

LUANA MEDEIROS BONETTI

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:
LÍNGUA PORTUGUESA – ESTUDO DE CASO**

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

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Ingo Voese

TUBARÃO, 2003

LUANA MEDEIROS BONETTI

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:
LÍNGUA PORTUGUESA – ESTUDO DE CASO**

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 de 2003.

Prof^a Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Wilson Schuelter
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr. Fábio de Carvalho Messa
Universidade do Sul de Santa Catarina

DEDICATÓRIAS

Este trabalho é um pouco de cada “outro” que a mim fez crescer. A todos que contribuíram para que este desafio pudesse ser vencido.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

À família e aos amigos, pelo que representam na minha vida.

EPÍGRAFE

“Nenhum homem poderá revelar-vos nada senão o que já está meio adormecido na aurora do vosso entendimento. O mestre que caminha à sombra do templo, rodeado de discípulos, não dá de sua sabedoria, mas sim de sua fé e de sua ternura. Se ele for verdadeiramente sábio, não vos convidará a entrar na mansão de seu saber, mas antes vos conduzirá ao limiar de vossa própria mente. O astrônomo poderá falar-vos de sua compreensão do espaço, mas não vos poderá dar sua compreensão. O músico poderá cantar para vós o ritmo que existe em todo o universo, mas não vos poderá dar o ouvido que capta a melodia, nem a voz que a repete. E o versado na ciência dos números poderá falar-vos do mundo dos pesos e das medidas, mas não vos poderá levar até lá, porque a visão de um homem não empresta suas asas a outro homem.

Gibran

RESUMO

Nesta pesquisa, verifica-se o nível de conhecimento, compreensão, aceitação e aplicabilidade da Proposta Curricular de Santa Catarina, entre os professores, bem como de que modo a proposta contribui para uma reorientação no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Para a obtenção dos dados foi realizada uma pesquisa do tipo estudo de caso com doze professoras de Língua Portuguesa de ensino fundamental de uma Escola Pública Estadual, localizada na cidade de Tubarão. O instrumento utilizado para a pesquisa foi um questionário, composto por quatorze questões. A pesquisa teve sua base teórica firmada no próprio documento da Proposta Curricular de Santa Catarina e em autores como Possenti, Bakhtin, Orlandi, Vygotsky, Geraldi, Perini e outros. Autores esses, que tratam do ensino de língua materna. Os dados coletados confirmaram a hipótese lançada de que a maioria das professoras de Língua Portuguesa, da escola pesquisada não tem a o necessário conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina, texto que se refere à área de Língua Portuguesa, para empreender as mudanças sugeridas pelo documento. Concluiu-se que, em face dos resultados apresentados nesse estudo de caso, as oportunidades de estudo e esclarecimento do documento precisam ser revistas, de modo a garantir uma formação continuada e permanente de professores, proposta pelo próprio documento, para então serem ampliadas.

Palavras-chave: linguagem, ensino, interação.

ABSTRACT

In this research the knowledge degree, understanding, acceptance and applicability of the Proposta Curricular de Santa Catarina is verified among the teachers as well as the way that the proposal contributes to a reorientation in Portuguese Language teaching in basic education. For the attainment of the data, a study case with twelve Portuguese teachers of basic education in a state run school, located in Tubarão, was carried through. The instrument used for the research was a questionnaire, made of fourteen questions. The research had its theoretical basis firm on Proposta Curricular de Santa Catarina and in authors such Possenti, Bakhtin, Orlandi, Vygotsky, Geraldi, Perini and others. These authors deal with the teaching of a mother tongue. The data collected have confirmed the hypothesis that most Portuguese teachers in the school researched do not have the necessary knowledge of Proposta Curricular de Santa Catarina, text that relates to the area of Portuguese Language, to undertake the changes suggested in the document. It was concluded that in face of the results presented in this study case, the chances of studying and clarifying the document need to be reviewed, in order to guarantee a continued and permanent development of teachers which is proposed by the document, so that they can be extended.

Keywords: language, teaching, interaction.

SUMÁRIO

<u>LISTA DE ESQUEMAS</u>	10
<u>LISTA DE TABELAS</u>	11
<u>1 INTRODUÇÃO</u>	13
<u>2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</u>	18
<u>2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO</u>	18
<u>2.2 SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</u>	21
<u>2.3 O DESEJÁVEL – UMA ESPERANÇA</u>	29
<u>3 INTERAÇÃO VERBAL</u>	33
<u>3.1 A PALAVRA: VYGOTSKY E BAKHTIN</u>	35
<u>3.2 CONDIÇÕES DE INTERAÇÃO</u>	41
<u>3.2.1 A dimensão dialógica na comunicação</u>	46
<u>4 APRESENTAÇÃO ANALÍTICA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA</u>	51
<u>4.1 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA</u>	51
<u>4.2 EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA</u>	54
<u>4.3 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA</u>	57
<u>4.4 A ORIENTAÇÃO TEÓRICA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA</u>	59
<u>4.5 CONCEPÇÃO DE METODOLOGIA PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA</u>	84
<u>4.6 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA</u>	87
<u>4.7 OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</u>	89
<u>4.8 CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA</u>	92
<u>4.9 FALA/ESCUTA, LEITURA/ESCRITURA</u>	104
<u>4.10 GRAMÁTICA/DISCURSO</u>	109
<u>4.11 TRABALHO LINGÜÍSTICO E AUTORIA</u>	112
<u>4.12 COMENTÁRIOS FINAIS PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA</u>	113
<u>4.13 SUGESTÕES PARA A PRÁTICA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES</u>	114
<u>5 METODOLOGIA</u>	116
<u>5.1 TIPO DE PESQUISA</u>	116
<u>5.2 OBJETO DA PESQUISA</u>	117
<u>5.3 MÉTODO DA PESQUISA</u>	119
<u>5.4 DADOS: TIPO, COLETA E TRATAMENTO</u>	119
<u>5.5 O INSTRUMENTO DE PESQUISA</u>	120

<u>6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</u>	122
<u>6.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</u>	122
<u>6.2 DISCUSSÃO DOS DADOS</u>	144
<u>6.2.1 Os dados pesquisados e a interação verbal</u>	144
<u>6.2.2 Os dados pesquisados e a Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Portuguesa</u>	149
<u>6.3 OS DADOS PESQUISADOS E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA</u>	155
<u>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	161
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	166
<u>REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES</u>	168
<u>ANEXO A – FORMULÁRIO DE PESQUISA</u>	170

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Eixos de estudo da língua	93
Esquema 2 - Organização dos conteúdos	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 2	124
Tabela 2 - Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 3	126
Tabela 3 – Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 4	128
Tabela 4 – Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 5	128
Tabela 5 – Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 8	132
Tabela 6 – Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 9	133

1 INTRODUÇÃO

Quando um professor lê alguns textos de estudiosos da educação, percebe que há mundos distintos nesse mesmo espaço. Dois mundos diferentes que só conseguirão atingir objetivos comuns através de uma aliança, ou seja, completando-se um ao outro.

Há um mundo cujos habitantes discutem a educação, pesquisam sobre as melhores formas de ensinar, sobre a realidade educacional, criticam, sugerem, enfim, os que estão em contato com tudo o que é produzido e que produzem materiais, alertando, comprovando e convencendo de que mudanças no ensino são uma constante. Este é o mundo dos estudiosos, pessoas que contribuem para a educação, participando de conselhos, grupos de estudos, movimentos de educadores, realizando pesquisas, desenvolvendo projetos, ocupando posições em órgãos governamentais como secretarias de educação, estaduais ou municipais. O mundo dos intelectuais, que pensam a educação, sugerem mudanças e o fazem com autoridade outorgada pela sociedade, isto é, são as pessoas que, julga-se, têm condições necessárias para fazê-lo.

No outro mundo, estão as pessoas que fazem parte da escola propriamente dita, que estão em contato direto com a prática pedagógica: os professores e os corpos administrativos dos estabelecimentos de ensino. É o grupo diretamente responsável pelos resultados fi-

nais das sugestões propostas. Pode-se dizer que é o grupo que faz as mudanças acontecerem, na prática; responsável direto pela (re)(cri)ação constante do ato de educar.

O objetivo de dividir os “habitantes” do universo educacional em dois grupos é o de provocar uma reflexão quanto, em primeiro lugar, à importância que exerce cada profissional dentro do seu espaço de atuação, ao compromisso, responsabilidade, necessidade e certeza de que um trabalho em conjunto rende melhores frutos. É acreditar que é o movimento de ir e vir dos dois grupos envolvidos que garante a evolução desse universo.

A Proposta Curricular de Santa Catarina é um exemplo disso. Foi elaborada por um grupo multidisciplinar, cuja responsabilidade foi a sistematização dos textos. Esse grupo contou com a contribuição de professores de todas as regiões do Estado e com o auxílio de consultores de diversas universidades do país.

O novo olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa e as mudanças propostas pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, a partir do documento dessa disciplina na Proposta Curricular de Santa Catarina, no volume *Disciplinas Curriculares*, despertaram o interesse em realizar esta pesquisa.

O texto, já escrito, resultado de ampla discussão entre os profissionais direta e indiretamente ligados à educação, foi publicado, em 1998 e distribuído nas escolas da rede pública estadual de ensino, para sua aplicabilidade. Foi nesse contexto que surgiram os problemas pesquisados: os professores da escola pesquisada, da Rede Pública Estadual de Ensino sabem da existência desse documento? Esses professores, responsáveis diretos pela aplicação das mudanças sugeridas, conhecem o conteúdo da Proposta? Os professores concordam com a Proposta? Os professores estão aplicando as mudanças sugeridas, pela Proposta Curricular de Santa Catarina, à disciplina de Língua Portuguesa?

Esta pesquisa teve por objetivo verificar, a partir da percepção das professoras pesquisadas, o nível de conhecimento, compreensão, aceitação e aplicabilidade da Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como de que modo a proposta contribui para uma reorientação no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, de uma Escola Pública Estadual, localizada na cidade de Tubarão. Vale ressaltar que o grau de aplicabilidade que se pretende verificar é entendido não no sentido da receita, da reprodução, mas como reflexão, análise e redirecionamento da prática pedagógica, pois é essa a finalidade a que se dispõe o documento.

Assim, como objetivos específicos, buscou-se verificar:

- 1) como os professores pesquisados tomaram conhecimento da PCSC-LP¹;
- 2) se ocorreram ou ocorrem discussões, na escola em torno da PCSC-LP;
- 3) se houve as ações da escola e do professor no sentido de tornar a PCSC-LP compreensível;
- 4) a convicção da escola e do professor com relação à aceitação, ou não, da PCSC-LP;
- 5) quais aspectos da PCSC-LP chamaram mais a atenção dos professores e por quê;
- 6) quais inovações foram trazidas pela PCSC para o ensino de Língua Portuguesa.

Foi abordada, nessa pesquisa, somente a disciplina de Língua Portuguesa, sem a intenção de valorizá-la em detrimento das outras, mas, sim, por representar não só o interesse, mas a área de estudo do pesquisador neste momento e pela necessidade de atender às exigências de uma pesquisa que é a determinação, delimitação e especificação do assunto a ser pesquisado.

¹ Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Portuguesa

A hipótese apresentada para este estudo foi a de que a maioria dos professores não tem o necessário conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina para operar mudanças no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, esse estudo justifica-se pela preocupação em mostrar que só um esforço conjunto dos profissionais envolvidos no processo de mudanças na educação renderá resultados. O estudo realizado servirá como diagnóstico a esses profissionais que, de posse dos resultados, poderão tomar as decisões que julgarem mais acertadas.

A intenção da pesquisadora é que o presente trabalho, a partir da pesquisa que foi realizada, sirva como um diagnóstico que gere ações para a discussão, compreensão e aplicação da Proposta Curricular de Santa Catarina para o ensino de Língua Portuguesa.

Inicialmente houve a intenção de realizar uma pesquisa em todas as escolas, ou pelo menos, na maioria das escolas das redes públicas Estadual e Municipal de ensino da cidade de Tubarão, porém isso não foi possível, dada a resistência dos professores em responderem ao questionário aplicado para a pesquisa. Supõe-se que os professores recusaram-se a responder os questionários porque pouco conheciam da Proposta Curricular de Santa Catarina. Tal suposição advém da observação da pesquisadora que, ao conversar com os professores, percebeu que havia uma certa resistência dos profissionais em assumir que não conheciam o conteúdo do documento, uma vez que o Estado garantiu farta distribuição do material e além disso, já realizou diversos cursos de aperfeiçoamento para divulgação e estudo da Proposta Curricular. Ao observarem que se tratava de verificar se haviam lido, estudado e se estão aplicando, os professores recusavam-se a responder, o que inviabilizou uma pesquisa envolvendo uma amostragem bem mais significativa. Dadas as circunstâncias, a única solução que restou foi conseguir o apoio da direção de uma Escola Estadual, cujo nome, por questões éticas foi preservado, para que fosse feita uma intervenção da diretora junto às professoras de

Língua Portuguesa, o que resultou num estudo de caso. Os nomes dos profissionais envolvidos também foram preservados.

Para que fossem atingidos os objetivos propostos, foi realizado um estudo de caso envolvendo uma escola da rede pública estadual de ensino localizada na cidade de Tubarão. A escola foi escolhida por ser uma unidade de ensino tradicional na cidade. Funciona há 60 anos, tem um número grande de alunos e conta com doze professoras envolvidas com o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, contou-se com o apoio da direção da escola e de outros profissionais para que a pesquisa pudesse ser realizada.

Para a coleta de dados, contou-se com a colaboração de doze informantes, professoras do ensino fundamental da escola pesquisada. A coleta dos dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário, composto por quatorze questões, respondido individualmente pelas informantes, sem a intervenção da pesquisadora, porém, na presença desta.

Esta dissertação apresenta-se estruturada da seguinte forma: como fundamentação teórica, no capítulo 2, trata-se da Interação Verbal; no capítulo 3, algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa, abordando sua situação e o que se espera com as possíveis mudanças; no capítulo 4, apresenta-se uma Leitura Analítica da Proposta Curricular de Santa Catarina; no capítulo 5 consta a apresentação análise e discussão dos resultados da pesquisa e, finalmente, as considerações finais.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Tratar de ensino de língua requer considerações sobre a concepção atual de educação. Sabe-se que há uma estreita relação entre o que a sociedade exige e forma e a educação. No âmbito educacional, é preciso estar atento a que tipo de homem está sendo exigido pela sociedade e, ao mesmo tempo, estar atento a que tipo de sociedade está sendo formado.

O pensamento, o discurso social, norteia as ações da educação, da escola, e, obviamente, atinge sobremaneira o ensino de língua, uma vez que é a linguagem, segundo Luria, que possibilita a realização do reflexo abstrato e generalizado do mundo e o pensamento abstrato.

As considerações feitas por Vygotsky acerca da origem da linguagem permitem explicar a relação que há entre a sociedade e a educação e permitem, ainda, entender o papel fundamental da linguagem nesse processo.

Segundo supõe Vygotsky, ao longo da evolução humana o comportamento definiu-se pela sua existência histórico-cultural, pelo trabalho e pelas formas de vida social. A

realidade social do homem foi sendo dirigida pelo trabalho social e pela divisão do trabalho que geraram comportamentos sociais. Foram criados motivos para determinadas ações e essas se constituíram em atividades psíquicas especificamente humanas.

A partir dessas atividades surgiu, nas pessoas, a necessidade de uma comunicação, o que gerou o aparecimento da linguagem. No início bastante ligado a gestos e sons inarticulados, depois, a necessidade da criação de um sistema de códigos para designar objetos e ações. O desenvolvimento posterior da atividade consciente do homem, segundo a teoria de Vygotsky deveu-se a esse sistema de códigos, a linguagem.

[...] como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato ‘categorial’.
(LURIA, 1986, p.22)

Seguindo o pensamento teórico de Vygotsky, apresentado por Luria (1996, p. 23), “a linguagem que no princípio estava ligada à prática imediata, fundida com ela e que, progressivamente, começou a transformar-se em um sistema que resultou suficiente por si próprio para formular qualquer relação abstrata, qualquer idéia”, está intimamente ligada ao desenvolvimento social e conseqüentemente à educação.

A sociedade em mudança permanente em seus aspectos econômicos e sociais apresenta-se hoje como uma sociedade que exige uma escola também em mudança constante, pois é, a escola, uma instituição fundamental, que serve de base para a estabilidade social e, ao mesmo tempo, de ponto de apoio para a projeção da sociedade. Exige um indivíduo que seja capaz não só de identificar problemas, mas de resolvê-los por si, um homem independente e responsável. Exige, ainda, uma escola que prepare para um futuro rigorosamente imprevisível.

Anísio Teixeira cita, em sua obra², três grandes tendências que revelam o caminho pelo qual a sociedade está evoluindo.

A primeira tendência é a nova atitude espiritual do homem, uma atitude de segurança, otimismo e coragem diante da vida; a segunda é o industrialismo, como a nova visão intelectual do homem. Segundo o autor, o industrialismo gera uma unidade planetária que o faz pensar mais largamente do que antes pensava em seu isolamento local ou nacional; a terceira é a tendência democrática, o modo de vida social em que “cada indivíduo conta como uma pessoa”. É o respeito pela personalidade humana.

São essas tendências da civilização que provocam a transformação da escola. Portanto hoje, para ensinar é necessário trazer a vida para a escola.

Que enormes, pois, são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para o futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares [...]. Para essa finalidade, só um novo método, um novo professor e uma nova escola podem bastar. (TEIXEIRA, 2000, p. 42).

É considerando essa evolução social que se vê a Proposta curricular de Santa Catarina como um documento que representa um novo programa, um novo método que exige um novo professor e uma nova escola, pois considera o ser humano como social e histórico e, num esforço dialético, admite que o ser humano faz a história e, ao mesmo tempo, é determinado por ela.

O conhecimento produzido através do tempo é patrimônio coletivo e por isso deve ser socializado. Há, portanto, duas coisas inseparáveis em educação hoje: a melhoria pedagógica e o compromisso social.

² Teixeira, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: Escola progressiva ou transformação da escola*. Edição comemorativa ao centenário de nascimento do autor.

Segundo Assmann (1998, p.32), são três os analfabetismos por derrotar hoje: o da lecto-escritura (saber ler e escrever), o sócio-cultural (saber em que tipo de sociedade se vive, por exemplo, saber o que são mecanismos de mercado), e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas). Toda escola incompetente em alguns desses aspectos é socialmente retrógrada.

A linguagem, nesse processo de derrubada dos analfabetismos apresentados, é fundamental. Não se pode ignorar o papel essencial da linguagem quando se considera a contribuição de Vygotsky para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem. Vygotsky afirma que as origens da vida consciente e do comportamento estão nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência humana. Sendo a escola um dos órgãos sociais fundamentais na formação da consciência, deve ser um lugar, por excelência, de interação do homem com a realidade, ou correrá o risco de não atender às exigências sociais a que está submetida.

2.2 SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para atender às exigências atuais de uma escola, cuja política é de inclusão e o objetivo maior é tornar-se um instrumento civilizatório fundamental, o ensino de língua portuguesa precisa adequar-se a uma nova realidade.

A necessidade de uma reforma no ensino de língua portuguesa relativamente aos seus métodos e conteúdos, é inegável e já não é tão recente. Essa necessidade de reforma, conforme Britto (1997), vem sendo percebida a partir da metade do século XX. Houve no país uma democratização do acesso à escola, um aumento quantitativo na expansão da educação formal de primeiro e segundo graus que não foi acompanhado por uma reelaboração de méto-

dos e conteúdos que garantissem também a democratização da escola. Frente a novas exigências sociais, a novos objetivos da escola e frente a uma realidade totalmente nova, o ensino de língua portuguesa continua com sua “cara” totalmente velha.

As exigências apontam para um ensino de língua que possibilite a inserção do sujeito no mundo, que possibilite ao educando condições para que ele estabeleça relações entre o que aprende e o seu universo sócio-histórico. No esforço de conseguir atingir aos objetivos de atender às exigências dessa nova realidade que se impõe, algumas propostas vêm sendo feitas.

As primeiras propostas que surgem valorizam a criatividade do aluno, por acreditar que a dificuldade de escrever apresentada pelos alunos advém do modo de ensinar, que amedronta e inibe o aprendiz. São propostas metodologias que valorizam a fluência e desinibição do ato de escrever. Essas propostas surgem da crítica de que o ensino é descontextualizado e autoritário. Assim, as metodologias propostas dão conta do modo de ensinar, agora contextualizado, o trabalho proposto passa a ter mais relação com a vida do aluno. O autoritarismo, segundo esse novo modo de ensinar língua portuguesa, já não existe mais, pois o aluno, diante de uma nova postura do professor, tem liberdade criativa para produzir. Porém, os conteúdos ensinados praticamente permanecem os mesmos.

A partir do final da década de setenta, desenvolve-se uma nova orientação nos estudos lingüísticos no Brasil. Com a expansão da bibliografia crítica, organização de encontros de especialistas, criação de cursos de extensão, surge uma nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa, cuja base está na importância da promoção da leitura.

Nesse processo, as críticas ao ensino de gramática tradicional são bastante evidentes. Essas críticas são feitas tanto do ponto de vista teórico, quanto do metodológico. Do ponto de vista teórico, são questionados os erros e inadequações das teorias da gramática tra-

dicional e, do ponto de vista metodológico, os questionamentos estão relacionados à forma como a gramática é apresentada aos alunos e a utilidade dos conceitos e valores apresentados ao educando.

Luft (1993) assegura que o ensino gramaticalista da língua materna é prejudicial, não traz nenhum proveito prático para a formação dos falantes e escreventes habilidosos. A teoria gramatical escolar é nociva, pois é construída para manter um individualismo lingüístico. O ensino gramaticalista fortalece regras puristas de modo que pareça conveniente à fala brasileira legitimar-se com a escrita portuguesa de ontem.

Um outro aspecto nocivo levantado pelo autor trata da gramática mal ensinada que, para ele, incute nos estudantes servilismo. São as regras apresentadas por pretensas autoridades dos que as comandam. É como se os gramáticos fossem os donos da língua.

A relação negativa do falante com sua própria língua e a convicção de que não sabe a sua própria língua, bloqueiam a criatividade, inibem a linguagem e sustentam uma sensação de incapacidade e insegurança nos estudantes. Convencidos por tanto ouvir que a língua portuguesa é muito difícil algo inacessível, os próprios falantes difundem conceitos como: falamos errado, nossa língua está em decadência porque o povo a deturpa. Além de difundirem certos conceitos não percebem que estão sustentando a perigosa idéia de que somos um povo inferior, pessoas incapazes até na própria língua.

Uma das maiores provas do fracasso do ensino gramaticalizado nas escolas é o fato de observar que as crianças entram na escola falando com desembaraço e naturalidade. Dentro de pouco tempo aprendem a escrever e então, o ensino começa a sua perversa e insinuante atitude de destruição. A criança passa a ser vítima de uma verdadeira inquisição gramatical que resulta numa submissão, numa dominação de consciência, dentro de bem pouco tempo já está convencido de que é completamente incompetente na sua própria língua.

É comum observar estudantes que, ao chegarem à universidade, confessam não saber português. Muitos deles redigem mal, não sabem desenvolver raciocínios por escrito ou ainda, apresentam vocabulário impreciso e sintaxe confusa.

As críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa apontam para o fato de que a valorização absoluta de uma modalidade lingüística e a excessiva preocupação com o ensino de determinada teoria gramatical trazem um prejuízo enorme ao ensino dessa área, é o esquecimento do texto. Agindo dessa forma tradicional, a escola esqueceu aquilo que é de fundamental importância para o exercício da língua, no seu aspecto oral ou escrito, o texto. Ficou para segundo, ou talvez, melhor dizendo, último plano, o estudo a partir do texto. Britto (1999, p.102) afirma que trazer o texto para a sala de aula “significa desviar o foco de atenção e pensar a língua em suas condições efetivas de uso”. Ensinar gramática sob a perspectiva do texto, segundo o autor, é “pensar a língua tal como ela é exercitada e avaliada em sociedade”.

Em sua obra, “A sombra do caos” (1999, p. 102-103), Britto revela que a crítica renovadora identifica alguns problemas no ensino tradicional. Destaca, entre eles, seis que considera serem principais.

O primeiro problema apresentado é a *indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?)*. Explica que a consequência desse problema é uma absoluta ausência de autoria no saber veiculado pela escola. A posição sujeito autor é desconsiderada, isto é, a informação é passada como uma verdade absoluta e inquestionável, e não como uma informação produzida por sujeitos marcados historicamente e politicamente comprometidos.

A falta de autoria constrói uma ilusão de neutralidade que obscurece o caráter preconceituoso do ensino de língua portuguesa. Britto afirma ainda que, “tomar consciência da impossibilidade de neutralidade no ensino implica perguntar quem são os agentes do conhecimento, em que situação histórica se inserem e quais seus interesses políticos reais.”

Finaliza afirmando que ao ser identificado o problema de a escola não ter clareza de sua finalidade, a crítica reformadora enfatiza que as práticas pedagógicas e os conteúdos não decorrem de interesses dos alunos; os interesses se estabelecem sempre no nível político-ideológico; e os professores não têm claro que seus objetivos não se realizam com tais práticas e conteúdos.

O segundo problema diz respeito à *valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o conseqüente abandono e o preconceito contra as formas de oralidade.*

Esse problema é detectado no momento em que, ao empreender um ensino que visa a apresentar a gramática tradicional como a única fonte absoluta de verdade, a única maneira “correta” de falar e escrever, estabelecem-se dois equívocos: uma confusão entre ensino de língua e ensino da norma culta ideal e a articulação de maneira confusa desta norma à escrita. Tende-se, portanto, a considerar todas as demais manifestações lingüísticas como erros que devem ser corrigidos pela escola.

O terceiro problema apresentado pela crítica é *a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto.*

A prática escolar caracteriza-se pela demonstração ostensiva das regras gramaticais e pelo treinamento de repetição dessas regras, através de frases soltas ou até mesmo do próprio vocábulo isolado.

A escola mostra-se interessada em que os alunos tenham acesso à escrita, sua produção e leitura, no entanto sua prática é exclusivamente oral. Poucas atividades de escrita são realizadas e, sobre as que são realizadas, inexistem praticamente reflexão ou reescrita.

Britto salienta ainda que o material didático utilizado para desenvolver o gosto pela leitura é composto de textos muito próximos da oralidade e possuem um reducionismo sintático e semântico, o que exige uma competência mínima de leitura e uma ação puramente mecânica de decodificação.

Na prática de produção de texto, assegura o autor, a escola dá destaque à correção dos erros ortográficos, de concordância e regência. A redação ainda é ensinada para fixar a norma. Além disso, a redação é caracterizada como gênero escolar, subdividida em narração, descrição e dissertação, uma prática totalmente desvinculada da realidade, do exercício efetivo de leitura e escrita.

Como quarto problema, os críticos reformadores citam *a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares*.

A gramática tradicional constitui um corpo de doutrina incapaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, idiomático e expressivo e mostra uma incoerência teórica e um anacronismo que obrigam qualquer pessoa isenta a recusar seu ensino sistemático.

A consequência disso é a apresentação de uma subespécie mitigada da Gramática Tradicional nas gramáticas escolares. A essas subespécies são incorporadas aleatoriamente elementos da teoria da comunicação, da lingüística estruturalista, da sociolingüística e outros.

A crítica renovadora apresenta duas respostas ao problema: primeiramente sugerem construir uma gramática descritiva coerente ou apontar defeitos e limitações da gramática tradicional quando apresentada; a segunda sugestão seria uma prática de ensino que substituísse o ensino da teoria gramatical por atividades de leitura e produção de textos articulada

com exercícios de análise lingüística, nesse caso, o ensino de uma teoria gramatical seria abandonada.

O quinto problema, levantado pela crítica renovadora e apresentado por Britto, é *a desconsideração das descobertas e elaborações da lingüística contemporânea*.

A lingüística tem feito descobertas importantes que, segundo o autor, deveriam ser incluídas na prática escolar. É a idéia de que a gramática tradicional constitui um corpo coeso e acabado que justifica a desconsideração dessas descobertas por parte da escola. Britto cita como exemplo, os fenômenos de coerência e coesão textual, as funções da linguagem, a oralidade e a variedade lingüística, que estão de fora da escola por serem incontestavelmente consideradas impróprias. Tais fenômenos parecem ser considerados insignificantes ou parecem não estar incorporados à gramática da língua. Britto salienta que nas vezes em que aparecem, nos livros didáticos, esses aspectos são apresentados em capítulos iniciais, logo abandonados, e tratados como características gerais da linguagem.

O sexto e último problema detectado é *a falta de vínculo claro entre o estudo da metalinguagem e a prática efetiva de análise lingüística, que se limita a exercícios de repetição e identificação de fragmentos lingüísticos*.

Vários lingüistas, conforme afirma Britto, admitem que o domínio de uma metalinguagem técnica é inútil e contraproducente. O ensino de um linguajar técnico é sustentado pela idéia de economia científica e de instrumentação do sujeito para a construção do conhecimento científico. Porém a crítica a esse ensino aponta para o fato de que a metalinguagem é apresentada como uma nomenclatura vazia, cuja relação efetiva com o conhecimento lingüístico inexistente, além disso, um outro aspecto apontado pela crítica é que esse ensino funciona como instrumento de poder, motivo pelo qual a recusa dos alunos em aprender gramática se legitima.

Britto afirma que:

A questão da metalinguagem é um dos grandes nós no debate sobre o ensino de gramática. De maneira geral, crê-se que não é possível ensinar gramática sem oferecer uma taxionomia articulada e abrangente. Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas de entender que ela só faz sentido no interior da disciplina que a constitui e só pode funcionar como instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que manipulam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites (BRITTO, 1999, p. 101).

O que está sendo criticado relativamente à prática de ensino em língua portuguesa na escola não é a adoção dessa ou daquela taxionomia, mas um ensino de gramática preso à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de fragmentos da frase, e a inexistência de um trabalho elaborado a partir de nomenclaturas vazias.

Assim, Britto conclui:

Uma gramática pedagógica resulta de dois eixos: uma descrição da língua, que remete a uma concepção de linguagem e a uma concepção epistemológica (uma episteme) e um processo de normatização dos usos lingüísticos, que remete à seleção e à infração da chamada boa norma. O ensino de gramática na escola oscila entre estes dois eixos, prevalecendo o segundo, enquanto o primeiro perde suas características de descrição em benefício da nomenclatura e da norma. A instituição escolar é normatizadora por excelência, de modo que nela se reúnem, sob o rótulo gramática pedagógica, a fome e a vontade de comer (BRITTO, 1999, p.104).

As discussões atuais acerca do ensino de língua portuguesa levam a crer que mudanças são necessárias e urgentes, porém o que se percebe são opiniões divergentes em torno deste assunto. Há pessoas que defendem que a gramática não serve para nada, outras sustentam que sem a gramática não é possível aprender português. De tudo isso, o que se sabe de certeza é que alguma coisa está errada no ensino de língua portuguesa e que algumas propostas mais concretas já estão surgindo, na tentativa de, se não resolver todos os problemas, mas pelo menos melhorar muito o ensino de uma disciplina que, inegavelmente, é de fundamental importância na vida escolar de qualquer pessoa, haja vista que a linguagem é, acima de tudo, objeto que possibilita a interação humana, é fundamental na constituição do pensamento e da consciência.

2.3 O DESEJÁVEL – UMA ESPERANÇA

A língua materna é o instrumento utilizado para a formação da consciência, é através dela que o ser humano se constitui a partir do outro e se torna complemento necessário do outro.

Se é através dela que o homem analisa o mundo e se relaciona com os outros, o que se espera do ensino de língua Portuguesa é que esteja comprometido com uma educação para a liberdade. Ao ensinar, a escola deve garantir o acesso aos saberes lingüísticos, essenciais para o exercício da cidadania, direito de todos.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, assim, o ensino de língua portuguesa precisa estar inserido num projeto escolar que promova a ampliação do conhecimento do aluno de forma progressiva, de maneira que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos de circulação social, de assumir a palavra e produzir textos eficazes nas várias situações sociais.

A viabilização do acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, da produção e interpretação desses textos passa a ser responsabilidade da escola.

A disciplina de língua portuguesa deve ensinar a utilização de textos de modo mais sistemático. Compreender conceitos, apresentar informações novas, comparar diferentes pontos de vista, argumentar contra ou a favor de determinada teoria são algumas das capacidades que devem ser desenvolvidas no ensino de língua portuguesa, pois são elas que permitem o acesso à informação escrita com autonomia e também são elas condições para um bom aprendizado nas diferentes áreas de estudo.

Relativamente à fala, a escola precisa livrar-se de certos preconceitos disseminados na sociedade em relação às falas dialetais.

Algumas variedades lingüísticas existentes no Brasil são comumente consideradas de menor prestígio, inferiores, erradas. Por conta disso, são criados mitos como: a única forma

“certa” de falar é a que se parece com a escrita; a escrita é espelho da fala; assim a fala do aluno precisa ser consertada para evitar que ele escreva errado. Posturas preconceituosas como essas precisam dar lugar a um ensino de língua materna que respeite as diferenças. Considerar o falar do aluno inferior, desvalorizá-lo, considerar o aluno e sua comunidade incapazes, produz uma prática de mutilação cultural e denota falta de conhecimento de que a escrita não corresponde a nenhum dos dialetos da nossa língua.

O que se busca no ensino de língua portuguesa é desenvolver no aluno a capacidade de dominar a escrita e a capacidade de saber adequar a fala aos diferentes momentos de comunicação. A correção da forma não deve ser a preocupação central durante o ato de comunicação; a preocupação deve ser sim com a adequação às circunstâncias de uso.

O ensino de Língua Portuguesa deve preocupar-se em oferecer condições ao aluno de utilizar a linguagem oral nas mais diversas situações comunicativas, precisa propor situações didáticas em que atividades façam sentido de fato; situações reais como: debates, entrevistas, palestras, diálogos, etc., dentro e fora da escola.

A prática da escrita deve ter início antes mesmo que os alunos saibam ler e escrever. Ao ditar o texto para que o professor escreva, a criança já tem possibilidades de vivenciar a redação de textos.

Os dois aprendizados, o do conhecimento de natureza notacional – escrita alfabética – e o aprendizado da linguagem que se usa para escrever, devem acontecer simultaneamente.

Para ensinar a escrever textos, é necessário trabalhar com textos escritos verdadeiros, trabalhar com a escrita em situações reais de comunicação, é preciso que o aluno escreva textos para interlocutores de fato e não somente para o professor. É preciso envolver o aprendiz em situações reais de escrita.

Os textos, considerados unidades básicas de ensino, devem ser selecionados não pela extensão ou pela sua especificidade de ensinar a ler – textos que só existem na escola, os de cartilha – mas sim pela sua contextualização, isto é, os textos utilizados na escola devem ser textos reais de circulação social independentemente de sua extensão. São exemplos de textos: bilhetes, convites, cartas, notícias, músicas, histórias, reportagens, a palavra pare (no trânsito) e outros.

Forma-se um bom leitor trabalhando-se com materiais ricos em sentido. Mostrar ao aluno que a sua vida melhora com a leitura torna possível o aprendizado do gosto pela leitura.

O ensino de língua portuguesa deve consolidar-se numa prática de reflexão sobre a língua. Essa é uma prática fundamental para a expansão da capacidade de produção e interpretação de textos.

O sujeito, ao usar a língua, simultaneamente atua sobre ela, realizando atividades de reflexão sobre a língua. Ao atuar sobre a língua entram em ação dois níveis: o epilingüístico e o metalingüístico.

O nível epilingüístico – que na prática escolar deve ser anterior ao metalingüístico, uma vez que, segundo a concepção sócio-histórica, o professor deve respeitar o que o aluno já sabe sobre a linguagem – está voltado para o uso, é a análise que o sujeito realiza no interior da atividade lingüística. Isto é, a capacidade que o autor tem de analisar e optar pela palavra mais adequada à determinada situação de uso, por exemplo.

Na escola, o ensino de língua materna deve garantir, planejar situações didáticas que possibilitem a análise dos recursos expressivos utilizados pelo produtor do texto.

A preocupação, no momento em que o aluno esteja praticando a reflexão sobre a língua no nível epilingüístico, deve ser com os recursos expressivos utilizados pelo autor e não com a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades.

As atividades metalingüísticas, diferentemente das epilingüísticas, estão, por sua vez, direcionadas a explicar a linguagem utilizando a própria língua. Ou seja, nessa atividade, a preocupação é classificar, categorizar, levantar regularidades, descrever acontecimentos lingüísticos utilizando uma metalinguagem (a linguagem explicando a própria linguagem) para explicar a língua.

Para que se possa discutir as conjugações verbais, por exemplo, é necessário haver uma sistematização, um levantamento de regularidades, uma classificação de características específicas dos verbos para que haja condições de, através de uma metalinguagem específica, elaborar com os alunos as regras de funcionamento da conjugação verbal. Vale lembrar que a elaboração dessas regras deve incluir o uso contextualizado das conjugações verbais. O material a ser analisado passa a ser o real, aquele com o qual se tem contato diariamente. Os verbos estudados serão aqueles empregados em real situação de uso.

O conteúdo a ser trabalhado em língua portuguesa passa a ser a fala sobre a linguagem e da linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (PCN, 1997, p.39)

As tarefas dos professores de língua materna estão sintetizadas nas funções sociais da linguagem, quais sejam: o desenvolvimento e organização do pensamento e a interação social. A responsabilidade que têm os professores de língua portuguesa com a sua própria formação e a dignificação de seu trabalho devem estar em primeiro plano, para que mudanças ocorram no ensino de língua portuguesa.

Nesse contexto, a Proposta Curricular de Santa Catarina, surge como um documento norteador para as mudanças que ora se impõem e às quais o professor precisa se associar. É preciso haver interação verbal entre a Proposta e os professores.

3 INTERAÇÃO VERBAL

Falar de interação verbal pressupõe falar de linguagem que é talvez a principal mediação da sobrevivência do gênero humano. É por meio dela que todas as relações humanas se estabelecem. Se considerado o ser humano como um ser dotado de duas partes, corpo físico e consciência, pode-se perceber a importância da linguagem na sua constituição. Conforme afirma Bakhtin (1992, p. 33): “... a consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”.

Basta lembrar que o homem é o único animal capaz de criar símbolos, um sistema de representações convencionais que possibilita a comunicação entre integrantes de um mesmo grupo. A linguagem permite tornar presente para a nossa consciência aquilo que não está aos nossos sentidos em determinado momento. Pela linguagem, o homem é capaz de lembrar o passado e projetar o futuro, é capaz de situar-se no tempo e no espaço, formar um mundo cultural, pois a linguagem transpõe a experiência. Nos estudos que realizaram, Vygotsky e seus colaboradores, sobre as características especificamente humanas na linguagem, Lúria, um de seus colaboradores escreve:

[...] diferente dos animais, o homem domina novas formas de refletir a realidade, não por meio da experiência abstrata racional. Esta é a particularidade que caracteriza a consciência humana, diferenciando-a do psiquismo dos animais. Este traço, a capacidade do homem de transpor os limites da experiência imediata, é a peculiaridade fundamental de sua consciência. (LURIA, 1986, p.13).

A conquista da linguagem torna cada indivíduo humano um ser único, formado por uma coletividade. Isso acontece num processo de interação social em que uma consciência individual interage com outra. A consciência individual só se constitui num processo de interação social, através da linguagem. Cada indivíduo é um ser único que carrega dentro de si uma bagagem de informações que abstrai do meio sócio-cultural, durante o período histórico que vive. É através da linguagem que um indivíduo, ser social que é, aprende a ser membro de sua sociedade. Os grupos sociais aos quais pertencem, transmitem-lhe a sua cultura – o modo de pensar, de agir, as crenças, os valores, os hábitos, etc. – é na relação com o outro que o sujeito aprende naturalmente a orientar seu comportamento, assimila as qualidades essenciais da sociedade e do ser social.

Nesse processo de interação o indivíduo orienta o seu comportamento de acordo com as ideologias sustentadas em cada grupo social com o qual se relaciona. Assim, o indivíduo é moldado, tem sua consciência formada pelo pensamento social predominante no contexto social em que vive. Tudo isso é possível através da linguagem, através da palavra, lugar de excelência da ideologia, conforme afirma Bakhtin (1992, p.35), para quem, “a consciência é um fato sócio-ideológico”. Para o autor, a consciência existe a partir dos signos que, criados por um grupo organizado em suas relações sociais, alimentam a consciência individual, os signos são a matéria do desenvolvimento da consciência e a consciência individual reflete a lógica dos signos e as suas leis.

A linguagem permite abstrair e generalizar as características do mundo externo, criar conceitos, permite ao homem deduzir, concluir, transmitir o conhecimento acumulado por gerações e gerações. O processo de desenvolvimento psíquico é garantido pela linguagem.

Um complexo sistema de códigos que nasce e se desenvolve na história social humana, a linguagem tem como elemento fundamental a palavra.

3.1 A PALAVRA: VYGOTSKY E BAKHTIN

As considerações de Vygotsky sobre a palavra e seu papel no desenvolvimento humano surgem de seu propósito de pesquisar a origem das características exclusivamente humanas. Vygotsky buscou descobrir quais as particularidades que diferenciam o homem dos animais.

Influenciado pelo marxismo, postulou que o ser humano é agente ativo na criação do contexto social e ao mesmo tempo produto dele. Buscou a origem do psiquismo humano nas condições sociais historicamente formadas. Para ele, as “ferramentas”, construídas e aperfeiçoadas pela humanidade, são o trabalho social, o emprego de instrumentos e a linguagem. Essas ferramentas fazem a mediação entre o homem e o mundo.

Para Vygotsky é através do processo de mediação que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, especificamente humanas. Os instrumentos e os signos são, segundo o autor, os dois elementos básicos responsáveis por essa mediação. Para ele, o instrumento³ tem a função de regular as ações sobre os objetos e, os signos, estes chamados por ele de instrumentos psicológicos, regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Interessa especificamente tratar aqui a questão dos instrumentos psicológicos, os signos. Para Vygotsky, há uma analogia entre a invenção e uso de instrumentos e a invenção e uso de instrumentos psicológicos. Da mesma forma que são criados e utilizados os instrumentos para resolver problemas externos, os signos – instrumentos psicológicos – são criados e utilizados para resolver problemas psicológicos, como, por exemplo, descrever algo que não está ao seu alcance em determinado momento – como a sala de estar – ou ainda, escolher

³ Instrumento, para Vygotsky, é tudo aquilo que o homem utiliza para provocar mudanças externas ampliando a possibilidade de intervenção na natureza. O homem é capaz não só de criar seus instrumentos, mas de aperfeiçoar, conservar preservar e ainda transmitir esses conhecimentos a outros de sua espécie.

algo que sirva adequadamente à determinada situação – escolher um móvel ou um objeto de decoração para ser colocado na sala de estar que sirva perfeitamente ao ambiente.

A partir de seus estudos, Vygotsky descobriu que, na criança, as raízes e o curso do desenvolvimento do intelecto são diferentes dos da fala. Afirma que no início o pensamento é não-verbal e a fala, não-intelectual. Tal afirmação foi possível pela constatação de que as duas linhas de desenvolvimento do intelecto, até um determinado momento consideradas diferentes, encontram-se num determinado ponto e, a partir daí, a fala torna-se racional e o pensamento, verbal. É quando a criança descobre que cada coisa tem seu nome e começa, então, a perguntar como se chama cada objeto.

A criança capta a estrutura externa palavra-objeto antes do que a estrutura simbólica interna; a criança considera por um longo tempo que a palavra é uma propriedade do objeto. O pesquisador acredita que uma criança de dezoito meses a dois anos não é capaz de descobrir a função simbólica da fala. Isso acontece, segundo o autor, mais tarde e de forma gradativa quando uma série de mudanças moleculares ocorre. Afirma que, mesmo em idade escolar, é possível observar que o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de domínio da estrutura externa do signo. A criança precisa operar com palavras que foram consideradas propriedades dos objetos para então descobrir e consolidar a sua função como signo. Vygotsky conclui:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 1998, p.33).

A verdadeira essência do comportamento humano complexo se concretiza a partir da unidade dialética da atividade simbólica (a fala) e a atividade prática.

O pensamento verbal é determinado por um processo histórico cultural, possui propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensa-

mento e fala. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural, mas sim, social. Para sintetizar, na concepção de Vygotsky os signos e o outro⁴ mediam, através da sociedade, o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas.

A formação de conceitos é um outro aspecto considerado por Vygotsky fundamental nos processos de desenvolvimento humano. É na idade de transição, fase em que a criança passa da infância para a adolescência que, segundo o teórico, o desenvolvimento da linguagem, através da formação de conceitos, se define. O ser humano precisa atingir um determinado nível de desenvolvimento mental para, então, formular conceitos. Esse nível de desenvolvimento mental é alcançado a partir de uma trajetória que, segundo Vygotsky, passa por três fases, nomeadas por ele: agregação desorganizada, pensamentos complexos e agrupamento por grau máximo de semelhança.

Para o autor, os conceitos são um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras e determinados por um processo histórico cultural.

O processo de formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância e atinge sua completude somente na puberdade. Envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras. Um conceito não é aprendido por meio de treinamento mecânico; uma intensa atividade mental e as informações recebidas do exterior são condições para que um conceito seja aprendido.

O pensamento conceitual é uma conquista individual e depende, principalmente, do contexto onde o indivíduo está inserido. É o contexto que define o estágio de raciocínio a que o indivíduo pode chegar, isto é, se não houver estímulo do meio para que o indivíduo ope-

⁴ Entenda-se o outro como as pessoas com as quais, direta ou indiretamente, o indivíduo se relaciona, como também, outros discursos já constituídos social e historicamente que interferem no desenvolvimento intelectual humano.

re suas funções mentais e formule conceitos, poderá haver sérios comprometimentos em seu desenvolvimento psíquico.

Explicar como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído, foi uma das mais significativas contribuições de Vygotsky, que ao estudar o desenvolvimento psíquico humano a partir da infância, atribui à linguagem verbal, à palavra, um papel central.

Partindo das afirmações de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, pode-se concluir que, conforme sua tese, as formas psicológicas mais sofisticadas têm sua origem na vida social, o ser humano não se desenvolve somente com a estrutura fisiológica, que é inata, suas características individuais dependem da interação com o meio físico e social.

Entendida como instrumento psicológico ou signo, a fala exerce um papel fundamental como organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas.

“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”, Vygotsky (1993, p. 108). Durante muitos anos de sua vida, Vygotsky dedicou-se ao estudo das relações entre o pensamento e a linguagem. Atribuiu à palavra importância fundamental; a palavra não só expressa o pensamento, mas também age como organizadora dele.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1993, p.131).

Para Vygotsky (1993), as palavras, além de desempenhar papel central no desenvolvimento do pensamento, desempenham também esse papel na evolução histórica da consciência como um todo. Vygotsky (1993, p. 132) afirma que “Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.

Vygotsky (1993) comprova em seus estudos e com sua teoria que a linguagem tem um lugar determinante na produção do pensamento, desempenha funções específicas e é o mais importante esquema de mediação do comportamento humano.

Bakhtin (1992), por sua vez, entende que a comunicação verbal não pode ser compreendida fora de uma ligação contextual, é numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana que o autor vê a linguagem. Em sua obra, *Marxismo e filosofia da linguagem*, (1992), no capítulo intitulado: *Estudo das ideologias e filosofia da linguagem*, dentre outras considerações, trata de três propriedades da palavra, as quais julga-se relevante apresentar neste trabalho.

Uma das propriedades é a palavra como signo ideológico por excelência. Bakhtin (1992, p. 36) afirma que “A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais”. É o conjunto das leis sociais e econômicas que determina as leis da realidade ideológica (uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica). Declara, ainda, “a consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos”.

A natureza dos signos ideológicos, portanto, está condicionada à comunicação social e, da mesma forma, a consciência individual só se forma a partir do social. Para Bakhtin, é na linguagem que aparece, de maneira mais completa e mais explícita, o aspecto semiótico e a função de continuidade da comunicação social como fator condicionante da natureza dos signos ideológicos.

Tudo o que é gerado pela palavra é ligado a ela pela sua função de signo. Toda a sua realidade é absorvida por essa função de signo. Bakhtin afirma que a palavra poderia ser colocada em primeiro plano no estudo das ideologias somente por ser o modo mais puro e

sensível da relação social; segundo o autor, é na excepcional nitidez da palavra que se revelam as formas básicas, as formas gerais da comunicação semiótica.

A segunda propriedade da palavra, apresentada por Bakhtin, refere-se à sua neutralidade ideológica. A criação ideológica particulariza, especifica os demais sistemas de signos. Um material ideológico, quando criado em determinado domínio, não é aplicável a outros domínios, isto é, os signos ideológicos, os símbolos, são especificamente criados para uma função ideológica permanente e dela inseparável. Já a palavra, afirma Bakhtin (1992, p. 37), “é neutra em relação a qualquer situação específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa”.

A propriedade da palavra de ser um signo interior é a terceira a ser apresentada por Bakhtin (1992, p. 37), é a palavra vista como “material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)”. Para o autor, a consciência só se desenvolve porque dispõe de um material flexível, veiculável pelo corpo, que é a palavra. Ela pode funcionar interiormente, sem expressão externa.

Todo ato ideológico, desde a sua criação até a sua compreensão e interpretação, depende da palavra como instrumento da consciência. Inclusive os signos não-verbais, para serem criados e compreendidos banham-se no discurso interior e dele não podem ser totalmente separados.

Segundo o autor, não se pode negar que há situações de comunicação para as quais não existe um substituto verbal realmente adequado; isso seria conduzir ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Porém, embora não possa ser totalmente substituído por palavras, cada um desses signos ideológicos se apóia em palavras e é acompanhado por elas, ainda que parcialmente.

A consciência tem o poder de abordar verbalmente o signo cultural. “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”, Bakhtin (1992, p. 38). O produto da interação do locutor e do ouvinte se forma a partir da palavra.

3.2 CONDIÇÕES DE INTERAÇÃO

A importância atribuída à palavra, no desenvolvimento humano, nas visões de Vygotsky e Bakhtin, apresentadas aqui, iniciam a reflexão sobre as condições de interação.

A palavra tem como principal função o seu papel designativo (denominado por alguns autores como função denotativa ou referencial). Essa função possibilita ao homem a duplicação de seu mundo. Ao dominar uma linguagem desenvolvida, o homem deixa de se relacionar somente com as coisas que pode manipular, para operar mentalmente com objetos. Assim, operando diretamente com os objetos e operando mentalmente, através das imagens, ações, relações e qualidades, designadas pelas palavras, o homem tem o mundo duplicado. Isto é, independentemente da presença de um objeto o homem pode operar, dirigir um segundo mundo, o mundo mental.

É a partir da palavra e graças a ela que o homem pode, por exemplo, imaginar que está num lugar onde desejaria estar em determinado momento, um recanto natural, é capaz de sentir o perfume das flores, a brisa em seu rosto, ouvir os sons dos pássaros ou das águas, sem estar lá fisicamente, aliás, sem que o próprio lugar que imagina exista. São os recursos que a palavra comporta que possibilitam a duplicação do mundo.

Através da palavra, o homem conhece experiências acontecidas antes mesmo de ter nascido; ao transmitir as informações de indivíduo para indivíduo o homem utiliza este instrumento, que é a palavra, e garante o processo, o desenvolvimento social humano, a histo-

ricidade de sua espécie. Além de transmitir experiências, o homem, ao mesmo tempo, age sobre a sua realidade.

Porém, não é assim tão simples como parece a utilização deste instrumento psicológico, como chamou Vygotsky, a palavra. Existem alguns fatores que devem ser considerados para que a interação verbal aconteça.

Existem muitas situações de comunicação em que conhecer o sistema de códigos, partilhar a mesma língua materna de determinado falante ou escritor não garante o entendimento, a compreensão. Dois falantes da mesma língua nem sempre se entendem. Bakhtin afirma que:

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. (BAKHTIN, 1992, p.92).

O autor explica que, de um lado, o locutor serve-se da língua para suas formas enunciativas concretas, porém o que importa ao locutor é a significação que a forma enunciativa adquire no contexto e não a conformidade da norma utilizada. Do ponto de vista do locutor, o que importa numa situação comunicativa concreta é a forma lingüística enquanto signo sempre variável e flexível. De outro lado, o receptor que também considera a forma lingüística utilizada como signo variável e flexível decodifica a mensagem quando a compreende num determinado contexto concreto e preciso. Assim, o locutor também deve levar em conta o ponto de vista do receptor. Para Bakhtin, processo de decodificação (compreensão) não deve, jamais, ser confundido com o processo de identificação.

Percebe-se que o pensamento de Vygotsky (1993, p.130) coincide com o de Bakhtin, pois aquele escreve que: “Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente

– também é preciso que conheçamos a sua motivação”. Falante e ouvinte são portadores de uma consciência lingüística que se relaciona sempre com a linguagem. A interação com a linguagem é algo mais que um simples empregar de um sistema abstrato de normas. Conforme assegura Bakhtin,

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1992, p.95).

A enunciação, produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, tem sua estrutura determinada pelas relações sociais. Cada palavra pronunciada pelo falante tem sua origem na sociedade e carrega a ideologia do grupo social ao qual pertence o produtor do discurso.

O locutor por determinado momento torna-se dono da palavra, isso acontece no instante em que produz o seu discurso. Esse ato fisiológico de materialização da palavra surge a partir da atividade mental que é organizada, modelada e orientada pela expressão. A situação social mais imediata é que determina as condições reais de enunciação.

Ao produzir um enunciado o locutor dirige-se sempre a um ou mais interlocutores. Só há linguagem comum com o locutor concreto. “Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*”, é o que afirma Bakhtin (1992, p.113). A situação social determina tanto a produção do discurso do locutor quanto a assimilação do interlocutor.

Assim como o locutor produz sentido ao elaborar seu enunciado, o leitor ou ouvinte também produz sentido. Esse sentido está, da mesma forma que para o produtor do discurso, determinado pela sociedade, dirigido pela ideologia.

A interação verbal acontece em condições determinadas num processo sócio-histórico. O interlocutor ao ler produz sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os, parti-

cipa de um processo de produção de sentidos e isso só é possível porque ao produzir sentidos ocupa um lugar social e o faz com uma direção histórica determinada.

Os sentidos são produzidos, são construídos em confrontos de relações que são formadas sócio-historicamente. Ao produzir um discurso não se está simplesmente transmitindo informações, mas sim efeitos de sentido entre interlocutores. “Os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor”, afirma Orlandi (1999, p. 60). Os sentidos, segundo a autora, “são efeitos da troca de linguagem. (...) Não nascem nem se extinguem no momento em que se fala. (...) São, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm um passado e se projetam num futuro.”

A atividade do leitor, no momento da produção de sentidos passa de uma relação imediata, mecânica com a situação de enunciação a uma relação de responsabilidade do dizer, isto é, ao produzir sentido o leitor passa a ser a origem não do discurso mas a origem da unidade e coerência do discurso. É do leitor que se cobra, a partir de seu lugar social, um modo de leitura, isso é possível a partir do momento que o leitor lança mão de suas condições sócio-históricas. É o lugar social que o leitor ocupa que define a sua identidade de leitor. A interação verbal se efetiva relativamente à posição social historicamente construída que ambos, leitor e autor ocupam.

Para que um ato de comunicação seja efetivado é imprescindível que haja, não só uma preocupação, por parte do locutor, com o interlocutor ao qual se refere, mas também uma disposição, interesse do interlocutor em dar sentido à mensagem. Tal interesse depende de alguns aspectos determinados sócio-historicamente, dentre os quais poder-se-ia citar como mais importantes a aceitação, a adesão do interlocutor ao que está sendo exposto e as condições de entendimento que estão condicionadas à formação de conceitos. No primeiro caso, se o interlocutor não aprova o que está sendo exposto, ou mesmo não entende, seu desinteresse

em buscar sentido à mensagem interferirá na comunicação. Já no segundo, caso o interlocutor se depare com palavras as quais não reconhece, sobre as quais não consegue formular conceitos, não haverá a produção do sentido por parte do leitor e o desinteresse será inevitável.

Vale lembrar que Vygotsky, ao escrever sobre pensamento e palavra, afirma que o significado de uma palavra é um conceito, uma generalização; uma palavra sem significado é um som vazio. Em uma comunicação em que haja palavras desprovidas de significado, não haverá conexão com o pensamento. Daí afirmar-se que a formação de conceitos é um fator essencial para que haja a apropriação e produção de sentidos de um enunciado ou de um texto. Para que um interlocutor dê conta da significação de um texto é imprescindível que domine todos os conceitos nele envolvidos; sejam os conceitos relativos a cada palavra individualmente, ou relativos a enunciados inteiros. A formação de conceitos está intimamente ligada ao processo de interação verbal.

O locutor tem responsabilidades muito maiores em se fazer entender, em provocar no seu interlocutor o interesse e a disposição em compreender o seu discurso. É preciso que haja alguma qualidade para fazer uso da palavra e ser ouvido. O contato entre o enunciante e seu auditório – definido por Perelman (1999, p.22) como o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”. – além de ser condição prévia para que a comunicação se estabeleça é ainda essencial para o desenvolvimento dela.

Perelman (1999, p.22), referindo-se ao conceito de auditório, declara que “cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos”. O auditório variará conforme o grupo social, hierarquia social ou por vínculos sociais mais ou menos estreitos. Conhecer aqueles a quem se dirigirá a palavra é condição prévia para uma comunicação eficaz.

A expressão verbal na sua totalidade é socialmente dirigida, é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, a situação é que dá forma à enunciação. É, portanto, a situação, o contexto e os participantes mais imediatos do ato de fala que determinam a forma e o estilo da enunciação.

Conforme afirma Bakhtin (1992, p.114), “a estrutura da atividade mental é tão social como a sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”.

Para que a argumentação utilizada no documento da PCSC-LP modifique um estado de coisas preexistente é necessário que encontre apoio do grupo de professores ao qual se dirige.

A interação verbal acontece no espaço entre o dito e o compreendido. Entender desse modo a interação verbal é acolher o princípio da dialogia como fundamento da linguagem.

3.2.1 A DIMENSÃO DIALÓGICA NA COMUNICAÇÃO

A comunicação só existe numa dimensão dialógica. Não há pensamento isolado.

O sujeito pensante só pensa com a co-participação dos outros sujeitos. Assim, quando produz um discurso o homem atua, pensa e fala sobre uma realidade e a comunica a outros homens que também atuam, pensam e falam.

A comunicação é um ato de reciprocidade e por isso só existe dialogicamente. Não há sujeitos passivos na comunicação. Ao ato comunicativo é indispensável um acordo entre os sujeitos. A expressão verbal do locutor deve significar, deve ser comum ao interlocutor. A inexistência desse acordo inviabiliza a comunicação.

Para que uma expressão verbal seja comunicável é necessário que se diminua a distância entre a expressão significativa do enunciador e a percepção significativa do interlocutor. É necessário que o significado se torne o mesmo para ambos.

A relação dialógica consiste na busca de significações dos significados, num encontro de sujeitos interlocutores que através da co-participação buscam compreender o objeto sobre o qual estudam. Essa compreensão, expressa em palavras, deve considerar a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade.

Todo pensamento refere-se a uma realidade e a comunicação, a linguagem que o representa não pode estar isenta das marcas dessa realidade. Uma comunicação só é eficiente quando se faz do fato concreto ao que se refere o conhecimento, objeto de compreensão mútua dos sujeitos envolvidos.

Além da compreensão da significação do signo lingüístico e do contexto, em comunicações em que o que está sendo tratado são convicções, há ainda um outro aspecto a considerar que é a adesão ou a não adesão à convicção que está sendo exposta por um dos sujeitos comunicantes.

Quando o que está em jogo são convicções, para que seja garantida a comunicação, é preciso encontrar um terreno sólido dialógico e comunicativo. Além da compreensão do signo e do contexto é necessário compreender as convicções de ambos, aceitá-las para, então avançar.

Há condicionamentos sócio-culturais que representam dificuldades no processo comunicativo e que precisam ser considerados, compreendidos, para que a comunicação aconteça. Os condicionamentos sócio-culturais de que se fala são de ambos os lados: do enunciador ou do interlocutor.

A mudança de comportamentos que se deseja alcançar só é possível quando há adesão, quando há persuasão, conseguidas a partir de uma argumentação eficiente.

O ato de argumentar pressupõe estratégias argumentativas por ser uma atividade interativa, isto é, atitudes diferenciadas entram em jogo no momento da comunicação. As ações do falante ou do produtor de um texto escrito estão intimamente relacionadas com as reações de seu interlocutor, ouvinte ou leitor.

Quando se trata de um texto escrito, a ausência do interlocutor exige que essas reações sejam previstas pelo produtor do texto.

O locutor, ao argumentar de forma oral ou escrita, vai lançando mão de recursos lingüísticos, lógicos e até mesmo físicos para compor o sentido de sua argumentação. Traça a sua estratégia argumentativa objetivando obter sucesso, convencer seu interlocutor daquilo que lhe interessa. As estratégias argumentativas são os procedimentos utilizados para facilitar a persuasão.

Por ser a argumentação uma atividade interativa, seus efeitos têm sua origem não só no enunciante, mas também no interlocutor.

Ao produzir um enunciado o locutor utiliza-se de uma consciência social a qual internalizou a partir da linguagem. Tendo como suporte essa consciência social, o locutor singulariza seu discurso, isto é, orientado pelo social, produz um discurso individual, monta sua estratégia argumentativa a partir das leituras que realiza do social. O sentido de enunciado é, portanto, produto individual que tem sua origem no social. Simplificando, poder-se-ia dizer que o sentido é produzido a partir de um filtro, há uma orientação social da qual são filtradas, e aí num processo individual, as informações, os recursos para a composição do sentido dos enunciados. Esses enunciados, por sua vez, no momento em que são ouvidos ou lidos pelos

interlocutores, produzem sentidos únicos. Cada interlocutor faz uma leitura única, singular desse enunciado; leitura essa que também é orientada pelo social.

Produzir um discurso eficaz requer considerar-se o interlocutor como aquele que direciona o discurso, que precisa ser visto como um ser individual imerso num universo social. Desconsiderar qualquer um desses aspectos implica ineficácia discursiva.

Voese (2001, p.83) afirma que o enunciante deve respeitar as condições de interação avaliando preliminarmente:

- Quem é ele próprio para atuar assim.
- Quem é seu auditório para que atue assim.
- O que pensará seu auditório quando atuar de determinada maneira.
- Quais referências e artimanhas poderá usar seu interlocutor para contestar sua argumentação que o levam a atuar assim.
- Quais são as circunstâncias sociais, históricas, culturais, etc., que o levam a atuar assim.

Afirma, ainda, o autor, que o locutor precisa dominar não só aquilo que diz, mas também as estratégias argumentativas, que correspondem à palavra *assim* nas questões apresentadas acima. A opção por formular seu discurso “*assim*” revela o domínio que o locutor tem dessas estratégias; é essa decisão, *o assim*, um dos fatores que determina o sucesso ou o fracasso do seu discurso a argumentação, segundo Voese (2001, p. 83), “faz do modo como se atua um outro recurso para produzir os efeitos desejados: são as estratégias argumentativas.”

Entende-se que é obrigação do produtor do discurso conhecer o auditório para o qual se dirige. Isso implica conhecer e respeitar as condições e diferenças sociais dos interlocutores para extrair desse conhecimento subsídios que tornarão a comunicação eficaz.

4 APRESENTAÇÃO ANALÍTICA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

4.1 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta curricular de Santa Catarina - PCSC marca uma nova etapa da educação, uma etapa alicerçada em discussões educacionais a partir do pensamento histórico-cultural.

Esse pensamento se desenvolve, no Brasil, a partir de um movimento de educadores, divulgadores e intérpretes das idéias de Antônio Gramsci⁵ que, por volta de 1986, passa da clandestinidade para a legitimidade institucional, propondo uma nova perspectiva curricular.

No período entre 1987 e 1991, com o apoio oficial, as novas propostas curriculares são trabalhadas na maior parte do país. Em Santa Catarina, no período de 1988 a 1991, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, foi elaborada a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), cujo objetivo era dar ao currículo escolar catari-

⁵ Antônio Gramsci (1891-1937) um dos mais importantes teóricos italianos, preso durante onze anos pela ditadura fascista. Mesmo no cárcere, onde ficou até a morte, escreveu muito, enfatizando a crítica ao dogmatismo do marxismo oficial, que, ao petrificar a teoria, impedia a prática revolucionária. [...] Sua contribuição teórica está, sobretudo em ter compreendido que o Estado capitalista não se impõe apenas pela coerção e violência explícita, mas também por consenso, por persuasão. Ou seja, por meio das instituições da sociedade civil, como Igreja, escola, partidos políticos, imprensa, a ideologia da classe dominante é difundida e preservada.

nense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas da vertente teórica do pensamento histórico-cultural.

Profissionais da educação, de todas as regiões do Estado, discutiram, analisaram e criticaram essa versão preliminar da PCSC, que foi editada e distribuída para todas as escolas estaduais de Santa Catarina.

Os textos foram analisados e criticados durante o processo de capacitação de professores no decorrer de 1997 e, além disso, as escolas foram convidadas a fazer estudos, desses mesmos textos, por área de conhecimento. O resultado dessas discussões e análises foram os relatórios de todos os cursos de capacitação de todas as regiões do Estado que constituíram a contribuição dos educadores catarinenses para a nova versão da PCSC, editada em 1998.

A Proposta Curricular de Santa Catarina - 1998 é, portanto, resultado do trabalho de um grupo multidisciplinar que, auxiliado por consultores, buscados em diversas universidades brasileiras, incorporou as contribuições de professores de todas as regiões do Estado e sistematizou os textos que compõem essa edição.

Apresenta-se em três volumes:

- Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais
- Temas Multidisciplinares
- Disciplinas Curriculares

Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais – Nesse volume são apresentadas propostas de conteúdos programáticos e procedimentos metodológicos para serem estudados no curso de Magistério, que formam professores para atuar prioritariamente em escolas públicas. As disciplinas apresentadas neste volume são: Psicologia, História da Edu-

cação, Filosofia e Filosofia da Educação, Sociologia, Didática e Estágio Curricular, Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do ensino Fundamental, Fundamentos Teórico-Metodológicos dos Ensinos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte e Educação Física. As disciplinas apresentam-se organizadas da mesma forma: Introdução, Fundamentação Teórica, sugestão de Encaminhamentos Metodológicos, sugestão de Conteúdo Programático e Bibliografia.

Temas Multidisciplinares – Constitui-se, este volume, de textos que discutem e visam a ressaltar a importância, de fazerem parte do Projeto Político-Pedagógico das escolas, os Temas Multidisciplinares: Educação Sexual, Educação e Tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação Especial, Avaliação, Abordagem às Diversidades no Processo Pedagógico, Educação escolar Indígena, Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente, Educação e Trabalho.

Disciplinas Curriculares – Neste volume são apresentados os fundamentos e os pressupostos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem o currículo escolar. Considera-se este, o volume que deveria ser conhecido em profundidade, pelos professores, por constituir-se de textos que encaminham o profissional para a aquisição do suporte teórico indispensável à prática pedagógica coerente com a concepção histórico-cultural ou sociointeracionista, assumida pela PCSC. As disciplinas constantes nesse volume são: Literatura, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, Física, Biologia, Química, História, Geografia, Arte, Educação Física e Educação Religiosa Escolar. Trata, ainda, da Educação Infantil e Alfabetização.

Nos três volumes apresentados, o professor vai encontrar um caminho para o suporte teórico necessário à sua prática pedagógica. Diz-se um *caminho*, porque a Proposta Curricular de Santa Catarina não se apresenta como um receituário ou como um modelo pronto e

acabado de procedimentos a serem, simplesmente, aplicados pelos professores. Consiste em mostrar uma direção dentro de uma concepção considerada a mais adequada para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio do nosso Estado, a concepção sociointeracionista.

Como esta pesquisa abordará somente o ensino de Língua Portuguesa nos 1º e 2º ciclos, do ensino fundamental, terá como objeto de estudo apenas o conteúdo de Língua Portuguesa do volume Disciplinas Curriculares, da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Com o intuito de facilitar a leitura, tomar-se-á a liberdade de, em determinados momentos, utilizar a sigla PCSC-LP para se fazer referência ao documento em estudo.

4.2 EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta Curricular de Santa Catarina tem como eixos fundamentais uma concepção de homem e uma concepção de aprendizagem. O homem é entendido como ser social e histórico; a partir dessa concepção, decide-se, segundo a PCSC (1998, p. 15), “que homem se quer formar, para construir qual modelo de sociedade” e, conseqüentemente, o que ensinar. A concepção de aprendizagem (intimamente ligada à concepção de homem) é histórico-cultural, por essa concepção, conforme a PCSC (1998, p. 15), escolhe-se “a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento”.

Teoricamente, o ser humano é o resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. A sustentação desse entendimento está na compreensão da história como elaboração humana. A afirmação de Marx é apontada como ilustrativo dessa concepção:

[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 1978, apud PCSC, 1998, p.15)

Já de início, percebe-se que, a partir da PCSC, há a intenção de gerir mudanças relativas às concepções e às relações do ser humano com o conhecimento. Parece que, adotando-se as concepções propostas, conseqüentemente, haverá mudanças no relacionamento com o conhecimento, pois se a política educacional concebe o homem como ser que faz a história e ao mesmo tempo é determinado por ela, conseqüentemente entenderá que a aprendizagem não acontece conforme o grau de inteligência ou capacidade inata de cada um, mas sim pela oportunidade de aprender a que cada indivíduo tem direito.

É o respeito ao conhecimento que cada um possui e à individualidade histórica do aprendiz que garantirá uma política de inclusão e não de exclusão, como a que vem sendo praticada.

Considerando-se a realidade do ensino, em que a concepção inatista aparece camuflada sob o disfarce de coeficiente de inteligência, aptidões, prontidão, geradoras de preconceitos prejudiciais ao trabalho em sala de aula, não há como negar que as propostas do documento, se assimiladas e bem aplicadas, serão responsáveis por mudanças fundamentais à ação pedagógica. Entenda-se a expressão 'bem aplicadas', não no sentido da reprodução, da receita, mas como reflexão, análise e redirecionamento da prática pedagógica, se assim for necessário.

Essas mudanças terão sua concretização a partir de políticas educacionais – conforme sugere a PCSC - que zelem pela inclusão e permanência dos alunos na escola, tais como, campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação e postura dos professores diante do ato pedagógico. Pode-se perceber, aí, a intenção do trabalho em conjunto, de um trabalho que apela pelo envolvimento consciente de todos os

profissionais comprometidos com a educação. Aqui se efetivará a união dos dois mundos, anteriormente citados.

A responsabilidade do corpo docente e da administração das escolas é, portanto, fundamental para que essa nova etapa na educação se estabeleça.

A PCSC aponta para o caminho de uma prática pedagógica que valoriza os conceitos elaborados que a criança já traz consigo ao entrar na escola. Esses saberes devem ser o ponto de partida para que a apropriação do conhecimento das ciências e das artes e da maneira científica de pensar estejam garantidas. Isso porque, de acordo com a PCSC, entende-se que a elaboração de novos conhecimentos acontece sempre a partir dos conhecimentos que alguém já tem internalizados. Essa nova maneira de pensar a educação está pautada na concepção de aprendizagem pela qual a PCSC optou, a concepção sociocultural, chamada também de sócio-histórica ou sociointeracionista, desenvolvida por Vygotsky. Tal opção justifica-se por considerar essa uma concepção relativamente jovem que tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Considera, ainda, a PCSC, que a capacidade de uma criança acompanhar as atividades escolares está intimamente ligada ao meio social em que ela está inserida. Isso passa a ser visto como uma determinação social e não mais como uma determinação da natureza.

Nessa perspectiva, o professor passa a ser visto como um mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Vale ressaltar, aqui, a necessidade de uma formação profissional que dê condições ao professor de apropriar-se desses conhecimentos. Sem uma formação profissional adequada, o professor continuará ensinando como aprendeu na escola e através da prática de acerto e erro. A PCSC demonstra ter consciência deste fato, quando menciona entre os desdobramentos necessários à política de inclusão, programas de formação e capacitação de professores.

A concepção adotada pela PCSC permite a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos em detrimento às concepções que classificam as crianças e jovens em capazes e incapazes de aprender, classificação considerada, na maioria das vezes, a responsável pelo fracasso escolar. Esse novo olhar para a educação é resultado de um trabalho longo, árduo e responsável, de profissionais questionadores, preocupados com uma sociedade mais justa; profissionais que acreditam na socialização do conhecimento como possibilidade de conquista ou do controle do poder pela maioria. É necessário, portanto, fazer de cada professor, atuante na sala de aula, um profissional que acredite na PCSC e que realize, na sua prática pedagógica, ações que garantam a socialização da riqueza intelectual para que as camadas populares sejam capacitadas a criarem alternativas sociais de maior socialização da riqueza material.

4.3 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

O documento de Língua Portuguesa constante na PCSC, no volume Disciplinas Curriculares, em sua elaboração, contou com a participação de um grupo de trabalho de 27 professores de diversas CREs (Coordenadorias Regionais de Ensino) pertencentes a diferentes regiões do Estado. Teve como coordenadoras as professoras Maria das Dores Pereira – SED/DIEF, e Ana Paula Ávila Broering - SED/DIEF. Recebeu a consultoria das professoras Maria Marta Furlanetto e Nelita Bortolotto.

É, dentre todos, o mais extenso; apresenta-se em 36 páginas. No texto intitulado *Preliminares*, lê-se:

O documento está organizado de modo a que os professores tenham *acesso panorâmico* à orientação teórica assumida, às concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa (PCSC, 1998, p.55) (grifo nosso).

Entende-se, ao ler esse parágrafo, que a idéia de que a proposta por si só resolveria todos os problemas, ou de que é uma receita para uma nova maneira de ensinar língua portuguesa fica invalidada por ocasião da expressão *acesso panorâmico*. Reafirma-se, aí, através do uso dessa expressão, a orientação geral da PCSC de que um esforço intelectual para compreender os fundamentos teórico-práticos apresentados na Proposta é condição essencial para que o professor melhore a sua prática pedagógica e para que os objetivos propostos por esse projeto educacional sejam alcançados.

O documento da disciplina Língua Portuguesa apresenta-se subdividido em dez textos intitulados:

Orientação teórica

Concepção de metodologia

Ensino – aprendizagem de Língua Portuguesa

Objetivos

Conteúdos

Fala/Escuta, Leitura/Escritura

Gramática e discurso

Trabalho lingüístico e autoria

Comentários finais

Sugestões para a prática de formação permanente de professores

4.4 A ORIENTAÇÃO TEÓRICA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A orientação teórica para a disciplina de Língua Portuguesa apresenta a linguagem humana como objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos; um objeto que garante, a partir de seu caráter psicológico, mediador da formação do pensamento, a constituição do próprio pensamento e da consciência. Essa maneira de ver a linguagem apresenta-se, assim, como o projeto educacional da SED (Secretaria de Estado da Educação e do Desporto), com uma base sócio-histórica ou histórico-cultural.

Fundamenta-se teoricamente em Vygotsky, considerando-o fundador de uma nova psicologia que substituiria a psicologia da consciência individual por uma psicologia que desse conta de explicar funções psicológicas complexas: memória voluntária, imaginação criativa e solução de problemas abstratos.

A formação da consciência humana se vincula diretamente às práticas e às formas de cultura existentes; o sistema simbólico mais apropriado para estabelecer a formação da consciência é a linguagem verbal (PCSC, 1998, p.56).

À disciplina de Língua Portuguesa é atribuída posição de destaque no ensino, quando a Proposta Curricular de Santa Catarina, assumindo os postulados de Vygotsky, atribui à linguagem verbal a função de formadora da mente e da consciência.

Além disso, do texto em estudo, infere-se que o professor de Língua Portuguesa exerce papel fundamental na educação das crianças. Visto como mediador, sua responsabilidade em (in)formar-se aumenta consideravelmente. Pode-se afirmar que o professor que não estiver disposto a apropriar-se das teorias e dos conceitos apresentados neste texto - Orienta-

ção teórica - da Proposta Curricular, pouco poderá contribuir com o processo de mudança sugerido para a disciplina de Língua Portuguesa, neste documento.

Um aspecto interessante deve ser ressaltado na apresentação, não só do texto em estudo, mas em todo o texto que se refere à disciplina de Língua Portuguesa; há um número considerável de palavras destacadas (em negrito), distribuídas em todo o texto. As palavras em destaque parecem representar uma orientação dos autores do documento, ao leitor/professor, para que se aproprie daqueles conceitos; diz-se conceitos, porque as palavras destacadas representam conceitos e teorias desenvolvidos por diferentes autores ou estão diretamente ligadas a conceitos. Essa percepção é reforçada pela expressão “acesso panorâmico”, já citada anteriormente, no texto de apresentação da disciplina de Língua Portuguesa, nesta pesquisa. Se consideradas as palavras destacadas, os pontos relevantes e, por que não dizer “turísticos”, do texto, concretiza-se o acesso panorâmico. Vale ressaltar, ainda, que as palavras destacadas justificam o título do texto “Orientação teórica”; parecem funcionar como os indicadores de uma direção a ser seguida, são os facilitadores, as pistas, os possíveis obstáculos que precisam ser transpostos para que o leitor/professor trilhe o caminho da transformação do ensino de Língua Portuguesa.

Um dos conceitos destacados é o de mediação. Vygotsky elabora o conceito de mediação quando busca a especificidade dos processos psicológicos humanos, por considerar que o comportamento humano vai além das cadeias de reflexos, como acreditavam os adeptos ao behaviorismo. Compreender o conceito de mediação é fundamental, porque, conforme nos ensina Vygotsky, as funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas, se desenvolvem através desse processo.

Em 1924, quando começa a trabalhar com Luria, confirmam que entre os estímulos recebidos e as respostas dadas pelos homens havia uma ligação indireta, a qual conceitua-

ram *mediação*, que é, portanto, a presença de um elemento intermediário numa relação. Para Vygotsky a relação do homem e o mundo é uma relação mediada por dois elementos: *os instrumentos e o signo*.

Os instrumentos: as teses de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, arraigado na sociedade e na cultura, recebem influência do Marxismo; a corroboração de que, no trabalho, desenvolvem-se a atividade coletiva e as relações sociais do que decorrem a criação e a utilização de instrumentos. Para transformar a natureza, o homem utiliza-se de instrumentos que são interpostos entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Para Vygotsky, a superioridade humana, em relação à utilização de instrumentos, evidencia-se na produção deliberada desses instrumentos, na produção desses instrumentos com objetivos específicos, na utilização futura dos mesmos instrumentos e, principalmente, na preservação da função do instrumento como um conhecimento que é transmitido a outros membros do grupo social. Assim, o homem revela sua superioridade porque desenvolve sua relação com o meio num processo histórico-cultural.

Os signos: além dos instrumentos, que são externos aos indivíduos, o homem utiliza como elementos mediadores, os signos. Igualmente chamados por Vygotsky de *instrumentos psicológicos*, os signos são ferramentas internas, destinadas a auxiliar os processos psicológicos e não as ações concretas, como os instrumentos. O cientista faz uma analogia entre a invenção e utilização de instrumentos e a criação e uso de signos. Este age como um instrumento psicológico da mesma forma que aquele age no trabalho, externamente.

São **instrumentos psicológicos** na hipótese da mediação de Vygotsky, citados por ele: a língua, formas de numeração e cálculo, mecanismos mnemotécnicos, simbolismos algébricos, obras de arte, escrita, esquemas, diagramas, mapas, desenhos e todo tipo de signos convencionais. O que estes objetos têm em comum, e dão sentido a este conjunto, é o fato de serem criações artificiais da humanidade, portanto elementos da cultura. Como tais, são elementos que aparecem como coisas de fora (PCSC, 1998, p.56).

O ser humano, no seu desenvolvimento, necessita dos elementos externos que, com o decorrer do processo, vão cedendo lugar às representações mentais, as quais substituem os objetos do mundo real. Esse processo é chamado por Vygotsky de interiorização ou internalização. Os signos são elementos de mediação responsáveis pela formação da consciência. A interiorização é uma mudança qualitativa fundamental no uso dos signos, essencial para o desenvolvimento dos processos superiores e reveladora da importância das relações sociais para a construção dos processos psicológicos.

O ser humano opera mentalmente o mundo, faz relações, planeja, compara, lembra... Domina um estoque de conteúdos mentais que substituem os objetos, as situações e os eventos do mundo real. Liberta-se do espaço e do tempo presentes, porque é capaz de internalizar signos. Essa relação entre o mundo real e a operação mental é mediada pelos signos internalizados.

O conceito de mediação, discutido na PCSC – LP , é, então, dirigido ao trabalho com a linguagem entendendo-a como fundamental ao desenvolvimento humano. Ressalta, ainda, o imenso peso do papel exercido pelos adultos na aprendizagem: a linguagem que eles utilizam e, eles próprios, são elementos mediadores na formação da criança. É através deles que a criança distingue; estabelece objetivos para 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 a adquirir traços de caráter.

Estudar a relação entre pensamento e linguagem tornou-se um desafio a muitos cientistas. Vygotsky dedicou vários anos de sua vida a este assunto, o que rendeu importantes contribuições.

A metodologia histórico-genética de Vygotsky levou-o a considerar que a linguagem é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento (ou seja, de atividade prática). O resultado desse caráter mediado é o pensamento verbal (PCSC, 1998, p.56).

A utilização de instrumentos para resolver um problema revela uma “inteligência prática” que, para Vygotsky, é independente da linguagem, é o que chamou de fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento. Ao emitir sons, utilizar gestos e expressões faciais, o ser humano e os animais estão fazendo uso de uma linguagem denominada, por Vygotsky, pré-intelectual, essa linguagem não tem ainda função de signo, pois não expressa claramente significados específicos.

Há, portanto, no desenvolvimento filogenético, duas trajetórias: a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento. A linguagem racional acontece quando, num determinado momento, as duas trajetórias se unem e o pensamento torna-se verbal.

O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico (OLIVEIRA, 1997, p.45).

O desenvolvimento do funcionamento psicológico humano depende fundamentalmente do processo de internalização. Operar os sistemas simbólicos garante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas, e isso acontece de fora para dentro. Assim, Vygotsky afirma que a consciência é social. Daí entender-se que o salto qualitativo da espécie humana e do indivíduo deve-se ao desenvolvimento da linguagem, sistema simbólico básico de todos os grupos humanos.

Vygotsky, um teórico multidisciplinar, com uma forte cultura humanística, deu à linguagem um tratamento interdisciplinar e colocou-a no centro de sua teoria psicológica. A PCSC ao assumir as concepções de Vygotsky, como norteadoras da prática pedagógica, revela também, atribuir, à disciplina de Língua Portuguesa, posição de destaque na organização escolar, visto que o alvo principal desta disciplina é a linguagem.

O professor de Língua Portuguesa comprometido com a PCSC, certamente não encontrará mais respaldo científico que justifique uma prática pedagógica distante do quadro teórico-filosófico assumido. O desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com a PCSC requer uma visão da linguagem humana como um instrumento psicológico, um sistema simbólico, que decifra o mundo e ao mesmo tempo determina a atuação humana no mundo. O ensino de Língua Portuguesa não pode mais prescindir do significado.

A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante (OLIVEIRA, 1992, p.27).

Segundo a PCSC (1998, p. 57), “Vygotsky considera fundamental, nos processos de desenvolvimento e de desintegração, a **formação de conceitos**, que se definem no que ele chama **idade de transição**, ou seja, da infância para a adolescência.”

Para tratar da formação de conceitos, são apresentados, no texto da PCSC-LP, dois pontos de vista: o da lógica formal e o de Vygotsky. Do ponto de vista da lógica formal, há uma paralisação (neutralização) de nossos conhecimentos no momento em que acontecem as generalizações. Quando, por exemplo, observamos as características comuns existentes entre: carro, bicicleta, motocicleta, ônibus e os representamos através do conceito meios de transporte. O que para a lógica formal representa uma paralisação, para Vygotsky é uma operação enriquecedora. A comparação feita possibilita ao leitor/professor perceber a diferença de tratamento relativa à formação e aquisição de conceitos na educação escolar. Torna possível entender que, para Vygotsky, a operação de formação de conceitos é enriquecedora e oferece uma visão mais completa dos objetos considerados, é uma visão relacional. São estabelecidas conexões que complementam o conhecimento sobre o objeto.

Desde o nascimento da criança, há uma interação com o meio físico e social, ela recebe instruções de pessoas mais experientes, observa, imita, experimenta e realiza uma série de aprendizados. A interação acontece num grupo sócio-cultural. Sendo assim, a criança for-

ma conceitos relacionando e generalizando, a partir das instruções culturais internalizadas pelo seu grupo sócio-cultural.

As experiências vividas são generalizadas e simplificadas, estabelecendo uma ordem para as instâncias conceituais; são os usuários da linguagem de cada grupo específico que compartilham os significados. Os processos de abstração e generalização são favorecidos pela linguagem.

Para nomear determinado objeto é necessário classificá-lo numa categoria, identificar características que sejam comuns e que tornariam possível a sua inclusão em determinado grupo. Em outras palavras, há uma totalidade de experiências, das quais são abstraídos atributos relevantes, que permitem ao objeto fazer parte de determinado grupo. É necessário que sejam considerados atributos relevantes a um objeto para que seja considerado um “sapato”, por exemplo, e, de outra forma, um conjunto de atributos relevantes permite atribuir o mesmo nome a objetos diversos, como, por exemplo, às sandálias, sapatos, botas, tênis, pode-se conceituar ou nomear “calçados”.

As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito (OLIVEIRA, 1992 p.28).

A concepção de mundo se desenvolve com o estabelecimento de conexões que reconhecem para um objeto o seu *lugar no mundo*, conforme citado na PCSC (p. 57).

A formação de conceitos se define, afirma Vygotsky (apud PCSC, 1998, p. 57), na idade de transição, que compreende o período da infância para a adolescência. “No desenvolvimento humano, essa transição comporta operações que marcam profundamente a formação da consciência”, conforme afirma Vygotsky (apud PCSC, 1998, p. 57). Um outro sistema de pensamento denominado por Vygotsky *conexões complexas* passa a ser acionado pela criança.

São, segundo Vygotsky (apud PCSC, 1998, p. 57), “conexões ordenadas concretas relacionadas com o objeto, e cuja mediação se faz pela memória.”

Pensar com base em conceitos significa possuir um determinado sistema já preparado, uma determinada forma de pensar, que ainda não predeterminou em absoluto o conteúdo final a que se há de chegar (VYGOTSKY, 1996 p.122 apud PCSC p. 57).

Para se chegar a esta fase opera-se com a metacognição, que na área da linguagem corresponde à metalinguagem. Rego (1995) afirma que, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, o processo de formação de conceitos é longo e complexo, envolve operações intelectuais dirigidas pela linguagem como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar, etc. Uma intensa atividade mental é exigida, além das informações recebidas do ambiente externo, para aprender um conceito. Afirma, ainda, que um conceito não pode ser meramente transmitido ao aluno pelo professor. E cita Vygotsky:

[...] o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta o vácuo (apud REGO, 1995, p.78).

Para que o ensino escolar desempenhe seu importante papel na formação de conceitos, precisa-se torná-lo um ambiente desafiador, exigente e estimulador do intelecto do aprendiz. O pensamento conceitual não depende somente do esforço individual, mas é uma conquista que depende do contexto em que está inserido o indivíduo; é esse contexto que define, segundo Rego (1995), o *ponto de chegada*.

Os autores da PCSC-LP alertam, também, para um outro aspecto, que não se pode deixar de considerar, o aspecto afetivo. Os indivíduos são submetidos a uma forma de pensar e a um sistema de conceitos que já está estabelecido, convencionado no meio sócio-cultural do qual faz parte. Incluídos nesse processo, estão os sentimentos, a vida afetiva. O indivíduo

não apenas pensa, mas sente e nomeia os sentimentos. Conforme a PCSC (1998, p. 57), “Conceitos e afetos interagem e são de alguma forma efeitos do meio sócio-histórico.”

A conclusão a que Vygotsky chega, ao estudar os processos das funções superiores nas crianças, é que essas funções aparecem duas vezes durante o desenvolvimento infantil: primeiro numa forma coletiva e depois de forma individual (intrapicológico). A criança adquire as informações, que garantem o desenvolvimento das funções superiores, coletivamente. Esse processo acontece por intermédio de outros indivíduos mais experientes – tem-se a linguagem como exemplo disso – depois transpõe essas informações para si mesma.

A linguagem, inequivocamente, é um meio de compreensão dos outros e do resto do mundo e um meio, simultaneamente, de compreender a si mesmo. Daí dizer-se, nesta perspectiva, que o sujeito enquanto constrói o seu conhecimento, também **se constrói** (PCSC, 1998, p.58).

Dois tipos de conceito foram estabelecidos por Vygotsky: os cotidianos e os científicos. Os cotidianos referem-se aos conceitos adquiridos a partir da observação, manipulação e vivência direta no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas. São representações que se estabelecem do concreto para o abstrato, portanto espontâneas. Os científicos são conceitos adquiridos através do ensino, fazem parte de um sistema organizado de conhecimentos, como os transmitidos pela escola.

A criança adquire a consciência, a capacidade de definir os seus conceitos espontâneos e de operar com eles relativamente tarde. Muito depois de adquiri-los é que vai adquirir essa consciência. Já os conceitos científicos têm seu desenvolvimento imediato; geralmente começa com uma definição verbal, que se origina nos conceitos espontâneos e são também chamados de “generalizações de pensamentos”. O caminho é inverso: vai do abstrato ao concreto.

O desafio educacional que ora se propõe é o de criar mediações específicas para se atingir o nível dos conceitos científicos.

Assim Vygotsky postulou uma distinção fundamental do ponto de vista pedagógico: o grau de “assimilação” de conceitos cotidianos atingido por uma criança mostraria o seu “nível de desenvolvimento atual” (ou “real”), e o grau de assimilação dos conceitos científicos comporia uma “zona de desenvolvimento proximal” (às vezes encontramos o termo próximo), no limite do qual estaria a meta a ser alcançada - o nível **potencial**, que justificaria o esforço de aprendizado (PCSC, 1998, p.58).

O papel da escola é fundamental no desenvolvimento da criança, haja vista as diferenças estabelecidas por Vygotsky, que demonstram que a criança tem capacidade de realizar coisas sozinha, mas que há outras que só consegue tendo alguém como mediador; a escola é uma instituição organizada para realizar a mediação e precisa ser competente nessa tarefa.

Importante ressaltar a frase escrita no documento em estudo, PCSC (1998, p.58): “Deve-se considerar, nessa ótica, que a aprendizagem **leva** ao desenvolvimento. Essas duas faces da educação estão inter-relacionadas desde o nascimento.” A palavra “leva”, por aparecer destacada na frase citada, dirige o leitor ao entendimento de que a PCSC tem como objetivo ressaltar que a educação tem por fim conduzir o educando ao desenvolvimento, isto é, deve servir de instrumento de mediação nesse processo. Ao professor cabe, portanto, assumir-se como mediador do conhecimento.

Outro aspecto importante na redação do documento é a afirmação de que as duas faces da educação, aprendizagem e desenvolvimento, estão inter-relacionadas desde o nascimento. Fica evidente a importância dada à educação em todos os níveis, por considerar que a aprendizagem pré-escolar, em que fundamentalmente se desenvolve a formação dos conceitos espontâneos, tem um peso considerável no início da vida escolar. Acredita-se que melhores resultados serão alcançados com o ensino de Língua Portuguesa, quando as organizações de ensino se conscientizarem dessa importância e “dominarem os conceitos científicos”, que comprovam a importância da formação dos conceitos espontâneos como condição para a formação de conceitos científicos, para se chegar à estruturação daqueles que vão alterando o nível de consciência, para que se atinja a metacognição (nível em que se é capaz de avaliar o próprio conhecimento), que em linguagem corresponde à metalinguagem.

Bakhtin é citado na PCSC-LP como um pensador que compõe com Vygotsky um quadro de extrema importância para a orientação educacional proposta. A semelhança entre os dois está na formação humanística que tiveram. A obra de Bakhtin, considerada fundamental para esta nova maneira de ver a educação, é *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929 - 1930. No documento, que trata do ensino de Língua Portuguesa na PCSC, foram tratados os temas ideologia, relações infra/superestrutura, instituições sociais, luta de classes.

A contribuição do autor, para o ensino de Língua Portuguesa especificamente, deve-se ao fato de considerar a língua a chave para o estudo da relação recíproca entre infraestrutura e superestrutura. A língua é de natureza social e está intimamente ligada às transformações estruturais da sociedade. A palavra, segundo Bakhtin (apud PCSC, 1998, p. 59) “é capaz de registrar as fases transitórias mais ínfimas, mais efêmeras das mudanças sociais.”

A PCSC-LP considera que a filosofia da linguagem apresentada por Bakhtin contribui imensamente para o ensino de Língua Portuguesa, porque apresenta a linguagem humana em suas mais profundas características, segundo Bakhtin (apud PCSC, 1998, p. 59): “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”.

Entende-se, pois, que as contribuições de Bakhtin vêm somar-se às de Vygotsky, como que as completando, para então justificarem esta nova maneira de pensar o ensino de Língua Portuguesa. Sem dúvida, essas produções científicas forçam um repensar sobre as questões relativas ao ensino-aprendizagem da língua.

Em Vygotsky, a constituição da atividade mental é mediada pela fala egocêntrica, que é de natureza social. Esse processo acontece em forma de diálogo, daí chamar-se dialogia. É um processo dialógico entre o estímulo externo que a criança recebe e a reversão que faz

dessas informações, internalizando-as. Nesse processo dialógico, nesse diálogo, desenvolvem-se a consciência do mundo e a consciência de si.

Todo esse processo acontece através da fala interior, que tem uma função intelectual. Ao internalizar a linguagem, atividades psíquicas como: funções de análise, planejamento e regulação, vão sendo gradualmente formadas. Num processo dialógico, esse ato intelectual, que é a linguagem interior, designa um plano de ação futura. A criança estabelece um diálogo com ela mesma, procura encontrar uma maneira de resolver um problema, conversando interiormente, sem vocalização. Quando, por exemplo, a criança quer entrar numa caixa, é como se conversasse com ela mesma: “Preciso subir na cadeira para poder alcançar a entrada da caixa”. Nesse processo, segundo Luria (1986), *o tema* (aquilo de que se trata) já está incluído na linguagem interior, não necessitando ser designado, teríamos: tema – cadeira; o que resta é uma função semântica retida no *rema* (o que se diz do tema), portanto: cadeira – serve para subir, alcançar. A criança ao usar a linguagem para planejar uma ação futura consegue transpor as experiências imediatas é esse domínio que permite à criança realizar operações psicológicas mais complexas.

As diferenças entre a forma externa e a forma interna da linguagem são profundas, conforme enfatiza Vygotsky. São dois processos que funcionam diferentemente, a forma externa serve para a adaptação social, a interna para a adaptação pessoal. Para Vygotsky o desenvolvimento é determinado pela linguagem, porque há uma conversão constante entre as formas; uma se converte na outra incessantemente. Deve-se lembrar que a linguagem está sempre unida à experiência sócio-cultural. A PCSC-LP enfatiza:

O processo que conduz à escrita exige deliberação e explicitação; exige sobretudo enquadramento aos gêneros de discurso vigentes na sociedade. É uma atividade tipicamente solitária, portanto monológica na sua produção – embora dialógica como princípio de funcionamento (PCSC, 1998, p.59).

A opção pela concepção interacionista adotada para a política pedagógica é justificada a partir da compreensão de duas formas extremas de concepção de língua, quais sejam:

- a) a língua é um sistema de formas autônomas, às quais o sujeito deve submeter-se;
- b) a língua é expressão individual, ato criador só legitimado na circunstância imediata de sua enunciação.

Tem-se, segundo a PCSC (1998, p.59), “de um lado, teríamos um objeto abstrato e independente do sujeito (esta é a orientação da lingüística de Saussure); de outro, a criação momentânea do sujeito, o que leva à consideração de um estilo subjetivista.”

A PCSC-LP considera que Bakhtin (apud PCSC, 1998, p. 60) retoma, pela filosofia da linguagem, essas duas formas de encarar a língua quando o autor afirma que “o **sistema**, bem como as estruturas abstratas que o sustentam, não têm forma independente da circulação das línguas no meio social”. Todo indivíduo é submetido a um sistema pré-estabelecido pela sociedade da qual faz parte, que é a língua, sob pena de sequer desenvolver-se, não há nem mesmo como rejeitá-lo. Quando afirma, também, a PCSC (1998, p. 60) que “a criação individual, que aparece como resultado momentâneo, através de cada sujeito, não se realiza a partir do nada. Os falantes de uma língua não imitam enunciados uns dos outros, como o fazem os papagaios, mas criam seus próprios enunciados, e esta criação não acontece do nada, mas depende do outro.

As duas posições, do sistema e da criação verbal, são explicadas no documento. Está dito que a orientação estruturalista, que considera como elementos da comunicação o emissor e o receptor, dá ao processo complexo que é a comunicação verbal uma imagem distorcida, pois que o receptor ou ouvinte é visto como um destinatário passivo.

Para Bakhtin, em uma situação de comunicação o enunciado satisfaz ao conteúdo do pensamento – mensagem e ao enunciador/emissor –, a mensagem torna-se possível porque servem-se, os interlocutores, de um código comum. O sistema lingüístico porém:

Nos cursos de lingüística geral [...], os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica (BAKHTIN, apud PCSC, 1998, p.60).

Significa dizer que o ouvinte ou receptor real não é alguém que compreende passivamente a mensagem, mas sim, alguém que tem, o que Bakhtin chamou, uma *compreensão responsiva ativa*, que vai gerar uma resposta.

Na segunda orientação, a de que a língua é expressão individual, ato criador só legitimado na circunstância imediata de sua enunciação, o problema está em considerar que nesse caso é como se o indivíduo estivesse sozinho, sem relação com seus pares.

A PCSC-LP alerta para o fato de que a escola quer formar o homem integralmente e para isso trabalha com o homem em sua realidade social, não pode assumir pressupostos tão restritivos. Afirma ainda que:

A escola, ainda hoje, trabalha com o fundamento comunicativo da linguagem humana, que teoricamente é limitado; por outro lado, pretende desenvolver a expressão do aluno (lado individual, insistindo na criatividade), o que se faz a duras penas, sem muito sucesso, o processo interacional fica, em última análise, marginalizado (PCSC, 1998, p.60).

Julga, então, uma contradição apelar-se para a metalinguagem no ensino de Língua Portuguesa, que é o ensino de regras gramaticais, e por outro lado esperar-se, na aprendizagem (manifestada na produção escrita dos alunos), uma expressão individual que ao mesmo tempo corresponda ao que foi ensinado.

O que os professores de Língua Portuguesa precisam conhecer para empreenderem mudanças no ensino dessa disciplina é o caráter social da linguagem humana. É entender

o que quer dizer Bakhtin quando afirma que a enunciação é de caráter social e tudo o que circula em matéria de linguagem constitui um fluxo ininterrupto em que cada homem aparece imerso desde o seu nascimento. Para a PCSC (1998, p. 73), “A relação de cada ser humano com seu “outro”, em linguagem, é constitutiva: cada ser é complemento necessário do outro, e assim a própria unidade da linguagem é uma consequência dessa complementaridade.” A linguagem precisa ser considerada, pelos professores de Língua Portuguesa, na sua posição constitutiva de ponte entre os homens.

Entender a concepção de linguagem pressuposta pelo dialogismo constitutivo significa direcionar o trabalho com a língua, na escola, compreendendo-a uma atividade na interação social. Tal novidade põe por terra o trabalho que restringe o ensino de Língua Portuguesa à transmissão de um conjunto de regras rígidas, que terminam por bloquear a expressão do aluno. O trabalho com a Língua Portuguesa precisa levar o aluno a compreender “que quem ouve ou lê adota para com o discurso alheio uma atitude que Bakhtin chama de “responsiva ativa”, ou seja: concorda, discorda, completa, adapta, executa.”, conforme se pode ler na PCSC (1998, p. 61).

Expressar-se verbalmente é um exercício de alternância de sujeitos, é senão o exercício do dialogismo constitutivo; a confirmação de que o eu se apreende e se reconhece como singularidade na coletividade. As formas do discurso interior só são entendidas no processo interacional.

A proposta Curricular de Santa Catarina, Língua Portuguesa, assume o pensamento de Bakhtin como base para o entendimento de que a prática pedagógica que encara a língua como código ou sistema, pautada em regras rígidas (gramaticais), que desconsidera o enunciado como unidade interacional, precisa ser substituída.

Explica que, para Bakhtin, o enunciado lingüístico é uma manifestação da fala do outro (social) resignificada pelo enunciador. A palavra humana é sempre múltipla e interindividual e precisa fazer sentido para seus usuários. Esse sentido tem como “moldura um horizonte social”. Por isso, as condições de produção estão intimamente ligadas com o mundo onde o aluno vive, ou seja, com o “meio”, expressão tão presente na linguagem dos professores atualmente.

A exposição das idéias de Bakhtin no documento de Língua Portuguesa, de certa forma, esclarece a necessidade de mudança por entender a linguagem algo a mais do que aquilo que se entendia até então.

É a partir dessa maneira diferente de conceber a linguagem apresentada na PCSC-LP que se entende a importância de se trabalhar a disciplina Língua Portuguesa significativamente, isto é, mais próximo da realidade, da vida do educando; é a aprendizagem com significado.

Dois lados se completam na concretização da atividade enunciativa: o lado social composto de seus valores, crenças da realidade, que envolve o sujeito e o lado das posições em situações específicas de intercâmbio que o sujeito ocupa nessa realidade, posição de aluno, professor, pai, mãe, palestrante e muitas outras; tais posições correspondem a lugares específicos de enunciação.

Ao assumir esses lugares específicos de enunciação, o sujeito precisa elaborar sentidos, para isso tem a ilusão de que elabora sozinho o que na verdade é elaborado na coletividade. Isto é, elaborar enunciados é um movimento, segundo a PCSC (1998, p. 61), “polifônico, nele se levantam vozes próximas ou distantes, refletidas ou não, concretas ou virtuais. Muitos falam na fala de cada um”.

A enunciação, que é o processo que constitui os enunciados possíveis, acontece no dia-a-dia e revela a bilateralidade, o jogo criativo da linguagem. Se no ensino de Língua Portuguesa considera-se a linguagem como simples instrumento de comunicação abandona-se a bilateralidade do processo. Ignora-se o que Bakhtin chama de compreensão responsiva ativa.

Ao produzir um enunciado, o locutor espera uma compreensão ativa do interlocutor, que pode realizar-se de forma escrita, oral, através de um ato, uma atitude futura ou, até mesmo, do silêncio. O locutor não espera que seu pensamento seja simplesmente reproduzido na mente do outro. Há, portanto, um papel ativo do outro não só na enunciação como também na compreensão do enunciado.

Em seu discurso, a PCSC-LP fundamenta a necessidade de mudança no ensino de Língua Portuguesa. Ensinar língua materna significativamente, considerando o aluno um interlocutor, alguém que produz uma compreensão responsiva ativa significa mudar, e muito, o ensino dessa disciplina que, baseado, quase que exclusivamente em regras gramaticais, vê o interlocutor como mero reprodutor de informações (regras gramaticais).

Segundo a PCSC-LP, a concepção comunicativa, na qual o interlocutor aparece como um receptor passivo, esqueceu do papel do outro na relação de linguagem. Essa concepção, considerada simples e pobre pelo documento da PCSC-LP, é bem marcada quando se ouve que *o papel da escola é transmitir conhecimentos que o professor ensina e o aluno aprende*. A tendência é a reprodução.

A PCSC (1998, p.62) alerta, ainda, para o fato de que o trabalho pautado na gramática –norma que objetiva uma linguagem não desviante e busca a unidade da língua, “tem a ver com um ideal; esse ideal é também político, nacionalizante. Unidade de língua deve representar unidade nacional, unidade de idéias, de princípios morais e cívicos.” Esse ideal é repre-

sentado implicitamente se considerado o aspecto descritivo e normativo sob o qual se define e se ensina língua, haja vista o padrão estabelecido para as manifestações lingüísticas.

Considera o documento, que a hierarquização dos níveis de uma língua no ensino (fonologia/fonética, morfologia, sintaxe) não atendem às necessidades de um ensino que dê conta de estudar como a língua funciona em diferentes situações. Considerar que este seja um dos motivos pelos quais os estudantes entram na escola sabendo uma língua e saem, depois de muitos anos, afirmando não saber a sua língua, revela a fidelidade à concepção Marxista assumida pela PCSC, que se opõe ao autoritarismo.

Significa dizer que o ensino de língua sob o aspecto descritivo e normativo serve à manipulação de um povo por meio da marginalização. Ora, um povo que a todo momento, ouve ou lê, primeiro na escola! Que não sabe falar e muito menos escrever a sua língua, terá sua identidade (língua = identidade de um povo) afetada. A forma de dominação mais eficiente é a dominação da consciência. Quem não tem competência para falar ou escrever na sua língua não reclama e não reconhece o poder dominador da língua.

O paradoxo pedagógico comprime e controla o que é constitutivo da linguagem, não mostra como a língua funciona nas relações sociais. Esse controle é entendido como autoritarismo. A PCSC cita Orlandi (1983) que analisa essas relações e sugere três modalidades de apresentação da linguagem, classificadas sob critérios que consideram o seu aspecto interacional e as condições em que são produzidas.

O discurso **lúdico** – há reversibilidade total entre os interlocutores; a polissemia é aberta; a linguagem é jogo, produtora de prazer: há aqui ruptura da ordem estabelecida, tudo é permitido.

O discurso **polêmico** – há tensão entre os interlocutores; a reversibilidade é controlada; observa-se a disputa pela palavra, pela verdade, buscando-se uma orientação argumentativa.

O discurso **autoritário** – a reversibilidade tende a zero, o objeto do discurso se oculta, a polissemia é contida; há um só agente, o “interlocutor” é passivo, comandado, a verdade é imposta (PCSC, 1998, p.63)

No entendimento da PCSC-LP:

Apesar do esforço que se tem feito nos últimos tempos para uma mudança efetiva de postura, pode-se facilmente verificar que o discurso pedagógico ainda tende para o autoritarismo. Ora, a compreensão e adoção do princípio interacional deve levar a uma série de atitudes que devem redirecionar o processo pedagógico: 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 escritura com outras tantas 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, enfim – e criar é ser também um pouco professor (PCSC, 1998, p.63).

A adequação ao que está proposto exige que o professor se desloque de seu papel tradicional e assuma o papel de mediador, conforme propõe a PCSC (1998, p. 62), “O professor que só ensina em breve se sentirá tão estacionado como alguém que simplesmente deu férias ao pensamento”. Ser mediador requer atitudes como ouvir, conduzir, negociar, permitir, construir, oferecer elementos, transformar, criar, tornar gratificante e significativo o trabalho com os alunos.

O autoritarismo nas relações humanas é considerado, pela PCSC-LP, uma questão política e ideológica. Nas instituições sociais, são legitimadas as posições ocupadas por diferentes pessoas, às quais o direito do exercício da linguagem é outorgado; é preciso estar no lugar certo para que se possa dizer e fazer coisas.

O aluno precisa ocupar o seu papel de aluno, marcar sua presença em sala de aula, para isso, precisa ser ouvido sem que sua fala precise se enquadrar num modelo ou mesmo que ele seja um caso isolado.

De acordo com a abordagem interativa proposta, o professor, ao abandonar o autoritarismo e aceitar as vozes diferenciadas e discordantes provenientes de uma linguagem polêmica, manifestada no ambiente escolar, estará mediando um movimento coletivo de construção da cultura. Isso porque, para a abordagem interativa, educação é esse movimento

que permite a ampliação do modo de viver e compreender o mundo no qual se vive para que o educando adquira uma atitude de compromisso/ação na mudança desse mundo. A cultura, nesse processo mediado, vai sendo edificada. A educação nessa abordagem é, portanto, um processo político. O diferencial está em se educar para a construção/participação social e não para a dominação/dominado.

Conforme a PCSC-LP, a redefinição dos objetivos da escola passa por algumas considerações em torno do conceito de cultura e busca em Foucambert essa definição:

a cultura deve ser concebida como o conjunto das práticas individuais e coletivas de um determinado grupo social, o conjunto das relações estabelecidas que, por sua vez, definem ferramentas, saberes, valores, obras. **Cultura é algo que se cria e recria, e não apenas se reproduz. É algo que se faz, presentemente e continuamente** (FOUCAMBERT, apud PCSC, 1998, p. 64).

Educar, para a PCSC-LP, significa aceitar que o conjunto das relações estabelecidas mudam e ao professor cabe aceitar as mudanças. Cabe ainda, entender a criança como um ser que faz parte de uma realidade que precisa ser trabalhada na escola. Segundo Foucambert (apud PCSC, 1998, p. 63), “Uma nova cultura nascerá de uma educação do real, não num meio fabricado para transmitir nossos sonhos humanitários”.

A criança precisa ser considerada um ser dotado de uma parte viva do corpo social, alguém que cria expectativas, alguém que tem projetos e que merece mais do que ficar na sombra projetada pela transmissão daquilo que é tradicional. O processo educativo se efetiva a partir da produção de resultados no meio e não só estudando o meio.

Tendo esboçado a perspectiva ampla do quadro sócio-cultural, a PCSC-LP busca estreitar um pouco a distância entre o que foi apresentado e a prática pedagógica. Para isso apresenta, brevemente, certos fenômenos considerados relevantes no contexto da prática pedagógica para demonstrar que *uma língua não se esgota na compreensão de sua estrutura, mas remete à exterioridade*.

Dêixis – ao produzir um enunciado o locutor está sempre situado espacial e temporalmente. Esta localização no tempo e espaço são demonstradas, nos enunciados, pelos elementos dêiticos. São formas consideradas referencialmente vazias, que só fazem sentido na medida em que ligam a língua à situação de uso. Um enunciado dêitico só faz sentido por referência ao locutor. Os pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, as formas dos tempos verbais são exemplos mais evidentes de dêixis.

Assim, torna-se problemático falar de enunciado lingüístico deixando de lado seu enunciador, o sujeito do discurso. Exemplos desse fenômeno: eu, tu, nós, você(s), aqui, agora, hoje, amanhã, lá, este aqui, aquele, isto, cantei, cantarei. (os dois últimos como indicadores de tempo e modo, que sempre têm como ponto de partida aquele que enuncia). Como se percebe o sujeito está vinculado à língua que utiliza de um modo bem estratégico (PCSC, 1998, p. 65).

O que se entende ao ler sobre dêixis é que as mudanças estão na maneira de explorar a língua, dando prioridade ao seu funcionamento. Seria levar para discussão, em sala de aula, as diversas apresentações do enunciado, que muitas vezes não coincidem com o que é ensinado quando se transmite a regra gramatical e, em seguida, o exemplo, geralmente frases soltas e selecionadas para atender a regra gramatical que está sendo transmitida, não o uso efetivo da língua. Pode-se tomar como exemplo o conteúdo ensinado na 4ª série do ensino fundamental – verbos. Ensina-se que “o presente é um tempo verbal que expressa um fato atual ou costumeiro.”⁶ Normalmente os exemplos dados, depois da definição, são exemplos que atendem à definição dada. Isto é, são deixados de lado acontecimentos na língua como: *vou daqui a pouco, vou amanhã, vou daqui a seis meses...* – é o tempo presente (vou) indicando um fato futuro. *Em 1929 Bakhtin escreve que ...* – é o tempo presente (escreve) indicando um fato passado – pretérito. *Quem tudo quer tudo perde. Vendo apartamento.* – é o tempo presente indicando atemporalidade. Para utilizar a linguagem da PCSC (1998, p.65): “a forma de presente pode combinar-se com qualquer indicação de tempo prospectivo e mesmo retrospectivo; e mesmo pode indicar valor geral, atemporal.”

Nesse caso, não se pode negar que estabelecer o momento do enunciado não é papel exclusivo da flexão verbal, mas que o contexto desempenha um papel determinante para estabelecer o momento do enunciado.

Modalização – define a marca dada pelo sujeito a seu enunciado. As expressões portadoras de um certo grau de adesão do sujeito a seu discurso chamam-se modalizadores, são advérbios (talvez, provavelmente) as intercaladas (pelo que eu creio, conforme a minha opinião). A adesão do falante a seu discurso é sentida pelo interlocutor, ora como sublinhada, ora como evidente, ora em baixa. O enunciador se posiciona diante de seu enunciado: **Inferivelmente** não estudaremos mais hoje. **Penso que** a poluição é um problema de todos nós. **Parece que** será hoje o exame.

Performatividade – há na nossa língua alguns verbos que nos permitem criar, no mundo, estados de coisas novos. Verbos que, ao serem enunciados, realizam uma ação ou descrevem certa ação do sujeito que fala. São exemplos desses verbos: eu juro, eu prometo, eu digo. São verbos performativos, porque ao enunciar a frase se pratica a ação de jurar, dizer, etc. A PCSC (1998, p.67) lembra Bakhtin: “...o que ouvimos não são meras palavras, mas declarações, promessas, ameaças, ofensas, lisonjas, verdades, mentiras, adulações, recriminações, zombarias...”

Polissemia e duplo sentido – em função dos diferentes contextos e situações de uso as palavras adquirem uma multiplicidade de sentido. Essa multiplicidade, a qual chama-se polissemia, tem sua disseminação no uso da língua. Segundo a PCSC (1998, p. 66), “a unidade de língua de um grupo não pode impedir a disseminação das significações.” Considerada fenômeno relevante no contexto da prática pedagógica a polissemia deve fazer parte do con-

⁶ Definição retirada do livro didático *Para crescer na escola*, de Rosane Santos Nicola, editora Arco-íris casa publicadora, português 4ª série.

teúdo escolar e ser vista como uma estratégia da língua. A ambigüidade pode não ser desejada em algumas circunstâncias, porém, em outras, é um instrumento que colore a linguagem e abre novas possibilidades na língua.

Trabalhar com a polissemia garante o controle sobre os discursos tanto como produtores quanto receptores.

Polifonia e heterogeneidade – a linguagem é polifônica e heterogênea devido ao jogo de vozes que constitui o discurso. A partir da palavra do outro (a coletividade) é que cada pessoa forma a sua palavra. Observar esses aspectos é fundamental para essa nova maneira de pensar o ensino de Língua Portuguesa, é preciso redimensionar o trabalho com a língua. A percepção da heterogeneidade e da polifonia, demonstradas em manifestações textuais, responsáveis pela formação do ponto de vista de cada um, deve ser compreendida a partir, não só de estudos feitos na escola, mas também de situações cotidianas como jornais, revistas, televisão, conversas em geral, etc.

O que dizemos ou escrevemos não tem sua fonte primária na gramática, que parece um aparato genérico e sem voz, objetivo. Tem, sim, nos pontos de vista que são exteriorizados a cada momento pelos outros, mesmo que eles não estejam nos encarando como seus interlocutores imediatos (PCSC, 1998, p. 67).

Levar o aluno a perceber que a palavra do outro é constitutiva das suas palavras, que a sua personalidade se constrói a partir do outro e que a sua elaboração discursiva está marcada pelo discurso do outro, significa vencer um dos obstáculos do sistema escolar, a monologização.

Para a PCSC-LP:

A partir destas considerações, é fácil perceber que os chamados conteúdos programáticos (matérias) tradicionais perdem sua razão de ser. Eles têm correspondido mais ao ponto de vista da descrição da língua portuguesa e da normatização com base num ideal de língua que já nos acostumamos a chamar **padrão** (PCSC, 1998, p. 67).

A prática de análise lingüística (ou reflexão lingüística) é o caminho para as práticas já delineadas no documento-base (proposta curricular) da SED⁷: *fala e escuta, leitura e escrita*.

São apresentados, ainda, nesse texto – orientação teórica – uma síntese de alguns pressupostos teóricos metodológicos, transcritos abaixo, na íntegra, que estão norteando o desenvolvimento do projeto na área de Língua Portuguesa⁸:

- 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 atribuição de legitimidade em seu exercício e ao mesmo tempo controle social (relações de poder).
- O texto, manifestação discursiva em situação, correspondente 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.

⁷ SED: Secretaria do Estado da Educação e do Desporto.

⁸ O texto, que foi transcrito na íntegra, consta na página 68 da Proposta Curricular de Santa Catarina, volume Disciplinas curriculares.

- A leitura é uma prática social produtiva que remete a outros textos e outras leituras (intertextualidade). A interpretação 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 escritura corresponde a uma “des-localização”, a uma “des-temporalização”, “des-corporificação” relativamente à fala, criando-se uma distância entre os interlocutores – distância que obriga a tratar essa modalidade a partir da compreensão de sua economia interna. Pedagogicamente, assume-se que a tensão entre o caráter oral e o escrito da língua deve ser foco de atenção.
- 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 busca de uma certa autonomia e de reflexão, de colocar-se funcionalmente como autor – capaz, pois de criatividade.
- O desenvolvimento do potencial criativo do sujeito é, consensualmente uma das metas mais importantes da educação.

4.5 CONCEPÇÃO DE METODOLOGIA PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A metodologia vista como um conjunto de técnicas elaboradas para atingir metas determinadas não serve mais à concepção de linguagem adotada pela PCSC, por ser o modelo do discurso acabado.

Sugere a PCSC que os ensinos fundamental e médio devem formar um aluno pensante. A escola precisa ser o espaço de mediação da construção do conhecimento e abandonar de vez o papel de transmissora de conhecimento.

Nessa nova concepção de metodologia são os acontecimentos cotidianos que estabelecem marcos no processo de formação do estudante. A metodologia, portanto, implica um processo múltiplo e integrado; trata-se de um trabalho interdisciplinar, compromisso de um grupo. É uma estratégia global que objetiva dar sentido, coerência ao ato de educar e que tem, como forma metodológica privilegiada de realização, o projeto comunitário.

A sala de aula passa a ser vista como um micro-universo, um espaço específico apropriado para algumas tarefas que fazem parte de projetos maiores os quais ocuparão espaços mais amplos de imersão na sociedade.

É preciso que a escola se transforme numa organização social que ultrapasse as portas do estabelecimento escolar; envolva todos os profissionais para que haja uma articulação com a totalidade e os resultados de cada projeto representem crescimento comunitário, sugere a PCSC (1998, p. 69), a partir de “reivindicações, comemorações, concursos, encaminhamentos de soluções a problemas emergentes, atendimento a grupos específicos, campa-

nhas, publicidade, realização de seminários, encontros de vários tipos, oficinas de leitura e produção textual”.

O movimento da aprendizagem é constante, sobretudo para o professor, sob pena de não conseguir acompanhar o processo. Assinala a PCSC (1998, p. 69) que “quem pouco lê não pode ser estímulo à prática da leitura; quem pouco escreve não pode entender os meandros da escritura”.

Ao considerar que a escola está entre “parênteses” e que priorizou o ensino (pelo professor) e esqueceu a aprendizagem (do aluno e do professor), a PCSC provoca no professor uma reflexão quando lança dois questionamentos importantes: Por que é necessário ensinar sistematicamente? Como se aprende?

Talvez aí resida um dos maiores motivos de emperramento das mudanças propostas. E a aceitação ou recusa às inovações propostas podem ser justificadas pela própria concepção de linguagem assumida pela PCSC.

Não se pode desprezar o fato de que grande parte, senão a totalidade, dos profissionais que estão nas escolas são pessoas formadas pelo modelo de escola que hoje está sendo tão questionado. Na PCSC lê-se que, para Bakhtin:

A relação de cada ser humano com seu “outro”, em linguagem, é constitutiva: cada ser é complemento necessário do outro, e assim a própria unidade da linguagem é uma consequência dessa complementaridade. Não há, pois, voz solitária e única, homogênea – há intersubjetividade (PCSC, 1998, p.60).

Podemos dizer ainda que esses profissionais se constituíram, conforme nomeia Orlandi (1938), a partir do discurso autoritário⁹. O documento da PCSC-LP (1998, p. 63) admite que: “Apesar do esforço que se tem feito nos últimos tempos para uma mudança efetiva

⁹ O discurso autoritário segundo Orlandi (1983): a sensibilidade tende a zero, o objetivo do discurso se oculta, a polissemia é contida, há um só agente, o “interlocutor” é passivo, comandado; a verdade é imposta.

de postura, pode-se facilmente verificar que o discurso pedagógico ainda tende para o autoritarismo”.

Considerar esses aspectos significa compreender a lentidão das transformações e, até mesmo, que o professor seja um fiel defensor da postura segundo a qual se constituiu: à escola cabe o papel de “transmitir os conhecimentos” e ao aluno cabe aprender e reproduzir. É, ainda, compreender que o professor responderia que ensinar sistematicamente, respeitando métodos e conteúdos, é o único procedimento eficaz no ensino de Língua Portuguesa e que escrever bem depende do conhecimento que o aluno tem de gramática. Defenderia ainda que o aluno aprende Língua Portuguesa treinando e memorizando regras gramaticais.

Por outro lado, considerar esses mesmos argumentos enche de esperanças os profissionais que acreditam na PCSC, que acreditam na realização das mudanças propostas quando esses apostam no comprometimento de cada professor; que passará pela sensibilidade que ele tenha com respeito à sua própria formação. Acreditar que está na intersubjetividade a esperança de que as transformações ocorrerão, ainda que lentamente.

O projeto global que ora se apresenta pretende ser um estímulo à reflexão antes que uma imposição ao professor; deseja ouvir réplicas, discutir, debater, a partir deste instrumental básico na medida em que ele se constrói e reconstrói exatamente como uma caminhada coletiva (PCSC, 1998, p. 69).

A mesma intersubjetividade que emperra, garante a mudança. Está no compromisso com a educação a realização, ou não, das mudanças.

A PCSC defende uma metodologia que encara a aprendizagem para dar sentido ao ensino; que possibilita a interação. Uma metodologia que abandona o autoritarismo nas relações dentro da escola e da sala de aula.

Para tanto, argumenta em favor da continuidade da conquista do saber que acontece sempre com o outro – o professor vai construir o seu próprio saber caminhando com o alu-

no – isto é, o professor mediador aprende com o aluno quando propõe e aceita propostas em sala de aula.

O conhecimento estará sendo produzido quando um aluno estiver fazendo reflexões com os colegas e o professor numa atitude de colaboração. Observando o funcionamento da gramática em textos que podem ser os seus hipotetizando regularidades e testando-as. O aluno, devidamente conduzido pela mediação, aprenderá sem receber as regras gramaticais e depois treinar com os exercícios de fixação.

A grande diferença está em substituir o doar ao aluno pelo fazer com o aluno.

4.6 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

A prática de um ensino de Língua Portuguesa, pautado em regras gramaticais, tem sido muito discutida. A idéia que os professores têm de que sua grande missão é ensinar seus alunos a falar e escrever de acordo com regras vigentes na gramática tradicional, que isso significa escrever e falar melhor, vem sendo bombardeada de críticas.

A disciplina Língua Portuguesa representa um problema na vida de muitos estudantes, ainda que no Brasil ocupe grande espaço na educação formal. Os estudantes passam, em média, onze anos estudando essa disciplina, com o objetivo de dominar a chamada “língua padrão” e, o que se vê, na prática, através do contato com alunos, é um profundo desgosto, por parte deles, e um sentimento de impotência/incapacidade por não saberem falar e escrever corretamente a sua língua.

Britto, em sua obra, ‘A sombra do caos’, salienta:

[...] o modelo de ensino da Língua Portuguesa está fundado em dois grandes equívocos. O primeiro deles, é admitir que o objetivo principal do ensino de língua seja levar o aluno ao domínio da norma culta, sob a alegação de que esta se constitui como nacional de uso amplo; o segundo decorre exatamente de uma interpretação estreita do que seja a norma culta, bem como das relações entre escrita e oralidade (BRITTO, 1997, p.83).

A Proposta Curricular de Santa Catarina sugere, no texto Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, uma pedagogia que se enquadra nas mais recentes discussões acerca do ensino de língua materna.

A linguagem, concebida como um conhecimento e um meio privilegiado de obter conhecimento, precisa ser pensada em todas as instâncias e não apenas no domínio Língua Portuguesa.

O professor, em seu trabalho, precisa lançar mão da distinção das ações que se realizam com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem. A PCSC recorre a Geraldi, citando:

[...] no agenciamento dos recursos expressivos que o [sujeito] mobilizam e ele [o sujeito] mobiliza, há ações que se realizam com a linguagem (avaliar, persuadir, informar, divertir, convencer, doutrinar, seduzir, etc.), há ações que se realizam sobre a linguagem, criando novos recursos expressivos a partir daqueles já existentes (especialmente através dos processos metafóricos e metonímicos, mas também através de paráfrases, paródias e mesmo utilizando-se da produtividade dos processos de formação de palavras e dos processos de estruturação sintática), e há ações da linguagem que delimitam sistemas antropoculturais de referência através da estrutura categorial, estilo de pensamento socialmente condicionado, incluindo ideologias e utopias, que internalizamos nos processos interativos de que participamos... (GERALDI, apud PCSC, 1998, p. 70).

E explica que:

O trabalho lingüístico é algo que envolve uma forte influência das línguas já constituídas sobre seus usuários (ações da linguagem) e ao mesmo tempo uma influência dos sujeitos sobre essas línguas (ações com a linguagem e sobre a linguagem), cujo horizonte de funcionamento é toda uma sociedade. Ao mesmo tempo em que o sujeito usa uma língua também atua sobre ela, e nessa atuação reconhecem-se pelo menos dois níveis: o epilíngüístico e o metalingüístico (PCSC, 1998, p.70).

O processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, proposto no documento PCSC – Língua Portuguesa, é visto como o espaço adequado para um trabalho que contemple as diferentes maneiras de apresentações discursivas existentes na sociedade, que exercem

forte influência sobre os usuários da língua e, ao mesmo tempo, a influência dos sujeitos sobre a língua. O nível epilingüístico deve ser anterior ao metalingüístico. O que não poderia ser diferente, visto que, na perspectiva sócio-histórica, considerar e valorizar o que o aprendiz já conhece sobre a língua materna (epilingüístico) é fundamental para que amplie seus conhecimentos, reflita e construa conceitos sobre a língua e seu funcionamento, utilizando, para isso a própria língua (metalingüístico).

Os objetivos de ensino de Língua Portuguesa voltam-se para o uso da linguagem em instâncias públicas e em instâncias privadas. Segundo Geraldi, citado na PCSC-LP:

[...] as instâncias privadas dizem respeito a objetivos imediatos do sujeito, implicam mais comumente interações face-a-face, com base em um sistema de referências vinculado ao cotidiano, privilegiando-se a modalidade oral (fala, conversação); as instâncias públicas dizem respeito a interações com objetivos mais amplos, que remetem à compreensão do mundo: dão-se comumente à distância, com interlocutores quase sempre desconhecidos, e os sistemas de referência não são necessariamente compartilhados, privilegiando-se a modalidade escrita da língua, mais apropriada para esses intercâmbios (PCSC, 1998, p.71).

A inovação está em considerar que o chamado “padrão” da língua está em constante movimento sempre apto a aceitar as alterações que formulam a própria história da língua.

O papel da escola é, portanto, garantir que o aluno interaja eficientemente em instâncias públicas fundadas nas leis da escrita, sem, para isso, ser levado a acreditar que não sabe falar ou escrever a sua língua materna, sentindo-se um completo ignorante.

4.7 OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A leitura que se faz dos objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, apresentados na Proposta Curricular de Santa Catarina, é a de que existe uma inversão, um repúdio total às práticas de ensino que levam o aluno a se distanciar da língua, de práticas que a tornam um “objeto inalcançável”.

Os objetivos propostos voltam-se para um trabalho que leve o aluno a usufruir de tudo o que a linguagem nos permite alcançar. Todas as situações, desde restritivas, de exagero – o que se pode dizer e o que não se pode dizer aos outros em qualquer momento a qualquer pessoa – devem ser abordadas no ambiente escolar.

Dessa forma é que se chega à idéia de que o que se faz com a língua é um **trabalho**: o material disponível pode ser manuseado de tal forma que podemos produzir com ele coisas bonitas e gratificantes. As pessoas que mais lidam com a linguagem aprendem a fazer com ela ciência e arte, e acabam se sentindo efetivamente integrados nela e por ela. Quando a escola conseguir de fato que a produção lingüística faça pleno sentido para seus alunos, resultando disso materiais eficazes, ninguém mais terá motivos para sentir-se **separado** de sua própria língua materna (PCSC,1998, p.71).

A questão da necessidade de buscar a clareza na expressão das idéias é um outro aspecto abordado. A busca da clareza das idéias deve acontecer relativamente, isto é, segundo a PCSC (1998, p. 71), “na concepção de linguagem proposta a opacidade/ambigüidade é uma característica que não se pode tentar apagar”.

Destaca, ao citar Vygotsky (apud PCSC, 1998, p. 71), que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”.

O dialogismo – constitutivo da linguagem – é comprimido e controlado com a centralização do ensino na gramática da norma. Exigir do educando uma linguagem limpa, moldada nos padrões convencionais, daquela que é considerada a única “certa”, restringem a língua e configura autoritarismo.

A manifestação das nossas concepções e nossas significações, constituídas na relação social e com o outro, precisam estar garantidas através de uma prática de reação ao autoritarismo.

Os objetivos iniciais do ensino de Língua Portuguesa são apresentados em sete tópicos transcritos, abaixo, na íntegra:¹⁰

1. E preciso que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas – em seus contatos particulares com uma pessoa ou pequenos grupos que não caracterizem por formalidade – e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos.
2. O sujeito deve ampliar sua capacidade de compreensão de textos em geral, interpretando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção.
3. O sujeito precisa saber lidar com os registros variados dos textos encontrados na sociedade, principalmente com aqueles mais formais, mais próximos do ideal lingüístico.
4. O sujeito deve compreender, pelo contexto social, as variedades lingüísticas com que se defronta pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade.
5. O espírito crítico deve ser estimulado para o sujeito compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade, e como tal agir e reagir.
6. O sujeito deve encarar a linguagem também como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produ-

¹⁰ Fonte de transcrição: PCSC, 1998, p.72

zi-los sempre que necessário.

7. A compreensão do funcionamento da linguagem deverá levar o sujeito a valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural.

Pode-se observar esses objetivos tem-se a clara idéia dos avanços propostos no documento, para o ensino de língua portuguesa.

4.8 CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nacionalmente, há uma intenção de mudanças de enfoque em relação aos conteúdos curriculares:

[...] ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (PCN, 1997, p. 73).

Conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, devem ser selecionados em função do desenvolvimento de quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever e devem ser organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

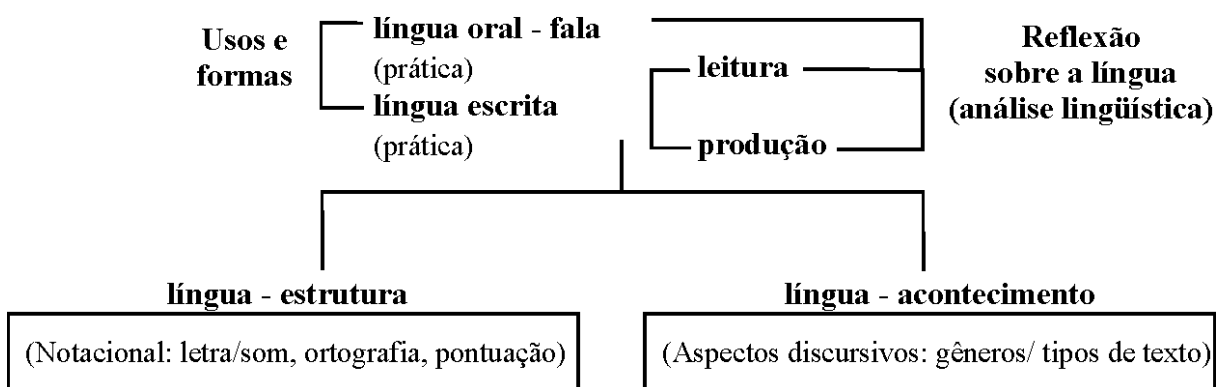
Na proposta elaborada para o estado de Santa Catarina, a discussão sobre o que seriam os conteúdos na área de Língua Portuguesa é encaminhada já no texto intitulado Orientação Teórica, em três momentos:

1. ao chamar a atenção sobre a necessidade metodológica de passar de atitudes autoritárias para atitudes mais polêmicas e interativas, de construção

coletiva. Essa transposição indica a aceitação do princípio dialógico, uma vez que a ação pedagógica determina a natureza dos conteúdos.

2. ao estabelecer uma nova concepção de cultura.
3. ao admitir que os conteúdos programáticos tradicionais, de caráter meta-lingüístico não estão associados ao uso efetivo da língua e que, por isso, perdem sua razão de ser. Propõe, o documento, que se conceba conteúdos como um conjunto de práticas já sintetizadas nos eixos: fala – escuta / leitura – escritura, percorridos pela análise lingüística.

A apresentação de um esquema¹¹ para a visualização dos eixos organizadores esclarece e reforça as orientações da Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Portuguesa – de que focalizar formas lingüísticas, numa perspectiva gramatical, não garante que o aprendiz domine o uso oral ou escrito. A orientação é que há um conhecimento relativo ao uso que só se aprende com procedimentos concretos, daí os eixos de estudo da língua:



Esquema 1 - Eixos de estudo da língua

A primeira divisão dos conteúdos na PCSC-LP segue a divisão dos PCN, que é:

¹¹ Esquema reproduzido, na íntegra, da PCSC, 1998, p.73.

língua oral - fala/escuta

língua escrita - leitura/escritura

As duas modalidades, *oral* e *escrita*, são encaradas, antes de tudo, como práticas. A modalidade escrita é encarada em dois aspectos: o *notacional*, que se refere às características da representação gráfica da linguagem segundo convenções; o *discursivo*, que se refere às características da linguagem em uso, como acontecimento.

A afirmação da PCSC-LP é de que:

Todo esse aparato, finalmente, recebe uma dimensão de análise lingüística à medida que cada modalidade é desenvolvida através de práticas que se cruzam (quando alguém fala, outro escuta; quando alguém escreve, outro lê; e quando alguém lê – no modo típico da leitura, que é o silencioso – este alguém produz um diálogo como leitor, isto é, tem reações e aprende). Tudo, enfim, que está em uso é submetido à observação, segundo a pergunta: como isso funciona? (PCSC, 1998, p.74).

A PCSC-LP (1998, p. 74) conduz uma reflexão sobre duas questões cruciais no ensino-aprendizagem: “quais são e como se apresentam os conteúdos? Eles podem ser seriados na escola?”

Quais são e como se apresentam os conteúdos?

Os conteúdos devem ser estabelecidos e avaliados com base no princípio do significado, isto é, a produção lingüística deve fazer sentido, ter um nível de eficácia.

Um caminho inverso surge para se chegar à conceituação. Para Vygotsky (apud PCSC, 1998, p. 74), os “conceitos resumem uma visão de mundo e são por isso generalizações.” No ensino de Língua Portuguesa, o comum é começar-se apresentando um conceito ou uma regra gramatical, que depois de memorizada pelo aluno, tem sua ocorrência exercitada, treinada, em modelos frasais, geralmente distanciados do contexto ao qual pertencem. Na perspectiva da PCSC-LP, o caminho para a conceituação deve ser inverso. Assim, é preciso que o aprendiz seja levado a observar, comparar, definir, deduzir, acerca daquilo que está

sendo analisado, para, então, chegar, à conceituação. Esclarece a PCSC (1998, p. 74) “Chegar aos conceitos é o resultado de longa caminhada, e não o início dela”.

A prioridade que a escola dá à transmissão de conceitos acaba por anular a capacidade que tem o aprendiz de pensar em procedimentos ou estratégias para saber utilizar a linguagem com eficácia, como por exemplo: como ler para conseguir informações pertinentes a um determinado assunto; como organizar argumentos para resolver situações polêmicas; como escrever para pedir informações; como escrever cartas, anúncios, etc.; como fazer exposições orais e muitos outros.

Concorda-se com a PCSC-LP, quando declara que:

Pode-se dizer, por observações e experiências, que tal modo de caracterizar um conteúdo tem sido bastante marginalizado; às vezes é mesmo considerado perda de tempo na sala de aula, com conseqüente mal estar do professor, o qual tem a impressão de que não está fazendo o que devia (PCSC, 1998, p.75).

Uma aprendizagem que estimule e desenvolva no aluno a capacidade de utilizar a linguagem escrita ou falada para compreender e discutir valores da sociedade, de assumir atitudes críticas e responsáveis para resolver problemas relacionados ao seu meio, transforma o aprendiz em alguém muito mais competente em sua língua.

A PCSC-LP chama, ainda, a atenção para um outro aspecto a ser considerado quanto aos conteúdos, é o lugar privilegiado da área de Língua Portuguesa no currículo escolar. Sendo o “signo” mediador das outras áreas, e até dos temas transversais que, mesmo sem serem curriculares, estão apresentados na PCSC, a Língua Portuguesa transita em todas as áreas, o que possibilita usar e buscar conhecê-la onde quer que apareça.

A leitura que se faz da PCSC-LP leva a crer que os conteúdos trabalhados na disciplina, o que ensinar, permanecem. Esse entendimento pode ser justificado ao se ler na PCSC (1998, p. 74): “Em primeiro lugar, é necessário ultrapassar o típico conteúdo de nossos pro-

gramas de ensino os conceitos (científicos/filosóficos)”. Lê-se, portanto, que é preciso ir além daquilo que se faz hoje. A palavra ultrapassar indica passar por conceitos necessários ao ensino de Língua Portuguesa e ir além desses conceitos que é onde a PCSC-LP considera que ainda não se chegou.

Entende-se, pois, que a intenção de promover mudanças no ensino de Língua Portuguesa deve ser considerada um processo para o qual tem-se consciência de que não se pode deixar de fazer tudo o que se está fazendo para fazer totalmente diferente; isso significaria deixar o professor sem rumo, seria fechar um caminho traçado desconsiderando, assim, toda a história do ensino de Língua Portuguesa. Enfim, uma ruptura brusca certamente deixaria os professores completamente sem rumo contrariando, inclusive, a concepção adotada pela Proposta, a concepção sócio-histórica.

A PCSC-LP (1998, p. 75) demonstra reconhecer que mudanças já estão acontecendo ao declarar que: “os atuais livros didáticos já abriram suas páginas para vários gêneros além daqueles conhecidos no interior da Literatura, mas há muito mais a ser explorado”.

A aplicação da PCSC-LP requer um profissional empenhado em transformar, inovar e, principalmente, avançar a partir de uma prática pedagógica desafiadora, para o professor e para o aluno. O avanço proposto depende do entendimento que o professor deve buscar sobre o que são, quais são e como se apresentam os conteúdos de Língua Portuguesa estabelecidos no documento.

Os conteúdos podem ser seriados na escola?

Separar e classificar conteúdos de Língua Portuguesa, reparti-los em pequenas porções configura, no entendimento da PCSC, incoerência com os princípios defendidos pelo documento e com o que foi exposto sobre a relação entre ensino e aprendizagem.

Cabe à escola, segundo a PCSC (1998, p.75), “realizar seu planejamento pedagógico como um projeto com certas diretrizes gerais e objetivos, alguns dos quais estarão articulados com as necessidades próprias da comunidade que serve”.

As mudanças caracterizam-se em uma prática geradora de ações válidas, de aproveitamento contínuo do cotidiano. A inovação está na reflexão da realidade lingüística para a produção de materiais lingüísticos que resultem em intercâmbio entre a escola e a sociedade. Para isso, é preciso que a escola ultrapasse os seus portões, tanto na reflexão como na produção. Romper os portões da escola para reflexão significa que não há texto que circule na sociedade que não deva ser discutido, refletido na escola; romper os portões da escola para a produção significa produzir materiais lingüísticos ricos em sentido, isto é, que tenham utilidade, aplicabilidade social; aquilo que o aluno produz na escola não pode ficar limitado ao universo escolar somente.

[...] fatiar e especificar conteúdos seria, na verdade, repetir conteúdos, sem fornecer algo mais. Com efeito, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas a forma de sua abordagem. O que se oferece aqui, então, é um conjunto de Possibilidades para cada eixo, deixando-se ao professor a tarefa de efetuar os desdobramentos viáveis/necessários/úteis aos seus alunos à comunidade de que fazem parte (PCSC, 1998, p.75).

O professor que não estiver comprometido com as mudanças propostas definitivamente não corresponderá ao perfil profissional exigido para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que o que está proposto desinstala totalmente uma prática possível de ser repetida a cada ano. Os desdobramentos viáveis/ necessários/úteis, cuja determinação é tarefa do professor, jamais serão os mesmos a cada momento histórico, situação ou turma de alunos, enfim, a realidade nunca se repetirá.

São apresentados no documento alguns critérios bem genéricos de seqüenciação que precisam ser lembrados pelos professores e articulados ao projeto pedagógico da região e da escola:

1) considerar sempre os conhecimentos anteriores dos alunos; 2) ter presente a complexidade do objeto de estudo e de cada atividade a propor para definir para si mesmo a mediação aí implicada; 3) promover o aprofundamento do conhecimento em cada momento do processo de aprendizagem (PCSC, 1998, p.75).

A PCSC apresenta o seguinte esquema¹² para indicar as relações e os procedimentos que precisam ser observados para a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa:



Esquema 2 – Organização dos conteúdos

O professor precisa entender muito bem as relações e procedimentos indicados no esquema apresentado, para, então, organizar os conteúdos de Língua Portuguesa de acordo com as necessidades da sua unidade de ensino.

A organização dos conteúdos é considerada responsabilidade e tarefa da escola. A PCSC-LP (1998, p. 76) limita-se a sintetizar “possibilidades de conteúdo com referência aos eixos considerados”.

¹² O esquema aqui reproduzido consta na PCSC, 1998, p.76.

As “possibilidades de conteúdos” serão integralmente transcritas abaixo¹³:

- Interação verbal: imagens e representações do outro texto.
- Uso do oral em instâncias públicas e privadas (fala informal em instâncias privadas e públicas; ampliação da fala em situações mais formais; fala formal em instâncias públicas – níveis de formalidade; características do uso formal em comparação com usos menos formais).
- Abordagem da diversidade lingüística em textos escritos e na fala: aspectos regionais, uso familiar, gíria; influência da imigração; padrões de escrita.
- Análise de argumentos encontrados em textos e sua funcionalidade; comparação de argumentos.
- Prática de argumentação no uso oral; análise dos procedimentos.
- Uso de convenções específicas do discurso falado.
- Escuta ativa de textos: atenção e participação, através de respostas imediatas, ou discussão a partir de anotações (de uma palestra, por exemplo); tomada de turno, negociação de posições,...
- Usos diversos de textos: como referência para a escritura do outros; construção da intertextualidade; compreensão de implícitos; formulação de comentários; consultas; explicitação/comparação de argumentos; análise de regularidades.

¹³ PCSC, 1998, p.76; daqui foram transcritas, na íntegra as possibilidades de conteúdo.

- Leitura de gêneros variados: relações dos textos literários com outras formas discursivas – condições de produção; tipos de estrutura textual encontrados nos gêneros.
- Leitura com objetivos variados: Estratégias para adequação texto / contexto na leitura; utilização de dados para confirmar hipóteses de leitura; resolução de dúvidas com instrumentos de consulta; socialização de experiências de leitura; estratégias de compreensão/ interpretação.
- Gêneros e tipos: aspectos discursivos e notacionais (relações, contrastes, limites de uso).
- Recursos expressivos: comparações, polissemia, ambigüidade, seleção lexical, seleção de gênero e tipo; análise das possibilidades semânticas do texto.
- Análise de estratégias discursivas em textos de autores diversos.
- Diferentes formas de dizer: recursos expressivos; adequação formal e discursiva; seleção lexical; seleção de gênero e tipo; paráfrase.
- Escrita: estratégias lingüísticas e cognitivas; utilização de recursos de apoio – notas, resumos, comentários; revisão / reelaboração de texto.
- Uso de recursos eletrônicos para a documentação de análise.
- Uso de acervos e bibliotecas.
- Utilização de recursos do sistema de pontuação; elaboração de hipóteses sobre as funções dos sinais de pontuação.

- Construção de microgramáticas (busca de regularidades de funcionamento): ortografia, acentuação, concordância...
- Registro de diferenças/semelhanças entre fala e escrita; influências recíprocas.

Considera, o documento, que o ensino gramatical centrado em conceitos fica substituído pela proposta de conteúdos apresentada; que o objetivo da proposta de conteúdos é estimular a capacidade de compreensão e de expressão; que está organizada a partir do eixo uso ► reflexão ► uso. Para a PCSC-LP, as reflexões sobre a própria língua fazem parte do cotidiano dos seus usuários, o que parece tão novo e tão estranho, portanto, é algo a que os sujeitos nem prestam atenção porque o fazem diariamente. É a função epilingüística.

Explicar o que uma outra pessoa quis dizer com determinada palavra; testar várias palavras para serem empregadas em um texto escrito, verificando qual delas é a ideal para produzir o efeito de sentido desejado; revisar um texto para corrigi-lo e avaliá-lo são exemplos de algumas situações em que se faz o trabalho epilingüístico, conforme declara a PCSC-LP. Orienta, ainda, que a escola deve priorizar este trabalho, deve ultrapassar a idéia de que é perda de tempo.

A função epilingüística serve de sustentação à reflexão metalingüística. O olhar atento sobre a linguagem cotidiana faz sentido porque está baseada em relações interacionais, o conhecimento que o falante tem sobre a língua (epilingüística) leva o sujeito a uma maior interiorização dos mecanismos da língua e a uma atitude já marcada por traços científicos: a metalingüística.

A função metalingüística é a função da linguagem em que o falante utiliza a língua para explicar a própria língua. A linguagem gramatical utilizada para descrever o funcionamento da língua, a linguagem dos dicionários utilizada para definir palavras são exemplos

de metalinguagem. É, portanto, o conhecimento que o sujeito tem sobre o língua (epilingüístico) que o possibilita analisar e chegar a conclusões mais científicas sobre o funcionamento da língua, explicá-la e internalizá-la (metalinguagem).

A dedução de microgramáticas é um trabalho considerado mais produtivo porque, segundo a PCSC-LP, ajuda a desenvolver o raciocínio abstrato. Mais fácil que tentar memorizar a explicação do professor ou as regras gramaticais ou os conceitos repassados, é analisar o funcionamento da língua descrevendo, propondo hipóteses, generalizando, articulando respostas, discutindo resultados.

Pode-se perceber que os conteúdos trabalhados hoje não serão desprezados, pois fazem parte do funcionamento da língua, sendo assim, obrigatoriamente, serão estudados, porém, de maneira inversa. O aluno será levado a produzir conceitos e principalmente, ir além dos conceitos quando, ao utilizar a linguagem competentemente, nas mais variadas situações, estará aplicando os conhecimentos que a escola ajudou a adquirir.

A PCSC-LP (1998, p. 77) sugere uma lista de gêneros textuais que proliferam na sociedade e que, julga, “a escola não pode marginalizar, simplificar ou recortar de modo inconseqüente”. Trata-se de uma lista de gêneros textuais agrupados a partir de algumas semelhanças, mais ou menos reconhecidas para não impor uma tipologia duvidosa.

Gêneros de discurso¹⁴

- contos fantásticos, mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, piadas, anedotas
- quadrinhos, tiras, charges

¹⁴ Os gêneros de discurso aqui transcritos na íntegra são encontrados na PCSC, 1998, p.77/78.

- máximas, provérbios, horóscopos
- cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários, telegramas, agendas
- embalagens, rótulos, calendários
- cartazes, folhetos, anúncios, slogans, avisos, comunicados, participações, placas, panfletos, manifestos, carta-aberta
- manuais de instrução, receitas, bulas, guias
- notícias (jornal, rádio, TV), manchetes, reportagens, comentários, textos de opinião, editoriais
- entrevistas (rádio, TV, revista, jornal)
- publicidade (jornal, revista, rádio, TV, outdoor); *jingles*
- relatos, relatórios, índices
- dicionários e enciclopédias
- ofícios, cartas comerciais, atas, pareceres
- requerimentos, contratos, declarações
- crônicas, contos, romances, biografias, novelas, dramas
- peças teatrais
- artigos de divulgação científica
- boletins informativos, jornais de associação

- leis, portarias, decretos, regulamentos, estatutos
- resenhas
- palestras, conferências, debates
- rezas

4.9 FALA/ESCUTA, LEITURA/ESCRITURA

Conforme o documento, a língua falada tem sua maleabilidade de maneira imediata, sua adaptação acontece de acordo com as circunstâncias que se apresentam. A língua escrita, por sua vez, sofre adaptações de acordo com os gêneros discursivos de acordo com as condições em que é produzida. As adaptações que sofre a escrita são menos observadas, pelas crianças e pelos adultos, do que as adequações que sofre a fala. Isso acontece porque as pessoas falam e escutam muito mais do que lêem e escrevem, justifica a PCSC.

O entendimento de que a escrita exige um padrão rígido, uniforme e único só deve ser considerado sob o aspecto **notacional** (convenções ortográficas); para essa nova proposta de ensinar língua materna os aspectos semânticos e discursivos precisam ser considerados quando se tem o objetivo de analisar e produzir verdadeiros textos, ou seja, quando se objetiva atingir a produção social com **sentido**.

O posicionamento registrado na PCSC-LP leva à reflexão sobre: que escrita é produzida na escola atualmente? Aquilo que é escrito do aluno para o professor somente, pode ser considerado uma produção social com **sentido**?

É necessário que o produtor do texto escrito forme a imagem do seu interlocutor a partir de circunstâncias ligadas a papéis que ocupa na vida social; como por exemplo papel de

filho, colega, aluno, estudante, munícipe, ouvinte de uma estação de rádio, leitor de um jornal, etc... São esses papéis, assumidos na realidade, não em situações imaginárias, que vão forçar quem escreve a formular uma imagem de interlocutor em cada situação discursiva. Isto é o aluno terá oportunidade de escrever efetivamente, pois estará produzindo para um interlocutor que não faz parte do contexto escolar o tempo todo. Será forçado a ter cuidados específicos da escrita, aspectos notacionais e semânticos que não precisa ter quando escreve apenas para o professor.

Na PCSC-LP é abordada, ainda nesse texto, a questão que diz respeito ao contraste linguagem oral/linguagem escrita. Explica que fala, usada como equivalente linguagem oral, também engloba o campo amplo do discurso escrito. Tal afirmação se justifica quando se considera que em situações discursivas como: discursos políticos, apresentações de jornais em TV, as falas de um ator na TV ou no teatro, e muitas outras, há por trás uma coisa escrita; a fala pode, portanto, inscrever-se num registro bastante formal e ficar muito próxima da escrita.

A afirmação de que a escrita exige o uso de uma modalidade única – a norma padrão – deve ser relativizada. A norma padrão só diz respeito aos aspectos notacionais. Segundo o documento:

Parece que o que se chama “padrão de língua” não faz muitas exigências ao nível discursivo, que é exatamente onde pode haver maior diversidade: um texto escrito pode ser extremamente espontâneo – por que não? É no nível notacional, finalmente que se pode efetuar a correção gramatical, e até se perdoa menos, porque as formas “corretas” têm registro nas gramáticas e nos manuais (PCSC, 1998, p.79).

Para a PCSC-LP, analisar o texto como manifestação discursiva exige um conhecimento que vai além do gramatical.

O conceito de texto precisa desde o início, ensino fundamental, ser construído. Para que o professor seja o mediador dessa aprendizagem precisa entender aspectos relevantes

na caracterização de texto que parecem estar fora da escola. O professor precisa entender o texto como, conforme a PCSC, (1998, p. 79), como “uma peça de linguagem que representa uma unidade significativa”; uma manifestação lingüística produzida a partir de um posicionamento social, de um lugar, de um tempo e que atende a uma determinada situação, que deve ser sempre real. O texto precisa ser entendido ainda como uma unidade aberta que se relaciona com outros textos, uma manifestação histórica e da subjetividade, de quem o produz. Segundo a PCSC (1998, p. 79), “para a produção de um texto ocorre um complexo processo de formulação subjetiva; as operações correspondentes só podem ser dominadas, na aprendizagem, de modo gradativo, na medida de sua funcionalidade em contextos de uso”.

A tipologia textual, descrição, narração, dissertação, da forma como é trabalhada na escola, leva a uma compreensão limitada do que é um texto.

Para que uma criança tenha o conceito de carro, por exemplo, não se apresentam a ela as rodas, as portas, os bancos, o volante, etc... para que, depois de apresentadas as partes ela internalize o conceito carro. É mais ou menos isso que a escola faz com o conceito de texto, toma a parte como um todo; esquece ou desconsidera que não existe um texto, uma manifestação discursiva puramente descritiva, dissertativa ou narrativa.

Nada impede, segundo a PCSC-LP, que essa tipologia seja identificada e trabalhada na escola, o equívoco está em tomá-las como formas discursivas independentes na sociedade. Cada uma dessas tipologias deve ser vista, por orientação da PCSC (1998, p. 79), como “possibilidade de desenvolvimento de seqüências dentro de textos que manifestam vários gêneros discursivos, como por exemplo: publicidade, reportagem, romance, conto, crônica, notícia jornalística, bula, receita culinária”. Significa apresentar a parte como parte, para evitar o treino de aspectos formais que termina por criar um problema a mais para a produção de textos na escola.

A PCSC-LP enfatiza:

Finalmente com relação ao modo de produzir textos na escola, enfatiza-se: antes de mais nada, não escrever **para a escola**. É preciso insistir mais nas características textuais, no esforço de processar o texto, e na leitura primeira que é a do próprio autor, para se corrigir, revisar, transformar, ter tempo de dar um acabamento ao seu “texto”. Esse processo deve receber a máxima atenção por parte do professor, cujo esforço deve iniciar com a observação de seu próprio processo, nas tentativas que fizer trabalhando seus alunos (PCSC, 1998, p.80).

Quando as atitudes que deveriam ser estimuladas no aluno – corrigir, fazer a primeira leitura, revisar, transformar, dar acabamento ao texto – são assumidas pelo professor, o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente a produção textual, gera um resultado totalmente oposto àquele que busca. O aluno, de um lado, aprende que a responsabilidade de corrigir, revisar, transformar, dar acabamento não é responsabilidade de quem escreve, por outro lado, ao ser corrigido, sem que a ele sejam dadas as chances para desenvolver tais atitudes, convence-se de que é um incompetente na sua língua e age como tal.

O lugar da leitura na PCSC-LP é o espaço criado entre três domínios: o texto, o locutor e o interlocutor, porque o texto, do ponto de vista teórico, segundo a PCSC (1998, p. 80), “não é um objeto acabado: ele funciona sempre intertextualmente é construído a partir de recortes e de perspectivas que são o seu ponto de partida”. Ainda que do ponto de vista empírico o texto constitua um produto com certa unidade e acabamento (começo, meio e fim), a leitura não depende apenas da aplicação de técnicas, depende também, de um confronto interlocutivo e localiza-se no espaço criado entre os três elementos que se confrontam: texto, locutor, interlocutor.

A legibilidade de um texto conforme a PCSC-LP depende de algumas condições: deve ser gramaticalmente bem formado, ter coesão em suas seqüências, ser coerente contextualmente, mas não só delas; o grau de legibilidade envolve mais que o texto em si, envolve a relação, exigida pela leitura: leitor, texto, autor.

O lugar da leitura na escola é, portanto, o de transformadora do aluno, a leitura deve agir sobre a sua história de leitura. O professor deve trabalhar de modo que o aluno seja desafiado, que encontre condições necessárias no meio social para desenvolver a leitura. Importar-se com o processo de compreensão é fundamental para que o aluno passe da fase de decifração. Para a PCSC (1998, p. 82), “A leiturização é a condição para preencher o abismo hoje existente entre **alfabetizados e leitores**”.

A PCSC-LP busca em Foucault o estatuto do leitor:

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciada de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o esforço de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu. Isso vale para todos os tipos de textos, seja um manual de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema” (FOUCAULT, apud PCSC, 1998, p.82).

A perspectiva de leitura apresentada na PCSC é a de que, por ser produzida, a leitura é uma forma de discurso, sugere, inclusive, a PCSC (1998, p. 82), que “talvez se possa dizer que é um discurso escrito potencial, visto que qualquer reação de leitura pode ser anotada, escrita, transformada em ‘leitura escrita’ (Furlaneto, 1997b) – ou ainda uma fotografia de leitura”. Leitura e escrita são, para a PCSC-LP, produção e uma implica na outra. A leitura é um trabalho relacional bastante complexo. Enfatiza a PCSC (1998, p. 82) que, “se a escrita não é a expressão de algo preexistente (na mente ou na fala) a leitura também não é a simples reprodução de um sentido preexistente”.

Para declarar o que entende por leitura, a PCSC-LP busca as contribuições de Foucault, para quem ler é:

- 1- atribuir sentido à escrita;
- 2- controlar um processo complexo;

- 3- explorar a escrita não-linearmente;
- 4- em primeiro lugar, adivinhar;
- 5- tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos.

A PCSC-LP recorre ainda a Foucambert para propor as condições necessárias para o aluno aprender a ler:

- estar integrado num grupo que já utiliza a escrita para viver, e não apenas para aprender a ler (descarta-se o contexto artificial, o simples exercício ou treinamento);
- relacionar-se com os textos que leria se soubesse ler, para viver o que vive;
- ter ajuda (mediação) para utilizar textos autênticos e não simplificados ou adaptados “às possibilidades atuais do aprendiz” (nesse caso há desafio)
- desenvolver uma atividade léxica, praticando atos de leitura. As ações de ensino devem estimular uma atividade reflexiva;
- estar envolvido por escritos variados; buscá-los seja na escola, seja no ambiente, na imprensa, nas obras de ficção (PCSC, 1998, p.83).

Além da relação complexa entre o texto, o autor e o leitor, para a produção de sentido através da leitura, a escola conta ainda com o professor, que em seu papel de mediador, é o responsável direto pelo ensino da leitura. No entendimento da PCSC-LP, o sucesso de uma proposta de leitura depende fundamentalmente da formação do professor.

As orientações da PCSC-LP (1998, p. 84) são para que se desenvolva uma prática pedagógica que prepare “sujeitos leitores, capazes de olhar reflexivamente a realidade à sua volta, e capazes de fazer a opção e mudá-la de alguma forma”.

4.10 GRAMÁTICA/DISCURSO

A PCSC-LP esclarece o conceito do que considera dois planos da língua: **a língua-estrutura** e **a língua-acontecimento** para propor as mudanças que julga essenciais para o ensino de Língua Portuguesa.

A importância dada à gramática, na PCSC-LP, não é menor que a importância dada a ela hoje, no ensino de Língua Portuguesa, porém, alguns aspectos tratados, com muita seriedade no documento, dão conta da necessidade de mudanças na maneira de ensinar. O enfoque dado à gramática será a partir das relações e dos contrastes existentes entre os dois planos da língua apresentados. Esses dois planos, segundo a PCSC (1998, p. 84), “devem ser compreendidos para que se possa colocar no devido lugar o ensino e a aprendizagem da gramática”.

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.

Língua-acontecimento: discurso, inevitavelmente atado a todas as circunstâncias de produção: a língua em uso, a língua na perspectiva de seu funcionamento, cujo objetivo mais genérico é a **eficácia discursiva** (PCSC, 1998, p.84).

Há uma diferença entre gramática e língua, no entendimento da PCSC-LP, e que não parece ser o entendimento da escola, para o ensino de Língua Portuguesa. O ensino de língua materna pautado em regras gramaticais desconsidera aspectos importantes da língua. As coisas parecem se inverter, nossos alunos são levados a pensar que a gramática gera a língua. Isso porque a prioridade ao ensino das regras gramaticais restringem o ensino de Língua Portuguesa limitando-o às normas que, diga-se de passagem, são geradas a partir da língua.

A parte que julga-se estar sendo desconsiderada é, justamente, a língua-acontecimento. A criatividade dos falantes aplicada a uma estrutura já existente e que dá origem ao jogo novo-velho¹⁵, mencionado no documento. É preciso que a escola considere tais aspectos pois a língua é um produto da criatividade humana, um produto cuja evolução acompanha a evolução do homem.

¹⁵ Jogo novo-velho consta na PCSC-LP como sendo: o que está disponível é **velho** e cada acontecimento de língua é uma novidade, o **novo**, porque as circunstâncias de uso da língua variam enormemente.

De acordo com a PCSC-LP (1998, p. 85): “o mais importante é saber de que maneira o gramatical faz parte do discursivo”. Há elementos construtivos no texto que não podem ser desconsiderados conforme a PCSC (1998, p. 85): “O que **leva** a produzir textos são as necessidades e as motivações da vida em sociedade”.

O equívoco gerado pelo ensino puramente gramatical, que desconsidera o componente semântico das línguas, é o de que quem domina a gramática produz excelentes textos. Nessa nova maneira de pensar o ensino de Língua Portuguesa é preciso que além da correção haja também a adequação para que se possa produzir sentido e alcançar a compreensão e a interpretação e assim: persuadir, interpelar, aprovar, solicitar, etc.

Produzir, então, pressupõe finalidade, pressupõe interlocutores, pressupõe gêneros a serem utilizados (conversa, carta, bilhete, relatório, requerimento, sermão, panfleto, santinho, cartaz, poema, narrativa) e pressupõe um tema, um conteúdo. Portanto, não é absolutamente suficiente saber coisas, ter informações e ter tido experiências se não fizer sentido usá-las em alguma circunstância (PCSC, 1998, p.85).

A nova proposta de ensino estabelece a segunda posição para o saber metalingüístico, porém esclarece que não o marginaliza. Em primeiro lugar, está o saber epilingüístico porque reflete o uso da linguagem com o retorno à própria linguagem. O saber metalingüístico é de caráter teórico (e o estudo das regras gramaticais enquadra-se aqui), reflexivo; já o epilingüístico garante a utilização natural da linguagem uma vez que já está incorporado pelo falante. A PCSC-LP chama de **análise lingüística** os momentos de exploração da língua. É preciso, portanto, abandonar o ensino de Língua Portuguesa baseado, exclusivamente, em regras gramaticais e adotar uma prática de ensino de língua que contemple os dois planos de língua; trata-se de promover a análise lingüística valorizando-se todos os aspectos da linguagem.

4.11 TRABALHO LINGÜÍSTICO E AUTORIA

Por fazer parte da vida do falante desde que nasce, a língua orienta a história de cada sujeito. O falante é submetido a ela e tem a impressão de que está pronta e acabada.

O falante internaliza um material lingüístico a partir do qual realiza o trabalho lingüístico cotidianamente. Esse trabalho deriva de observações e análises de acontecimentos enunciativos que vão gerar textos, sempre novos, isto é, não são apenas repetições. Os textos que são produzidos têm como característica primeira, fazer sentido. Essa produção de sentido gera uma resposta.

Os textos são gerados, assim, numa prática viva da língua. Freitas (1996, p.133) afirma que: “falante e ouvinte não interagem com a linguagem, como se ela fosse um sistema abstrato de normas” e justifica citando Bakhtin:

Não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, apud, FREITAS, p.133).

A PCSC-LP teoriza em favor da necessidade de o professor refletir sobre o processo especial que é a enunciação no próprio contexto de sala de aula, pois comunga com a idéia de Bakhtin, para quem o sentido é o significado contextual.

Julga negativa a tendência em recortar textos para estudo no livro didático. Sugere ser preferível iniciar o trabalho com textos curtos a fazer crer que cada recorte é um todo com sentido. As sentenças e palavras só têm autor dentro de um enunciado completo, representam a postura individual do enunciator na situação concreta de produção do texto.

A escola insiste no princípio ‘começo, meio e fim’, mas trabalha com recortes. Discursivamente, o texto é incompleto, porém o autor dá a seu texto uma aparente completu-

de, criando uma feição própria para o seu trabalho lançando mão de objetivos e estratégias que o permitem criar até mesmo um estilo. Nada disso faz sentido se apresentado em recortes.

A PCSC-LP considera papel da escola, mais especificamente do professor, o trabalho de criar autoria. Alerta ainda para o fato de que o trabalho de produção de textos não pode se reduzir a fazer imitar modelos. Reconhece a exceção que deve ser feita a textos fechados, os oficiais, que são formais e padronizados e os exclui do material a ser trabalhado (como produção) no ensino fundamental. Aconselha a utilização de textos abertos, que permitem o ensaio da criatividade.

Insiste, a PCSC-LP, que o professor deve ter receptividade para interpretar o texto do aluno e não limitar-se a corrigir gramática e reforça: a gramática é uma das faces do texto.

4.12 COMENTÁRIOS FINAIS PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O perfil desejado para os alunos, conforme crê e supõe a PCSC-LP, na perspectiva sócio-histórica, é de um sujeito que se reconheça como uma personalidade, um sujeito que busque soluções que interessam a todos, um sujeito que tenha desenvolvido uma aprendizagem que possibilite alcançar equilíbrio sócio-afetivo e autonomia de ação. Esse perfil, acredita-se, será garantido através de um trabalho cooperativo, na relação com o outro, orientada e partilhada pelo adulto professor que, num processo de divisão de tarefas, aja como participante ativo de todas as atividades que propõe.

Seguir este caminho pressupõe uma avaliação constante do processo para que permanentemente sejam corrigidas as falhas. A avaliação é encarada em contraste com a tradicional **nota**:

Há que se distinguir, inicialmente, ‘avaliação’ e ‘nota’. Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota [...] é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola – ou qualquer tipo de reprovação –, mas certamente **haverá necessidade de continuar existindo avaliação**, para poder se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajuda-los em suas eventuais dificuldades (VAS-CONCELLOS, apud, PCSC, 1998, p. 87).

A PCSC-LP orienta para que o professor seja **educador** e não meramente **transmissor**, seu trabalho deve direcionar-se para a aprendizagem do aluno.

4.13 SUGESTÕES PARA A PRÁTICA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Ao sugerir as práticas de formação permanente de professores, o discurso da PCSC-LP está voltado para a idéia de que para promover a **CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO** é imprescindível uma mudança de postura do professor que, segundo o documento, deve engajar-se no processo de aprender antes e durante o seu trabalho. Acrescenta, a PCSC (1998, p. 88): “mesmo o aprendizado ‘solitário’ tem um caráter eminentemente social, ele é feito com os outros. Essa base social é inalienável”.

Volta a atribuir à linguagem um valor especial no processo educacional:

O conhecimento tem de ser relevante, significativo: deve ser passível de transferência para outras situações: deve permitir a transformação: deve ser duradouro, estando basicamente disponível durante toda a vida para a intervenção nos momentos oportunos. Como inevitavelmente o conhecimento deve aparecer sob algum tipo de expressão, a linguagem verbal é uma forma privilegiada em qualquer área de conhecimento. [...] De um lado, assim a linguagem conforma o pensamento; de outro, permite a interação social (PCSC, 1998, p. 88).

A PCSC-LP entende que a questão educacional precisa ser tratada com seriedade e que a necessidade de formação permanente não pode ser relegada a segundo plano, sob pena de que toda a proposta se torne novamente uma grande receita.

Sugere, portanto, que sejam criadas oportunidades para serem desenvolvidas uma série de práticas de formação:

1. encontros de estudo teórico/relação com a prática
2. elaboração de um projeto pedagógico para a escola (possivelmente em colaboração com outras escolas e com representação estudantil)
3. elaboração de projetos específicos das áreas, considerando as possibilidades de trabalho interdisciplinar
4. encontros para problematizar (relatos)
5. levantamento de questões instigadoras
6. busca conjunta de referências para dar conta da investigação em pauta (bibliografia, consultoria, trabalho comunitário...)
7. registro de atividades (relato e avaliação)
8. avaliação periódica
9. divulgação

Pode-se afirmar, então, que se não houver uma aliança entre os dois grupos, referidos no início deste trabalho, do universo educacional nada poderá ser mudado. É necessário que cada profissional assuma o seu compromisso e sua responsabilidade dentro do seu espaço de atuação.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos para a presente pesquisa. Como seqüência das etapas que serão apresentadas, seguem a identificação do tipo de pesquisa; o objeto da pesquisa; método de pesquisa adotado – coleta e tratamento – ; o instrumento de pesquisa.

5.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa é um estudo de caso que busca compreender uma situação única, como parte de um contexto particular e as interações existentes nesse contexto. O problema foi investigado a partir da perspectiva das professoras envolvidas, professoras de Língua Portuguesa. Os dados foram coletados pela própria pesquisadora.

A literatura que sustentou a base teórica é relativa ao ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito às modificações necessárias para essa área. A Proposta Curricular de Santa Catarina, edição de 1998, volume disciplinas curriculares, área de língua portuguesa foi a obra, pode-se dizer, geradora deste trabalho. Além dessa bibliografia, foram utilizadas as obras de autores como Possenti, Bakhtin, Orlandi, Vygotsky, Geraldi, Perini e outros. Foi

com base nessa literatura, que se buscou abordar o problema a ser pesquisado, junto às professoras do ensino fundamental da escola pesquisada, uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada em Tubarão. Buscou-se investigar se as professoras envolvidas na pesquisa sabem da existência da PCSC, se essas professoras, responsáveis diretas pela aplicação das mudanças sugeridas, conhecem o conteúdo da PCSC, se as professoras estão aplicando as mudanças sugeridas pela Proposta Curricular de Santa Catarina à disciplina de Língua Portuguesa.

Foi a partir da leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina – especificamente da parte de Língua Portuguesa – por considerá-la muito bem elaborada e um documento que representa uma proposta de inovação para o ensino de Língua Portuguesa e uma orientação aos professores dessa área que o interesse em investigar a realidade se acendeu.

5.2 OBJETO DA PESQUISA

A intenção primeira para a realização desta pesquisa era coletar dados sobre a PCSC-LP, junto aos professores, se não na totalidade, na maioria das escolas da rede pública de ensino – estaduais e municipais – da cidade de Tubarão. Porém, visitando algumas escolas, deparou-se com uma inesperada resistência dos professores em responder ao questionário. As razões expostas para a negação eram as mais diversas possíveis. Supostamente, o que se observou foi um certo receio em admitir que não haviam lido a PCSC, pois, ao folhearem o questionário e perceberem que deveriam dar informações, as quais só seriam possíveis mediante a leitura do documento, os professores imediatamente recusavam-se a responder. Supõe-se que o receio se justifica, uma vez que o Estado realizou farta distribuição do material e, além disso, já realizou diversos cursos para esclarecimento e estudo do documento, da Proposta Curricular do Estado – essa informação foi transmitida pelos próprios professores. É

como se houvesse uma cobrança por parte da instituição escolar que, por sua vez precisa cumprir exigências do Estado, e essas exigências não estivessem sendo cumpridas pelos professores, o que causa o receio de se exporem.

Por mais que insistisse no fato de que não haveria identificação da escola e tampouco dos professores envolvidos, foi impossível realizar a pesquisa como pretendida inicialmente.

Tendo sido obrigada, por força das circunstâncias, a desistir de coletar os dados envolvendo uma população mais representativa, restou realizar um estudo de caso. A escola onde se realizou a pesquisa foi escolhida por ser uma unidade de ensino que já presta serviços à comunidade há 60 anos, é uma escola com 645 alunos matriculados, em 2003, e possui um corpo administrativo cujos profissionais são pessoas conhecidas da pesquisadora. Para ter acesso às professoras de Língua Portuguesa do ensino fundamental, realizou-se um apelo à direção para que intercedesse junto às profissionais, solicitando-lhes a colaboração. Na escola pesquisada, todas as profissionais envolvidas no ensino de Língua Portuguesa são do sexo feminino. Assim, por conhecer as pessoas do corpo administrativo, a presente pesquisa só se tornou exequível devido a intervenção feita pela diretora da unidade junto às professoras.

Foram objetos da presente pesquisa, doze professoras do ensino fundamental de uma Escola Estadual localizada em Tubarão, cujos nomes serão resguardados. Das doze professoras informantes três são professoras de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a séries e nove são professoras de 1^a a 4^a séries. Essas professoras representam a totalidade das profissionais envolvidas com o ensino de Língua Portuguesa na referida unidade de ensino.

5.3 MÉTODO DA PESQUISA

O método de investigação foi conduzido de acordo com o que afirma Rauen (2002, p.210) sobre estudos de casos. Para o autor, “há estudo de casos quando se analisa algo que tem valor em si mesmo. (...) Estudo de caso é uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento.”

O estudo de caso aqui apresentado constitui-se numa pesquisa empírica que investiga um fenômeno atual em seu contexto de vida real. O presente estudo de caso configura-se num corte transversal, pois objetiva investigar o conhecimento das professoras acerca da Proposta Curricular de Santa Catarina, a aceitação e aplicabilidade das mudanças sugeridas pelo documento em uma unidade de ensino.

A análise realizou-se a partir da perspectiva das professoras envolvidas, para descrever a complexidade do problema e, então, contribuir no processo de mudança do ensino de Língua Portuguesa.

5.4 DADOS: TIPO, COLETA E TRATAMENTO

Os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados através de um questionário. Em visitas realizadas à unidade de ensino pesquisada, os questionários foram sendo aplicados de acordo com a possibilidade de tempo de cada professora. Uma vez que o questionário deveria ser respondido imediatamente ao ato do seu recebimento, as professoras não podiam ficar com o questionário para devolverem outro dia ou em outro momento, porque o que se pretendia era que o professor respondesse ao questionário sem a intervenção de colegas ou sem que realizasse nenhum tipo de consulta a quaisquer materiais. Dessa forma, foi elaborado

um calendário, com o auxílio da supervisora pedagógica, para que a pesquisadora estivesse na escola nos momentos em que os professores tinham um tempo livre; o que é comumente chamado entre os professores de janela. São os espaços entre as aulas em que o professor fica aguardando que seus alunos tenham aulas de educação física ou artes, com outros professores, para, então, voltar a atendê-los. Aproveitando esses espaços, os professores informantes respondiam ao questionário na presença da pesquisadora, porém sem nenhuma intervenção.

Foram realizadas visitas diárias à escola durante um período de duas semanas, de 12 a 23 de maio de 2003, durante os turnos matutino e vespertino.

De posse dos questionários respondidos, procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos resultados.

5.5 O INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para verificar o nível de conhecimento, compreensão, aceitação e aplicabilidade da Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como de que modo a Proposta contribui para uma reorientação do ensino de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, de uma escola pública estadual do município de Tubarão, objetivo que se buscou alcançar com esta pesquisa, foi elaborado um instrumento¹⁶ de cinco páginas, contendo quatorze questões.

O questionário foi elaborado com base nos objetivos específicos de modo a se obter, de maneira mais completa possível, as informações necessárias à análise e discussão dos resultados e alcançar esses objetivos. Aplicado às professoras informantes, o questionário era assim estruturado:

¹⁶ Para consulta, o instrumento elaborado encontra-se anexo a este trabalho.

Página Inicial – cabeçalho – Nesta página, a professora colaboradora recebeu informações sobre o objetivo da realização da pesquisa; orientações sobre a importância de responder com sinceridade às questões propostas; a informação de que não haveria identificação da Escola e dos nomes das professoras informantes; e, ainda, orientações específicas sobre o documento acerca do qual a pesquisa se referia – Proposta Curricular de Santa Catarina, edição 1998, volume disciplinas curriculares, área de Língua Portuguesa, páginas 55 a 91 – constou, ainda nessa página, o agradecimento pela colaboração prestada à pesquisa, colaboração esta que tornou possível a realização do trabalho.

Segunda Página – questões de caracterização dos informantes – Nesta página, havia o item: informações sobre a professora colaboradora, em que a professora informou dados como sua idade, sexo, formação escolar, tempo de atuação no magistério, série(s) em que atua e tipo de contrato (efetivo ou ACT).

Demais páginas – corpo de questões – o questionário continha mais três páginas, além das acima mencionadas, onde estavam registradas quatorze questões de pesquisa. O instrumento era composto por seis questões fechadas, cinco questões semi-abertas e três questões abertas. As perguntas feitas aos informantes no formulário de pesquisa serão apresentadas, na ordem em que se apresentaram no documento e na íntegra, no capítulo seguinte: Apresentação análise e interpretação dos dados.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se a apresentar os dados coletados na pesquisa, através dos questionários, a analisá-los e interpretá-los.

Como já mencionado, no capítulo anterior, o questionário era composto de quatorze questões, distribuídas em seis questões fechadas, cinco questões semi-abertas e três questões abertas.

Para a apresentação desses dados, proceder-se-á da seguinte maneira:

- a) as perguntas fechadas serão apresentadas em tabelas, seguidas, cada uma delas, da análise e interpretação desses dados.
- b) Para apresentação das questões semi-abertas, a exposição dos dados coletados será feita na forma de semitabela, quando se tratar da parte fechada das respectivas questões, e discursiva, quando se tratar das partes abertas das questões; seguidas, cada uma delas, de análise e interpretação dos resultados.

- c) Para as questões abertas serão feitas as apresentações discursivas, seguidas das análises e das interpretações dos dados.

A apresentação, análise e interpretação dos resultados será feita respeitando-se a ordem das questões no instrumento de pesquisa, uma vez que há uma seqüência de objetivos e também uma seqüência entre as questões, necessárias à análise de dados.

Com base nos dados pesquisados veja-se:

Questão 1: Nessa questão, elaborada no modelo questão semi-aberta, o objetivo foi verificar se as professoras informantes conhecem a Proposta Curricular de Santa Catarina, editada em 1998.

Para as alternativas que correspondem à parte fechada da questão obteve-se como respostas:

1 – Você conhece a Proposta Curricular de Santa Catarina, edição de 1998?

Sim	12
Não	0
Apenas ouvi falar	0
Nunca ouvi falar	0

Como se pode observar, todas as professoras da unidade de ensino pesquisada conhecem a Proposta Curricular de Santa Catarina, editada em 1998. O que comprova a afirmação de que o Estado realizou farta distribuição do material às escolas e aos professores.

Na parte que corresponde à questão aberta, perguntou-se ainda, às professoras:

Como você conheceu a Proposta Curricular de Santa Catarina?

Para essa parte da questão número 1, obtiveram-se as seguintes respostas: entre 12 professoras, houve 9 menções à escola; 6 menções aos cursos oferecidos pelo Estado; apenas uma professora mencionou também conhecer a PCSC na faculdade, onde está cursando Pedagogia. Considerando-se que os cursos mencionados pelas professoras acontecem via escola, observa-se que todas as 12 professoras informantes, que conhecem a PCSC, sabem de sua existência por intermédio da escola na qual são lotadas.

Conclui-se, portanto, que na escola pesquisada, o vínculo das professoras com a escola garantiu o conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina – 1998. Importa ressaltar que, nessa questão, perguntou-se sobre o documento geral. Especificamente em relação ao documento de Língua Portuguesa, perguntou-se na questão 2.

Questão 2 : Também relacionada ao conhecimento da existência do documento, aqui, especificamente, ao documento que trata do ensino de Língua Portuguesa, veja-se a tabela 1.

Tabela 1 - Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 2

Questão 2: Você conhece o documento da área de Língua Portuguesa que consta no volume Disciplinas Curriculares da Proposta Curricular de Santa Catarina – 1998?		
RESPOSTAS	NÚMERO DE RESPOSTAS DADAS	NÚMERO DE RESPOSTAS DADAS EM PERCENTUAL (%)
Sim	10	83,4
Não	1	8,3
Apenas ouvi falar	1	8,3
Nunca ouvi falar	-	-
TOTAL	12	100

A primeira informação, que deve ser lembrada neste momento, é a de que as professoras informantes são todas professoras envolvidas com o ensino de Língua Portuguesa;

três professoras de Língua Portuguesa de quintas e oitavas séries do ensino fundamental e nove professoras de primeiras a quartas séries do ensino fundamental.

Assim, observa-se com base nos dados, que a maioria das professoras informantes (83,4%) afirmam conhecer o documento de Língua Portuguesa que compõe a PCSC. Apenas duas professoras (16,6%) não o conhecem.

As duas professoras que afirmam não conhecer o documento são professoras de 1ª a 4ª séries. Esse dado é importante quando se considera que as professoras de 1ª a 4ª série precisam conhecer todas as outras áreas com as quais trabalham, ao passo que para as professoras de 5ª a 8ª série basta estudarem o documento de Língua Portuguesa.

Questão 3: Referente ainda ao conhecimento que o professor tem da PCSC-LP essa questão busca informações um pouco mais detalhadas. A intenção a partir dessa questão foi verificar se as professoras leram o texto que se refere à área de Língua Portuguesa se conhecem bem o texto ou apenas superficialmente. A tabela 2 apresenta os dados obtidos.

Tabela 2 - Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 3

Questão 3: Assinale as alternativas que correspondem à classificação que você daria ao seu conhecimento acerca do texto referente a Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina - 1998?												
ALTERNATIVAS	INF	INF	INF	INF	INF	INF	INF	INF	INF	INF	INF	INF
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Conheço a Proposta Curricular de Santa Catarina de modo geral, mas o documento da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, eu não conheço, nunca li.		X	X									
2. Já participei de alguns eventos/discussões sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, mas esses eventos não eram direcionados especificamente ao ensino de Língua Portuguesa.	X				X							X
3. Já participei de alguns eventos/discussões sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, mas não posso afirmar que conheço bem o documento de Língua Portuguesa.	X			X				X	X	X	X	
4. Conheço o documento de Língua Portuguesa superficialmente, li uma ou duas vezes.	X					X				X		
5. Já li o texto da disciplina de Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina, já participei de algumas discussões sobre ele, mas acho muito difícil entendê-lo.					X	X					X	
6. Conheço muito bem o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina que fala sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Já li e entendi o que propõe.							X					
7. Outros												

- INF - corresponde a informante

Ao analisar os dados para verificar se as professoras leram o texto referente à área de Língua Portuguesa, percebe-se que, do total das informantes, somente duas das professoras admitem não terem lido o documento de Língua Portuguesa. Sabe-se que há uma cobrança por parte da escola para que as professoras leiam a PCSC para que assim possam participar de discussões realizadas na escola. Porém, se consideradas as alternativas 2 e 3 como alternativas que negam a leitura do documento, de maneira mais amena, isto é, a professora ao assinalar essas alternativas não fica comprometida, não admite literalmente que não leu o documento. Essa conclusão está baseada na seguinte análise: verificando-se na tabela apresentada acima,

percebe-se que entre as sete informantes (1, 2, 3, 4, 8, 9 e 12), cinco assinalaram as alternativas entre 1 e 3, o que possibilita afirmar que 41,6% das professoras não leu o documento, do contrário, teriam assinalado algumas das questões de 4 a 7, questões que afirmam a leitura.

Das professoras que assinalaram as alternativas em que afirmam terem lido o documento, há uma informação que merece destaque, a informante de número 1 é a mesma professora que, na questão 2, respondeu que apenas ouviu falar na PCSC-LP (Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Portuguesa), o que anula a resposta dada à alternativa 4 da questão 3, em estudo. Assim, cinco das professoras pesquisadas (41,6%) afirmaram terem lido a PCSC-LP.

Um outro aspecto que pode ser analisado, com base nos dados apresentados, é o grau de conhecimento acerca do conteúdo da PCSC-LP. Observe que das 7 alternativas apresentadas às professoras, somente uma, a alternativa 6, refere-se ao fato de a professora conhecer muito bem a PCSC-LP. Considera-se um dado de importância fundamental somente uma professora ter assinalado esta alternativa. Visto que, 11 professoras, 91,6% do total das informantes, não conhecem bem ou não entendem o que está sendo proposto no texto da PCSC-LP.

Conclui-se portanto, que o grau de conhecimento acerca do conteúdo da PCSC-LP, entre as professoras da unidade de ensino pesquisada não é dos mais animadores, uma vez que apenas uma professora (8,3%) afirmou conhecer muito bem o documento e ter entendido o que é proposto.

Questão 4: A partir dessa questão pôde-se verificar as ações da escola, ou da rede estadual de ensino em relação ao esclarecimento, ao estudo da PCSC-LP, que envolvem as professoras.

Tabela 3 – Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 4

Questão 4: Na sua escola, ou na rede de ensino à qual você pertence, são oferecidas oportunidades (discussões, debates, palestras, seminários, e outros) para estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina?		
ALTERNATIVAS	NÚMERO DE RESPOSTAS DADAS	NÚMERO DE RESPOSTAS DADAS EM PERCENTUAL (%)
Sim, constantemente	1	8,3
Não, raramente	9	75,0
Não	2	16,7
TOTAL	12	100

A análise dos dados expostos permite afirmar que, segundo a visão de nove das professoras informantes (75,0%), existem as oportunidades para estudo da PCSC, as ações da escola pesquisada ou do Estado, porém são raras. Se somadas as respostas a essa alternativa com as respostas à alternativa “não”, tem-se um número negativo bastante elevado, 11 das 12 professoras responderam que não são oferecidas oportunidades, em número suficiente, para esclarecimento do conteúdo da PCSC-LP. É um dado bastante negativo 91,7% das professoras da unidade de ensino pesquisada considerarem insuficientes as oportunidades oferecidas.

Questão 5: Esta questão foi formulada com vistas a verificar se as professoras participam das oportunidades oferecidas. Conforme revelado, na tabela 3, das professoras pesquisadas, 9 entre as 12 afirmam terem sido oferecidas oportunidades, em número insuficiente, mas houve.

Tabela 4 – Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 5

Questão 5: Das oportunidades oferecidas:		
ALTERNATIVAS	NÚMERO DE RESPOSTAS DADAS	NÚMERO DE RESPOSTAS DADAS EM PERCENTUAL (%)
Foram várias, mas não participei de nenhuma	3	25,0
Foram várias, e eu participei de todas	1	8,3
Foram poucas e eu não participei de nenhuma	1	8,3
Foram poucas e eu participei só de algumas	3	25,0
Foram poucas e eu participei de todas	4	33,4
TOTAL	12	100

É possível verificar, a partir dos dados apresentados, que somente uma das 12 professoras não participou das oportunidades oferecidas, o que representa 8,3% do total das professoras desta unidade de ensino. As demais, 11 professoras participaram de pelo menos poucas oportunidades oferecidas, o que reflete em um número percentual de 91,6% de professoras que já participaram de eventos para estudo da PCSC. Vale ressaltar que as oportunidades referidas aqui são para o estudo da PCSC como um todo e não especificamente do documento de Língua Portuguesa. Observa-se que, somadas as respostas às alternativas que revelam que as professoras participaram de poucas oportunidades (alternativas 2, 4, 5 e 6), tem-se 11 professoras, o que representa 91,6% do total. Considerando-se que este estudo quando específico da área de Língua Portuguesa restringe ainda mais, conclui-se que o resultado é ainda pior que o apresentado, conforme será visto a seguir.

Questão 6: Ainda relativamente às oportunidades oferecidas, nesta questão buscou-se verificar se, dentre essas, houve estudos específicos relativos à área de Língua Portuguesa. Para isso perguntou-se às professoras informantes:

6 – Em alguma dessas oportunidades foi apresentado ou discutido o documento da PCSC que se refere ao ensino de Língua Portuguesa?

Sim	3
Foram discutidos aspectos que se referiam ao ensino fundamental como um todo, mas especificamente ao documento de Língua Portuguesa, não	8

Se analisados os dados simplesmente como são apresentados, tem-se já, em relação aos estudos específicos da área de Língua Portuguesa, um resultado alarmante. Apenas três das doze professoras participaram de estudos da área específica de Língua Portuguesa.

Consideradas as respostas apresentadas anteriormente, na questão 3, sobre as professoras que leram o documento, verificou-se que, das três professoras que responderam sim à

questão 6, conforme demonstrado acima, apenas uma afirmou, na questão 3, ter lido o documento e entendido o que propõe, justamente a professora que assinalou a alternativa 6 da questão 3: Conheço muito bem o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina que fala sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Já li e entendi o que propõe.

O que se conclui a partir desses dados é que, até agora, das 12 professoras pesquisadas somente uma parece conhecer o conteúdo de Língua Portuguesa na PCSC.

Como a questão 6, que está sendo apresentada, foi estruturada no modelo questão semi-aberta, havia, além das duas alternativas apresentadas, uma outra alternativa que era: “Não. Foram discutidos temas como: ” para a qual não se obteve nenhuma resposta.

Houve, ainda, como resultado dessa questão, uma professora que não assinalou nenhuma das alternativas apresentadas, verificou-se que é a informante que na questão anterior afirmou não ter participado de nenhuma oportunidade, assim, não teria como responder à questão 6.

Questão 7: Com o objetivo de verificar a convicção da escola e das professoras com relação à aceitação ou não da PCSC-LP, esta questão foi elaborada no modelo semi-aberta:

7 – Qual sua avaliação sobre o texto que se refere à disciplina de Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina?

Foram apresentadas as cinco alternativas abaixo:

- | | |
|--|---|
| a) Considero um texto excelente, com um pouco de estudo e atenção é facilmente entendido | 5 |
| b) Considero um texto muito difícil de ser entendido. Já tentei ler e desisti, não consegui entender | 0 |

- | | |
|--|---|
| c) Considero um texto muito difícil de ser entendido. Já li, entendi algumas coisas, mas fiquei com muitas dúvidas | 4 |
| d) Nunca parei para ler ou conhecer o texto de Língua Portuguesa, por isso não posso emitir opinião sobre ele | 2 |
| e) Outra | 1 |

Observa-se novamente que há uma preocupação das professoras em declarar que não leram o texto. Essa afirmação é baseada na análise de que, em primeiro lugar, somente duas das informantes admitiram não terem lido o texto. Em segundo lugar, das cinco informantes que assinalaram a alternativa ‘a’ (considero o texto excelente, com um pouco de estudo e atenção é facilmente entendido), duas dessas informantes declararam, na questão 3, já apresentada, as alternativas 2 e 3 as quais deixam claro que a professora não leu o documento conforme análise feita do item questão 3. Pode-se interpretar que, na alternativa ‘a’ em questão, a professora tem a saída de optar por uma alternativa que não o comprometa. Em terceiro lugar, analisando a alternativa ‘c’ apresentada acima observa-se que quatro das informantes optaram por assinalar a alternativa em que declaram terem lido, o que não coincide com a resposta dada anteriormente por três dessas quatro professoras. Inclusive uma das quatro informantes declarou anteriormente na questão 3, não ter lido o texto.

Conclui-se, então, que das sete professoras informantes que assinalaram as alternativas *a* e *c* da questão 7, em análise, apenas três poderão ter sua resposta considerada válida, coerente. Essas contradições nas respostas evidenciam a preocupação das professoras em admitir que não leram a PCSC – LP, ou que a conhecem superficialmente.

Considerando esses fatos, pode-se fazer a seguinte leitura: das 12 professoras informantes, oito não conhecem claramente o que propõe a PCSC-LP. Apenas quatro professoras responderam coerentemente terem lido a PCSC-LP. A única professora que assinalou a

última alternativa - respondendo que: “o texto é facilmente entendido, porém não o considero excelente.” – e as três professoras mencionadas acima.

Questão 8: Nesta questão verifica-se a aceitação da professora relativamente à PCSC-LP. Os dados serão apresentados na tabela 5 abaixo:

Tabela 5 – Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 8

Questão 8: Você concorda com as mudanças sugeridas pela Proposta Curricular de Santa Catarina para o ensino de Língua Portuguesa?		
ALTERNATIVAS	NÚMERO DE RESPOSTAS DADAS	NÚMERO DE RESPOSTAS DADAS EM PERCENTUAL (%)
Sim, totalmente	1	8,3
Sim, em parte	9	75,0
Não, discordo totalmente	0	0,0
Não conheço as mudanças sugeridas	2	16,7
TOTAL	12	100

Da análise dos dados da tabela acima, pode-se perceber a realidade que até então vem sendo revelada. Há um profundo desinteresse¹⁷ das professoras da unidade de ensino pesquisada em conhecer a PCSC-LP. Talvez a resposta esteja nos dados apresentados acima, em que 75,0% não concordam totalmente com as mudanças sugeridas. Somadas as respostas dadas à alternativa em que nove informantes afirmam que concordam em parte, com as respostas de duas informantes à alternativa “não conheço as mudanças sugeridas”, os dados totalizam 91,6% de professoras que não estão de pleno acordo com a PCSC – LP , uma professora apenas concorda totalmente.

São dados que requerem uma certa preocupação, haja vista que quem não concorda tem mais dificuldades em mudar.

¹⁷ O desinteresse percebido pela pesquisadora, nesta pesquisa, constitui um assunto a ser desenvolvido, ser investigado em outra pesquisa, haja vista a sua dimensão.

Verificou-se um item que talvez pudesse justificar o desinteresse e a discordância apresentados. Das professoras que trabalham na escola pesquisada, a maioria tem entre 45 e 52 anos de idade, uma prática de uso de livro didático e ensino de português pautado em regras constantes na gramática normativa, consolidada entre 8 e 28 anos de atuação profissional.

Pode-se justificar essa resistência até mesmo considerando a teoria que sustenta a PCSC – a teoria sociointeracionista, ou seja, um professor que aprendeu assim e está a sua vida profissional inteira ensinando assim, possivelmente terá dificuldades em mudar, principalmente quando a titulação não representa uma atualização, a maioria das professoras envolvidas na pesquisa possui o ensino médio apenas.

Questão 9: Buscou-se investigar com esta questão, se, na visão das professoras, há aceitação da PCSC por parte da escola. Para isso perguntou-se:

Tabela 6 – Apresentação dos dados obtidos como respostas à questão 9

Questão 9: Na escola em que você leciona, há aceitação por parte da equipe docente e administrativa, da Proposta Curricular de Santa Catarina?		
ALTERNATIVAS	NÚMERO DE RESPOSTAS DADAS	NÚMERO DE RESPOSTAS DADAS EM PERCENTUAL (%)
Sim	4	33,3
Não	0	0,0
Em parte	5	41,7
Não sei responder	3	25,0
TOTAL	12	100

Observa-se que 75% das professoras pesquisadas entendem que há aceitação da PCSC pela equipe docente e administrativa – 33% responderam “sim” e 41,7% responderam “em parte” – nove das professoras, portanto, concordam que há aceitação por parte da escola.

Questão 10: Elaborada no modelo semi-aberta esta questão ainda está relacionada à aceitação da escola quanto à PCSC. Perguntou-se:

10 – Há incentivo por parte da equipe diretiva da sua escola para que o professor realize um trabalho de acordo com as recomendações da Proposta Curricular de Santa Catarina?

Sim	9
Não	3

A maioria, 75% das professoras, afirma que há incentivo por parte da escola. Desse 75%, nove professoras, que responderam sim deveriam também responder ao seguinte questionamento:

Se a sua resposta foi SIM, de que forma acontece esse incentivo?

As respostas obtidas foram: através de cursos (duas professoras); através de reuniões (três professoras); através de projetos (duas professoras), não foram especificados quais projetos são esses; duas professoras não responderam a essa pergunta e uma delas respondeu que o incentivo acontece incluindo no PPP (plano político pedagógico) a concepção interacionista que consta na Proposta.

Verifica-se que sete das professoras colaboradoras, 58,3%, revelam de que maneira acontece o incentivo por parte da equipe diretiva da escola para que sejam aplicadas as recomendações da PCSC na sua prática pedagógica. Porém, não se pode esquecer que 91,6% do total das professoras afirmaram, na questão 4, que raramente aconteciam oportunidades de estudo da PCSC. Donde se conclui que, se pouco estudado o documento, também pouca é sua aplicação.

Essa interpretação é reforçada, ainda, pela conclusão que se pôde chegar, na questão 7, de que oito entre as doze professoras informantes, 66,7%, não conhecem a PCSC – LP.

Questão 11: Estruturada no modelo questão aberta, objetivou-se, com esta indagação, verificar quais aspectos do conteúdo da PCSC – LP chamaram a atenção dos professores.

A questão formulada foi a seguinte:

11 – Sobre o conteúdo da Proposta Curricular de Santa Catarina referente à área de Língua Portuguesa, quais aspectos lhe chamaram mais atenção? Por quê?

As respostas obtidas nessa questão originaram-se de apenas oito professoras.

Dentre as doze informantes, 33,3% não responderam a essa questão – informantes 1, 2, 3, e 4.

Dos 66,7% que responderam, obteve-se as respostas transcritas abaixo:

Informante 5 – Avaliação

Informante 6 – Na parte de interpretação, contextualização.

Informante 7 – Leitura

Informante 8 – Interdisciplinaridade, pluralidade cultural.

Informante 9 – A dialogia, porque existem alunos que se expressam com coerência através da fala e na linguagem escrita sentem grandes dificuldades.

Informante 10 – Sempre os aspectos que visam trabalhar a partir do conhecimento já trazido pelo aluno (que desta forma compreende melhor os assuntos abordados).

Informante 11 – O novo sistema de avaliação, mudanças na metodologia, etc...

Informante 12 – Sim, a metodologia do trabalho de produção que corresponde a intervenções que o professor faz para apontar “defeitos e erros” na correção de texto, no domínio da língua oral, e o método de avaliação.

Pode-se observar o grau de generalização que há nas respostas dadas pelos professores informantes a esta questão. A generalização apresentada deve-se provavelmente ao fato de as professoras terem lido superficialmente o documento da área de Língua Portuguesa da PCSC ou nem terem lido – conclusão a que se chegou na questão 3 em que 91,6% das 12 professoras pesquisadas demonstraram conhecer superficialmente a PCSC – LP ou nunca terem lido o documento.

Solicitada uma justificativa para a sua resposta, observa-se, pelos dados apresentados, que, das 12 professoras, nenhuma delas justificou. Isso reforça a análise de que falta leitura do documento por parte das professoras.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, em seu texto final, com a pretensão de fechar sua argumentação dizendo aos professores que se não houver empenho profissional as mudanças não acontecerão, busca Vasconcelos para epigrafar o último texto do documento:

[...] o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina bem 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 (VASCONCELOS apud PCSC, 1998, p.88).

É sem dúvida uma argumentação que leva o leitor a refletir sobre a importância de seu trabalho consciente e responsável para a transformação da realidade. Observe-se o que diz a PCSC – LP logo após a citação de Vasconcelos:

Considerando todas as implicações das concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem, de educação e de metodologia explicitadas ou implícitas nos documentos do projeto SED, fica evidente que nenhum educador pode pretender promover a CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO enquanto se mantiver no estado identificado na epígrafe acima. O conhecimento só faz sentido se implicar compreensão da realidade, usufruto e transformação dessa mesma realidade (PCSC, 1998, p.88).

O recado dado é simples, o ensino de Língua Portuguesa precisa caminhar na linha da libertação, da crítica, da autonomia, da construção do conhecimento e, para que o professor desenvolva esse trabalho, precisa primeiro tornar-se um profissional com tais características; “[...] se o aluno pode e deve aprender, o professor também deve engajar-se nesse processo e aprender antes e durante seu trabalho” (PCSC, 1998, p.88).

Enquanto o professor permanecer preso ao seu jeito de ensinar arraigado nas tradições segundo as quais também aprendeu Língua Portuguesa, pouco ou nada mudará no ensino de Língua materna.

Questão 12 – Esta questão foi formulada na intenção de verificar se as professoras que afirmaram nas questões anteriores conhecer o conteúdo da PCSC – LP realmente conhecem. Esse objetivo foi alcançado, pois foram ouvidos, com frequência, comentários das professoras como: “ Ai, nessas perguntas aqui a gente se contradiz”. O que pode ser entendido como o fato de a professora ter percebido que, se optou anteriormente por questões que não revelavam resposta comprometedora em relação a sua falta de conhecimento sobre o documento, agora isso ficaria evidente, daí dizerem que “a gente se contradiz”.

A pergunta feita foi a seguinte:

12 – Na sua opinião, o documento que se refere ao ensino de Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina trouxe inovações para a prática do ensino dessa disciplina? Você saberia citar algumas?

Das 12 professoras pesquisadas, cinco declararam que não saberiam responder, o que corresponde a 41,6% do total. As sete informantes que responderam a essa questão fizeram alusões gerais quanto às inovações. Nenhuma das informantes fez referência a que tipo de atividade ou trabalho especificamente estaria sendo feito com base na PCSC – LP. Não houve nenhuma menção ao que a PCSC traz como inovações, a relação dialética língua estrutura e língua acontecimento, os textos que fazem sentido em determinada situação, os estudos das estratégias discursivas e, principalmente, nenhuma menção ao trabalho fundamental de criar autoria que segundo a PCSC – LP é papel da escola.

Houve apenas uma referência ao trabalho com textos em que uma informante afirmou que a gramática é ensinada a partir do texto. Observa-se que, além de se ter o resultado altamente negativo, a preocupação primeira do professor ainda é de ensinar gramática, para ele, a gramática é ensinada e o texto serve de (pre)texto para ensinar gramática.

Nenhuma menção foi feita, ainda, à prática de reflexão sobre a língua para se chegar depois aos conceitos. Chegar aos conceitos segundo a PCSC – LP “*é o resultado de uma longa caminhada e não o início dela*”. Esta pode ser considerada uma das grandes novidades da proposta. As professoras demonstraram total desconhecimento sobre o que a Proposta afirma ser o ideal para o ensino de língua materna. Demonstraram sim nos comentários que faziam na presença da pesquisadora, nos momentos em que esteve na escola, estarem completamente perdidas, se antes tinham certeza daquilo que ensinavam – conceitos gramaticais – agora não têm mais certeza de nada, se de um lado sabem que o trabalho realizado com base em conceitos ou regras gramaticais não é o que se espera, de outro, não sabem o que fazer com as orientações da PCSC – LP.

“Agora não pode mais ensinar gramática, mas como é que esses alunos vão aprender? Pelo menos quando sabem a regra alguma coisa sai certa”. Comentários desse tipo é que foram ouvidos na escola. “Eu não concordo que não deve mais ensinar gramática, tudo o que eu sei de português é porque eu sei as regras que decorei quando estudava, porque a professora exigia. Hoje nada mais é exigido e agora estão aí esses alunos que não querem nada com nada”.

É devido a esse total desconhecimento sobre o conteúdo da PCSC – LP que as professoras não conseguem identificar as inovações propostas pelo documento. Será falta de condições para entender o texto? Desinteresse? Desestímulo? Recusa?

Vale ressaltar dois aspectos que precisam ser considerados. O primeiro é que a partir de 1995 houve uma versão preliminar da PCSC que foi editada e distribuída a todas as escolas estaduais de Santa Catarina, com o intuito de ser lida, discutida e criticada pelos educadores catarinenses e, da incorporação dessas discussões e críticas, resultou a Proposta Curricular de Santa Catarina, edição 1998, assunto da presente pesquisa. O segundo é que conforme informações obtidas através dos questionários aos quais as professoras responderam, o tempo de atuação no magistério, da maioria das professoras informantes, varia entre oito e vinte e oito anos¹⁸. É importante considerar esses dois aspectos, porque tendo os professores pesquisados o tempo de atuação no magistério apresentado, fica evidente que tiveram a oportunidade de participar do processo, o que inviabilizaria dizer que o documento da Proposta Curricular de Santa Catarina foi imposto, ou que os professores já receberam a Proposta pronta.

O que se sabe, nesse caso, é que definitivamente as professoras não conhecem a PCSC - LP, tanto quanto deveriam conhecer. Como se sabe é impossível emitir qualquer parecer sobre o que não se conhece.

Perante a afirmação, “a necessidade de formação permanente do professor não pode ser relegada a segundo plano, sob pena de que toda a proposta se torne novamente uma grande receita” (PSCS, 1998, p.88), parece caber dizer-se aqui que “esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer”.¹⁹

Questão 13 – Formulada no modelo semi-aberta, esta questão trata da prática pedagógica. A parte da questão que corresponde ao modelo fechado foi elaborada da seguinte forma:

¹⁸ Somente uma entre as doze professoras informantes tem seis anos de tempo de atuação no magistério.

¹⁹ Frase retirada da música Disparada de autoria de Geraldo Vandré e Théo de Barros.

13 – Na sua prática pedagógica, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, você aplica as orientações da PCSC para essa disciplina?

Sim	3
Não	1
Em parte	8

A maioria das informantes respondeu que aplica as orientações da PCSC – LP em parte. Essa maioria corresponde a oito professoras, 66,6% do total das professoras pesquisadas. A leitura que se faz desse resultado está baseada nos dados apresentados como resposta a essa questão, mas também está baseada nos resultados obtidos nas questões anteriores e, principalmente, na leitura que se fez da preocupação das professoras em assumir que não conhecem a PCSC – LP. Considerados esses resultados, o que se conclui é que 66,6% das professoras escolheu uma alternativa que as deixa em condições confortáveis. Isto é, mediante as respostas dadas anteriormente seria incoerente dizer que aplica as orientações, porém assinalar a alternativa “não” seria assumir algo que parece ser comprometedor.

Veja-se as respostas dadas como “sim” a essa questão. A informante de número 7 que respondeu afirmativamente é a professora que assinalou na questão 3 a alternativa: conheço muito bem o texto da PCSC que fala sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Já li e entendi o que propõe. O que causa estranhamento é que a mesma informante afirmou na questão número 8 que concorda em parte com as mudanças sugeridas pelo documento, se considerada essa resposta (questão 8) seria mais coerente a informante assinalar que aplica “em parte” pois não aplicaria as orientações com as quais não concorda. Um outro dado intrigante é a informante não ter respondido adequadamente às questões anteriores em que deveria demonstrar mais especificamente o conhecimento que afirmou ter da PCSC – LP.

As outras duas informantes que assinalaram “sim”, para a questão 13, declararam conhecer superficialmente o conteúdo da PCSC – LP na questão 3. Conclui-se portanto que,

quem conhece a PCSC – LP superficialmente pode, no máximo, aplicar “em parte” as orientações constantes na PCSC – LP. Somente uma professora respondeu que não aplica as orientações em sua prática pedagógica.

Permanece a interpretação de que a falta de conhecimento que têm as professoras sobre a PCSC – LP é um obstáculo a ser vencido na caminhada para a transformação da situação do ensino de Língua Portuguesa.

Há ainda que ser apresentada a parte que corresponde ao modelo aberto da questão 13. Perguntou-se às professoras:

Se você respondeu SIM ou EM PARTE, poderia explicar como você aplica essas orientações na sua prática pedagógica?

Ao analisar as respostas dadas a essa questão, percebeu-se que, do total de informantes, nove não responderam adequadamente, o que representa 73,3% do total de informantes. Novamente, tem-se a maioria das informantes demonstrando não conhecerem ou não conseguirem relacionar o conteúdo da PCSC-LP com a prática pedagógica.

As outras três informantes demonstraram conhecer algumas recomendações gerais do documento como um todo, mas especificamente do documento que se refere à área de Língua Portuguesa, não. Essa conclusão advém de termos utilizados pelas professoras para responderem. São termos também utilizados pela PCSC. Dentre os termos a que se fez referência poderiam ser citados: construir conhecimento, autonomia, realidade do aluno (inf. 8); polifonia, dialogia. Contextualização. Polissemia (inf. 9).

Ao selecionarem esses termos para responderem como aplicam as orientações da PCSC-LP na sua prática pedagógica, as professoras demonstraram conhecer as orientações mais gerais de como se deve trabalhar. A informante número 8 seleciona termos que podem

ser aplicados a qualquer disciplina e que se referem ao que se quer alcançar com o ensino. Já a informante número 9 utiliza termos mais específicos da área de Língua Portuguesa, no entanto, são termos utilizados na orientação teórica da PCSC-LP que esclarecem a concepção de língua/ linguagem adotada pelo documento. A professora não relaciona esses termos com a prática pedagógica, pelo menos não esclarece.

A informante número 10 também se refere às experiências trazidas pelos alunos, o que é igualmente geral, é recomendação para qualquer disciplina. Ao mencionar que trabalha com textos hodiernos, talvez esteja querendo dizer textos da realidade, textos com os quais o aluno tem contato em sua vida real. Porém, isso não fica esclarecido, uma vez que poderá também estar se referindo a textos modernos, atuais apenas.

As informações dadas pelas informantes são bastante genéricas, donde se conclui que são informações adquiridas em conversas informais, em cursos dos quais tenham participado ou, talvez, adquiridas nas reuniões de planejamento, às quais algumas informantes fizeram referência. As professoras demonstraram, em suas respostas, não operarem grandes mudanças no ensino de Língua Portuguesa ou por não terem lido a PCSC-LP, por não terem estudado, o que gera completo desinteresse, ou por alguma razão não terem motivação para operar mudanças.

Questão 14 – Na última questão do instrumento de pesquisa, perguntou-se às professoras:

14 – O que você considera que esteja faltando para que o professor domine o conteúdo do texto referente à área de Língua Portuguesa, constante na PCSC, e passe a aplicar as orientações nele existentes, em sua prática pedagógica?

Para a análise dos dados obtidos nesta questão, dividiu-se as respostas obtidas em três grupos, segundo as semelhanças.

Para o primeiro grupo foi selecionada apenas a resposta da informante número 3. A única resposta que demonstra claramente o desinteresse em mudar a prática ou estudar o documento. A informante respondeu “não concordo com muitas mudanças”. Percebe-se uma visão individualista da professora, pois desconsidera que a PCSC é o resultado de todo um processo que visa à melhoria do ensino e desconsidera, ainda, que houve participação dos professores na elaboração do documento. A escola não se faz com “eus” isoladamente, mas com “nós”, operando em grupo.

No segundo grupo estão as respostas dadas pelas informantes 1, 5, 7, 10 e 12. Foram selecionadas para este grupo por serem consideradas respostas das professoras que demonstraram perceber que o professor tem sua parte de responsabilidades nessa história. As informações apontam para a tarefa do professor que é de estudar, discutir, debater, ler muito e interessar-se em mudar. As professoras desse grupo deram respostas que deixam claro que mudar também depende das ações do professor, pois se referiram a atos que devem ser realizados entre os professores. É um aspecto considerado bastante positivo, haja vista o número significativo de professoras que reconhecem a sua responsabilidade, a sua parcela de contribuição para que a operacionalização aconteça. Foram 5 professoras que tiveram suas respostas selecionadas para esse grupo, o que representa 41,7% do total de informantes.

Para o terceiro grupo, selecionou-se as respostas que caracterizavam as professoras que vêem as soluções para esse problema fora de si. A responsabilidade seria do Estado que deveria oferecer palestras, cursos, recursos (materiais didático), maior tempo de adaptação. Fica muito evidente nessas respostas o discurso do professor que espera que tudo chegue a ele. O professor confiante em que o Estado deve oferecer tudo porque o profissional, o pro-

fessor precisa fazer muito pouco, só não faz mais porque o Estado não oferece condições. Respostas bastante simples, para não dizer cômodas, a uma situação de tamanha complexidade.

O que assusta é o número de professoras da escola pesquisada que fazem parte desse grupo, seis informantes de um total de 12, o que corresponde a 50% do total de professoras colaboradoras.

O resultado só não é tão desanimador se confrontados os 45% de professores que entendem o seu trabalho, a sua busca, como importantes nesse processo, contra os 50% de professoras que responsabilizam o Estado por todo o trabalho. Assim, percebe-se que há, pelo menos, uma esperança, há a vontade de algumas professoras em operar mudanças, o que é animador.

6.2 DISCUSSÃO DOS DADOS

6.2.1 OS DADOS PESQUISADOS E A INTERAÇÃO VERBAL

Os dados obtidos como respostas às questões de pesquisa apresentados e analisados no item anterior revelam uma realidade um tanto cruel relativamente à situação do ensino de Língua portuguesa. Sabe-se que um estudo de caso enfatiza um conhecimento do particular, cuja generalização tem menor relevância, conforme afirma Rauen (2002, p.215). No entanto, considerando-se o que salienta Stake (1988) citado por André (1995, p. 50), “um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa”. Assim, entende-se que os dados apresentados nessa pesquisa merecem ser vistos como um alerta, haja vista que revela a situação da interação entre o Docu-

mento da Proposta Curricular de Santa Catarina, aqui considerado o locutor, e o professor de Língua Portuguesa, aqui considerado o interlocutor.

A utilização do instrumento psicológico, a palavra, como chama Vygotsky, não é assim tão simples como parece. Existem alguns fatores que devem ser considerados para que a interação verbal entre dois ou mais sujeitos aconteça.

Existem muitas situações de comunicação, e a PCSC-LP que foi distribuída aos professores da rede estadual de ensino para que fosse colocada em prática é um exemplo disso, em que conhecer o sistema de códigos, partilhar a mesma língua materna de determinado falante ou escritor não garante o entendimento, a compreensão. Dois falantes da mesma língua nem sempre se entendem.

Bakhtin (1992, p.92) explica que, na interação verbal, de um lado, o locutor serve-se da língua para suas formas enunciativas concretas, porém o que importa ao locutor é a significação que a forma enunciativa adquire no contexto. De outro lado, o receptor decodifica a mensagem quando a compreende num determinado contexto concreto e preciso. Assim, o locutor deve levar em conta o ponto de vista do receptor.

Também Vygotsky (1993, p. 130) comunga com esse mesmo pensamento, pois escreve que: “Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação”.

A PCSC-LP, por determinado momento, tornou-se dona da palavra, no instante em que produziu o seu discurso. A situação social mais imediata é que determinou as condições reais de enunciação. Com base nos dados obtidos nesse estudo de caso pode-se afirmar que a PCSC-LP, ao produzir seu discurso, tinha em mente um interlocutor que não era condi-

zente com a realidade. Ou porque considerou que o professor da rede pública de ensino teria condições de entender as propostas do documento e isso não aconteceu, ou porque não conhecia sua motivação e seu pensamento. O problema revelado a partir da pesquisa é que não houve, até o momento do encerramento deste trabalho, interação entre a PCSC-LP e os professores de Língua Portuguesa pesquisados. Tal conclusão advém dos altos índices que revelam desconhecimento por parte dos professores sobre aspectos fundamentais da PCSC-LP verificados na apresentação e análise dos resultados, já apresentados neste trabalho.

Ao produzir um enunciado o locutor dirige-se sempre a um ou mais interlocutores. Só há linguagem comum com o locutor concreto. Para Bakhtin (1992, p. 113), “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*”. A situação social determina tanto a produção do discurso do locutor quanto a assimilação do interlocutor, ao que parece existe um espaço em branco, de não sentido, entre o locutor e o interlocutor que ainda não foi preenchido.

De um lado tem-se o documento apresentado aos professores, fruto de ampla discussão entre eles, na visão da equipe que o produziu. De outro, tem-se o professor que, conhecendo superficialmente o documento, considera que o Estado oferece poucas oportunidades para discussão e esclarecimentos acerca do documento. Segundo a pesquisa, 91,7% das professoras de Língua Portuguesa, da escola pesquisada, consideraram insuficientes as oportunidades oferecidas pelo Estado para estudos da PCSC.

O documento elaborado por um Grupo Multidisciplinar, composto por professores de todas as regiões do Estado, é um documento que gera discussões, dúvidas que precisam ser esclarecidas para que a interação se efetive. Especificamente o documento que se refere à Língua Portuguesa, analisado nesta pesquisa, necessita de esclarecimentos acerca de seu conteúdo, dado que trabalha com conceitos nem sempre dominados pelos professores. É o que já prevê o documento que, por várias passagens em seu texto, revela a preocupação com o que

chama de formação permanente dos professores. Segundo a PCSC-LP (1998, p.69), “O comprometimento de cada professor, sem dúvida, passará pela sensibilidade que ele tenha com respeito à sua própria formação, e por isto se tem enfatizado que não há como parar de aprender.” A exemplo, pode-se citar, ainda, o fato de haver várias palavras destacadas (em negrito), distribuídas em todo o texto como que alertando para alguns conceitos que possivelmente precisam ser dominados pelo leitor/professor no sentido de clarear sua leitura.

Ao que parece a intenção surtiu efeito contrário, pois é muito comum ouvir-se entre os professores que há na PCSC-LP muitas palavras difíceis, o que acaba desestimulando a leitura. Conforme ficou comprovado na pesquisa realizada com 12 professoras de uma escola da rede estadual de ensino, quando apenas 1(uma) professora afirma conhecer bem o documento, afirmação esta que causa dúvida quando em questões posteriores a mesma professora não responde adequadamente a algumas questões que seriam facilmente respondidas por quem conhece bem o documento.

A interação verbal acontece em condições determinadas num processo sócio-histórico. O interlocutor, ao ler, produz sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os, participa de um processo de produção de sentidos e isso só é possível porque ao produzir sentidos ocupa um lugar social e o faz com uma direção histórica determinada. Seria dispensável dizer que a condição primeira para a interação é que haja o contato entre o texto escrito e o leitor, sem o que fica impossível tratar de interação. A pesquisa realizada revelou que dentre as 12 professoras, 10 conhecem o documento que se refere à área de Língua Portuguesa. Porém, conhecer para algumas professoras não implica ler, pois conforme a análise feita 58,4% das professoras informantes não leram o documento, portanto o que se pode concluir é que apenas sabem da existência do documento. Outra reflexão importante é que dentre as 12 professoras 41,6% afirmam terem lido o documento, no entanto afirmam também que o conhecem superficialmente.

Sabendo-se que os sentidos são produzidos, são construídos em confrontos de relações que são formadas sócio-historicamente, que ao produzir um discurso não se está simplesmente transmitindo informações, mas sim efeitos de sentido entre interlocutores, o que se pode inferir dessa situação é que o efeito de sentido esperado pela PCSC-LP não está sendo alcançado. Em parte pelo desinteresse das professoras em lerem o documento, não se sabe por que razão, em parte por esse conhecer “superficialmente” o documento. Considerando-se que as professoras que conhecem o documento superficialmente afirmaram terem lido o documento, o que se conclui é que algo acontece com o documento ou com as professoras que está impedindo a aplicação das orientações da PCSC-LP na prática pedagógica, ou seja, o efeito de sentido esperado não está sendo alcançado.

A atividade do leitor, no momento da produção de sentidos, passa de uma relação imediata, mecânica com a situação de enunciação a uma relação de responsabilidade do dizer, isto é, ao produzir sentido o leitor passa a ser a origem não do discurso, mas a origem da unidade e coerência do discurso. É do leitor que se cobra, a partir de seu lugar social, um modo de leitura, isso é possível a partir do momento que o leitor lança mão de suas condições sócio-históricas. É o lugar social que o leitor ocupa que define a sua identidade de leitor. A interação verbal se efetiva relativamente à posição social historicamente construída que ambos, leitor e autor ocupam. Parece haver algo entre essas posições assumidas pelos sujeitos envolvidos nessa situação discursiva que está impedindo as professoras pesquisadas de se colocarem no lugar de leitoras da Proposta.

6.2.2 OS DADOS PESQUISADOS E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – LÍNGUA PORTUGUESA

Produzida por uma equipe, a PCSC-LP apresenta-se como um discurso de um grupo que está socialmente definido como pesquisadores, teóricos, ou até mesmo cientistas. Um grupo que discute o ensino de língua portuguesa, não a partir de situações práticas, sala de aula, mas a partir de pesquisas, de estatísticas, de inúmeras outras produções científicas disponibilizadas, poder-se-ia dizer, a partir de resultados e não do processo em si. São informações cientificamente comprovadas que, além de conferirem segurança, possibilitam ainda, uma visão geral sobre a situação, sobre os problemas, para que possam ser pensadas possíveis soluções e para que ocorram as mudanças, sempre necessárias, ao ensino de língua portuguesa. Obviamente que o discurso, o documento produzido por esse grupo, concordando aqui com Bakhtin, reflete a expressão exterior e a expressão ideológica de um locutor (aqui considerado o grupo de pesquisadores), bem como a orientação social a que está submetido.

O fato de apresentar-se como um texto bastante genérico, que exige o domínio de diversos conceitos, não muito comuns à formação profissional das professoras, revela o lugar social e o nível de entendimento científico do locutor.

A linguagem empregada no documento é bastante científica, um apanhado geral das idéias atuais que impulsionam as discussões e a argumentação em favor da necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa. O documento foi elaborado tendo como público alvo, como interlocutores, os professores de ensino infantil, fundamental e médio das escolas da rede pública de ensino. Esse caráter científico e geral é admitido no próprio documento quando se lê no início do texto da PCSC -LP (1998, p. 55): “o documento está organizado de modo a que os professores tenham acesso panorâmico à orientação teórica assumida, às con-

cepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, bem como às concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa”.

A expressão “acesso panorâmico” evidencia a intenção de não entrar em detalhes. Pode-se afirmar que há uma diferença enorme socialmente marcada, entre o locutor (grupo de pesquisadores) e o interlocutor (professores do ensino fundamental). Essa diferença precisa ser considerada uma vez que se concebe a comunicação função central da linguagem. Aquilo que Bakhtin escreveu, “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”, serve também ao interlocutor e não somente ao locutor. Para que a PCSC-LP obtenha adesão, produza o sentido esperado por parte daqueles a quem se dirige, deve ser legível para quem procura influenciar. A dificuldade está em verificar se é legível algo que não foi lido pela maioria das professoras, ou que foi lido superficialmente pelas demais. Acredita-se que há nesse jogo também a responsabilidade do interlocutor.

Retomando a expressão contida no início do texto da PCSC-LP, “acesso panorâmico”, sobre a qual se mencionou que a intenção foi de não entrar em detalhes, provavelmente considerados dispensáveis, uma vez que por várias vezes no texto da PCSC-LP observa-se o entendimento de que, por se tratar de um auditório especificamente de professores, pressupõe-se uma responsabilidade profissional que daria conta de buscar o sentido do texto, seria desnecessário, no entendimento dos autores do texto, entrar em detalhes e inadequado produzir um texto com características de um receituário.

O comprometimento de cada professor, sem dúvida, passará pela sensibilidade que ele tenha com respeito à sua própria formação, e por isto se tem enfatizado que não há como parar de aprender. Quem pouco lê não pode ser estímulo à prática da leitura; quem pouco escreve não pode entender os meandros da escritura. Por isto, o projeto global que ora se apresenta pretende ser um estímulo à reflexão antes que uma imposição ao professor; deseja ouvir réplicas, discutir, debater, a partir deste instrumental básico, na medida em que ele se constrói e reconstrói exatamente como uma caminhada coletiva (PCSC, 1998, p.69).

Daí afirmar-se que o interlocutor tem sua parte no jogo. Especificamente nesse caso, as professoras têm sua parcela de responsabilidade para que a comunicação se efetive. A resposta de cada professora, manifestada na sua prática pedagógica, garantirá a comunicação nesse caso.

A relação que há entre locutor e interlocutor nesse caso é definida hierarquicamente, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto – SED – por intermédio do secretário – representa o empregador e as professoras – interlocutores – são os empregados. O documento da PCSC-LP exerce sobre os professores uma certa autoridade; pode-se dizer que é a voz do patrão sobre os empregados. Fato este que pode estar gerando o desinteresse das professoras em conhecerem mais detalhadamente o documento, pois nesse caso, o empregador é identificado como o produtor do discurso. Visto que, é sabido, os professores de modo geral apresentam-se bastante descontentes com sua situação profissional, sobretudo os professores da rede estadual de ensino mostram-se descontentes com o Estado.

De maneira bastante democrática, o documento apresenta-se como contribuição para melhorar o ensino e direciona o pensamento educacional – na área de língua portuguesa – contando com a responsabilidade profissional dos educadores. Assim, a comunicação entre governo e professores depende muito mais do locutor, é claro, mas também do interlocutor.

Para que a PCSC-LP modifique um estado de coisas preexistente, é necessário que encontre apoio do grupo ao qual se dirige. Para que um ato de comunicação seja efetivado é imprescindível que haja, não só uma preocupação, por parte do locutor, com o interlocutor ao qual se refere, mas também, uma disposição, interesse do interlocutor em dar sentido à mensagem. Tal interesse depende de alguns aspectos determinados sócio-historicamente, dentre os quais poder-se-ia citar como mais importantes a aceitação, a adesão do interlocutor ao que

está sendo exposto e as condições de entendimento que estão condicionadas à formação de conceitos.

Há condicionamentos socioculturais que representam dificuldades no processo comunicativo e que precisam ser considerados, compreendidos para que a comunicação aconteça. Os condicionamentos socioculturais de que se fala são de ambos os lados: do enunciador ou do interlocutor.

O que se obteve como dados de pesquisa foi que 75,0% das professoras pesquisadas discordam em parte com as mudanças sugeridas pela PCSC-LP. A explicação para essa desaprovação é possível tomando-se como referência a própria teoria que sustenta a Proposta – teoria sociointeracionista – ou ainda, as afirmações de Bakhtin sobre as condições de interação já mencionadas nesse trabalho. Professoras que têm entre 45 e 50 anos de idade e trabalham entre 8 a 25 anos desenvolvendo uma prática pedagógica de ensino de língua materna totalmente atrelada ao livro didático, a regras gramaticais, dificilmente concordarão totalmente com as mudanças sugeridas. Desinteressam-se talvez por não quererem mexer em algo que, segundo elas, sempre deu certo (ou é mais fácil) ou até mesmo, por não conseguirem relacionar as novas propostas com a prática pedagógica. Assim, as condições sócio-históricas das professoras informantes determinam a aceitação e a adesão ao que está sendo proposto, influenciando consideravelmente o interesse pela PCSC-LP.

Quando o que está em jogo são convicções, para que seja garantida a comunicação, é preciso encontrar um terreno sólido, dialógico e comunicativo. Além da compreensão do signo e do contexto, é necessário compreender as convicções de ambos, aceitá-las para, então, avançar. Todo pensamento refere-se a uma realidade e a comunicação, a linguagem que o representa não pode estar isenta das marcas dessa realidade. Uma comunicação só é efeci-

ente quando se faz do fato concreto ao que se refere o conhecimento, objeto de compreensão mútua dos sujeitos envolvidos.

Se considerada a hipótese de que as professoras não entendem o que está sendo proposto pelo documento, seu desinteresse em buscar sentido à mensagem interferirá na comunicação. O interlocutor ao se deparar com palavras as quais não reconhece, sobre as quais não consegue formular conceitos, inevitavelmente ficará desinteressado. Sobretudo, considerando-se que, embora não justifique, a vida profissional do professor, as condições e as exigências profissionais que enfrenta diariamente não permitem ou não são nada estimulantes para que o professor aprofunde seus conhecimentos. Daí os dados obtidos na pesquisa, 50% das professoras considerarem que a solução para que os professores conheçam e apliquem as orientações da Proposta é responsabilidade e tarefa do Estado. A leitura que se pode fazer desses dados é que, consideradas as condições profissionais reais do professor, talvez este seja um forte indício de que um caminho para se chegar mais rápido aos resultados que se espera alcançar com a PCSC-LP seria mostrar aos professores como se faz.

Sabe-se que a PCSC-LP deixa bem claro que não pretende ser um receituário, e não se está aqui discordando ou criticando essa posição, sabe-se, também, que ninguém cria do nada, daí então sugerir a título de contribuição que sejam realizadas oficinas, isto é, apresentações práticas aos professores de como as coisas acontecem, de como algumas coisas podem ser feitas, para que possam, a partir desses exemplos, criar seus próprios caminhos. Esta é uma tarefa, cuja coordenação precisa ser assumida pelo Estado para que seja garantida de maneira freqüente e obrigatória. Esta é uma palavra – obrigatória – que está completamente fora do contexto da Proposta, porém é necessário considerar a realidade de professores efetivos e que resistem ao que não conhecem. Entende-se que só o Estado, na posição de órgão empregador, poderá garantir esse trabalho.

A formação de conceitos é um fator essencial para que haja a apropriação e produção de sentidos de um enunciado ou de um texto. Acredita-se que só um trabalho regular e efetivo poderá auxiliar as professoras a formarem determinados conceitos essenciais à interação verbal nesse caso.

O locutor tem responsabilidades muito maiores em se fazer entender, em provocar no seu interlocutor o interesse e a disposição em compreender o seu discurso. É preciso que haja alguma qualidade para fazer uso da palavra e ser ouvido. Especialmente nesse caso em que, por meio da pesquisa, se pôde verificar que os professores encontram-se completamente desorientados em relação ao que está sendo sugerido pela Proposta e o que se faz na prática com essas orientações, esse resultado é de 100%. É importante ressaltar que o professor tem consciência da sua responsabilidade e também tem consciência de que não está conseguindo cumpri-la, basta lembrar as dificuldades enfrentadas pela pesquisadora em conseguir informantes para coleta de dados da pesquisa, as condições em que foram coletados os dados. Vale lembrar também as análises feitas e apresentadas no item anterior, nas quais se considerou que em algumas das questões houve preocupação das professoras em revelar que não haviam lido ou que não conheciam o conteúdo da PCSC-LP

A interação verbal acontece no espaço entre o dito e o compreendido. Entender desse modo a interação verbal é acolher o princípio da dialogia como fundamento da linguagem. Como poderá haver interação quando o interlocutor (professoras pesquisadas), por razões sócio-históricas, não tem condições ou nem mesmo oportunidade de dar sentido ao que o locutor (PCSC-LP) pretende comunicar?

A comunicação só existe numa dimensão dialógica. Não há pensamento isolado. O sujeito pensante só pensa com a co-participação do outros sujeitos. Assim, quando produz um discurso o homem atua, pensa e fala sobre uma realidade e a comunica a outros homens

que também atuam, pensam e falam. Observe-se que na realidade que está sendo estudada, conforme os dados obtidos na pesquisa, o princípio da dialogia praticamente inexistente. Veja-se, a PCSC-LP, documento que representa um grupo de profissionais que atua, pensa e fala sobre uma realidade e tenta comunicá-la aos professores, porém estes não estão atuando, pensando e falando sobre essa realidade. A comunicação é um ato de reciprocidade e só existe dialogicamente. Não há sujeitos passivos na comunicação. Ao ato comunicativo é indispensável um acordo entre os sujeitos. A expressão verbal do locutor deve significar, deve ser comum ao interlocutor. A não existência desse acordo inviabiliza a comunicação. Pode-se afirmar que, com base nos dados da pesquisa, a comunicação entre as professoras pesquisadas e a PCSC-LP está inviabilizada.

Para que uma expressão verbal seja comunicável é necessário que se diminua a distância entre a expressão significativa do enunciador e a percepção significativa do interlocutor. É necessário que o significado se torne o mesmo para ambos. No caso analisado, acredita-se que a distância entre a expressão significativa do enunciador e a percepção significativa do interlocutor só será diminuída oferecendo-se condições às professoras de, pelo menos, buscar significações para então poderem fazer a sua parte neste ato comunicativo.

6.3 OS DADOS PESQUISADOS E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta Curricular de Santa Catarina, no documento que se refere à área de Língua Portuguesa, é enfática ao propor mudanças no ensino dessa disciplina. O que se pretende com este texto é confrontar o que espera a PCSC-LP do professor e os resultados obtidos no estudo de caso desenvolvido.

A concretização das mudanças, segundo a PCSC-LP, terão sua efetivação a partir de políticas educacionais que zelem, dentre outras, pela capacitação de professores, programas de formação e postura dos professores diante do ato pedagógico. A intenção de realizar um trabalho em conjunto, de um trabalho que apela pelo envolvimento consciente de todos os profissionais comprometidos com a educação, é evidente. Sabe-se, porém, que é preciso haver por parte dos professores a resposta esperada. A pesquisa realizada revelou que as professoras colaboradoras conhecem a PCSC-LP, porém superficialmente.

Como na Proposta lê-se que “o documento está organizado de modo a que os professores tenham *acesso panorâmico* à orientação teórica assumida, às concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa” (PCSC, 1998, p.55) (grifo nosso), entende-se que, além de conhecer muito bem o conteúdo da PCSC-LP, as professoras precisam conhecer algo mais sobre a orientação teórica assumida e sobre as concepções que são específicas da área de estudo da linguagem e da língua portuguesa.

No estudo de caso realizado, ficou constatado que as professoras que participaram da pesquisa conhecem muito pouco do documento para que possam realizar o trabalho em conjunto esperado. Em relação à intenção de realizar um trabalho que apela pelo envolvimento consciente de todos os profissionais envolvidos com a educação, o que se apurou a partir dos dados levantados, foi que não se pode dizer que as professoras não sejam pessoas envolvidas conscientemente com a educação, pois acreditam que aquilo que fazem é o correto, fato comprovado quando verificou-se que dentre as 12 professoras pesquisadas apenas 1(uma) concorda totalmente com as mudanças sugeridas. Porém, há um espaço considerável entre o que se espera que as professoras façam e o que está sendo feito por elas em relação ao que propõe o documento. O que parece estar faltando é uma avaliação, por parte do Estado, das condições reais de entendimento, aceitação, adesão e interesse dos professores para com a Proposta. O que a pesquisa realizada constatou foi que as professoras pesquisadas não conhe-

cem ou conhecem superficialmente o documento e quem não conhece ou conhece superficialmente pouco pode fazer para contribuir com as mudanças sugeridas.

O caráter social da linguagem humana, proposto por Bakhtin e assumido pela PCSC-LP, conhecimento fundamental que o professor precisa desenvolver para operar mudanças e ponto central para se entender o que propõe o documento, não foi mencionado por nenhuma das professoras que responderam ao questionário, embora fossem apresentadas três oportunidades nas quais as informantes poderiam mencioná-lo. Obviamente isso aconteceu pela falta de conhecimento mais aprofundado que as professoras demonstraram ter sobre o conteúdo do documento.

A proposta Curricular de Santa Catarina, Língua Portuguesa, assume o pensamento de Bakhtin como base para o entendimento de que a prática pedagógica que encara a língua como código ou sistema, pautada em regras rígidas (gramaticais), que desconsidera o enunciado como unidade interacional, precisa ser substituída. Entende-se que a falta de conhecimento revelada pela pesquisa impede essa substituição.

O trabalho de forma significativa sugerido pela PCSC-LP tem sua origem nessa maneira diferente de conceber a linguagem. Embora duas professoras tenham mencionado que trabalham “ligando o texto com a realidade do aluno” (questão 13 – inf. 8) ou “fazendo uso das experiências trazidas pelos alunos” (mesma questão – inf. 10), avaliou-se essas respostas como respostas baseadas em informações gerais, obtidas provavelmente nos cursos ou em conversas sobre a teoria assumida pela Proposta Curricular do Estado, uma vez que não servem somente à disciplina de língua portuguesa, mas também para qualquer outra disciplina. Acredita-se que o professor que já desenvolve um trabalho de acordo com as recomendações da Proposta de Língua Portuguesa não perderia a oportunidade de mostrar como aplica

as orientações na sua prática pedagógica, no momento em que respondeu a essa questão, no instrumento de pesquisa aplicado para este trabalho.

Dentre os aspectos da PCSC-LP considerados importantes e que poderiam ser mencionados pelos professores em três oportunidades e também não foram mencionados, poderia-se citar a exigência que o professor se desloque de seu papel tradicional e assuma o papel de mediador; a recomendação para que o aluno ocupe o seu papel de aluno, marque sua presença em sala de aula que, para isso, precisa ser ouvido sem que sua fala precise se enquadrar num modelo ou mesmo que ele seja um caso isolado; a visão de que a criança precisa ser considerada um ser dotado de uma parte viva do corpo social, alguém que cria expectativas, alguém que tem projetos e que merece mais do que ficar na sombra projetada pela transmissão daquilo que é tradicional. O processo educativo se efetiva a partir da produção de resultados no meio e não só estudando o meio.

Nenhuma menção foi feita, ainda, aos acontecimentos cotidianos que estabelecem marcos no processo de formação do estudante. Foram feitas algumas menções ao trabalho interdisciplinar, mas não como compromisso de um grupo. As professoras que mencionaram essa metodologia foram duas professoras, de 1^a e 4^a séries. Sabe-se que nas séries iniciais do ensino fundamental a metodologia interdisciplinar fica facilitada, porém não houve nenhuma informação que levasse a pesquisadora a concluir que as professoras entendiam essa prática interdisciplinar com sendo uma estratégica global que objetiva dar sentido, coerência ao ato de educar e que tem, como forma metodológica privilegiada de realização, o projeto comunitário.

Nas três oportunidades de respostas abertas o professor poderia também mencionar algo que remetesse à visão da Proposta de que a sala de aula passa a ser vista como um micro-universo, um espaço específico apropriado para algumas tarefas que fazem parte de

projetos maiores os quais ocuparão espaços mais amplos de imersão na sociedade, porém nenhuma menção foi feita.

Também não foram citadas atividades ou práticas pedagógicas que dessem margem à interpretação de que é preciso que a escola se transforme numa organização social que ultrapasse as portas do estabelecimento escolar; envolva todos os profissionais para que haja uma articulação com a totalidade e os resultados de cada projeto representem crescimento comunitário a partir de reivindicações, comemorações, concursos, encaminhamentos de soluções a problemas emergentes, atendimento a grupos específicos, campanhas, publicidade, realização de seminários, encontros de vários tipos, oficinas de leitura e produção textual, recomendações da PCSC-LP.

A grande diferença está em substituir o doar ao aluno pelo fazer com o aluno, parece que essa realidade ainda está distante. O papel da escola é, portanto, garantir que o aluno interaja eficientemente em instâncias públicas fundadas nas leis da escrita, sem, para isso, ser levado a acreditar que não sabe falar ou escrever a sua língua materna, sentindo-se um completo ignorante.

É necessário que os professores conheçam muito bem o que sugere a PCSC-LP para compreender que existe uma inversão, um repúdio total às práticas de ensino que levam o aluno a se distanciar da língua, de práticas que a tornam um “objeto inalcançável”.

Os professores precisam estar a par dos objetivos propostos que se voltam para um trabalho que leve o aluno a usufruir de tudo o que a linguagem nos permite alcançar. Todas as situações, desde restritivas, de exagero – o que se pode dizer e o que não se pode dizer aos outros em qualquer momento a qualquer pessoa – devem ser abordadas no ambiente escolar. A desorientação dos professores em relação ao ensino de Língua Portuguesa, as dificuldades que demonstram estar vivenciando em aplicar na prática pedagógica aquilo que está

sendo proposto são certamente, provenientes da dificuldade de traçar objetivos da sua disciplina de acordo com os objetivos propostos pelo documento em estudo.

Um ponto positivo que pode ser mencionado com base nos resultados é que se as professoras demonstraram a partir de suas respostas que possuem conhecimentos mais gerais, superficiais sobre o documento, isso serve para que se reflita sobre a idéia de criar uma maneira de manter uma regularidade e obrigatoriedade de estudos sobre a proposta. A necessidade de se abrir espaços para estudos e esclarecimentos sobre a PCSC-LP é inegável. Se através das oportunidades oferecidas, poucas, na avaliação das professoras, foram conseguidos alguns resultados, obviamente que também serão conseguidos resultados bem mais positivos com a estruturação regular de oficinas de estudo.

Entende-se que uma fase inicial de apresentação das mudanças sugeridas em educação foi vencida. Essa afirmação é feita com base nos resultados da pesquisa que comprovaram que a idéia geral que permeia a educação hoje é de domínio de boa parte das professoras pesquisadas quando mencionaram por exemplo, “trabalhar ligando os textos à realidade do aluno”, “respeitar o que o aluno já sabe para então se chegar onde se quer” entre outras respostas dadas de cunho geral, superficial. Partir para as especificidades, para o esclarecimento do que cada área tem de específico, parece ser um grande desafio a ser enfrentado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa precisa adequar-se a uma nova realidade educacional, cuja política seja de inclusão e o objetivo maior seja tornar-se um instrumento civilizatório fundamental.

Para o professor de língua materna, surge o desafio de ser mediador. As mudanças propostas giram em torno de cultivar, nos alunos, a capacidade de resolver problemas reais. É preciso substituir uma prática de treinos e de estímulos previstos por uma prática de orientação para que o aluno possa compartilhar discussões que objetivem a resolução de problemas através do pensar. Mediar a construção do conhecimento em vez de ser mero transmissor, configura uma realidade educacional que exige transformações não só do professor, mas da escola como um todo.

A Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Portuguesa – surge nesse contexto como o compromisso de um grupo com uma caminhada, um instrumento de transformações que pretende orientar o trabalho que se faz com a língua materna. O que se entende, porém, é que sem a participação do professor, nesse momento de aplicabilidade das orientações apresentadas na Proposta, pouco poderá ser feito. “As ações pedagógicas (relações de ensino e aprendizagem) deverão caracterizar o movimento social a partir do micro-universo da sala de

aula.” (PCSC-LP, 1998, p.69). É o que sugere a PCSC-LP (PCSC, 1998, p. 69) para o ensino de Língua Portuguesa: “O ideal é que a escola se constitua como grupo de trabalho que elabore bons projetos, sempre direcionados para um objetivo de crescimento que ultrapasse as portas do estabelecimento escolar”. Pode-se perceber que sozinho o professor ficará enfraquecido diante das mudanças propostas, porém o comprometimento de cada professor com sua própria formação e o entendimento de que não há como parar de aprender são as molas propulsoras dessa etapa de transformações. É fundamental que o professor se aproprie do conteúdo da Proposta, conheça-o muito bem e, além disso, acredite nele, para poder operar mudanças na sua prática pedagógica.

A pesquisa desenvolvida apresentou um estudo de caso que serve perfeitamente como um diagnóstico de uma realidade que precisa ser modificada, uma vez que, conforme os resultados obtidos com a pesquisa, a Proposta Curricular de Santa Catarina sequer recebeu atenção dos professores envolvidos na pesquisa.

Com o trabalho desenvolvido nessa pesquisa foi possível responder às questões de pesquisa as quais revelaram que as professoras da escola pesquisada, da Rede Pública Estadual de Ensino, sabem da existência desse documento. Verificou-se ainda com esse estudo, que essas professoras, responsáveis diretas pela aplicação das mudanças sugeridas, conhecem o conteúdo da Proposta superficialmente, o que não garante avanços para o ensino de Língua Portuguesa. Verificou-se também, com este trabalho, que as professoras envolvidas não concordam plenamente com a Proposta, ou seja, concordam em parte com o que está sendo sugerido pelo documento. Assim, as professoras acreditam que estão aplicando as mudanças sugeridas, pela Proposta Curricular de Santa Catarina, à disciplina de Língua Portuguesa, pelo menos em parte. Fato esse questionado pela pesquisadora, pois considera que quem não conhece o documento da área de Língua Portuguesa também não conseguirá aplicar as mudanças sugeridas. Além disso, houve ainda a percepção de uma preocupação por parte das profes-

oras em afirmar que não conhecem o conteúdo da PCSC-LP ou que não leram, que precisa ser considerada. Essa percepção deu-se não só a partir de atitudes das professoras pesquisadas, mas principalmente dos outros professores que se negaram a participar da pesquisa, o que gerou este estudo de caso.

Tendo por objetivo verificar, a partir da percepção dos professores pesquisados, o nível de conhecimento, compreensão, aceitação e aplicabilidade da Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como de que modo a proposta contribui para uma reorientação no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, de uma Escola Pública Estadual, localizada na cidade de Tubarão, chegou-se a constatações que confirmaram a hipótese lançada de que a maioria das professoras de Língua Portuguesa, da escola pesquisada, não tem o necessário conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina, texto que se refere à área de Língua Portuguesa, para empreender as mudanças sugeridas pelo documento.

Buscou-se verificar como as professoras pesquisadas tomaram conhecimento da proposta e constatou-se que todas as professoras que contribuíram como informantes da pesquisa, conheceram a Proposta Curricular de Santa Catarina por intermédio da escola onde trabalham. O que demonstra que o Estado cumpriu a função de colocar nas mãos de cada professora o documento que precisaria ser lido e estudado. Concluiu-se, também, com este estudo, que as professoras conhecem o documento, porém superficialmente. As leituras feitas pelas professoras, segundo as próprias informantes, foram muito superficiais e um grande número delas não leu o documento.

Um outro aspecto que se buscou investigar foi se ocorreram ou ocorrem discussões em torno da Proposta, na escola pesquisada. Essas discussões já ocorreram, em quantidade insuficiente, na visão das professoras, e, atualmente, estão ainda mais raras as oportunidades de discussão, debates, palestras, ou seminários sobre a PCSC-LP. As informações, o co-

nhecimento que as professoras admitem ter da Proposta Curricular são os conhecimentos passados pelos cursos, as oportunidades de estudo, de discussões oferecidas pelo Estado, daí serem superficiais, pois não houve uma leitura anterior e eficaz do documento, considerada imprescindível para que houvesse conhecimento mais detalhado sobre o assunto.

Investigado se houve ações da escola e das professoras no sentido de tornar a PCSC-LP compreensível e aplicável, o que se observou como resultado foi que tendo sido oferecidas oportunidades, cursos, quase a totalidade das professoras pesquisadas participaram destas, porém o que ficou assinalado foi o fato de essas oportunidades serem referentes à Proposta Curricular de Santa Catarina como um todo. Não foram realizados, ou não houve participação das professoras em estudos específicos para a área de Língua Portuguesa. Esse é um outro fator que reforça a conclusão de que as professoras têm um conhecimento superficial da PCSC-LP.

O documento em estudo, na interpretação das professoras, tem recebido aceitação da equipe docente e administrativa da escola pesquisada. Essa constatação evidencia uma resistência não declarada quando confrontada com o resultado de 91,6% das professoras pesquisadas que declararam não estarem de pleno acordo com as mudanças sugeridas pela Proposta. O problema está em aceitar algo com o qual não concordam plenamente. A gravidade dos fatos está em os professores não concordarem com o que não conhecem bem. Será que a recusa seria ao que propõe o documento? Ao que parece existem outros motivos que estão gerando esta recusa, talvez a falta de motivação das professoras em mudar, talvez o comodismo, talvez a falta de iniciativa do Estado em criar programas eficientes que garantam a aplicabilidade da PCSC-LP, ou a desesperança que contaminou o ensino público.

Ao se verificar quais aspectos do documento de Língua Portuguesa mais chamaram a atenção do professor, concluiu-se que realmente as professoras comprovaram ter um

conhecimento superficial sobre o conteúdo da PCSC-LP, haja vista a generalização contida nas respostas e ausência total das justificativas solicitadas.

Acerca das inovações trazidas pela PCSC-LP ao ensino de Língua Portuguesa, o que se concluiu foi que o desconhecimento em torno do documento da área de Língua Portuguesa impossibilitou as professoras de responderem adequadamente às questões propostas para esse objetivo. As professoras não conseguem perceber inovações referentes ao ensino de Língua Portuguesa, percebem inovações para o ensino como um todo. Donde se conclui que se for garantida uma prática de formação permanente, assim como são percebidas as inovações para o ensino como um todo, serão também percebidas e implementadas as inovações para o ensino de Língua Portuguesa.

Tendo em vista que o próprio documento sugere uma prática de formação permanente de professores, conclui-se que os resultados apontam para uma realidade que precisa ser modificada e para ser modificada depende exatamente dessa formação sugerida pelo documento que, conforme foi comprovado na pesquisa, precisa ser assumida pelos órgãos competentes do Estado.

O estudo apresentado não tem a pretensão de esgotar o tema, principalmente porque devido às circunstâncias, é um estudo de caso. Porém, este estudo serve perfeitamente como diagnóstico de uma realidade particular, sim, mas que poderá gerar novas reflexões que acarretem decisões acertadas para que sejam amenizados alguns problemas pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado das Letras: associação de leitura do Brasil, 1997.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação, um intertexto**. São Paulo: Ática, 1996.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da linguagem materna**. São Paulo: Ática, 1993.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Secretaria do ensino fundamental – SEF, 1995.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: ALB/ Mercado das Letras, 1996.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica.** Tubarão, SC: Editora Unisul, 2002.

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 de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: Disciplinas Curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VOESE, Ingo. **Argumentação jurídica: teoria, técnicas, estratégias.** Curitiba: Juruá, 2001.

_____. **Mediação dos conflitos como negociação de sentidos.** Curitiba: Juruá, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BIANCHETTI, Lucídio. **Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1996.

CUNHA, C & Cintra, L. **Nova gramática do português contemporâneo**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FURLANETTO, Maria Marta. **Tenho o trabalho na cabeça...** (ensaio). Florianópolis, 1997a. Inédito.

FURLANETTO, Maria Marta, BORTOLOTTI, Nelita. **Ensino da língua: mudar pra quê?** Florianópolis, 1997. Inédito.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, Sp: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução José P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

ANEXO A – FORMULÁRIO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MESTRANDA LUANA MEDEIROS BONETTI

Tubarão, / / .

Caro professor colaborador,

Desde já, agradeço sua colaboração para a realização desta pesquisa. É importante que você tenha as seguintes informações:

a) o objetivo da realização desta pesquisa é verificar, a partir da percepção dos professores pesquisados, o nível de conhecimento, compreensão, aceitação e aplicabilidade da Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como de que modo a proposta contribui para uma reorientação no ensino de Língua Portuguesa no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, em escolas públicas, estaduais e municipais, da cidade de Tubarão.

b) o resultado de uma pesquisa depende da veracidade das informações obtidas através do formulário de pesquisa, assim é necessário que você responda às questões propostas com sinceridade para que a pesquisa represente uma mostragem fiel da realidade;

c) não serão identificados, na pesquisa, os nomes das escolas pesquisadas e os nomes dos professores que responderem aos questionários;

d) as questões de pesquisa a que você vai responder são sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina. A maioria delas refere-se ao texto da disciplina de Língua Portuguesa que consta no volume Disciplinas Curriculares (páginas 55 a 91) da Proposta Curricular de Santa Catarina, editada em 1998.

Mais uma vez, obrigada pela sua colaboração,

Professora mestranda Luana Medeiros Bonetti

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE PÓS GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MESTRANDA LUANA MEDEIROS BONETTI

FORMULÁRIO DE PESQUISA/DIAGNÓSTICO

Informações sobre o professor colaborador:

IDADE: _____ SEXO: masc fem

FORMAÇÃO ESCOLAR/CURSO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: _____

SÉRIE(S) EM QUE ATUA: _____

PROFESSOR DA REDE: municipal estadual

QUANTO À SUA CONTRATAÇÃO: professor efetivo professor ACT

QUANTO À LOCALIZAÇÃO DE SUA ESCOLA: central de periferia

QUESTÕES DE PESQUISA:

1-Você conhece a Proposta Curricular de Santa Catarina, edição de 1998?

- sim
- não
- apenas já ouvi falar
- nunca ouvi falar

Como você conheceu a Proposta Curricular de Santa Catarina?

2-Você conhece o documento da área de Língua Portuguesa que consta no volume Disciplinas Curriculares da Proposta Curricular de Santa Catarina – 1998?

- sim
- não
- apenas ouvi falar
- nunca ouvi falar

3-Assinale as alternativas que correspondem à classificação que você daria ao seu conhecimento acerca do texto referente a Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina – 1998?

- Conheço a Proposta Curricular de Santa Catarina de modo geral, mas o documento da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, eu não conheço, nunca li.
- Já participei de alguns eventos/discussões sobre a Proposta curricular de Santa Catarina, mas esses eventos não eram direcionados especificamente ao ensino de Língua Portuguesa.
- Já participei de alguns eventos/discussões sobre a Proposta Curricular, direcionados ao ensino de Língua Portuguesa, mas não posso afirmar que conheço bem o documento de Língua portuguesa.
- Conheço o documento de Língua Portuguesa superficialmente, li uma ou duas vezes.
- Já li o texto da disciplina de Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina, já participei de algumas discussões sobre ele, mas acho muito difícil entendê-lo.
- Conheço muito bem o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina que fala sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Já li e entendi o que propõe.
- Outros _____

4-Na sua escola, ou na rede de ensino a qual você pertence, são oferecidas oportunidades (discussões, debates, palestras, seminários e outros) para estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina?

- Sim, constantemente
- Sim, raramente
- Não

5-Das oportunidades oferecidas:

- foram várias, mas não participei de nenhuma;
- foram várias, porém eu participei de poucas;
- foram várias e eu participei de todas;
- foram poucas e eu não participei de nenhuma
- foram poucas e eu participei só de algumas
- foram poucas e eu participei de todas

6- Em algumas dessas oportunidades foi apresentado ou discutido o documento da Proposta Curricular de Santa Catarina que se refere ao ensino de Língua Portuguesa?

- Sim
- Foram discutidos aspectos que se referiam ao ensino fundamental como um todo, mas especificamente ao documento de Língua Portuguesa, não.
- Não. Foram discutidos temas como: _____
- _____
- _____

7- Qual a sua avaliação sobre o texto que se refere à disciplina de Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina?

- Considero um texto excelente, com um pouco de estudo e atenção é facilmente entendido.
- Considero um texto muito difícil de ser entendido. Já tentei ler e desisti, não consegui entender.
- Considero um texto muito difícil de ser entendido. Já li, entendi algumas coisas, mas fiquei com muitas dúvidas.
- Nunca parei para ler ou conhecer o texto de Língua Portuguesa, por isso não posso emitir opinião sobre ele.
- outra _____
-
-

8- Você concorda com as mudanças sugeridas pela Proposta Curricular de Santa Catarina para o ensino de Língua Portuguesa?

- Sim, totalmente
- Sim, em parte
- Não, discordo totalmente
- Não conheço as mudanças sugeridas

9- Na escola em que você leciona, há aceitação, por parte da equipe docente e administrativa, da Proposta Curricular de Santa Catarina?

- sim
- não
- em parte
- não sei responder

10- Há incentivo por parte da equipe diretiva da sua escola para que o professor realize um trabalho de acordo com as recomendações da Proposta Curricular de Santa Catarina?

- sim
- não

Se a sua resposta foi SIM, de que forma acontece esse incentivo?

11- Sobre o conteúdo da Proposta Curricular referente à área de Língua Portuguesa, quais aspectos lhe chamaram mais a atenção? Por quê?

12- Na sua opinião, o documento que se refere ao ensino de Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina trouxe inovações para a prática do ensino dessa disciplina? Você saberia citar algumas?

13- Na sua prática pedagógica, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, você aplica as orientações da Proposta Curricular de Santa Catarina para essa disciplina?

sim

não

em parte

Se você respondeu SIM ou EM PARTE, poderia explicar como você aplica essas orientações na sua prática pedagógica?

14- O que você considera que esteja faltando para que o professor domine o conteúdo do texto referente à área de Língua Portuguesa, constante na Proposta Curricular de Santa Catarina, e passe a aplicar as orientações nele existentes, em sua prática pedagógica?

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.