularizar, descobrir?
8. Como você trabalha a pesquisa em sua atividade pedagógica?
9. Como a criatividade é desenvolvida no espaço escolar, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa?

Este trabalho foi digitado conforme o
Modelo de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauén.