

**JOSEMERI PERUCHI MEZARI**

**UM DISCURSO FRAGMENTADO:  
A UNIVERSIDADE E SUAS AÇÕES SOBRE A REALIDADE SOCIAL**

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

Orientador: Prof. Dr. Ingo Voese.

**TUBARÃO, 2007**

**JOSEMERI PERUCHI MEZARI**

**UM DISCURSO FRAGMENTADO:  
A UNIVERSIDADE E SUAS AÇÕES SOBRE A REALIDADE SOCIAL.**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título 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, 18 de junho de 2007.

---

Prof. Dr. Ingo Voese  
Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi  
Universidade de Campinas

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariléia da Silva Reis  
Universidade do Sul de Santa Catarina

Àqueles que foram companheiros em todos os momentos críticos, tanto emocionais como financeiros enfrentados por mim, do início ao fim do curso: Donato, Laura, Meiry e João André.

É deles também o mérito da conquista.

## AGRADECIMENTOS

Uma caminhada tem início, meio e fim.

A quem devo o **início**: Ruth de Farias Coral.

A quem devo o **meio**: Mariléia da Silva Reis.

A quem devo o **fim**: Ingo Voese.

Pela confiança em mim depositada, obrigada.

Lecionei no ginásio durante dez anos. No decorrer desse tempo, dei tarefas a, entre outros, um assassino, um evangelista, um pugilista, um ladrão e um imbecil.

O assassino era um menino tranqüilo que se sentava no banco da frente e me olhava com seus olhos azuis-claros; o evangelista era o menino mais popular da escola, liderava as brincadeiras dos jovens; o pugilista ficava perto da janela e, de vez em quando, soltava uma risada rouca que espantava até os gerânios; o ladrão era um jovem alegre com uma canção nos lábios; e o imbecil, um animalzinho de olhos mansos, que procurava as sombras.

O assassino espera a morte na penitenciária do Estado; o evangelista, há um ano, jaz sepultado no cemitério da aldeia; o pugilista perdeu um olho numa briga em Hong Kong; o ladrão, se ficar na ponta dos pés, pode ver minha casa da janela da cadeia municipal; e o pequeno imbecil, de olhos mansos de outrora, bate a cabeça contra a parede acolchoada do asilo estadual. Todos esses alunos outrora se sentaram em minha sala, e me olhavam gravemente por cima de mesas marrons. Eu devo ter sido muito útil para esses alunos: ensinei-lhes o plano rítmico do soneto elisabetano, e como diagramar uma sentença complexa.

Pullias

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo verificar o grau de conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina entre os alunos graduandos de 2007 do curso de Letras, licenciatura Português/Inglês, da Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, *campus* de Tubarão. Através da metodologia de Análise do Discurso proposta por Voese (2004), os conceitos de “linguagem” e “formação humana” sinalizados no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, no Plano Político Pedagógico do curso de Letras e no livro “A universidade no mundo pós-tecnológico”, e que levam ao modelo de educação planejado pelas duas instituições, foram descritos, interpretados e analisados. O cotejo dos recortes mostrou que os modelos de sociedade pretendidos pelas duas instituições nas suas ações educativas não são conflitantes, porém, a voz dos alunos não evidenciou o discurso da universidade. Assim, os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese apresentada, que é de que universidade, enquanto formadora dos educadores que irão atuar no sistema educacional do estado de Santa Catarina, não proporciona aos alunos formandos do curso de Letras o conhecimento em profundidade do texto da Proposta Curricular de Santa Catarina/Língua Portuguesa. A pesquisa teve sua base teórica firmada no próprio texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, em Bakhtin, Vygotsky, Voese, Demo, Luckesi, e outros autores que pensam a linguagem e a educação.

**Palavras-chave:** discurso, educação, linguagem, formação humana.

## ABSTRACT

The present dissertation aims at verifying the knowledge degree of the Proposta Curricular de Santa Catarina text among the Letters Course graduating students of 2007, from the Portuguese/English graduation of Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL - *campus* of Tubarão. Throughout the methodology of Discourse Analysis proposed by Voese (2004), the concepts of “language” and “human formation” mentioned on the Proposta Curricular de Santa Catarina text, on the Pedagogic Politic Plan of the Letters Course and on the book “A Universidade no mundo pós tecnológico” that lead to the educational model planed by the two institutions have been described, interpreted and analyzed. The comparison of the texts showed that society models intended by the two institutions on their educative actions are not conflicting; however, the students’ voice did not evidence the University discourse. Then, the results of the research confirmed the presented hypothesis that argues that the University, as the place that graduates the educators that will act in the educational system of Santa Catarina State, does not provide to graduating students of Letters course the enough knowledge about the Proposta Curricular de Santa Catarina text about the Portuguese language. The research had its theoretical basis firmmed on the Proposta Curricular de Santa Catarina text, in Bakhtin, Vygotsky, Demo, Luckesi, and other authors that think about language and education.

**Keywords:** discourse, education, language, human formation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>O DISCURSO E OS SINTOMAS DE UM PROBLEMA .....</b>	<b>18</b>
2.1	REFLEXOS DE UMA SITUAÇÃO.....	28
<b>3</b>	<b>O DISCURSO E SEUS COMPROMETIMENTOS: A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A UNISUL .....</b>	<b>33</b>
3.1	O CONCEITO DE LINGUAGEM.....	37
3.2	A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA.....	46
3.3	OS SENTIDOS QUE APROXIMAM A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A UNISUL.....	57
<b>4</b>	<b>O DISCURSO DOS ALUNOS E SEUS EFEITOS.....</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Uma educação que almeje ser democrática necessita construir um projeto educacional mais amplo que aquele circundante apenas ao campo educacional: trata-se da construção de um projeto societário que tenha como horizonte a construção de um mundo mais solidário e menos desigual (SANTA CATARINA, 2005, p.158).

A razão de se iniciar a reflexão com a citação retirada do texto da Proposta Curricular de Santa Catarina é por se acreditar na importância do documento como orientador da prática educativa de qualidade. A educação é um instrumento capaz de operar a transformação, para melhor, nos indivíduos e, conseqüentemente, na sociedade em que atualmente se vive.

Mas, a quem cabe a função de promover a educação?

Cada sociedade adota sua concepção de educação e ela pode se dar em todos os lugares. O primeiro elemento social que influi na educação do indivíduo é a família. Como instituição social mais próxima, é a ela que cabe a função de orientar a criança em sua necessidade primeira, que é de sobrevivência física, além de outras necessidades não menos importantes, como as morais, espirituais, psicológicas e intelectuais. Além da família, o meio social mais próximo, como a igreja, os sindicatos, as empresas e meios de comunicação também fornecem elementos dos quais o indivíduo se apropria para a constituição do sistema de referência mais imediato. Conseqüentemente, esses elementos passam a influenciar na formação dos valores do indivíduo.

O processo valorativo é inerente ao homem. Valor significa preferir algo a outras coisas, e, segundo Garcia (1981, p.135), os objetos assumem valor quando então relacionados diretamente com o ser humano, que lhe atribui sentidos, que não existem no objeto em si, no estado natural. “Um valor está associado, portanto, a significados que conferimos às coisas ou situações que, fora de um contexto bem definido e localizado, podem não representar muito”.

O homem, assim, estabelece uma relação valorativa ao se relacionar com a natureza e com os outros homens. Essa valoração depende de uma situação concreta, em que o indivíduo é levado a aderir ou a repudiar determinadas coisas, como fatos ou comportamentos. Os valores estabelecem condutas e ideais, nos quais os projetos de vida são pautados. Pelo fato de viver em sociedade, muito próximo dos demais seres humanos e compartilhar espaços, o ho-

mem é chamado com constância a efetuar escolhas e, ao fazê-lo, está atribuindo significados, sentidos de bom, mau, útil, inútil, prazeroso, desconfortável às coisas que o rodeiam.

Nessa atividade, os fatores dos quais depende sua sobrevivência tendem a ser mais valorizados pelo indivíduo.

O fato de poder ou ter de realizar escolhas é característica estritamente humana e a educação é um processo que auxilia o homem na seleção de possibilidades que o tornam mais ou menos evoluído.

A educação humana se inicia em seu contexto mais imediato e não se restringe a ele, justamente por ser o homem diferente dos outros animais. O processo de desenvolvimento humano gerou possibilidades de humanização que ultrapassam a esfera do cotidiano, das quais depende a sobrevivência biológica, e a atividade exercida pelos grupos que formam a sociedade como um todo produziu uma carga de conhecimento tão grande que o indivíduo não pode se apropriar dele senão em esferas criadas com o propósito específico de fazê-lo. Para Marx (*apud* MELLO, 2000, p.3), o desenvolvimento do homem acontece com a universalização, com a apropriação por todos de todas “as capacidades, necessidades, gozos, forças produtivas criadas pelo trabalho universal”. O indivíduo se desenvolve objetivando a plenitude, a totalidade, sempre em constante movimento, onde as criações são sempre o ponto de partida para um novo movimento criativo.

O conhecimento produzido e acumulado pelo homem ao longo de sua história não é passível de apropriação pelo indivíduo nos mesmos moldes que se dá a apropriação dos valores de seu contexto mais imediato. A educação passa a ter uma dimensão mais ampla, e o conhecimento necessita de uma sistematização para que possa ser apropriado por todos.

Nesses moldes, educar já não pode ser um processo que se dê em qualquer lugar, e o homem cria, então, lugares com o objetivo específico de tornar comum o saber gerado pelo processo de desenvolvimento social e histórico. Nas instituições formadas para esse fim, a educação se dá de maneira formal e sistemática e, nessa relação com o conhecimento, o indivíduo amplia seu contexto, relacionando-se com o mundo de forma intencional e motivada.

O saber acumulado pelos homens, o genérico, segundo Saviani (1991), é o fim da educação. À Pedagogia cabe a tarefa de organizar os meios para tornar a cultura uma propriedade de todos que participam da produção do saber.

Duarte (1993) afirma que não é tarefa da educação o suprimento das necessidades humanas. Sua função é a de criar novas necessidades que objetivem as máximas possibilidades humanas, ou seja, educar é mediar o conhecimento, as apropriações feitas pelo indivíduo em seu cotidiano, que são necessários à sobrevivência, com as objetivações humanas mais complexas, como a ciência, a política, a filosofia, a arte.

A educação sistematizada, como instituição tipicamente humana, é uma conquista do desenvolvimento humano e sua característica principal é a intencionalidade. Para Duarte (1993), educar sistematicamente é uma objetivação não-cotidiana, quer dizer, ultrapassa a esfera do dia-a-dia e exige de quem a faz uma postura reflexiva, analítica e ativa. O processo educativo passa a ter, segundo Shmitz (1982, p.28),

um lugar, um ambiente, em que as crianças ou jovens se reúnem entre si e com educadores profissionais, para tomarem consciência mais profunda de suas aspirações e valores mais legítimos, e tomarem decisões mais esclarecidas sobre a vida, a partir da aprendizagem significativa.

A figura do professor passa então a fazer parte do contexto educativo. Não é qualquer pessoa que pode, nesse ambiente, desempenhar o papel de mediador do conhecimento historicamente acumulado por gerações. Embora não seja o único agente da educação, ele desempenha um papel muito importante na formação das futuras gerações. No contexto mais imediato, o indivíduo realiza suas apropriações sempre atribuindo a elas um valor, constituindo assim suas referências, pautadas nesses valores. O mesmo acontece com as apropriações feitas no contexto mais amplo, o mediato. Acessar as possibilidades máximas de apropriação do gênero humano é um processo valorativo, para o qual o indivíduo se dirige tendo por base as referências adquiridas em seu cotidiano, seu contexto imediato e que devem ser ampliadas. Essa ampliação, conseqüentemente, também se fará tendo em vista valores que influenciarão na constituição da sociedade na qual o indivíduo vive, e, por isso, a pessoa que é responsável por essa mediação deve ser uma pessoa que tenha variadas habilidades para se relacionar com os seres humanos em todas suas capacidades e limitações.

A efetivação do processo educativo depende de profissionais formados em instituições que objetivam a formação de indivíduos para esse fim. Formar um professor requer planejamento, assim como ele irá depender de um planejamento institucional para entrar em sala de aula e exercer a tarefa de ensinar. Assim, para Oliveira (1997, p.60),

quando se considera uma determinada instituição social no contexto de uma certa sociedade, como a escola na complexa sociedade contemporânea, a reflexão tem que se referir tanto a possibilidades de múltiplas trajetórias para diferentes indivíduos e grupos como às especificidades culturais em jogo, que definem a finalidade de tal instituição.

Segundo Luckesi (1991, p.29), na atualidade,

o processo de conhecer, específico do ser humano, está profundamente vinculado à escola, componente básico do sistema educacional, em nosso País. O sistema educacional, por sua vez, no que se refere à escola, compreende os graus: primeiro inicial; segundo médio, profissionalizante ou técnico; terceiro superior, com a função ambígua de profissionalização.

Tem-se, assim, o educador no meio do sistema: como aluno, é fruto do planejamento educativo concebido pela instituição universidade; como profissional, deve atender ao planejamento da instituição escola, que promove o ensino de primeiro e segundo graus, ou ensino básico.

O educador deve estar preparado para as exigências que o trabalho lhe apresentar. Conhecer as concepções de educação, conhecimento, aprendizagem e o conceito de homem que se quer formar, ou contribuir para o processo, é ponto de partida para uma prática que, certamente, será bem sucedida naquilo que foi planejado alcançar.

Na prática, o educador deve acionar saberes, que de acordo com Tardiff e Lessard (*apud* THERRIEN, 1993, p.408), são saberes múltiplos. Para os autores, essas categorias que formam o saber do professor são em número de três: os saberes de formação profissional, que provêm dos currículos dos cursos das instituições de formação; os saberes curriculares próprios da escola onde o professor atua; e os saberes da experiência.

As duas primeiras dimensões acima citadas, obrigatoriamente, deverão fazer parte da bagagem do professor quando este entra em sala de aula para exercer a tarefa de educar.

A primeira dimensão considerada pelos autores, os saberes curriculares, faz parte dos programas definidos pela instituição escolar. Embora sejam conceitos cientificamente elaborados, muitas vezes, o professor os ministra com características de conceitos cotidianos.

A segunda dimensão do saber docente, ou os saberes de formação, refere-se ao saber ensinar. Supõe os conhecimentos, ou melhor, as reflexões realizadas no período de for-

mação. Reflexões estas feitas no sentido de que o futuro educador desenvolva uma concepção de sujeito e, segundo Freire (1991, p.63),

o que caracteriza o comportamento comprometido [do sujeito] é a capacidade de opção. Esta exige [...] um teor de criticidade inexistente ou vagamente existente na consciência intransitiva. Daí, à medida que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para suas opções.

A formação profissional e pedagógica que formará o saber docente abrange os aspectos ideológicos e teóricos que fizeram parte do currículo do curso de graduação que o professor frequentou para que fosse considerado apto para exercer a profissão.

Essas duas dimensões do saber serão, à medida que o professor exercer a docência, reelaboradas, resultando no terceiro saber, que é o saber de experiência.

Essa terceira dimensão é própria da identidade do docente e construída dentro de sua prática social. É resultado das interações que o professor estabelece com os saberes de seus colegas e de seus alunos, aumentando sua cultura e seu conhecimento de mundo. Dessa forma, a formação do professor nunca se completa, é redimensionada no processo dialético que exercita diariamente.

A Proposta Curricular de Santa Catarina apresenta sua orientação para quais conceitos de homem e, conseqüentemente, de sociedade se quer alcançar, bem como um novo olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

O poder público, no Estado de Santa Catarina, através de instituições como a Secretaria de Estado e do Desporto, hoje, Secretaria de Educação, ciência e Tecnologia, é responsável pelo planejamento da educação nas escolas públicas. A elaboração e publicação da Proposta Curricular de Santa Catarina trouxeram bases para uma educação de qualidade e o fato de ter sido elaborada coletivamente faz com que a mesma seja usada como referencial para a prática pedagógica dos profissionais da educação no Estado.

Desde o lançamento da primeira edição, em 1981, e a revisão e o aprofundamento teórico, em 1998, a Proposta Curricular de Santa Catarina passou por um intenso processo de socialização. Isso aconteceu por intermédio de cursos de capacitação que objetivaram articular o referencial teórico do documento com a ação docente nos ambientes onde se materializam os processos de ensino e de aprendizagem.

A partir de 2004, a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, com o objetivo de discutir, sistematizar e socializar a Proposta Curricular, promoveu novo estudo, que resultou na inclusão de seis temas multidisciplinares considerados importantes nessa fase da história.

Foram discutidas e organizadas as diretrizes curriculares para as áreas: educação e infância, alfabetização e letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens. O resultado desses estudos está condensado em uma nova edição da Proposta Curricular que, somado ao conjunto das orientações curriculares produzidas em 1998, orientará a ação pedagógica em todas as fases e modalidades da Educação Básica na escola pública em Santa Catarina.

O documento se caracteriza por mostrar uma posição não neutra com relação à educação e a proposta é orientada pelo materialismo histórico (base filosófica), com uma concepção de aprendizagem numa perspectiva histórico-cultural (base psicológica) e numa metodologia dialética.

Dessa forma, o conhecimento do referencial teórico presente no documento pode ser encaixado na segunda dimensão do saber docente, ou seja, entre os saberes adquiridos (porque foram refletidos) no período de formação acadêmica. O texto da Proposta Curricular de Santa Catarina se oferece como uma reflexão que deve ser feita pelo professor, ou futuro professor, sobre sua prática. Se o professor deseja ensinar, e é para isso que se acredita que freqüente um curso de licenciatura, deve ter em mente qual cidadão e que tipo sociedade deseja formar (ou contribuir para isso) ao exercer sua atividade docente.

Para Saviani (1996, p.149), “a formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para qual se desenvolve o trabalho educativo”.

Segundo Luckesi (1986, p.26), a formação do educador exige que se criem condições no processo formativo para que ele se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. São essenciais para isso não só aprendizagens cognitivas sobre as variadas áreas de conhecimento que facilitem o desempenho de seu papel, ou seja, auxiliem sua prática, como também “o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional”.

O entendimento, portanto, da universidade como o lugar do conhecimento pressupõe que, ao formar o futuro educador da área de Letras, a instituição possibilite a ele o conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina, especificamente para a disciplina de Língua Portuguesa. A compreensão do documento possibilita o entendimento do contexto no qual e para o qual ele desenvolverá a prática educativa.

O objetivo principal da reflexão é saber de que forma o educador se relaciona com as referências constituídas em seu ambiente de formação, a universidade, que tem por obrigação propiciar-lhe os saberes necessários para que ele se dirija à prática educativa de forma que satisfaça as exigências que a instituição escola lhe apresenta.

O presente trabalho confronta o discurso sobre educação da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, materializado no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) com o discurso sobre educação da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, materializado no Plano Político Pedagógico do curso de Letras e no livro do reitor da universidade, Gerson Joner da Silveira. Com isso, pretende-se verificar qual o conceito de formação humana e de linguagem, e, conseqüentemente, qual projeto de sociedade o processo educativo elaborado pelas referidas instituições quer implantar.

A Proposta Curricular de Santa Catarina se apresenta como documento oficial orientador da prática docente no Estado e, por isso, primeiramente, procurou-se saber se os alunos graduandos de 2007, do curso de Letras, licenciatura Português/Inglês, da Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, SC, futuros professores de Língua Portuguesa e Inglesa, conhecem os pressupostos teóricos e metodológicos presentes no referido documento. Os resultados da pesquisa estão descritos no capítulo II deste trabalho.

Após essa etapa do trabalho, buscou-se, no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, edição 1998, no texto do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, bem como no livro de autoria do reitor da universidade, Gerson Luiz Joner da Silveira, intitulado “A universidade no mundo pós-tecnológico”, o discurso das duas instituições sobre os temas **linguagem** e **formação humana**.

Posteriormente, os ditos encontrados nos textos sobre os referidos temas foram cotejados para que se observassem as concordâncias e as discordâncias entre eles. Essa etapa do trabalho foi desenvolvida tendo em vista a proposta metodológica de Análise do Discurso proposta por Voese (2004) e está descrita no capítulo III.

Feito o cotejo dos textos, buscou-se o discurso dos formandos do curso de Letras, semestre VII, do *campus* de Tubarão, para verificar o entendimento sobre linguagem e sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa que podem levar à libertação do indivíduo. O discurso dos alunos foi cotejado com o discurso da Universidade e, dessa forma, pôde sinalizar se o projeto educativo proposto pela Universidade alcançou ou não os objetivos propostos. Essa etapa está desenvolvida no capítulo IV do trabalho.

As considerações finais, apresentadas no capítulo V, foram desenvolvidas tendo em vista os efeitos do cotejo do discurso da Universidade e dos alunos frente ao que diz a Proposta Curricular de Santa Catarina e que possibilitam uma leitura dos fins do processo educativo da instituição Universidade.

Para Demo (2002), para se chamar uma atividade de pesquisa, ela precisa ser enquadrada numa postura de questionamento, precisa ser crítica com relação à realidade ou ao conhecimento que já existe. O questionamento crítico deve levar a uma postura ativa, mostrar possibilidades de mudanças na realidade apresentada. Por isso, a pesquisa pretendeu verificar se os alunos graduandos 2007 do curso de Letras:

- a. conhecem (no sentido de saber da existência) a Proposta Curricular de Santa Catarina;
- b. conhecem os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a Proposta Curricular de Santa Catarina para a sua formação docente;
- c. conhecem o texto da Proposta Curricular/disciplina de Língua Portuguesa e a teoria que fundamenta o conceito de linguagem proposto pelo documento e que é baseada em Vygotsky e Bakhtin;
- d. gostariam de ter estudado em profundidade o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina para sua disciplina do decorrer do curso.

Este estudo parte da hipótese de que a Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, enquanto formadora dos profissionais que irão atuar no sistema educacional no estado de Santa Catarina, não proporciona aos alunos formandos do curso de Letras o conhecimento em profundidade do texto da Proposta Curricular de Santa Catarina - disciplina de Língua Portuguesa.



No discurso, então, buscam-se pistas que remetam ao projeto de educação da Universidade, que tem, como uma de suas funções sociais, a formação de educadores que atuarão no ensino fundamental e médio.

Também pelo discurso busca-se conhecer o projeto de educação pensado pela Secretaria de Educação e do Desporto, responsável pelo planejamento e execução da educação no estado de Santa Catarina e materializado no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina. As pistas encontradas sinalizarão se os modelos de educação pretendidos pelas duas instituições de ensino são unânimes quanto à concepção de homem que se quer formar, ou se as concepções orientam diferentes modelos de sociedade. O discurso dos alunos do curso de Letras, futuros educadores de Língua Portuguesa e Inglesa, indicará os efeitos de sentido do discurso da Universidade, e a materialização ou não dos objetivos pretendidos no planejamento.

O professor, como um dos mais importantes agentes para a efetivação de um projeto educativo, precisa conhecer o projeto pensado pela Secretaria de Educação e do Desporto de Santa Catarina, e a Universidade é, socialmente, a instituição que tem essa responsabilidade.

## 2 O DISCURSO E OS SINTOMAS DE UM PROBLEMA

A Proposta Curricular de Santa Catarina é o documento norteador da educação no Estado. Define o professor como sendo o agente do processo de melhoria da educação.

O desafio para uma mudança na prática educativa, em Santa Catarina, começou em 1991, com a publicação de um documento, que foi elaborado com a participação de educadores, para que o currículo das escolas públicas do Estado tivesse uma certa unidade, partindo as ações da contribuição de um marco teórico determinado.

O processo teve seqüência e, em 1998, houve nova publicação, sendo que as orientações presentes nesse documento foram resultado de dois anos de discussões por parte de especialistas, mestres e doutores de todas as áreas de ensino. O Grupo Multidisciplinar, como foi denominado, partiu do conteúdo da proposta publicada anteriormente, mantendo o mesmo marco teórico no qual as ações educativas seriam pautadas.

Nesses termos, a discussão e orientação teórica foram construídas no sentido de entender o homem como um ser que é social e histórico simultaneamente. Ao mesmo tempo em que é história, ele a faz. Esse entendimento somente é possível com “a compreensão da história como elaboração humana” e “sem cair em raciocínios lineares” (SANTA CATARINA, 1998, p. 13).

A partir de 2004, a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, com o objetivo de discutir, sistematizar e socializar a Proposta Curricular, promoveu novo estudo, que resultou na inclusão de seis temas multidisciplinares considerados importantes nessa fase da história da educação: educação e infância, alfabetização e letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens.

Esse fato realça o caráter inovador da proposta, que busca sempre discutir as novas necessidades que a escola apresenta, e instrumentaliza, dessa forma, os professores com referencial teórico que permita a eles a reflexão de suas ações pedagógicas.

A orientação da educação escolar, a partir da matriz teórica assumida nos documentos, não é neutra. Ao contrário do projeto educativo que visa somente a formação para o sistema capitalista, a nova orientação assume uma posição político-pedagógica bem determi-

nada, definindo sua função social, que é a de garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Ressalta-se que essa apropriação deve possibilitar o acesso às riquezas materiais e espirituais a todos, no sentido de que essa riqueza os faça superar os condicionamentos de uma determinada situação alienante.

Uma proposta dessa natureza requer, para que seja efetivada, comprometimento de todos que trabalham na educação, seja dos educadores ou dos gestores.

O surgimento dessa nova proposta de ensino que visa à formação do homem como agente transformador da sociedade em que vive não significa que a prática educativa que objetiva a formação do homem como simples reprodutor de um determinado modelo social, e que mantém a hierarquização social e as relações de domínio, não mais aconteça nas instituições educativas. Muitos educadores são frutos desse sistema instrucionista e repetitivo e, para que eles mudem sua postura, torna-se difícil. Para a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p. 129),

nesta situação, a formação profissional do professor contribui fortemente para treinar pessoas que irão transmitir conhecimentos e conseqüentemente manter uma determinada hierarquia social, com poucas ou nenhuma possibilidade de preparar o aluno para intervir na sociedade e melhorá-la, uma das razões fundamentais do processo educativo.

Para trabalhar com a nova proposta de ensino, o professor deve orientar a prática educativa no sentido de fazer o aluno perceber a importância ética e social do conhecimento, levá-lo a refletir sobre seu conhecimento cotidiano para que o mesmo seja ampliado para contextos mais amplos e tornar esse conhecimento significativo para ele. O fazer do professor deve levar o aluno, de acordo com o pensamento de Freire (2001), a ler o mundo com maior clareza, abrindo possibilidades de intervenção política.

Para Frigotto (1999, p.92), a formação do educador deve ter como alvo a “qualificação e profissionalização humana do educador [...] numa perspectiva contra-hegemônica”. Isso significa que para formar o educador deve-se observar vários aspectos.

O primeiro seria no plano educacional, pois os conceitos de formação, qualidade, autonomia, cidadania, sujeito social, entre outros, precisam ser resignificados, assumindo serem “representações do pensamento do movimento da realidade” e que “não são alheios às relações de poder de classe presentes na sociedade” (p.91).

O segundo aspecto a ser observado seria no plano ético-político, pois se deve ter em mente que “as pessoas vêm em primeiro lugar e não são sacrificadas em nome da produção e do lucro” (p.90). Nessa perspectiva, o desafio na formação do educador está em explicitar e “tornar senso comum a visão que as relações capitalistas são incapazes de prover, minimamente, o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos” (p.93).

O terceiro aspecto se refere ao plano teórico e epistemológico, pois formar o educador prevê, nessa perspectiva, que, além da formação profissional, que possibilita a aquisição de conceitos técnicos e científicos, há a necessidade de orientar para que ele seja um “sujeito dirigente” e atue no sentido de execução de um projeto social e democrático.

A orientação da ação prática do educador exige que seja feita no sentido de “potenciar a experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político” (p.99).

O autor (p.90-95) enfatiza que a responsabilidade da formação do educador, nessas perspectivas, é ação “fundamentalmente de responsabilidade da universidade, considerando sua função estratégica na política educacional de um povo, não podendo ser deixada nas mãos de promotores de cursos livres ou comércio de diplomas no mercado educacional”.

Pelo fato de a educação ser uma ação planejada, acredita-se ter sido possível delinear que intenções podem estar presentes em um projeto educativo. A instituição pode planejar o ensino no sentido de que o conhecimento promova a manutenção e reprodução do sistema capitalista e sua respectiva hierarquização, ou pode ser um ensino que promova o conhecimento com sentido social e promotor do desenvolvimento humano.

Demo (2002, p.25), afirma que o professor bem qualificado é uma arma contra o fracasso escolar. Para ele, sabendo-se que educação e conhecimento são os instrumentos mais estratégicos das inovações e de construção da cidadania, “o profissional de educação fundamental adquire relevância sem precedentes, tornando-se, na verdade, a peça-chave do desenvolvimento humano sustentado”.

Desde o lançamento da primeira edição, em 1991, e das edições posteriores, em 1998 e 2005, a Proposta Curricular de Santa Catarina enfatiza a questão da formação do professor.

O texto do prefácio da primeira edição, em 1991, afirma ser necessário que o professor, depois de formado, frequente cursos de aperfeiçoamento, pratique a leitura e estudo

individuais para que supere a deficiência de formação ou avance no entendimento daquilo que sua formação propiciou. Na afirmação que diz “para que supere a deficiência de formação”, o documento pressupõe a existência de professores mal formados.

O processo de socialização que se seguiu à publicação do texto da Proposta teve o intuito de levar aos professores atuantes os novos aspectos filosóficos e históricos para o entendimento da prática educativa, na área específica de cada disciplina. Isso porque o documento era recente no meio acadêmico e os professores que estavam formados e atuando não tiveram a possibilidade de acesso às informações presentes no documento para que aliassem a teoria às práticas em sala de aula.

Após a publicação das edições de 1991 e 1998, pesquisas foram realizadas com o objetivo de apontar o entendimento e aceitação da Proposta Curricular entre professores que terminaram sua formação acadêmica há mais de quinze anos e que atuam como professores efetivos no Estado.

Bonetti (2003), em pesquisa realizada entre professores de Língua Portuguesa de uma escola em Tubarão-SC, verificou que o conhecimento, a aceitação e a aplicabilidade da Proposta Curricular de Santa Catarina, por parte das professoras consultadas, é pequeno ou inexistente. A maioria das informantes revelou resistência às propostas do documento, afirmando dificuldades no entendimento de termos presentes na linguagem do texto. Salienta-se que a pesquisadora estava consultando informantes que são formadas em Letras, e, para essa pesquisadora, “para que a PCSC/LP modifique um estado de coisas preexistente, é necessário que encontre apoio do grupo ao qual se dirige” (p.151).

Prudêncio (2004), em seu estudo realizado também entre professores de Tubarão, concluiu que existem dificuldades por parte dos professores para entender o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Segundo a pesquisadora (2004, p.90), essa dificuldade resulta do fato de que escritor e leitor do texto do documento pertencem a formações discursivas diferentes. O texto da Proposta Curricular de Santa Catarina foi escrito pressupondo um leitor que entenda o discurso científico. É um leitor virtual. Já o professor é um leitor real, que pertence à formação discursiva pedagógica. São sujeitos determinados por discursos diferentes e, “neste caso, quando o leitor real, o professor, aquele que efetivamente lê o texto da Proposta e é determinado pelo discurso pedagógico, apropria-se do mesmo, já encontra um leitor virtual aí constituído, que é

um leitor determinado de outra maneira, pela formação discursiva da ciência”. Não há uma identificação, por parte do professor, com o leitor virtual que o documento prevê.

Dela Justina (2004) enfatiza a questão do letramento do professor para que o mesmo consiga entender termos relativos à linguagem abordados pela Proposta Curricular de Santa Catarina. Em pesquisa realizada entre professores de Braço do Norte-SC, também verificou que os profissionais, todos formados e atuantes da rede pública de ensino, não conseguem aliar sua prática pedagógica com os pressupostos teóricos e metodológicos do documento.

Para a pesquisadora, os saberes de formação do professor, especificamente o saber oriundo de sua formação acadêmica é “que deveria constituir o nível de letramento do professor exigido pela PC/SC, e muito tem a ver com a necessidade de rever os cursos de formação de professores” (p.367).

Assim, devido às pesquisas já realizadas no meio acadêmico e que comprovaram que, apesar de a Proposta Curricular de Santa Catarina apresentar um projeto de educação que visa a levar o conhecimento para todos e no sentido de que esse conhecimento sirva para que os indivíduos transformem para melhor sua vida e de seu meio, seu conteúdo, ainda hoje, é desconhecido pela maioria dos professores pesquisados. Muitas vezes, os professores conhecem o texto do documento, mas não o entendem. Esse fato contribui para que o plano educacional proposto fracasse, pois, embora se entenda que, na educação, o pedagógico seja determinado por fatores sociais e políticos, o professor é o principal agente do processo e seu preparo social-político-técnico e pedagógico é que possibilitará o sucesso de sua prática.

A não-efetivação da prática educativa pensada pela Proposta Curricular de Santa Catarina por parte dos professores atuantes é fato comprovado pelas pesquisas mencionadas. Por isso, esta pesquisa volta seu olhar para outro ângulo da questão: reverter esse quadro seria possível se os educadores em formação soubessem quais as propostas de educação estão presentes no documento já no início de sua atividade docente.

Embora a nova edição do documento (2005) entenda “que a habilitação obtida em licenciaturas é insuficiente para possibilitar que a atuação docente proporcione os resultados esperados no processo educativo” (p.183), a universidade, como lugar da ciência, deve levar aos seus alunos o conhecimento necessário para que possam exercer práticas que levem o indivíduo à apropriação e transformação (para melhor) do instituído social.

O pensamento de Frigotto (1999) acena para a importância da universidade no sentido de formar profissionais que não se limitem ao simples repasse de conhecimentos e, conseqüentemente, na reprodução e manutenção de uma sociedade onde as relações capitalistas não conseguem promover a igualdade entre seus membros. Para ele, a universidade possui função estratégica na política educacional de um povo e a proliferação de cursos que objetivam apenas o comércio de diplomas não supre a carência de profissionais que dominem não só técnicas, mas que saibam lidar com o ser humano em todas suas necessidades e carências fundamentais.

Luckesi (1991) critica o ensino universitário que visa apenas à formação de indivíduos para o mercado de trabalho. Na sua visão, este seria o objetivo último da universidade. Em primeiro lugar, ela tem por meta a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes que levem à formação do homem em todas suas possibilidades. Excluir o sujeito do processo é assumir a visão positivista em que o conhecimento só tem valor se visar ao lucro.

Junta-se ao pensamento de Luckesi a afirmação de Demo (2002, p.51): “a universidade, ao lado de ser entidade destinada à reconstrução do conhecimento, é uma casa da educação. Tem compromisso educativo flagrante. Não prepara novos e inovadores profissionais para o mercado, sobretudo, prepara novas gerações que irão conduzir o país e a sociedade”.

É na universidade que o sujeito deve estabelecer contato mais profundo com o conhecimento. Esse conhecimento, porém, não deve ser somente adquirido. Deve ser refletido e aplicado, para que se reverta em transformação para ele e para a sociedade.

A prática educativa, bem como todas as ações do ser humano, exige a mediação da linguagem. É na universidade, principalmente, que o futuro professor deverá entrar em contato com uma linguagem que foge daquela que vivencia diariamente.

A linguagem, como instrumento que permite ao ser humano a apropriação do conhecimento produzido e acumulado pelas gerações ao longo da história, permite também que o indivíduo aja com ela. Essa ação poderá resultar em reprodução do que ele tenha se apropriado ou também em transformação. Segundo Voese (2004, p.63), o uso que o indivíduo faz da língua possibilita que ele execute duas funções: na primeira, “o discurso é mediação do processo de transferência de conhecimentos e, noutra, ele se oferece para mediar tanto a produção e a avaliação de metas e objetivos, como a administração da diversidade e complexidade das relações sociais.

A comunicação, como uma das funções do discurso, possibilita a continuação e a sobrevivência humana. É a reprodução de sentidos. É nessa apropriação que acontece para o indivíduo a singularização do genérico. Se a apropriação, via discurso, do instituído social, é fator de sobrevivência para o ser humano, sobreviver somente, para ele, não basta. Ele se diferencia dos outros animais pelo fato de sobreviver e, além disso, transformar o instituído, e isso ele também o faz via discurso. A linguagem do sujeito é, ao mesmo tempo, a reprodução de algo já produzido, mas essa reprodução, ao ser efetivada, não deixa de se tornar criação, ou superação do instituído, que faz surgir o novo e permite, assim, a evolução.

A língua, como instituído social, é a matéria do discurso. Há, na língua, sentidos instituídos pelo consenso de todos, pois, se não fosse assim, cada objeto seria nomeado diferentemente por cada indivíduo e a comunicação entre os membros de determinada sociedade seria impossível. O indivíduo se apropria desses sentidos, que são genéricos, pois são de pertencimento de todos, ao nascer. Os sentidos do sistema lingüístico permitem que se possa fazer uma leitura da sociedade na qual cada indivíduo está inserido. A ação de comunicar exige do indivíduo o conhecimento dos sentidos comuns das palavras, ou seja, ele precisa se apropriar dos sentidos das palavras presentes em seu meio social. Essa apropriação já se constitui em uma singularização. Mas, para que haja desenvolvimento e transformação, é necessário que o indivíduo se aproprie dos sentidos dos enunciados presentes em seu meio e, nesse processo, acrescente seus sentidos e sua leitura, ao realizar uma nova enunciação. É assim que acontece a transformação, pois, nas ações enunciativas, sempre se pode observar uma pequena mudança de sentido, que é orientada pela singularização feita pelos indivíduos e que passam a ser de pertencimento geral. É uma representação, pois, ao sentido geral da palavra, ele acrescenta os seus traços singulares.

Nessa atividade com a língua, tem-se o discurso, que passa a ser mediação. Para isso, não basta o conhecimento do sistema da língua: é necessário que se conheça elementos extralingüísticos, como a cultura e a história presentes no momento de produção de determinado enunciado. Nessa apropriação dos sentidos instituídos socialmente, faz-se necessário o entendimento de um aspecto inerente à linguagem: a dialogia.

Para que se compreenda o conceito de dialogia deve-se ter em mente que a sociedade é heterogênea e há diferentes lugares sociais com diferenciada valoração. Com isso, há a hierarquização do lugar ocupado por cada indivíduo e isso, em uma sociedade de classes,



determina, de certa forma, a importância dos enunciados. Os ditos tendem a serem mais ou menos importantes, dependendo de quem os enuncia. Um indivíduo pode ocupar mais de um lugar social e esse posicionamento depende das afinidades e interesses que ele estabelece com os grupos.

Segundo Heller (*apud* VOESE, 2004, p. 44), o indivíduo tende a valorizar mais o grupo que representa os interesses que se constituem no dia-a-dia, na esfera imediata. Essa valorização, de alguma forma, é um processo lógico, pois desses interesses dependem a satisfação de necessidades essenciais para sobreviver.

Já o plano mediato representa interesses que são constituídos de forma diferente. A ciência, as artes, a educação formal representam interesses que tendem a ser colocados em um plano secundário na vida do sujeito.

Para Voese (2004, p.46) “a escolha de referências de um ou de outro plano resulta, na verdade, do lugar social do indivíduo e das finalidades que o levam a atuar, ou seja, os interesses e os objetivos correspondem a formas de suprir necessidades que uma situação social cria”.

O sujeito precisa se apropriar dos valores de seu contexto imediato, que lhe é mais próximo, e do contexto mediato, que é mais universal e exige uma tomada de atitude mais abrangente frente às situações.

Dessa forma, a ampliação de seu contexto social exige que se compreenda não só os enunciados que pertencem a seu grupo, mas também a compreensão dos enunciados do grupo com o qual tenta se estabelecer uma relação. A compreensão é necessária para a resolução de conflitos que surgirão como efeito de diferentes interesses e atividades.

Estabelece-se, dessa forma, a dialogia, que está presente em todos os discursos, pois diferentes referências são acionadas no ato enunciativo. A sociedade é heterogênea e, quanto mais relações o indivíduo estabelece com grupos diferentes, maior será o volume de referências do qual se apropria para poder estabelecer um diálogo. Assim, a dialogia valoriza a relação do indivíduo.

Para Voese (2004, p.47), a função que a linguagem exerce é dupla: “não há enunciado que não exiba traços do produto histórico da atividade dos homens, e que, objetivado, não possa servir de referência para que novos enunciados sejam construídos e nos quais se manifeste uma maior ou menor superação do que estava exposto”. Nesse processo de media-

ção, a língua é o reflexo do instituído social e refrata esse instituído, com maior ou menor grau de singularização, pelo uso que o indivíduo dela faz.

Como consequência da heterogeneidade social, o discurso é também heterogêneo e essa dimensão se caracteriza como polifonia. Na polifonia, acontece o empréstimo dos enunciados de um discurso para outro discurso, pois o indivíduo se relaciona com vários grupos, dependendo de seus interesses. A possibilidade de criação do novo depende das apropriações que o indivíduo faz do que lhe está colocado como realidade. Então, a polifonia pode, segundo o autor (2004, p.47-48):

1. ser resultado da *alteridade* que marca os atos de fala, quando a citação do enunciado de outrem se faz através das inúmeras formas de inserção que o discurso aceita;
2. nos limites da atividade coletiva, ser também produto dos interesses de um determinado grupo social, em termos de a repetição de vozes marcar uma identidade e uma valoração do modo de enunciação;
3. ser entendida, em casos bem específicos, como resultado das relações entre os diferentes grupos sociais, de modo que enunciados de um lugar social passam a ser usados por enunciadores de outros.

Um enunciado pode conter, no ato enunciativo, a voz do indivíduo que o enunciou e do grupo ao qual ele faz parte. Muitas vezes, o fato de incorporar outras vozes ao seu discurso não significa que o enunciante concorde com o que essas vozes dizem, mas o enunciante o faz como estratégia para fazer valer um determinado sentido que, naquele contexto, é importante para ele.

Por isso, ao enunciar, as vozes que o locutor usa para construir seu enunciado dão forma ao discurso. Ele as usa justamente por terem sido avaliadas antes do ato enunciativo e refletem uma intenção do enunciante, além dos sentidos e os valores que estão presentes na sociedade, pois os elementos contextuais incluem, segundo Bakhtin (1997, p.146), “as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua”.

A produção do discurso incorpora, pois, os conflitos. Eles se tornam presentes no discurso quando o ouvinte se posiciona de forma contrária às intenções e finalidades do enunciante, pelo fato de este ter constituído valores, que são culturais e referenciais, de forma diferente daquelas pretendidas pelo enunciante. Há, dessa forma, o confronto de sentidos, que gera os conflitos. Se eles surgem justamente pelas diferentes formas de se valorizar alguma coisa, e essas valorizações podem ser percebidas via discurso, é também via discurso que se

criam condições para uma avaliação do que convém ser preservado e reproduzido, e do que necessita de uma transformação.

Segundo Voese (2006), a interação conflitiva necessita de acordos, ou seja, para que haja um caráter positivo, é necessário que as vozes alocadas presentes no processo se harmonizem. Isso requer organização e trabalho, pois as dificuldades para a superação do conflito são tantas quanto as vozes que participam do processo.

Uma das principais motivações para o surgimento de uma situação de conflito é a manutenção do poder de um grupo. O ser humano, ao nascer, já encontra ao seu redor valores e interesses constituídos e que são naturalmente assimilados por ele. A tendência é a defesa desses valores e interesses do grupo ao qual o sujeito pertence. Seus interesses, estando em perigo, tendem a serem defendidos e, para que haja sucesso na tarefa, quanto maior for a apropriação da heterogeneidade social e do seu produto, maior é a vantagem do grupo.

A linguagem, dessa forma, é de fundamental importância para o indivíduo, pois está presente em seu contexto imediato e mediato. Como atividade humana, caracteriza-se conforme o contexto de sua prática e a universidade, como lugar da ciência, deve refletir e refratar uma linguagem com características próprias desse ambiente.

A escola, como um dos lugares sociais onde se processa a educação, pertence ao contexto mediato do indivíduo e a educação, como processo social, é pensada por indivíduos que a planejam tendo em vista um projeto social. Entender o discurso produzido pelas instituições de ensino é buscar pistas das vozes sociais refratadas pelos enunciantes para fazer valer suas intenções.

E analisar a voz dos alunos significa avaliar os efeitos do discurso da Universidade.

Assim, a respeito da Proposta Curricular de Santa Catarina, os quadros que seguem mostram pistas de uma situação problemática que no que diz respeito à atuação da Universidade.

## 2.1 REFLEXOS DE UMA SITUAÇÃO

Os alunos, questionados sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, assim se manifestaram:

<b>Questão 1:</b> Você já ouviu falar na Proposta Curricular de Santa Catarina?		
Alternativas	Número de respostas	Número de respostas dadas em percentual
Sim	31	93,94%
Não	02	6,06%
Total	33	100%

Como se pode observar pela descrição da tabela acima, entre os trinta e três (33) alunos consultados, trinta e um (31) responderam que sim, já ouviram falar sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina e dois (02) informaram que não.

Ressalta-se que, para essa questão, recomendou-se que os alunos respondessem no sentido de ouvir falar, saber da existência do documento, mas não no sentido conhecimento do conteúdo.

Conclui-se que o universo de informantes que responderam afirmativamente é bastante significativo, pois somente dois alunos informantes declararam não saber da existência do documento.

Pela leitura dos resultados da tabela, os alunos do curso de Letras, sabem que existe um documento elaborado pela Secretaria de Educação e que fundamenta as atividades docentes no Estado.

*Questão 2:* para essa questão, também estruturada no modelo questão fechada, ofereceram-se duas possibilidades de resposta. Os alunos deveriam classificar seu conhecimento sobre o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina - disciplina Língua Portuguesa.

<b>Questão 2:</b> Você classifica seu conhecimento sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina - disciplina Língua Portuguesa como:		
Alternativas	Número de respostas	Número de respostas dadas em percentual
Profundo	03	9,9%
Nenhum	30	90,1%

Total	33	100%
-------	----	------

Nesta questão, intencionalmente, não se ofereceu uma possibilidade de resposta intermediária. Os alunos deveriam responder se seu conhecimento sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina lhes possibilitava segurança para discutir o texto do mesmo, pois se acredita que somente o domínio profundo sobre qualquer assunto favorece uma discussão intencional e reflexiva, como convém à educação sistemática e a um universitário em final de curso. Caso fosse oferecida uma possibilidade de alternativa intermediária, os resultados da pesquisa seriam prejudicados. Os alunos deveriam responder no sentido de dominar o conhecimento sobre o ensino de Língua Portuguesa proposto pelo documento. Observa-se que o número de alunos que considera seu conhecimento sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina - disciplina Língua Portuguesa como **profundo** é de três alunos, o que significa 9,9 por cento do universo de informantes. Esse fato se constitui uma preocupação, tendo em vista que se trata dos futuros educadores para a área. A grande maioria, 90,1%, informa que não possui o conhecimento sobre o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, especificamente para a disciplina de Língua Portuguesa. Os alunos mostram, com essa leitura, que até agora, frequentando o VII semestre do curso de graduação, não dominam o conhecimento específico para a atuação docente proposto pelo documento oficial.

*Questão 3:* para essa questão os alunos deveriam responder sobre o conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam a Proposta Curricular de Santa Catarina para seu curso e sua formação docente.

**Questão 3:** Você conhece os pressupostos teóricos metodológicos que norteiam a PC/SC para o seu curso e sua formação docente?

Alternativas	Número de respostas	Número de respostas dadas em percentual
Sim	03	9,9%
Não	30	90,1%
Total	33	100%

Percebe-se que os alunos interpretaram e responderam da mesma maneira que a *questão 2*. A intenção era colher informações sobre o conhecimento da orientação geral do documento, como a filosofia e a metodologia que orientam as ações do ensino e da aprendiza-

gem expostos de maneira geral no início do documento e os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o ensino de Língua Portuguesa

Assim, os resultados obtidos para essa terceira questão igualam-se aos da questão anterior, ou seja, os alunos não têm conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina, nas orientações gerais e para o ensino de Língua Portuguesa. O índice de alunos que informam conhecer a fundamentação teórica para a sua atividade é de 9.9 por cento, ou seja, três alunos informam que conhecem o conteúdo do documento, sendo que os demais não conhecem.

*Questão 4:* selecionaram-se vinte (20) termos presentes no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina /disciplina de Língua Portuguesa. Os alunos deveriam escolher entre responder se conheciam os referidos termos, ou se os mesmos não foram abordados nas disciplinas da grade curricular de seu curso. Observam-se seguintes resultados:

**Questão 4:** Sobre a teoria que fundamenta os termos abaixo, presentes no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina / 1998 - 2005 para a disciplina de Língua Portuguesa, você:

<b>TERMOS</b>	<b>C.P.</b> Conhece profundamente, pois foi discutida durante o curso.	<b>N.A.</b> Não foi abordada cientificamente nas disciplinas de seu curso.	<b>Total</b>
01. Dialogismo	09	24	33
02. Polifonia	12	21	33
03. Polissemia	10	23	33
04. Mediação	06	27	33
05. Interação	10	23	33
06. Enunciação	12	21	33
07. Enunciado	14	19	33
08. Discurso	19	14	33
09. Ideologia	14	19	33
10. Instituição social	07	26	33
11. Luta de classes	08	25	33
12. Tipologia textual	07	26	33
13. Gênero textual	17	13	33
14. Modalização	12	21	33
15. Dêixis	05	28	33
16. Performatividade	01	32	33
17. Heterogeneidade do sistema lingüístico	11	22	33
18. Homogeneidade do sistema lingüístico	08	25	33
19. Gramática tradicional	22	11	33
20. Zona de desenvolvimento proximal	04	29	33

Observa-se que em apenas três (3) termos o número de alunos que diz dominar a teoria sobre os mesmos é superior ao número que não domina. A teoria que fundamenta os termos “discurso”, “gênero textual” e “gramática normativa”, de acordo com o resultado apresentado, são razoavelmente conhecidos pelos alunos.

Pode-se afirmar que os resultados obtidos nessa questão mostram um quadro preocupante para o ensino de Língua Portuguesa nos moldes que a Proposta Curricular de Santa Catarina propõe. Os alunos estão em final de curso e o tempo que sobra é curto para um debate reflexivo.

A análise forneceu elementos que permitem uma leitura da existência da seguinte situação:

do grupo de alunos que frequenta o VII semestre do curso de Letras, *campus* de Tubarão, SC, 93,94% sabe da existência do documento elaborado pela Secretaria de Educação e do Desporto denominado Proposta Curricular de Santa Catarina que orienta a prática educativa no Estado e 6,06% informou que desconhecem a existência do referido documento. Isso pode ser observado pelos resultados presentes na tabela da *questão 1*.

Do grupo de alunos, somente 9,9% informou conhecer em profundidade o texto elaborado pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia denominado Proposta Curricular de Santa Catarina, que orienta a prática educativa no Estado. O percentual de 90,1 informou não dominar o conteúdo do texto do referido documento. Essa informação pode ser observada pelos resultados da tabela da *questão 2* e da *questão 3*.

Os termos presentes no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina para a disciplina de Língua Portuguesa: dialogismo, polifonia, polissemia, mediação, interação, enunciado, enunciação, discurso, ideologia, instituição social, luta de classes, tipologia textual, gênero textual, modalização, dêixis, performatividade, heterogeneidade do sistema lingüístico, homogeneidade no sistema lingüístico, gramática normativa e zona de desenvolvimento proximal foram elencados e os alunos informantes deveriam classificar o domínio sobre os mesmos em **C.P.**: conheciam a teoria que fundamenta os referidos termos de forma profunda, pois foram discutidos durante o curso; ou **N.A.**: se os mesmos não foram abordados nas disciplinas de seu curso.

Os referidos termos se relacionam à abordagem do conceito de linguagem que o documento propõe. A teoria que fundamenta o ensino e aprendizagem da língua baseia-se em

Vygotsky e Bakhtin. Assim, para o documento (1998, p.35), “a linguagem, inequivocadamente, é um meio de compreensão dos outros e do resto do mundo, e um meio, simultaneamente, de compreender a si mesmo”. Seria de se esperar que os termos, que se relacionam entre si, deflagrassem nos alunos o que Vygotsky (2000) chamou de operação relacional: no desenvolvimento do homem, caracteriza-se como o pensamento que se faz através de conexões complexas, que são conexões ordenadas, concretas, relacionadas com o objeto e cuja mediação se faz pela memória. O conceito se amplia abarcando cada vez mais um número maior de objetos.

Percebe-se, porém, que isso não ocorreu com os alunos, pois, se assim o fosse, os números não seriam desiguais. Dessa forma, um aluno que declarou saber o que é dialogismo certamente saberia conceituar polifonia, pois os dois termos referentes à linguagem se completam, segundo Bakhtin (1992).

As informações recolhidas junto aos alunos sinalizam uma situação preocupante em relação à implantação da proposta educativa da Secretaria de Educação e do Desporto no estado de Santa Catarina.



### **3 O DISCURSO E SEUS COMPROMETIMENTOS: A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A UNISUL**

A Análise do Discurso, especificamente a Análise do Discurso proposta por Voese (2004), fundamenta-se no pensamento de Bakhtin, Lukács, Heller, Mészáros e Goldman.

As teses que são elaboradas e defendidas pelo autor (2004, p.24), em sua proposta metodológica podem ser resumidas dessa forma:

(1) a função da linguagem (e do discurso) não se reduz a comunicação, tomada como um fim em si; (2) não há discurso sem língua e não há língua sem discurso, não há acontecimentos sem atos de sujeitos e não há atos fora do acontecimento, não há sujeito livre nem assujeitado e, por isso, o discurso é produto e processo, a língua é reflexo e refração, instituído e instituinte, generalização e possibilidade de singularização, prisão e liberdade do usuário.

Para Bakhtin (1981, p.158), não há relação dialógica na linguagem enquanto objeto da lingüística. Por serem extralingüísticas, as relações dialógicas não estão entre os elementos do sistema lingüístico. Mas o fato de se situarem fora dela, “não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto”.

Mas, mesmo não havendo dialogia entre os elementos lingüísticos, ela está presente em todas as ações em que os indivíduos fazem uso da língua.

Essa noção de dialogia é essencial para a análise que se propõe, pois, para Bakhtin, todo discurso é uma relação de diálogo com outros discursos.

A Análise do Discurso se orienta pela dimensão polifônica, pois, assim, justifica-se a idéia de que o indivíduo, ao se apropriar e ao enunciar, executa uma atividade que mediará a reprodução e transformação da genericidade humana. Segundo Voese (2004, p.107), “o que se entende por reprodução corresponde à apropriação de vozes ou de enunciados dos outros, enquanto a transformação pode ser observada na enunciação, pois ela revela como os ditos dos outros foram incorporados particularmente pelos sujeitos”.

Dessa forma, sempre que alguém se apropria dos recursos discursivos, de regras que regem uma interação e as determinações históricas presentes nesse processo, deve haver uma avaliação, para que se perceba até que ponto elas podem significar a reprodução e a transformação da sociedade.

Por sua vez, as enunciações devem ser observadas como resultado dessas avaliações. Nelas, devem ser buscadas as pistas que sinalizarão a manutenção ou superação do instituído social. Essas pistas mostrarão a relação de concordância ou discordância entre o que está posto na sociedade e as atividades dos indivíduos em interação.

Sempre que alguém realiza uma apropriação, está se apropriando dos sentidos genéricos sociais. Esses sentidos foram estabelecidos de acordo com o consenso geral dos usuários para que os sentidos da língua possibilitassem a comunicação entre eles. Assim, as enunciações são representações reduzidas, vagas, imprecisas, da genericidade humana. Elas apenas sugerem efeitos para quem as ouve ou as lê. O discurso não representa ou informa o singular.

Voese (2004, p.108) justifica que uma pista, esteja ela presente em uma apropriação ou em uma enunciação, “não deve ser considerada ‘verdadeira’, e única, nem ‘livre’ (porque negaria uma das funções da língua), mas que precisa ser justificada e argumentada”.

Mediar a reprodução e transformação é ampliar, alargar horizontes sociais. Isso porque o contexto mediato se relaciona a tudo que pertence ao genérico, à humanidade e às ações que os indivíduos empreendem no sentido de reprodução e superação desse instituído. Nesse contexto, pode-se observar como o sujeito atua sobre o genérico e como o genérico reage às ações de singularização empreendidas pelo sujeito. Para Bakhtin (1992, p.301), “o querer-dizer do locutor se realiza, acima de tudo, na escolha do gênero do discurso”.

Assim, o modo como o sujeito enuncia sinaliza para o lugar social ao qual ele pertence e que é responsável pela maneira como ele diz o que diz. O objeto, ou o enunciado, dessa forma, apresenta sinais da atividade executada pelo enunciante e também as determinações do gênero humano.

A dialogia possibilita ao sujeito se constituir na relação com os outros, pois, sem essas interações, não há individuação. Só há esse processo se ele apropriar-se do que está posto e se os membros de seu grupo e de outros grupos responderem aos seus enunciados. O diálogo acontece tanto com os enunciados pronunciados como também com aqueles que responderão aos mesmos.

Para que o analista possa proceder à análise, deve fazer uma “entrada” no texto. Nesse procedimento, a noção de dialogia também se faz presente, pois, ao optar por uma entrada, está deixando de lado outras possíveis. O fato de localizar uma entrada no texto indica um lugar de onde o analista fará a leitura do que foi enunciado. Como não há somente uma

entrada possível, o que se observou anteriormente, deve-se atentar para o fato de haver outras leituras para o mesmo texto, pois outros poderão, de outro lugar social, perceber outras entradas e, conseqüentemente, realizar outras leituras.

A noção de dialogia permite que a Análise do Discurso não se limite a ser só uma descrição, pois segundo Bakhtin (1981, p.58),

[...] não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica em conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas.

Após a escolha da entrada que julga mais apropriada para a abordagem do texto, o analista passa à descrição do dito e, nessa etapa é que se faz a observação do jogo de associações e rejeições semânticas que se constroem, em primeiro lugar, por causa da redundância que marca a ação de apropriação e de objetivação do enunciante e como conseqüência da dimensão dialógica do discurso, ou seja, por causa das diferentes vozes que o enunciante aloca para construir seu texto.

Somente após a execução dessa etapa, segundo Voese (2004, p.110), “é que se buscará localizar as pistas que se relacionam às regras interativas e as determinações sociais que contextualizam o dito, sendo, por isso, considerados elementos extralingüísticos”.

No dito está concretizada uma função do discurso, que é a de mediar a preservação do que resultou da atividade humana e que Bakhtin (1997) entende por temas da enunciação.

A leitura do dito, ou dos temas de enunciação, deve se restringir à informação presente nas expressões lingüísticas postas pelo enunciante.

O passo seguinte é a saída do texto para o contexto. Nesse procedimento, o analista pode valer-se da noção de dialogia, pois, para que se chegue à compreensão do dito, há necessidade de cotejo de textos. Bakhtin (1992, p.404), esclarece a noção de cotejo quando afirma:

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um passo (de que me movimenteí). Etapas da progressão dialógica da *compreensão*; o ponto de partida-o texto dado, para trás-os contextos passados para frente-a presunção (e o início) do contexto futuro. [...] O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de con-

tato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo.

Entre textos ou discursos, existe, pois, uma relação de dialogia. Sem essa relação, os textos seriam suficientes em si mesmos, o que resultaria em acabamento, e uma das características da linguagem proposta por Bakhtin é justamente sua incompletude. Assim, a noção de cotejo desse autor é aproveitada por Voese para a construção da análise proposta.

O analista, para poder atuar sobre o contexto do discurso, deve construir relações pertinentes e produtivas entre o dito e o modo de dizer. Isso porque cada grupo social estabelece um modo de dizer e essa maneira de dizer se refletirá no enunciado produzido, sinalizando para a esfera social a qual o enunciante pertence.

Para Voese (2004, p.113), três etapas são essenciais para a execução da análise proposta: descrição, interpretação e compreensão do discurso, ou seja,

a forma de discursividade (ou a discursividade do texto) poderá, portanto, ser analisada tomando como referência o tema e o modo de enunciação já descritos, quando a atenção se volta a observar o lugar social, a época e as circunstâncias históricas de enunciação. Isto é: a descrição do tema e do modo de enunciação permite interpretações que podem conduzir, finalmente à compreensão do texto.

Assim, diante do problema que os quadros iniciais apontaram em relação à implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina no curso de Letras, pretende-se cotejar dois discursos: o da Proposta Curricular de Santa Catarina e o que orienta as atividades da Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul. Assim, os recortes, além daqueles presentes no documento oficial do Estado, foram feitos no texto do Plano Político Pedagógico de curso de licenciatura em Letras e no livro “A universidade na era pós-tecnológica”, de autoria do reitor da Universidade.

São textos elaborados com o objetivo de planejar a educação. Quem elabora um plano de ensino para um curso de licenciatura em Letras sabe que está planejando o ensino que tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissional de nível universitário. Entende-se que, nesse caso, a preocupação com a linguagem deve ser central. Se qualquer processo educativo não se efetiva sem a linguagem, para a licenciatura em Letras, além disso, ela é o próprio objeto a ser estudado. E isso deve ser feito cientificamente, pois a universidade, segundo Silveira (2005, p.11), “é o centro gerador

do conhecimento, deve aprofundar-se nesse conhecimento e levar seus alunos a se aprofundarem no conhecimento do método científico e suas aplicações”.

O conhecimento de linguagem do educador, ao final do processo, deve permitir que o mesmo se dirija à prática educativa com segurança, de forma intencional e reflexiva, pois uma de suas funções é o ensino de Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental e médio.

O outro texto do qual os recortes foram retirados para o cotejo é a Proposta Curricular de Santa Catarina. Foi elaborado pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina com o objetivo de nortear as ações educativas nas escolas do Estado, e é dirigida especificamente aos educadores de todas as áreas. Para o estudo que se propõe, será tomado especificamente o texto da disciplina Língua Portuguesa.

### 3.1 O CONCEITO DE LINGUAGEM

Uma das características da educação formal é o planejamento. Um plano educacional se propõe a ser base para a execução da ação educativa de determinada instituição. A universidade, como instituição de ensino, pesquisa e extensão, também fundamenta seu processo educativo em bases que apontam uma concepção de mundo, de homem e de sociedade. Dessa forma, é de vital importância um projeto político-pedagógico para a criação de um ambiente propício para que o futuro educador tenha contato com a teoria que fundamentará sua prática de acordo com a proposta da escola onde irá atuar.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras da Unisul, além de apontar tais concepções, deve fazer a escolha por uma concepção de linguagem, pois a mesma será o objeto de estudo para os futuros professores de línguas.

Assim, buscou-se em seu texto recortes que sinalizassem para a concepção de linguagem adotada para nortear as atividades educativas. O recorte diz que:

**R1:** “Isto significando interdisciplinaridade a transcender-se na **intertextualidade das linguagens múltiplas**, dos **discursos**, do **caráter polifônico** do universo com que o **HOMEM** vai enunciando o conhecimento / ciência do existir neste presente, onde passado e futuro se fazem simultâneos, História” (LETRAS, 2003, p.16-17).

O enunciado diz sobre **linguagem** que:

- a. a interdisciplinaridade transcende na intertextualidade das linguagens múltiplas, dos discursos, do caráter polifônico do universo;
- b. o homem enuncia o conhecimento e a ciência;
- c. o presente é o resultado do passado e futuro que se faz ao mesmo tempo e resulta em história.

Os termos utilizados na construção das proposições do texto exigem um leitor que tenha profundos conhecimentos sobre linguagem. Observa-se que não há conceitos definidos, a estrutura sintática é longa e complexa, o que contribui para a falta de clareza do enunciado.

Esse modo de enunciar contradiz as regras interativas postuladas pela Teoria dos Atos de Fala, pois nela se diz que, ao enunciar, deve-se ser claro e sucinto quanto às intenções, ou seja, quanto aos sentidos que se quer provocar no ouvinte.

Os verbos empregados no texto: **significando** e **vai enunciando**, todos no gerúndio, sinalizam para o entendimento da linguagem como um processo que está em andamento, ou seja, **linguagem é um processo**.

O verbo **enunciar** remete a uma ação do homem e, nessa ação, ele transmite o conhecimento e a ciência.

Considera-se, assim, que, na ação de **enunciar**, há a construção do **presente** que é resultado, ao mesmo tempo, do **passado** e do **futuro**.

As escolhas lexicais utilizadas no **R1** para se referir à linguagem, são de alguém que sabe, que possui conhecimentos sobre linguagem e prevê que o leitor também os tenha. Os termos **caráter polifônico**, **discursos**, **enunciados** evidenciam isso, pois eles remetem o leitor ao conceito sociointeracionista de linguagem que é adotado pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

Já para o documento oficial de ensino do Estado de Santa Catarina:

**R2:** “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**” (SANTA CATARINA, 1998, p.58).

O enunciado diz que:

- a. pela linguagem, o homem compreende-se a si mesmo, os outros e o resto do mundo ao mesmo tempo.
- b. o sujeito, enquanto constrói seu conhecimento, também se constrói.

Reafirma-se que a linguagem é o meio através do qual o homem se relaciona com o mundo, com os outros homens e consigo mesmo. Assim, o homem não constrói somente seu conhecimento nessa ação com a linguagem, ele constrói a si também, pelo fato de se relacionar com o outro, ou seja, entende-se que, sem a linguagem, o homem não evoluiria.

Então,

**R3:** “Estudada **como processo** e não como mero instrumento ou mesmo mercadoria, a linguagem humana nos é apresentada por Bakhtin em suas mais profundas características: sua **polifonia** (as vozes de que ela se constitui), sua **polissemia** (multiplicidade significativa), sua **abertura e incompletude** (intertextualidade), sua **dialogia constitutiva** - erigida em princípio de compreensão de todas as modalidades lingüísticas” (SANTA CATARINA, 1998, p.59).

No texto se diz que:

- a. Bakhtin estuda a linguagem humana como processo e não como mero instrumento ou mercadoria;
- b. as características mais profundas da linguagem humana são a polifonia (as vozes que constituem), sua polissemia (multiplicidade significativa), sua abertura e incompletude (intertextualidade), sua dialogia constitutiva-erigida em princípio de compreensão de todas as modalidades lingüísticas.

Há, no recorte, a caracterização da linguagem conforme o pensamento de Bakhtin. Para esse autor, a linguagem é um **processo** que se constitui por **várias vozes**, tem **múltiplos** significados, é **aberta** e **incompleta** e os textos **dialogam** entre si.

Subentende-se no texto que não há concordância com a segunda definição de linguagem apresentada: a linguagem humana **não é mero instrumento ou mercadoria**. A idéia de linguagem como **processo** dá a entender que ela não é **algo pronto ou acabado**, mas sim algo que está em **contínua mudança**.

O reconhecimento de que a linguagem não é algo pronto e acabado incide sobre a noção de sujeito:

**R4:** “O sujeito, na sua relação com os discursos, os outros e o mundo em geral, nem é onipotente (no sentido de apropriar-se, de possuir a linguagem, controlar), nem totalmente **assujeitado**, mero suporte de linguagem: é um ser psicossocialmente complexo, controlado institucionalmente por redes simbólicas, mas capaz de busca de uma certa autonomia e reflexão, de colocar-se funcionalmente como **autor** - capaz, pois, de **criatividade**” (SANTA CATARINA, 1998, p.68, grifos da pesquisadora).

A relação de linguagem e subjetividade é entendida, no **R4**, de modo que:

- a. o sujeito não é onipotente em sua relação com os discursos, com os outros e o mundo em geral;
- b. o sujeito não é totalmente assujeitado em sua relação com os discursos, com os outros e com o mundo em geral;
- c. é um ser psicossocialmente complexo, controlado institucionalmente por redes simbólicas;
- d. é capaz de uma certa autonomia e reflexão;
- e. essa autonomia e reflexão o levam ao ato de criar.

Nesse recorte, explicita-se, pois, a relação entre linguagem e sujeito. Os dois termos não estão dissociados, ao contrário, há entre eles uma relação de **uso** e de **produção** da linguagem por parte do sujeito e essa relação é **criativa**. É essa criatividade que faz com que o sujeito não possa ser considerado **assujeitado** pelas formas simbólicas presentes no meio social, como o quer a visão estruturalista<sup>1</sup> da linguagem.

O documento também sinaliza para a importância da linguagem como mediadora das atividades sociais do indivíduo e diz que:

**R5:** “Se a linguagem humana pode ser encarada como um **fenômeno psicológico**, e como **mediadora** da formação do pensamento em suas funções mais complexas, seu funcionamento social mostra-a **antes de tudo** como objeto que possibilita a **interação** humana em **contextos** específicos, e este seu caráter é fundamental na **constituição** do próprio **pensamento** e da **consciência**” (SANTA CATARINA, 1998, p.55, grifos da pesquisadora).

A Proposta Curricular de Santa Catarina entende, pois, que:

- a. a linguagem humana é um fenômeno psicológico;
- b. a linguagem humana é mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas;

---

<sup>1</sup> Para o estruturalismo, a língua é um sistema fixo, de normas que não mudam. O sujeito é excluído da língua pois o mesmo a registra passivamente, como produto pronto e acabado (SAUSSURE, 1979).



- c. a linguagem humana é uma forma de conhecimento e meio de construção do conhecimento;
- d. a linguagem humana tem um funcionamento social;
- e. a linguagem humana é um objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos;
- f. essa característica social é fundamental para a constituição do pensamento e da consciência.

Nesse recorte, o entendimento da linguagem como fenômeno psicológico remete ao conceito de linguagem desenvolvido por Vygotsky. Para esse autor, linguagem e pensamento são dois processos diferentes, porém não dissociados, um não existe sem o outro. As funções humanas mais complexas, ou funções superiores, como memória voluntária, imaginação criativa e solução de problemas abstratos sempre foram de interesse do autor. Ao dizer que a linguagem tem um funcionamento social, entende-se que o indivíduo tem contato com a linguagem presente no meio em que vive, e, ao internalizá-la, constitui **sua** linguagem, **sua** representação de mundo. Assim, a linguagem possibilita ao homem que ele se relacione com o contexto social, pois, sem ela, não haveria a possibilidade de comunicação entre os membros de determinada sociedade.

Pela linguagem, há a possibilidade de o sujeito **interagir** socialmente e em **contextos específicos**, o que remete a idéia de um tipo de linguagem para cada ocasião. A última afirmação possibilita uma idéia da importância atribuída à linguagem: ela **é** fundamental para a **constituição** do sujeito. Há a citação do discurso da psicologia para reforçar o dito, como pode ser percebido pelo uso das expressões **fenômeno psicológico**, **consciência**, **funções mais complexas**.

A preocupação com a abordagem no ensino da língua é assim sinalizada no documento:

**R6:** “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 e o processo **interacional** fica, em última análise, marginalizado” ( SANTA CATARINA, 1998, p.60, grifos da pesquisadora).

No **R6**, o enunciado diz que:

- a. a escola trabalha com o fundamento comunicativo da linguagem humana;
- b. esse fundamento é teoricamente limitado;
- c. a expressão individual, a criatividade do aluno fica prejudicada;
- d. o processo interacional fica marginalizado.

No recorte, há a ênfase de que o ensino da língua, em seu aspecto comunicativo, por ser teoricamente limitado, **não é** favorável para que o aluno desenvolva sua criatividade. A criatividade deve ser um dos objetivos da educação escolar. Ao usar a expressão **ainda hoje**, o texto deixa implícito que a escola não deveria mais trabalhar com o ensino da língua voltado somente para seu aspecto comunicativo.

O argumento final apresentado é o de que, ao agir da maneira apresentada, a **interação** entre as pessoas fica marginalizada, quer dizer, não há o reconhecimento do processo interativo como possibilitador da criatividade. O enunciado aponta, dessa forma, para um conflito que existe entre os que entendem o ensino da língua voltado para sua **função comunicativa** e os que defendem o ensino da linguagem em seu **aspecto interacional**. Subentende-se também, pelo uso da expressão **marginalizados**, que a prática educativa que adota a concepção de linguagem como mediadora nas interações sociais ainda não é aceita por muitos dos educadores.

Na abordagem sócio-histórica da linguagem adotada por Vygotsky, a formação da consciência do homem está vinculada de forma direta às práticas e às formas culturais que existem. Os signos é que são responsáveis pela mediação das atividades humanas e, como prática, a linguagem também é responsável pela constituição da consciência humana.

O mesmo pensa Bakhtin, ou seja, a linguagem como atividade constitutiva do homem se dá sempre nas interações sociais. Esse autor, a exemplo de Vygotsky, também atribui ao social o fator determinante para a constituição do sujeito. Nas relações que o mesmo estabelece com o meio em que vive, estão presentes os valores de uma dada cultura. Assim, para ele, a linguagem, ou a palavra, é um signo revelador e condutor desses valores. A heterogeneidade social, para essa concepção de linguagem, é responsável pelos infinitos sentidos das palavras, pois a cada atividade executada pelos falantes, correspondem sentidos diferentes.

A concepção de linguagem que a Proposta Curricular de Santa Catarina adota para a orientação do ensino de Língua Portuguesa nas escolas opõe-se, dessa forma, a concepções tradicionais em que a língua é vista ora como uma expressão da realidade interna, espiritual e ideal, ora como um sistema fixo, de normas imutáveis e que permite somente a comunicação entre falantes.

Retornando ao discurso da Unisul e cotejando-o com o da Proposta Curricular de Santa Catarina, podem se feitas as seguintes observações:

O cotejo do **R1**, do discurso da Unisul, materializado no Plano Político Pedagógico do curso de Letras, com o **R2**, da Secretaria de Educação e do Desporto de Santa Catarina, materializado na Proposta Curricular, permite que se perceba que o **R1** diz que o **universo** tem um **caráter polifônico**, mas **não diz** o que é **polifonia**. Esse recorte também diz que o **homem enuncia o conhecimento**, mas não diz que a linguagem é um meio que serve para o mesmo **construir** seu conhecimento. O **R1** também não diz claramente qual é a concepção de linguagem que orientará a prática pedagógica do curso de Letras. O uso dos termos **intertextualidades das linguagens múltiplas, caráter polifônico, discurso** e **enunciar** apenas **sugerem** a concepção sociointeracionista de linguagem.

Observa-se que o dito que não está presente no **R1** está claramente exposto no **R2**. Assim, o que é dito claramente no **R2** é silenciado no **R1**, ou seja:

- a. a linguagem é um meio através do qual o sujeito constrói seu conhecimento,
- b. a linguagem é um meio que serve para que o homem se constitua como ser humano,
- c. com a linguagem, ele compreende os outros seres humanos, o mundo e a si mesmo.

O cotejo do **R1** com o **R3** permite, por sua vez, que se observe que o **R3** menciona os termos presentes no **R1**, porém, além de os mencionar, introduz uma explicação desses termos. O cotejo permite que se aponte uma concordância entre os recortes, que é o consenso de que **a linguagem humana é um processo**. Essa afirmação não está explícita no **R1**, mas o leitor subentende isso pelo uso dos verbos no gerúndio, **significando** e **vai enunciando**, ao passo que a afirmação está clara no **R3: estudada como processo**.

Não se pode, porém, afirmar que o **R1** silencia as características da linguagem presentes no **R3: intertextualidade, discursos, polifonia, linguagens múltiplas**. Assim, o cotejo permite que se aponte o seguinte silenciamento no **R1**:

- a. essas características da linguagem são profundas e são estudadas por Bakhtin.

No cotejo do **R1** com o **R4**, pode-se observar que o **R4** explica a relação do homem com a linguagem. O termo **homem** também é observado no **R1**, porém o enunciado remete a **homem** como alguém que **executa a ação de enunciar**. Já no **R4**, o sujeito, o homem, é colocado como alguém que **é capaz de criar**. O termo **discurso** também é mencionado no **R4** como item relacionado ao ato de **enunciar** do homem. No **R4**, **discurso** é a **relação do homem com a linguagem**.

Ao proceder ao cotejo, percebe-se que o **R4** é bem mais informativo que o **R1**, visto que este recorte não diz que:

- a. o homem não se apropria de e não controla a linguagem;
- b. o homem não é totalmente assujeitado pela linguagem, ou seja, não é só um suporte para ela;
- c. o sujeito é um ser complexo socialmente e psicologicamente;
- d. a linguagem instituída controla o sujeito;
- e. o sujeito, dentro dessa rede simbólica instituída, é capaz de busca de certa autonomia;
- f. essa relativa autonomia possibilita que ele crie.

A informatividade do **R5**, se confrontado com o **R1**, também é maior. No **R5**, há a alocação de vozes de outros discursos, como as vozes do discurso psicológico para a avaliação do dito. Não se pode, porém, afirmar que o **R1** silencia que **a linguagem é uma forma e meio de construção do conhecimento**, pois, esse recorte diz que **o HOMEM vai enunciando o conhecimento, ciência do existir neste presente, onde passado e futuro se fazem simultâneos, HISTÓRIA**. Não há, porém, nesse recorte, sinais que possibilitem o entendimento de que **a história também faz o homem**.

Não se encontra no **R1** nenhuma referência que aponte a linguagem como fenômeno psicológico e como fator constitutivo da consciência humana.

Dessa forma, o confronto com o **R5** aponta os seguintes silenciamentos no **R1**:

- a. a linguagem humana é um fenômeno psicológico;
- b. a linguagem humana é mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas;
- c. a linguagem humana tem um funcionamento social;
- d. a linguagem humana é um objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos;
- e. essa característica social é fundamental para a constituição do pensamento e da consciência.

Quanto ao cotejo do **R1** com o **R6**, percebe-se que a clareza se mantém no **R6**. Esse recorte sinaliza para uma preocupação com a forma de se trabalhar o ensino da língua nas escolas. A postura de quem ensina Língua Portuguesa e considera apenas a função comunicativa é rejeitada, pois, nessa ação, há prejuízo no desenvolvimento da criatividade do aluno.

Cotejado com o **R6**, observa-se que o **R1** silencia que:

- a. a escola trabalha com o fundamento comunicativo da linguagem humana;
- b. esse fundamento é teoricamente limitado;
- c. a expressão individual, a criatividade do aluno fica prejudicada;
- d. o processo interacional fica marginalizado.

Dessa forma, o cotejo permitiu que se observasse a falta de clareza no comprometimento com uma concepção de linguagem no texto do Plano Político-Pedagógico do curso de Letras.

Pode-se concluir, tendo em vista o cotejo dos recortes, que o Plano Pedagógico do curso de Letras não se opõe ao conceito de linguagem adotado pela Proposta Curricular de Santa Catarina, pelo contrário, identifica-se com ele. Não há, na descrição e cotejo dos discursos, a sinalização de que o objetivo do curso de Letras seja o de trabalhar com outro conceito de linguagem que não seja aquele presente no documento oficial de ensino.

Como o **R1** não se posiciona de forma clara e esse posicionamento é claramente observado no **R2**, **R3**, **R4**, **R5** e **R6**, não se pode afirmar que haja conflitos com relação a um conceito de linguagem. A aparente neutralidade do Plano Político Pedagógico do Curso de Letras implica que, ao não optar com clareza por uma concepção de linguagem, o curso pode

aceitar todas as concepções existentes. Já a tomada de posição, sinalizada nos recortes da Proposta Curricular de Santa Catarina, implica que foi feita a escolha de uma entre diferentes concepções de linguagem.

Assim, se para Voese (2004), o cotejo de textos permite que se observem concordâncias ou discordâncias quanto ao dito e ao modo de dizer, o cotejo efetuado permitiu que se observasse que há discordâncias quanto ao **modo de dizer** dos dois documentos: enquanto um texto se compromete claramente em seu modo de dizer, delimitando claramente os sentidos das expressões usadas, o outro se abstém de um comprometimento frente ao tema **linguagem**.

### 3.2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA

Segundo Piletti (2001, p.12), “não há forma única nem um único modelo de educação”. Essas formas e modelos, portanto, são variados e o que influencia essa variação é a realidade de cada sociedade. Sabe-se que a constituição de uma sociedade depende do fator humano, pois ela assume as características que nela são impressas pela atividade do homem, pelo fato de ele viver em coletividade.

O processo educativo formal, como criação humana, é sempre comprometido e, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, sempre há necessidade de se indagar quais são os interesses que estão presentes nos planejamentos educativos. No documento, essa preocupação se expressa com questionamentos:

**R7:** “Para quem e contra quem está a escola? As ações empreendidas pela escola contemplam as necessidades sociais, afetivas, cognitivas, éticas e estéticas, ou seja, a formação integral de seus alunos? Ou, visam simplesmente à reprodução de conhecimentos previamente determinados e desvinculados de seu cotidiano, sem nenhuma possibilidade de indicar caminhos para a transformação social, para a cidadania plena?” (2005, p.125),

Tendo em vista as possibilidades de um planejamento educativo, percebe-se que o processo pode sinalizar para duas direções: a formação de um homem que domine somente o conhecimento técnico e, dessa forma, incapaz de levá-lo a transformar sua vida e a sociedade

em que vive, ou, então, a formação do aluno com esse conhecimento e mais: a satisfação de suas necessidades sociais, afetivas, éticas e estéticas.

Assim, a Universidade do Sul de Santa Catarina direciona a formação humana como mostra o recorte:

**R8: “PERFIL DO PROFISSIONAL FORMADO:**

O **perfil do profissional** a ser licenciado em Letras: Português e uma Língua Estrangeira moderna e suas Literaturas **resulta** de norteamentos inerentes ao exercício da docência do Ensino Fundamental e Médio, bem como de **outras** habilidades advindas do conhecimento elaborado no percurso da formação acadêmica. Tais norteamentos direcionam para a construção de um perfil que **articula** três eixos: competência **teórico-prática** [...], competência **ética** [...], competência **afetiva**” (LETRAS, 2003, p.16, grifos da pesquisadora).

Sobre o tema **formação humana**, o **R8** afirma que:

- a. a licenciatura em Letras dirige sua ação para a formação do profissional que irá ensinar no ensino fundamental e médio;
- b. o profissional deverá ter desenvolvido, ao final do curso, competência teórico-prática, competência ética e competência afetiva.

A idéia de processo articulado, sinalizada no recorte, remete a ações planejadas tendo em vista conhecimentos que não se limitam ao conhecimento específico de seu objeto de ensino, que é a linguagem, mas o futuro educador deve possuir também habilidades para exercer a prática no sentido **ético e afetivo**. Portanto, há o entendimento de que só o conhecimento **teórico-prático** não basta. Para o educador exercer a docência, deve **articular** habilidades para lidar com situações em sua prática que envolvam sentimentos e a conduta ética no dia-a-dia.

Assim, nesse recorte feito no Plano Político Pedagógico do curso de Letras, a Universidade posiciona-se no sentido de que aluno formado saiba manejar o conhecimento com competência para lidar com seus alunos em um sentido mais amplo. Segundo Demo (2002, p.77), “não pode haver sujeito histórico competente que não saiba manejar conhecimento. Mas esta competência não é tudo. Há ainda que incutir a devida ética”. Com essa competência, ele estará instrumentalizado a fazer uma intervenção melhor, o que significa que ele não vai permanecer só na intervenção, mas poderá partir para a transformação do conhecimento e torná-lo, assim, um bem comum.

Também se pode observar o seguinte posicionamento da Unisul frente ao compromisso de formação humana:

**R9:** “A formação de profissionais para o mundo da **era pós-tecnológica e, ainda, a libertação do homem de seus próprios limites** passa pela nova Universidade em **permanente atualização**” (SILVEIRA, 2005, p.12, grifos da pesquisadora).

O **R9** sinaliza de forma que:

- a. à Universidade cabe a libertação do homem de seus próprios limites;
- b. à Universidade cabe a formação de profissionais para o mundo da era pós-tecnológica;
- c. a Universidade só consegue os propósitos acima citados se estiver em permanente atualização.

Neste recorte, o texto diz, de forma clara, que à Universidade cabe a função de formar **profissionais para o mundo da era pós-tecnológica**. Com o uso da conjunção aditiva “**e**”, intensificada pelo advérbio “**ainda**”, sinaliza que à Unisul cabem mais funções, como a de **libertar o homem de seus próprios limites**. A Universidade só consegue esses propósitos se estiver em **permanente atualização**.

Não há esclarecimento dos termos **era pós-tecnológica** e também da expressão **libertar o homem de seus próprios limites**. Como são termos com uma significação muito abrangente, pode-se entender, para o termo **era pós-tecnológica**, a referência ao período que vem depois da era contemporânea, na qual a idéia de formação humana retorne aos questionamentos de Rabelais e que foram esquecidos pela ciência moderna. Segundo Morin & Le Moigne (2000), a ciência moderna excluiu a noção de homem ou a noção de consciência. O fato de haver uma enorme quantidade de informação e de conhecimentos que nenhum espírito humano saberia nem poderia armazenar, fruto justamente da objetividade científica que exclui o sujeito e a consciência, torna necessária a inclusão da reflexão ética sobre o poder gerado por todo esse conhecimento. Para o autor (p.35), “o problema da ciência e da consciência se encontra hoje colocado como problema ético e como problema de consciência reflexiva, ambos postulando a reintrodução do sujeito” para a discussão dos problemas éticos e morais que surgem devido ao uso desse conhecimento produzido.



Já a expressão **libertar o homem de seus próprios limites** pode sugerir a idéia de libertação de um modelo social em que predominam as relações de poder que geram desigualdades sociais e **limitam** a satisfação das necessidades humanas.

A ciência moderna, apesar de ter sido responsável por um enorme volume de conhecimento, não conseguiu proporcionar a todos o usufruto por igual desses bens. O poder de quem domina o conhecimento gera desigualdades, pois a ciência, na história da humanidade, esteve e está ao lado de quem dominava e domina o poder. Segundo Demo (2002, p.77), “a ciência costuma crescer tanto mais por força do mercado ou servindo aos poderosos, não pela ética do bem comum”. Nem todos os homens têm suas necessidades satisfeitas de forma igual: ao mesmo tempo em que o homem conquista o espaço, outros homens morrem de fome. Se uns tem sua vida limitada pela falta de comida ou remédios, outros têm uma vida condicionada pelas falsas necessidades criadas pelo sistema capitalista, que os leva a uma busca incessante de satisfação dessas necessidades e a uma frustração constante.

Assim, **libertar o homem de seus próprios limites** seria fazer com que ele deixasse de lado as falsas necessidades, pois, segundo Duarte (1993, p.68) o que caracteriza verdadeiramente o ser humano é “a busca pela universalização das possibilidades de vida humana a todos os indivíduos”, ou seja, o acesso igual ao conhecimento e aos bens dos meios de vida gerados pelo domínio do conhecimento e a oportunidade de todos os seres humanos satisfazerem suas necessidades e tendo a possibilidade de **escolha**.

E a Unisul, segundo o que diz o recorte, deve estar em **permanente atualização**, ou seja, os métodos e teorias com os quais trabalhará deverão atender as necessidades do homem e da sociedade atual.

A instituição afirma que:

**R10:** “**Na verdade**, a visão estreita de reduzir o homem a simples profissional acabará por torná-lo uma peça - **talvez** até eficiente, capaz e competitiva - que sirva aos sistemas, escravizando-o a eles. **Ora**, a função formadora da Universidade não é esta” (SILVEIRA, 2005, p.13, grifos da pesquisadora).

Sobre o tema formação humana, o texto diz que:

- a. a visão estreita de reduzir o homem a simples profissional acabará por torná-lo uma peça;
- b. essa peça pode ser eficiente, capaz e competitiva;

- c. a peça servirá ao sistema;
- d. o sistema os escravizará;
- e. a Universidade não tem a função de reduzir o homem a uma peça.

Há no enunciado a inclusão de uma voz com a qual não se concorda: refere-se aos que consideram que somente a formação profissional é suficiente para a formação humana. Refuta essa posição com o argumento de que a referida posição é uma **visão estreita** que torna o ser humano uma peça que serve aos **sistemas** e que esses sistemas tornam os homens **escravos**.

A proposição da Unisul de que o processo de formar **somente** com a **competência profissional** é uma **visão estreita e que escraviza os homens** está de acordo com o questionamento de faz o **R7**, no qual se indaga sobre as intenções de quem planeja o processo educativo visando simplesmente à reprodução do conhecimento previamente determinados e **desvinculados de seu cotidiano, sem nenhuma possibilidade de indicar caminhos para a transformação social, para a cidadania plena**.

Assim, a Unisul não se compromete, em seu discurso, com a formação que objetiva simplesmente a aquisição de conhecimentos técnicos. O enunciado que se inicia com o advérbio **talvez** sinaliza uma dúvida, pois, com isso, há apenas a exposição de uma idéia, mas com uma aparente abstenção de opinião. Com o uso de **ora** como marcador discursivo, o enunciado chama o leitor para uma adesão à proposição que enuncia de forma clara e sucinta: **a função formadora da Universidade não é essa**.

Sobre a formação de profissionais, a Unisul se manifesta no recorte:

**R11:** “Aliás, devo afirmar que não é possível a existência do profissional de nível superior, se não existirem, a lhe dar suporte, o homem pleno e o preparo científico adequado” (SILVEIRA, 2005, p.12).

No texto, pode-se observar que:

- a. o profissional de nível superior depende da existência do homem pleno e o preparo científico adequado.

Nesse recorte, a Unisul volta a mencionar termos cujos significados não têm os sentidos delimitados claramente. Sinaliza que o **conhecimento científico adequado** é essencial para a formação do profissional de ensino superior. Assim, o termo **adequado** refere-se à ciência com consciência, ou seja, é o conhecimento que é produzido vinculado à **reflexão** e

**avaliação?** O termo **homem pleno** não está explicitado no texto, porém, subentende-se essa plenitude seja uma condição para a existência do profissional formado pela Universidade. Seria esse **homem pleno** aquele homem a que se refere o **R9, já liberto de seus próprios limites** e com a possibilidade de **escolha** para a satisfação plena de suas necessidades, como afirma Duarte (1993)?

A intenção de construção de uma sociedade mais justa está presente no recorte:

**R12:** “Afirmo-o com absoluta convicção: à medida que a Universidade se torne **a-berta e acessível** a um maior número de pessoas, estarão sendo criadas condições para que a **nova** sociedade seja menos **excludente**, para que se reduza o abismo entre ricos e pobres e se construa um mundo mais **participativo e solidário**” (SILVEIRA, 2005, p.13, grifos da pesquisadora).

O **R12** diz que:

- a. a Unisul deve se abrir para que um maior número de pessoas tenha acesso a ela;
- b. essa ação criará condições para a formação de uma sociedade menos excludente;
- c. haverá a redução do abismo entre ricos e pobres;
- d. como consequência, haverá a construção de um mundo mais participativo e solidário.

Há, nesse recorte, o posicionamento de forma clara com o compromisso com o acesso de um maior número de pessoas à Universidade e essa é condição para a **mudança social**. Subentende-se que a sociedade atual está estruturada de forma **desigual** e é função da Unisul trabalhar no sentido de **diminuir** as exclusões e possibilitar maior **participação e solidariedade** no mundo. Portanto, o discurso acena como **dever** da Unisul a participação no desenvolvimento e transformação da situação social que se apresenta hoje.

Sobre a formação do aluno dentro da Unisul, o texto diz que:

**R13:** “O aluno terá que **ser preparado** para **descobrir** e **desenvolver** o **saber**, utilizar o método da análise e da **formulação científica**. Refiro-me ao saber que significa **ciência**, e não apenas **informação**, que não constitui mais do que matéria prima para o saber, porque a informação mal utilizada leva à confusão e á desordem, ao invés de levar à ciência e ao conhecimento” (SILVEIRA, 2005, p.21, grifos da pesquisadora).

As sinalizações que podem ser observadas no **R13** são:

- a. preparo do aluno deverá ser feito no sentido de que descubra e desenvolva o saber;
- b. esse saber deverá ser baseado no método e análise científica;
- c. informação não é saber, é somente matéria-prima para o saber;
- d. se a informação for mal utilizada, há confusão e desordem, e não ciência e conhecimento.

Pode-se observar a preocupação de levar o aluno a descobrir o **conhecimento**, porém, para a Unisul, isso não basta. Além de **descobrir** o conhecimento, ele deve ser levado a **desenvolvê-lo**. Para o desenvolvimento desse conhecimento, desse saber, o recorte sinaliza que a **ciência** é o melhor caminho, pois, se o aluno adquire apenas **informação**, não é possível o desenvolvimento, há **confusão** e **desordem**. Assim, o **comprometimento** da Universidade é o de levar o aluno ao domínio do **método científico**.

E, finalmente, pode-se perceber a intenção da Unisul quanto às ações de formação do ser humano nesse recorte:

**R14:** “a postura de **inovação permanente**, num esforço contínuo de superar **obstáculos** advindos da **acomodação de conceitos, normas e procedimentos** adquiridos ou **impostos**, e que tendem a mediocritizar pessoas e instituições” (SILVEIRA, 2005, p.15, grifos da pesquisadora).

O texto diz que:

- a. a Unisul deve estar em posição de inovação permanente;
- b. deve haver um esforço contínuo de superação da acomodação;
- c. quando há acomodação de conceitos, normas e procedimentos adquiridos ou impostos, as pessoas e as instituições se tornam medíocres.

O compromisso com a **inovação** significa que a universidade não pode se prender a conceitos ultrapassados para orientar suas ações, ou seja, a Unisul deve estar **atualizada** e não presa a conceitos **superados**. São conceitos, como se pode observar no texto, que podem ser **adquiridos** ou **impostos**. Se são impostos, não há esclarecimento de quem os impõe. Se pode haver imposição, a Universidade, então não é uma instituição livre? A quem está subordinada?

Entende-se que a afirmação do texto: **inovação permanente** sinalize para o **trabalho** da Unisul voltado para a satisfação das necessidades sociais atuais, principalmente àquelas relacionadas à realidade próxima dos alunos.

Já no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, edição 1998, a concepção de **formação humana** se apresenta desta forma:

**R15:** “Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o **ser humano** é entendido como **social e histórico**. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em **raciocínios lineares**. Somente com um esforço **dialético** é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares. Ilustrativo dessa concepção é a afirmação de que:

*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, apud SANTA CATARINA, 1998, p.15)”*.

Apoiado no pensamento de Marx, o **R15** diz sobre **formação humana** que:

- a. o homem é resultado do processo histórico que ele próprio conduz;
- b. o homem não escolhe as circunstâncias desse fazer;
- c. o homem depende do que foi construído historicamente pelos seus antepassados;
- d. a história é um processo;
- e. o processo não é linear;
- f. a dialética é necessária para o entendimento do processo.

Ao citar a voz do outro no enunciado, cria-se um efeito de verdade quanto ao conceito de homem.

Assim, para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o homem deve ser entendido de acordo com as relações sociais que estabelece com o outro e seu meio. Para a teoria sócio-histórica, o homem tem sua sobrevivência biológica ligada à natureza, o que o torna igual aos outros animais. O fato, porém, de viver e trabalhar coletivamente faz com que ele transforme a natureza para a satisfação de outras necessidades, que surgem pelo fato de viver socialmente. O homem nasce, primeiro, como um ser natural e biológico, e segundo, como ser social, no momento em que se apropria, transforma e reproduz, para seu benefício e dos outros, os mei-

os de produção, produtos, valores e conhecimentos que são criados, ao longo da história, pela humanidade.

A atividade mediada por instrumentos faz com que as necessidades humanas se ampliem, tornando necessárias novas atividades para a satisfação das mesmas. Esse movimento faz com que o homem sobreviva, reproduza-se e evolua socialmente, ao contrário dos animais, que apenas nascem e se reproduzem biologicamente.

Ao dizer que o homem é o resultado de um processo, significa que ele, ao nascer, “herda” toda a produção material e intelectual produzida ao longo da história. Isso, porém, não significa que ele fique preso a essa herança, sem a possibilidade de ação. É essa produção o ponto de partida para novas apropriações e objetivações. O que deve haver, porém, é a possibilidade de todos terem acesso a essa produção para o desenvolvimento por igual de todos os seres humanos, o que, para Duarte (1993, p.68), significa que, dentre as possibilidades do que o homem **pode** vir-a-ser, devem ser priorizadas aquelas que podem ser consideradas como essenciais para o que o gênero humano **deve** vir-a-ser, ou seja, ao ser humano deve ser dada a possibilidade de **escolha**.

Também se pode observar que, para a Proposta Curricular de Santa Catarina, a formação humana não está desvinculada da linguagem, pois:

**R16:** “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**” (SANTA CATARINA, 1998, p.56, grifos da pesquisadora).

O texto diz que:

- a. a formação da consciência humana se vincula diretamente às práticas e às formas de cultura existentes;
- b. o sistema simbólico mais apropriado para estabelecer a formação da consciência é a linguagem verbal.

No enunciado, há a sinalização para a **relação** entre formação da **consciência humana** e as **práticas sociais**, e a **linguagem** é o **sistema simbólico** mais apropriado para estabelecer a formação da consciência.

O homem só se torna humano a partir do momento em que passa a transformar a natureza para a superação de suas necessidades, que não se restringem às necessidades bioló-

gicas. Para viver em sociedade, cria um sistema de regras sociais que são planejadas, mantidas e simbolicamente comunicadas através da **linguagem**.

Viver em sociedade pressupõe que o indivíduo compreenda as intenções, os desejos, as necessidades, pensamentos, sentimentos e personalidade dos outros, que são determinações sociais e **conscientes**. Há, nesse recorte, o reconhecimento da linguagem em funcionamento, que acompanha todas as práticas humanas, com o que concorda o discurso da Unisul, ou seja, os recortes **R8, R9, R10, R11, R12, R13 e R14** apontam o comprometimento da instituição com a formação integral. Isso quer dizer que as ações empreendidas pela Universidade pretendem instrumentalizar o futuro educador com competências afetivas, cognitivas, éticas e sociais. O objetivo é a **formação do homem pleno**, conforme sinaliza o **R11**.

Ao assumir essa postura, a Unisul condena a prática educativa que visa apenas à **reprodução de conhecimentos desvinculados do cotidiano** e que não possibilitam a abertura de caminhos para a **transformação social**. A rejeição dessa atitude está sinalizada no **R10**, quando diz que **esta é uma visão estreita**.

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, a formação do homem está diretamente relacionada ao social e, nesse processo, o homem tanto pode ser afetado pela história e pelo social como pode mudar o social e a história. O documento ressalta que, nesse processo dialético, a linguagem exerce uma função essencial, pois a ela cabe a mediação de todas as atividades executadas pelo homem e entre os homens ao longo de sua história.

O discurso da Unisul também mostra uma preocupação com o social, como se pode observar no **R12**. Entende que a **educação** e o acesso ao ensino superior é fator que ajudará na **diminuição das desigualdades sociais**. A função da Universidade é levar o aluno ao **conhecimento científico**, que é o que realmente o levará ao **desenvolvimento**, como diz o **R13**. Uma das preocupações sinalizadas é com a **inovação**, ou seja, a Universidade deve adotar práticas educativas atualizadas, sintonizadas com a realidade para que seja capaz de promover o desenvolvimento para a maioria das pessoas (**R14**).

No **R15** e no **R16**, todos os enunciados sinalizam que há o comprometimento em termos de delimitação dos sentidos das expressões usadas.

A descrição do discurso das duas instituições revela que os objetivos das ações empreendidas por elas não possuem sentidos conflitantes.

O cotejo permite que se perceba que a Unisul tem um discurso que, embora não seja idêntico ao da Proposta Curricular de Santa Catarina, não apresenta diferenças quanto ao modo de se pensar o processo educativo.

O discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina se preocupa em explicitar a direção da ação educativa, enquanto que o discurso da Unisul atém-se a termos de sentidos mais genéricos e que dificultam uma comparação com os do documento oficial do Estado.

Parece, porém, não haver conflitos marcantes sobre formação humana entre os dois discursos.

O discurso da Unisul aponta para a educação como possibilidade de transformação da situação social e a construção de uma nova sociedade em que haja menos desigualdade social e menos exclusão.

A função formadora da Universidade é a formação integral do aluno, como o propõe também a Proposta Curricular de Santa Catarina. E formar integralmente significa torná-lo competente para o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, o futuro educador, ao se formar, deve ter amplos conhecimentos sobre a linguagem, que é o objeto de estudo no curso de licenciatura que freqüenta e objeto de ensino na escola onde irá desempenhar a função de professor.

O discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina, no que se refere à **formação humana**, como pode se observar no **R15** e no **R16**, adota claramente a concepção do materialismo histórico e dialético.

Segundo Rego (1995, p.96), para essa abordagem teórica, há o pressuposto de que:

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

Além disso, como se observa no **R16**, toda a atividade executada pelo homem só é possível graças à linguagem. Ela determina a formação de sua consciência, pois está presente em todas as formas de cultura e práticas existentes. A Proposta Curricular de Santa Catarina enfatiza, assim, a importância da linguagem na formação do homem.



Conclui-se, portanto, que toda a concepção de homem adotada por um processo educativo será influenciada pela concepção de linguagem que for trabalhada.

### 3.3 OS SENTIDOS QUE APROXIMAM A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A UNISUL

O cotejo dos discursos da Universidade do Sul de Santa Catarina e da Proposta Curricular de Santa Catarina sobre os temas **linguagem** e **formação humana** revela ditos que são importantes para o entendimento do processo educativo elaborado em ambos os discursos.

A linguagem é uma atividade psicológica que faz a mediação que permite que o ser humano execute as atividades em conjunto, por isso, é também constitutiva dos sujeitos. Assim, um planejamento educativo que pretenda orientar-se por formar determinado conceito de homem, deverá escolher qual conceito de linguagem deverá adotar, pois os mesmos se relacionam e se influenciam.

Pode-se observar, através do cotejo, que o discurso da Unisul silencia exatamente esse aspecto da **linguagem** presente no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, ou seja, a Unisul não fixa uma relação clara entre linguagem e formação humana.

Esse silenciamento não significa, porém, que a Universidade adote um conceito de linguagem diferente daquele proposto pelo documento oficial de ensino. Tanto uma quanto outra instituição se propõe a trabalhar o conceito de linguagem baseado em Vygostky e Bakhtin. O que ocorre, porém, é que, na manifestação de seu discurso, a Proposta Curricular de Santa Catarina se comprometeu com uma concepção de linguagem e delimitou os sentidos dos termos claramente.

Já o discurso da Universidade foi pouco informativo, ou seja, ele sinaliza para a concepção sociointeracionista de linguagem, porém, para se chegar a essa conclusão, há a necessidade de uma leitura fortemente direcionada.

Sobre o tema **linguagem**, a Unisul omite **alguns** aspectos sobre o conceito adotado pela Proposta Curricular de Santa Catarina. Isso permite que se observe que o discurso da Universidade parece, mas não se identifica integralmente com o discurso da Proposta Curricu-

lar. Não se pode, porém, em vista disso, afirmar que são propostas de modelos de educação diferentes e conflitantes, pois, segundo Hentz (*apud* SANTA CATARINA, 1998, p.16), “qualquer proposta curricular fundamenta-se, explícita ou implicitamente, em alguns eixos fundamentais”. Assim, se a Proposta Curricular de Santa Catarina explicita os eixos nos quais baseia sua ação, a Unisul deixa a direção dessas ações implícita nos termos que adota em seu discurso.

As concepções teóricas e metodológicas adotadas pela Proposta Curricular de Santa Catarina para a orientação da prática educativa no Estado são explícitas e inovadoras. Essa atitude objetiva orientar a prática educativa no sentido de possibilitar o acesso do maior número possível de alunos à escola, bem como a permanência dos mesmos nas instituições de ensino. Portanto, a educação deve ser planejada no sentido de possibilitar a todos a apropriação do conhecimento para que a formação do homem em sua plenitude possibilite a diminuição das diferenças sociais.

O planejamento da educação passou a ser feito tendo em vista características de um público diferente daquelas que sempre orientaram as ações da escola. Na história do Brasil, quem teve acesso à educação sempre foi a classe social mais rica, portanto, eram pessoas que tinham contato com os livros e com o conhecimento. Isso, de alguma forma, facilitava o processo educativo. A apropriação do conhecimento aumentava também a desigualdade social, pois havia os que estudavam, tinham o direito de se apropriar do conhecimento, e havia os que somente trabalhavam.

A inovação da Proposta Curricular está justamente em possibilitar a apropriação do conhecimento por todas as classes sociais, principalmente os mais pobres. De acordo com Hentz (*apud* SANTA CATARINA, 1998, p.16),

a socialização é sempre socialização de riqueza. À escola não é possível promover a socialização da riqueza material. A socialização da riqueza intelectual – apanágio da escola – no entanto, é um dos caminhos para a socialização da riqueza material. Isto não significa, porém, que basta ter a riqueza intelectual, que a material vem por acréscimo. Significa, por outro lado, que a apropriação da riqueza intelectual **abre caminhos** para a ação política das camadas populares, capacitando-as para criarem **alternativas sociais** de maior distribuição da riqueza material.(grifos da pesquisadora).

Não se pode, tendo em vista o discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina, afirmar que o discurso da Universidade não seja coerente com esses propósitos, pois, no **R12**, pode-se notar que uma das preocupações da instituição é no sentido de que o acesso à educação possibilitará a **diminuição das desigualdades sociais**, e a Unisul deve **estar de portas abertas para o maior número de alunos**. Esses alunos, como mostra o discurso da Universidade no **R13**, devem ter acesso ao **conhecimento científico** e a função da Unisul, segundo o mesmo recorte, é possibilitar esse **conhecimento transformador**.

O fator que determinará se a Universidade será capaz de contribuir para a transformação social proposta pelo documento oficial da educação no Estado está sinalizado no **R14**, que diz ser a **inovação** uma atitude de superação dos entraves resultantes da **acomodação, normas e procedimentos**. Assim, se os conceitos orientadores da prática educativa no Estado **são inovadores**, a Unisul **também** se propõe a ser **inovadora**, deixando para trás **conceitos e práticas** que **mediocrizem** as pessoas.

O entendimento das competências necessárias para que o educador exerça suas atividades que não se limitem apenas ao conhecimento técnico, mas também a importância da **ética** e do **afetivo** nessa formação, levam ao entendimento de que a Unisul está sintonizada com a formação plena de seus alunos.

Como a responsabilidade é de formar educadores que deverão atuar na formação dos alunos segundo a concepção da Proposta Curricular de Santa Catarina, o discurso que a Universidade propõe para a orientação da prática formativa não está desvinculado dos conceitos adotados pela Proposta Curricular, ou seja, o educador que a Unisul formar será o **homem pleno**, como o diz o **R11**, que não se reduza a ser um **escravo do sistema**, conforme afirma o **R10**, mas, sim, **transformador do mesmo**, como se pode observar no **R12**.

#### 4 O DISCURSO DOS ALUNOS E SEUS EFEITOS

Para a formação do educador, a universidade é a instituição responsável pela apropriação de conhecimentos que faz o indivíduo para poder exercer plenamente sua atividade, pois segundo Luckesi (1986, p.26), “formar o educador, a meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai desenvolver”. Ainda de acordo com o autor, “o educador nunca estará definitivamente pronto, formado, pois que a sua preparação, sua maturação se faz no dia-a dia, na meditação teórica sobre sua prática”.

É importante redimensionar a ação educativa como discurso educacional. Essa ação deve orientar um processo voltado não só para a transmissão de conhecimentos, mas, também, para o questionamento reflexivo que objetiva a criação de possibilidades para que todos possam superar seus condicionamentos. Assim, a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história pode possibilitar aos indivíduos a ampliação da consciência em termos de ultrapassar o contexto imediato e para compreender outro contexto, o mediato, onde se observa que a manutenção dos interesses sociais das classes dominantes sempre foi uma das motivações das atividades educacionais, especialmente na escola. O planejamento educativo era feito no sentido de se manter o controle sobre as classes subalternas e impunha um ensino que oferecia mínimas possibilidades de reflexão e de intervenção dos envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, nessa situação, não havia a possibilidade de o sujeito perceber sua submissão a determinado sistema de produção, pois, segundo Gentili (*apud* SANTA CATARINA, 2005, p. 126),

as empresas querem seus trabalhadores estudando, apreciam que saibam pensar em termos de domínio da informação útil para a produtividade e competitividade, mas evitam a dinâmica formativa, porque ela levaria naturalmente a questionar o sistema, uma vez que a riqueza produzida coletivamente não poderia ser apropriada por um só.

A acusação de que a educação escolar, em diferentes momentos da história, servia aos interesses de dominação da classe dominante foram se tornando cada vez mais freqüentes, a ponto de gerar uma proposta de educação que, em seu processo, incluísse não somente a

formação profissional, mas também que levasse o sujeito a refletir sobre sua condição social e o instrumentalizasse para que tivesse a possibilidade de mudar seu condicionamento.

A perspectiva de uma educação voltada para a eficiência, para a produtividade e racionalidade próprias da lógica do sistema capitalista foi sendo substituída por defensores de uma perspectiva voltada para a capacitação do homem com conhecimentos que possibilitem a tomada de posição frente ao condicionamento e para que opere a transformação da situação social instituída.

Dessa forma, tendo em vista a importância do professor para a implementação de uma nova educação, a atenção para sua formação é fundamental na Proposta Curricular de Santa Catarina, ou seja, é preciso “que se descubram quais são os valores que norteiam as concepções educacionais do educador, pois entendemos que só a partir disso poderemos situar sua postura pedagógica, considerando, também, as características de ser humano que o professor pretende construir” (SANTA CATARINA, 2005, p.128).

Como, pois, manifestam-se os alunos, sob o efeito do discurso da Unisul? Confirmam o que a Universidade propõe em termos de formação integral, na qual a linguagem assume função primordial?

O conceito de linguagem desenvolvido por Bakhtin (1992) diz que nas interações sociais é que a linguagem instaura o processo de constituição dos sujeitos. Isso porque, nessa relação, há o permanente diálogo entre o discurso desses sujeitos e entre os diversos e diferentes discursos que circulam em uma sociedade. Assim, o dialogismo não se restringe ao contexto imediato, mas há também a interferência dos sentidos do contexto mediato influenciando a interação verbal.

A dialogia é, então, uma característica da linguagem que implica seu não acabamento, pois sua abertura permite que o falante agregue a ela todos os sentidos de outros discursos para a construção do seu discurso e isso faz com que, na sociedade e na história, a língua evolua.

Como, pois, manifestam-se os alunos, sob o efeito do discurso da Unisul? Confirmam o que a Universidade propõe em termos de formação integral, na qual a linguagem assume função primordial?

Para cotejar o discurso da Unisul com o daqueles que são determinados por ele no processo educativo, buscou-se observar as respostas para algumas perguntas que implicam a relação entre **linguagem e formação humana**.

Ora, foi perguntado aos alunos: **O ensino de Língua Portuguesa prepara para a vida?**

E as respostas dizem o seguinte:

**R17:** *“De certa forma sim nos ensino a nos espreçar melhor a lermos e escrevermos corretamente”.*

**R18:** *“Prepara para nós nos expressarmos melhor”.*

**R19:** *“Em parte sim referindo-se a proposta curricular em que faz parte de nossa vida profissional não”.*

**R20:** *“Sim, o nosso curso ele prepara bastante para ávida, não o suficiente, temos que nos aperfeiçoar com outros cursos de especialização”.*

**R21:** *“Eu penso que sempre durante o ensino de Língua Portuguesa no curso houve relação com fatos cotidianos, digamos, que em parte ela orienta para a vida”.*

**R22:** *“Preparar para a vida é claro que não, a vida é que nos prepara para o ensino de Língua Portuguesa. É a experiência que conta”.*

**R23:** *“Não, o que nos prepara é a prática”.*

**R24:** *“Em termos, eu penso que atuar nessa área muitas coisas ainda precisam ser explicadas, discutidas, existem muitos conhecimentos que ficarão de fora desse curso e para preparar profissionalmente precisaria estar contido nele”.*

**R25:** *“Não. Em quatro anos de curso estudamos muito pouco as questões gramaticais, a proposta curricular e a lingüística e infelizmente não nos sentimos preparados”.*

**R26:** *“Não. Ele prepara para o ensino dele”.*

A sinalização de que o curso prepara **bastante** para a vida está presente no **R20**. Nesse recorte, porém, não se sabe o que o aluno quis dizer com a expressão **bastante**, pois ele diz que o preparo para a vida não é **suficiente** e são necessários **mais cursos de especialização**, ou seja, entende-se que a formação para a vida requeira cursos de especialização e a graduação não está proporcionando essa formação.

No **R17** e no **R18**, os alunos dizem que o **preparo para a vida** seria o **ensino da língua** no sentido de **ler e escrever corretamente**, para a **expressão** do indivíduo. Eles mos-

tram, assim, que seu entendimento de **formação para a vida** é baseado na oposição entre o **certo** e o **errado**, concepção de ensino baseada somente no estudo dos **aspectos gramaticais** da língua. Essa concepção, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, não desenvolve a criatividade do aluno e não deveria mais ser trabalhada na escola. A Unisul, segundo o **R14**, posiciona-se forma clara para a necessidade de inovação: **a postura de inovação permanente, num esforço de superar obstáculos advindos da acomodação de conceitos, normas e procedimentos**. O conhecimento de uma nova proposta deveria ser, portanto, de domínio dos alunos de Letras. O ensino de língua baseado **somente** nos aspectos gramaticais limita a **criatividade** e, dessa forma, os alunos deveriam se limitar a pensar o ensino de linguagem como o abandono de **conceitos, normas e procedimentos que mediocrizam as pessoas**.

No **R19**, o aluno dá a entender que a **Proposta Curricular é necessária para a vida profissional** e que o ensino de Língua Portuguesa **não** prepara para isso. Ele reafirma, nesse recorte, a informação dos quadros 2, 3 e 4, mostrados no capítulo II, nas quais os graduandos informaram não dominar os pressupostos teóricos e metodológicos presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina para a disciplina de Língua Portuguesa. O discurso do aluno contradiz a o discurso da Unisul sinalizado no **R8** no qual se diz que o aluno deve **desenvolver a competência teórico-prática para o exercício da docência**.

A relação do ensino de Língua Portuguesa com **fatos do cotidiano** durante o curso está sinalizada no **R22**. Essa afirmação, porém, não basta para que o aluno considere que o ensino de Língua Portuguesa no curso prepare suficientemente para a vida, pois ele afirma que **em parte** há o preparo para a vida. Que seriam esses **fatos cotidianos** mencionados pelo aluno? Os conhecimentos do contexto imediato? O aluno, porém não diz que houve apropriação de conhecimentos de um contexto mais amplo devido à transformação desses **fatos cotidianos**.

Segundo o **R22** e o **R23**, o ensino de Língua Portuguesa **não** prepara para a vida, pois a **prática** é que possibilita isso. Nessa afirmação, não há o reconhecimento, por parte do aluno, da importância da fundamentação teórica para a orientação e reflexão de sua prática educativa. Mas, para a Proposta Curricular, toda ação deve ser orientada por uma teoria, pois é ela que permite ao educador a reflexão e o autoquestionamento. Através dela é que ele pode verificar os erros e acertos de sua prática. Se o graduando, futuro educador, entende que a formação para a vida só é possível através da prática, essa prática certamente será mecânica e

reduzida à simples repetição de conteúdos. É essa concepção de educação que a Proposta Curricular de Santa Catarina se propõe a superar e o discurso da Unisul também aponta para essa superação no **R9** e no **R14**, pois deve haver, por parte dessa instituição, segundo os recortes, **atualização e inovação**.

O texto do **R24** diz que **em termos** o curso prepara para a vida, pois, para preparar profissionalmente ainda precisaria de **muito mais**. Sinaliza que o curso deixa muitos conhecimentos **de fora** e que para o exercício da profissão eles seriam necessários.

O conhecimento dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a prática dos educadores no Estado, e que os alunos informaram desconhecer nas questões do capítulo II podem ser considerados os **conhecimentos que são deixados de fora?** Que seria então a expressão **em termos** utilizada pelo aluno? Seria uma falta de coragem de dizer claramente que o curso **não** prepara para a vida?

A afirmação desse aluno não está de acordo com o discurso da Unisul presente no **R13**, que diz ser função da Universidade levar o aluno ao **domínio do conhecimento científico**, pois somente este é que poderá resultar **em transformação e em desenvolvimento** para o aluno.

A negação do aluno de que o ensino de Língua Portuguesa tenha lhe proporcionado preparo para a vida pode ser observado no **R25**, quando diz que **não, em quatro anos de estudo, infelizmente, não nos sentimos preparados**. Ele também diz que a **gramática, a lingüística e a Proposta Curricular** foram **muito pouco** estudadas. O aluno, com essa negação, entra também em conflito com o que diz a Universidade, especificamente com o **R13**, pois, ali, a Universidade afirma a responsabilidade de levar o aluno a **dominar o conhecimento científico**, e com o **R8**, que diz que **formar o aluno com a competência teórico-prática para o exercício da docência** é sua função.

O **R26** mostra o posicionamento firme do aluno. Com sua negação, deixa claro que sabe o que é **preparar para a vida e preparar somente para o ensino**. Assim, percebe-se que o aluno considera que o curso prepara para o ensino, ou seja, há somente a preocupação com os aspectos **cognitivos e técnicos**, mas não o preparo no sentido **ético e afetivo**.

Mas o **R8** diz que o profissional que o curso de Letras prepara é aquele que tenha desenvolvido, ao final do curso, a competência **teórico-prática**, a competência **afetiva** e a competência **ética**. A formação do **profissional pleno** é o objetivo da Unisul, segundo o **R11**.



Assim, as vozes dos alunos cotejadas com o discurso da Universidade do Sul de Santa Catarina permitem que se observe que não há entendimento por parte dos alunos sobre o que seja a expressão **formar para a vida**. Esse fato mostra que a expectativa deles com relação ao curso é com a formação para o exercício profissional, ou seja, querem dominar o conhecimento técnico. Não esperam que o curso proporcione o preparo filosófico e afetivo para que, segundo Demo (2002, p.77), “possam desenvolver a consciência crítica e tomar a história em suas mãos para torná-la bem comum”.

O entendimento dos alunos, como o mostram as respostas, é no sentido de que a educação e o ensino de Língua Portuguesa são processos distintos. Eles valorizam somente o conhecimento sobre língua, porém, não há, em suas vozes, pistas que sinalizem o entendimento desse conhecimento como instrumento de transformação do que está posto e que precisa ser modificado.

Percebe-se, na voz dos alunos, que a maioria deles não considera que o curso proporcione preparo suficiente para a vida profissional, ou seja, não há apropriação suficiente por parte dos alunos de conhecimentos que possibilitem a eles o exercício no sentido **técnico** da profissão.

Os alunos não trazem para a interação uma voz que sinalize que a Universidade cumpre o que propõe em termos de **formação para o exercício da docência**, como o diz o **R8: desenvolver a competência teórico-prática, competência afetiva e competência ética**.

Outra questão proposta aos alunos se relaciona ao conhecimento do pensamento de Paulo Freire, um dos defensores da prática educativa direcionada no sentido de formar o homem para a superação de sua alienação e conseqüente transformação da sociedade.

Para Freire (1980, p.36), a educação é um ato político: tanto se pode planejar a educação para formar o homem-objeto como se pode planejar para formar o homem-sujeito. Assim, a prática educativa pode levar os indivíduos a se adaptarem a um determinado modelo social, submetendo-se aos valores desse modelo, tornando-os indivíduos domesticados e, conseqüentemente, aumentando o poder do grupo dominante.

Uma outra possibilidade da prática educativa é dar condições para os indivíduos atuarem sobre a realidade social, em especial, sobre o que impede a libertação de seu condicionamento alienante e seu crescimento como ser humano.

A proposição de uma prática educativa que leve ao questionamento crítico traz possibilidades de transformação de uma determinada sociedade e libertação dos indivíduos também no que se refere ao ensino de língua.

Para Voese (2004, p.136), quando se ressalta que ensinar a língua é simplesmente enfatizar sua função comunicativa, pode haver a intenção de ressaltar apenas a reprodução de um determinado sistema social e “desviar o olhar do que diz respeito ao gênero humano quanto à causalidade que o caracteriza”. Para o autor, entender que o uso que se faz da língua cumpre a dupla função de “mediação da reprodução e da transformação” orientará a discussão para “as noções de conflito, ideologia e dominação”, isso fará com que o sujeito perceba seu condicionamento às falsas necessidades e busque a transformação.

Assim, perguntou-se aos alunos: **Paulo Freire sustentava que educar deveria corresponder a libertar. O ensino de Língua Portuguesa pode resultar em libertação? Como?**

**R27:** *“No sentido de que se você sabe ler e escrever de sertã forma você está se libertando porque você identificará o que está escrito nos lugares e poderá escrever e responder se for de maior pelos seus ato”.*

**R28:** *“Não sei como responder está questão, pois já faz um tempo que estudei sobre o Paulo Freire. Por isso não lembro sobre o assunto”.*

**R29:** *“Sim; depende da maneira como os professores aplicam pode resultar em libertação, com vários recursos pedagógico”.*

**R30:** *“Sim pois a língua portuguesa leva a pensar, a interpretar situações da nossa vida, dessa maneira ela contribui para nos libertar de pensamentos obscuros e indefinidos, através da reflexão nos libertamos”.*

**R31:** *“Que libertação? De que modo é esse libertar? De regras? De conteúdos? Do sistema educacional que estamos inseridos? Realmente não acho que o professor possa ter liberdade, talvez um dia, com a mudança de sistema...”.*

**R32:** *“Sim. Quando houver o respeito primeiro pelo sujeito para depois, trabalhar a partir do conhecimento do mundo dele”.*

**R33:** *“Sim como qualquer outro estudo. Através de qualquer aprendizado e conhecimento que se adquire, possuímos mais liberdade para nos expressarmos melhor”.*

**R34:** “*Não. A Língua Portuguesa em “si” só já é uma forma de expressão comum nós comunicadores da mesma. Mas não quer dizer que o estudo da mesma especificamente, gramaticalmente vá direcionar uma libertação qualquer. A educação em si cria a liberdade, a língua só, não*”.

**R 35:** “*Sim. Em libertação de expressão, dúvidas, conhecimento. E que o falar é falar bem é importante*”.

**R36:** “*Sim. Se você é um analfabeto, você depende de outras pessoas, se não você não é livre*”.

A resposta dada pelo aluno no **R27** reflete uma voz que está presente no meio social e que diz que dominar o código alfabético já é uma forma de libertação. Entende-se que este seja o início do processo de libertação, porém, o aluno não diz que a **leitura** e a **escrita** devem ser usadas no sentido de ampliar o contexto **mediato** do sujeito e levá-lo a se apropriar **conscientemente** do conhecimento gerado pelos homens ao longo da história da humanidade.

No **R33**, o aluno diz que **qualquer conhecimento** pode levar à **libertação**. Em sua voz, não há clareza do que seria **expressar melhor**. Esse termo pode remeter à idéia de **falar fluentemente**, como também possibilitar a **manifestação** de sentimentos e valores.

Já o aluno, no **R35**, diz que o ensino de Língua Portuguesa pode resultar em liberdade de expressão: expressar **dúvidas** e **conhecimentos**. Não há clareza de sentido nesses termos, porém o aluno diz que **falar bem é importante**. Esse termo **falar bem** não está definido pelo aluno, pois ele **não diz** em que **ocasiões é importante** falar bem.

O entendimento do ensino de Língua Portuguesa com o objetivo de aquisição do código alfabético novamente é mencionado no **R36**: o **analfabeto** depende de outras pessoas, por isso não é livre. O aluno não sinaliza para o fato de que este é apenas o ponto de partida para a libertação e que o ensino de Língua Portuguesa, segundo Voese (2004, p.142), pode e deve levar o indivíduo à produção de “um instrumento mediador que desobstrua o acesso aos lugares sociais onde se localizam as instâncias que decidem os rumos da caminhada dos homens”. Para o autor, o ensino da norma-padrão ao aluno nas aulas de Língua Portuguesa é “fundamental para responder a necessidades tanto de inserção social do indivíduo como do desenvolvimento do gênero humano”.

No **R28**, há o posicionamento do aluno quando diz que **não** sabe responder, pois **faz tempo** que estudou sobre a obra do autor.

Esse posicionamento indica que a leitura não foi significativa, não resultou em desenvolvimento, como convém ao conhecimento científico, pois tudo o que não é significativo é esquecido. A leitura, assim, resumiu-se a ser simples **informação**. Mas o aluno, segundo diz o discurso da Unisul no **R13**, **terá que ser preparado para descobrir e desenvolver o saber [...] e não apenas a informação, que não constitui mais do que matéria-prima para o saber [...]**.

O enunciado do **R29** aponta para o entendimento de que o professor é o **responsável** pelo processo de libertação, pois esse processo dependerá dos **recursos pedagógicos** que aplicar.

Não há, na voz desse aluno, uma referência ao papel de mediador que o professor deve ter no sentido de levar o aluno a desenvolver os conceitos cotidianos, expandindo-os em conceitos científicos, como o afirma Vygotsky (2000), e que, no ensino de Língua Portuguesa, refere-se ao domínio, pelo aluno, da norma considerada **padrão**, pois, para Voese (2004), isso “significará, para o aluno, saber valer-se de um instrumento que, pelo fato de mediar uma cultura hegemônica, permitirá não só uma apropriação mais ampla da complexidade social, mas, também, uma eventual transformação dela”.

O discurso da Unisul, no **R13**, afirma que uma das suas funções sociais é **levar o aluno a utilizar o método da análise e da formulação científica**. Dessa forma, levar o aluno ao desenvolvimento dos conceitos cotidianos em científicos fará com que ele amplie sua consciência, devido ao domínio de uma sistematização. É isso que o discurso da Unisul afirma, ou seja, uma das funções sociais é **a construção de um mundo mais participativo e solidário** como o diz o **R12**, o que não se confirma na voz do aluno.

Os **recursos pedagógicos** aos quais o aluno se refere serão aqueles adotados em sua **postura inovadora**, que **supere a acomodação dos procedimentos que mediorizam as pessoas e instituições** e que o discurso da Unisul aponta no **R14**?

O texto do **R30** diz que o ensino de Língua Portuguesa leva a pensar, a **interpretar** situações da vida e essa **reflexão** é que leva à **libertação**.

Não se pode perceber o que o aluno entende por libertação, ou seja, quais situações da vida ele entende que precisam ser refletidas e transformadas? Não há sinalização para a libertação das relações alienadas dos indivíduos e que limitam suas vidas.

No **R31**, o texto mostra, com suas indagações, que o aluno não conhece o processo de libertação através do ensino de Língua Portuguesa. Afirma que o professor não é **livre**, pois ele está preso ao **sistema** e se julga escravo do mesmo. Também mostra que não concorda com o **sistema** educacional que está presente. Essa angústia sinalizada pelo aluno faz perceber que a Unisul não alcança o que se propõe a fazer no **R9**, quando diz que **a libertação do homem de seus próprios limites é sua função**.

No texto do **R32**, há o posicionamento no sentido de considerar que há libertação quando há o **respeito** pelo ser humano em primeiro lugar, e que o ensino deve partir do **conhecimento** que o aluno traz consigo. Esse posicionamento indica uma aproximação com o pensamento de ensino libertador, porém, o aluno não mostra que entende que o trabalho que parte do conhecimento cotidiano do sujeito pode levá-lo a se apropriar de outro mundo, o contexto mediato, e possibilitar a mudança dos aspectos negativos desse mundo.

No **R34**, há a afirmação do aluno no sentido de que o ensino da **gramática** não resulta em libertação e que é a **educação** que traz a libertação. Percebe-se a associação do ensino de **gramática** com ensino de **língua**, o que remete a uma concepção de linguagem considerada reducionista e que não é aceita pela Proposta Curricular de Santa Catarina. Não é, assim, uma concepção de ensino **inovadora**, como propõe o discurso da Unisul sinalizado em **R14**: essa postura inovadora deve levar à **superação de conceitos, normas e procedimentos que tendem a mediocrizar as pessoas e instituições**.

Nos enunciados, percebe-se o desconhecimento dos alunos do que seria a prática educativa de Língua Portuguesa que objetiva a revelação dos conflitos sociais, os condicionamentos do ser humano e as possibilidades de transformação que o ensino pode operar nas relações alienadas dos indivíduos.

Assim, não é possível aos alunos o posicionamento frente ao que não conhecem, ou seja, a formação humana que possibilita a libertação. Eles desconhecem que o ensino de Língua Portuguesa pode resultar em libertação a partir do momento em que o seu ensino levar ao diálogo e à transformação. Com isso, sua prática, certamente, não será no sentido de levar os alunos a se libertarem de suas relações de dominação. Não se pode conduzir o aluno para algo que desconhecem, pois, certamente, as práticas educativas que permearam sua formação como educadores também não os conduziram à libertação.

Outra questão dirigida aos alunos também se refere à compreensão da linguagem: **Como você entende a afirmação de que falar tanto pode criar conflitos como superá-los?**

Eles responderam:

**R37:** *“Falar demais pode criar conflitos porém, falar de menos, às vezes, não é bom. É preciso saber falar na hora certa, no momento certo. Nem tanto, nem pouco, apenas o suficiente”.*

**R38:** *“Quando falamos temos que saber o que falar, a maneira que falamos, para assim não falarmos demais e para que ninguém possa se prejudicar”.*

**R39:** *“Sim, pois se você realmente sabe você argumenta, não aceita algumas idéias, enfim, entra em ‘conflito’ ou supera estes”.*

**R40:** *“Não sei responder”.*

**R41:** *“Cria conflitos a partir do momento que você fala e atinge o outro com idéias contrárias. Supera conflitos quando um mal entendido é resolvido depois de uma boa conversa”.*

**R42:** *“Esse tema não foi estudado”.*

**R43:** *“O fato de você defender um ideal, uma opinião, por mais irrelevante que pode parecer já é um conflito, mas daí até você ou o outro aceitarem, ouvir e perceber que o outro pode pensar o contrário há uma grande barreira e quando isso é entendido: para se chegar à superação falta pouco”.*

**R44:** *“Tudo depende do interlocutor. Se falamos algo e a pessoa que ouve o que falamos quiser distorcer ou entender de outra forma ele pode com isso criar problema”.*

**R45:** *“Não entendo!!”.*

**R46:** *“Porque muitas vezes o errado não é o falar, mas sim o que falar, o momento certo é o assunto certo. Falando algo errado, ou criando algum conflito, basta nos redimir e superar a situação”.*

Alguns alunos mostram que **não entendem** a pergunta, como se pode observar no **R45**. Alegam que o tema **não** foi estudado, como sinaliza o **R42** e simplesmente justificam que **não sabem responder**, como diz o **R40**.

Essas respostas mostram uma deficiência na competência teórica dos alunos. Eles deveriam conhecer aspectos que se referem à linguagem, pois o curso que frequentam aponta no **R8** que, entre as competências desenvolvidas pelos alunos, deve estar o **domínio** da teoria para o **exercício da docência**. Não se concebe que o aluno, no final de um curso de licenciatura,

tura, responda dessa forma uma pergunta sobre linguagem, que é o objeto de estudo do curso que frequenta. Isso mostra, segundo Voese (2004), que o aluno não desenvolveu a capacidade de argumentação e negociação, habilidades necessárias para o processo de negociação dos sentidos. Essa habilidade é fundamental para o exercício da prática educativa.

No **R37**, o aluno diz que se deve falar **nem muito nem pouco**, ou seja, deve haver uma **hora certa**, caso contrário, surgem os conflitos.

Não há indício, nesse recorte, de que o aluno entenda que os conflitos que se refletem na linguagem são resultantes das diferenças na forma de pensar dos grupos sociais que constituem a sociedade, ou seja, da heterogeneidade da língua.

A exemplo do **R37**, o texto do **R38** diz também que o aluno aponta que há **maneira certa** para falar e que **falar demais** acarreta **prejuízo** para as pessoas. Não há referência, no dito do recorte, sobre quais seriam os sentidos dos termos **prejuízos, maneira certa e falar demais**.

A figura do **interlocutor** é mencionada pelo aluno no texto do **R44** como fator que influencia na hora de falar, pois depende dele a interpretação dos sentidos de quem fala. Os **problemas**, de acordo com o que o aluno sinaliza, surgem pelo fato de que o interlocutor queira **distorcer** ou **entender** de outra forma o que se fala.

Embora o aluno, nesse recorte, entenda a figura da pessoa com quem se fala como fator que influencia na produção dos sentidos, como o propõe o sociointeracionismo de Bakhtin, não se percebe que ele domina essa teoria. Também não há sinais de que entenda a linguagem como possibilitadora da negociação dos conflitos que surgem justamente por causa dos diferentes sentidos atribuídos pelos falantes em interação.

Para o **R46**, quando se fala **algo errado**, ou quando surgem **conflitos**, basta nos **redimir e superar a situação**. O aluno também dá a entender que há **momento certo** para se falar sobre **certos assuntos**, porém, não há clareza no enunciado sobre quais os sentidos dos termos **redenção e superação dessa situação**. A superação da situação seria uma negociação de sentidos postos na interação pelos indivíduos?

No **R43**, o aluno mostra uma aproximação em seu posicionamento com as características sociais da linguagem propostas pela teoria sociointeracionista de Bakhtin. Ele aponta para o fato de que, se a pessoa assume a defesa dos seus **ideais** e o **outro** pensar o contrá-

rio, não aceitar, cria-se uma **grande barreira** e, quando há o entendimento, para **se chegar à superação falta pouco**.

Para Voese (2004, p. 146) uma negociação de sentidos precisa considerar que:

1. só pode ocorrer tendo apoio num sentido comum ou genérico que se sobrepõe ao conflito das diferenças;
2. só pode avançar quando os indivíduos conseguem superar sua particularidade e se apropriar das diferenças que originam o conflito;
3. requer, necessariamente, competência argumentativa, o que envolve, evidentemente, não apenas o domínio dos discursos lingüísticos e discursivos, mas também das regras interativas e das que se referem aos rituais institucionalizados;
4. só terá êxito se os indivíduos puderem construir motivações de ordem da sensibilidade e que se refere a sentimentos como respeito, solidariedade e justiça.

Assim, os ditos dos recortes mostram que não há entendimento, por parte da maioria dos alunos consultados, sobre a concepção bakhtiniana da linguagem. Apesar de eles acenarem para o fato de que os conflitos podem ser superados com uma boa conversa, não conseguem formular uma explicação mais ampla.

A dialogia que se faz presente em todos os discursos leva a que eles, por se fazerem presentes na sociedade, possam ser apropriados pelo indivíduo nas interações sociais. Pode-se, assim, constituir o discurso com as diversas vozes que circulam no meio social.

Pode-se observar que o conhecimento da concepção de linguagem adotada pela Proposta Curricular de Santa Catarina não é amplamente dominado pelos alunos.

O que se percebe no dito dos recortes é que o discurso dos alunos no que se refere à linguagem pode ser caracterizado como vago. Não é imparcial, mas permite que se considere que a vagueza nas proposições se dá pelo fato de desconhecerem a concepção de linguagem presente no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina. Esse desconhecimento é revelado no capítulo II, especificamente na tabela da questão 4, na qual estão as características da linguagem adotada no documento.

E, se é na universidade que o futuro educador, especialmente o futuro professor de Língua Portuguesa, deverá entrar em contato com os conceitos científicos, perguntou-se aos graduandos do curso de Letras se **o curso que você está concluindo deveria proporcionar ao aluno a oportunidade de discutir em profundidade o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina?**

Os alunos manifestaram-se dessa forma:



**R46:** “*Sim porque temos pouco conhecimento do assunto*”.

**R47:** “*Deveria. Mas não é o que acontece*”.

**R48:** “*Em partes, Creio e assumo a posição do professor como um ‘intercessor’ que irá fazer com que o aluno apaixone-se pelo conteúdo. Preciso ‘vender’ um produto e conquistar meu cliente (aluno). Para isso, o profissional precisa dominar as qualidades, as características e funções do que vai expor. Saber discutir a PC/SC é interessante mas não essencial*”.

**R49:** “*Sim, pois possuir esse conhecimento, para atuar na profissão é muito importante*”.

**R50:** “*Sim, inclusive mostrando a influência desta no próprio conteúdo de graduação*”.

**R51:** “*Sim. A disciplina de Didática poderia trabalhá-la como forma de aprofundar e verificar métodos de ensino vistos na teoria, confrontando-o com a PCSC*”.

**R52:** “*Com certeza, em vista da falta de a oportunidade de discutir a proposta curricular está dificultando o andamento da monografia*”.

**R53:** “*Sim, pois o professor deve ter noção profunda de como trabalha a Língua Portuguesa, para não apenas ensinar o que existe no livro didático e nas gramática*”.

**R54:** “*Sim. Mas na verdade não tenho condições de discutir a proposta*”.

**R55:** “*Não. Acho que isso é de interesse individual. Até porque se sentimos necessidades, devemos procurar para nos aperfeiçoarmos, e até a ética do professor, está em sala de aula ensinando o aluno sem saber a proposta*”.

O dito dos alunos, como se pode observar nos recortes, mostra que, embora haja posicionamento no sentido afirmativo ou negativo, as justificativas dadas para as respostas são as mais diversas possíveis.

No **R52**, o aluno sinaliza para a necessidade do conhecimento do conteúdo da Proposta Curricular para o andamento da monografia.

A importância de um curso de licenciatura não está no desenvolvimento de seu trabalho final, mas na possibilidade de quem o conclui estar em sala de aula atuando como educador. Para isso, o conhecimento do que diz a Proposta Curricular é essencial, pois é nela que o futuro educador buscará a reflexão de sua prática.

O texto do **R48** diz que, **em partes**, é importante o conhecimento do documento. Aponta para o entendimento da relação professor e aluno como uma relação mercantilizada, em que ele deve ser o **profissional** que deve **vender** o produto e o aluno é um **cliente**. Considera o conhecimento do texto da Proposta Curricular **interessante**, mas não **essencial**.

Para esse aluno, então, a educação é um processo que forma o profissional com domínio técnico para atuar no mercado. Não entende a educação como processo em que ele, como educador, deve ser o mediador da apropriação para a transformação.

Essa concepção que o aluno defende é justamente aquela que o discurso da Universidade do Sul de Santa Catarina condena no **R10**, pois, nesse recorte, a Universidade diz que o ensino que se limita a **formar o profissional para o sistema** é uma **visão estreita**.

O aluno deve desenvolver também, segundo o **R8**, além do domínio do conhecimento teórico-prático, o desenvolvimento de competências afetivas e éticas.

A função do professor, segundo Voese (2004, p.145, é a

de apropriar-se do sistema de referência do aluno quando se propuser a libertá-lo, por exemplo, das limitações de uma consciência que Heller (1972) chama de *particularidade*, o que colocaria em questão a forma e o modo de operar sobre o *discurso do cotidiano* do educando, especialmente porque, nesta esfera social, o indivíduo constrói sua mais sólidas e importantes *relações afetivas*.

Na voz desse aluno, porém, não se percebe essa posição.

Já no texto do **R55**, o aluno diz que **não** é importante o conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina. Sua justificativa é de que o conhecimento é uma necessidade que pode ser satisfeita com estudos de **interesse individual**. Subentende-se que considera **falta de ética** um professor estar em sala de aula e não conhecer a Proposta Curricular de Santa Catarina. O aluno, com essa afirmação, não deixa claro se é falta de ética o professor de graduação também não conhecer o conteúdo da Proposta Curricular de Santa Catarina ou se essa falta de ética seria só o fato de ele, como aluno e futuro professor de Língua Portuguesa, entrar em sala sem saber sobre o conteúdo do documento orientador de sua prática.

No texto do **R53**, o aluno diz que acha importante o conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina. Entende que ensinar só o que está nos **livros didáticos** e nas **gramáticas** não é suficiente para o ensino e deixa subentendido que sabe que o documento orienta **uma outra prática** que não é essa.

O aluno faz uma sugestão, no **R51**: propõe que a Proposta Curricular seja trabalhada na disciplina de **Didática**, para que se estude **métodos** e o que dizem as **teorias** e a teoria **presente no documento**.

A Didática, de acordo com Luckesi (1986, p.22), não deve se limitar a trabalhar os meios sem que se especifique os fins desses meios. Para desempenhar um papel significativo na formação do educador “não poderá reduzir-se e dedicar-se tão somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas [...]”. Para o autor, se a Didática limitar-se a ser “uma hipertrofia de técnicas, esfacelamento da relação teórica/prática, redução dos fundamentos da prática educacional”, estará a serviço do “senso comum ideológico dominante que perpassa a nossa prática educacional diária”, pelo fato de não levar à compreensão de uma teoria do conhecimento norteadora da prática educativa e, conseqüentemente, na formação do aluno de forma mais ampla.

No **R49**, a afirmação do aluno mostra que ele sabe da importância do documento para a orientação da prática educativa: **o conhecimento do documento é importante para atuar na profissão.**

O aluno, no texto do **R50**, dá a entender que o conhecimento do conteúdo da Proposta Curricular de Santa Catarina é importante **não só para que se trabalhe Língua Portuguesa com o ensino Fundamental e Médio**, mas também com a **graduação**. Assim, para esse aluno, o ensino de Língua Portuguesa, nos moldes que a Proposta Curricular sugere, deve partir da formação do educador para que este possa orientar a prática nas escolas.

O fato de considerar **dever** da universidade proporcionar a oportunidade de discussão profunda do documento está apontado pelo aluno no **R47**. O texto acusa, porém, que **não é o que acontece**. O aluno mostra, dessa forma, que a Unisul não cumpre o que propõe no discurso do **R14**, no qual diz que deve haver **uma postura de inovação permanente, num esforço contínuo de superar obstáculos advindos da acomodação de conceitos, normas e procedimentos adquiridos ou impostos, e que tendem a mediocrizar pessoas e instituições.**

O reconhecimento de que **não estão em condições de discutir a proposta** é apontado pelos alunos no **R46** e no **R54**.

Não se pode, é claro, discutir um assunto que não se conhece. O discurso da Universidade, porém, no **R13**, sinaliza que é **sua função** levar o aluno ao **domínio do conhecimento científico**, pois somente **informações** não levam ao desenvolvimento.

A dialogia e a polifonia do discurso permitem que se observem as vozes com as quais os sujeitos constroem os sentidos de seu discurso.

Para Bakhtin (1992, 312),

nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Pela voz dos alunos, então, percebe-se que eles sabem da existência do documento, mas não conhecem seu conteúdo. Os ditos dos recortes mostram que a maioria dos alunos considera o conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina importante e gostariam de ter discutido o conteúdo do documento em profundidade, como compete à educação formal. Alguns alunos até fazem algumas sugestões, com se observa no **R51: estudá-la na disciplina de didática**.

Observa-se que, embora os enunciados sinalizem para o posicionamento frente ao que é dito, as justificativas que os alunos apresentam são elaboradas em uma linguagem que pode ser considerada pobre e reduzida. São deficiências de pontuação, coesão, coerência e grafia. Essa situação não se justifica para alunos que estudam em um curso superior que tem a língua como objeto de estudo científico. Com certeza, a linguagem escrita na qual eles se expressam também deveria apontar essa característica.

Segundo Mello (2000, p.74), o homem possui formas de comunicação que são superiores. Essas formas somente são possíveis porque ele, por meio de seu pensamento, torna-se capaz de refletir a realidade de maneira generalizada e fixá-la num conceito que destaca as propriedades objetivas do objeto. A escrita é uma forma de comunicação superior, pois, de acordo com Vygotsky (2000, p.124), “exige um distanciamento da situação real [...], exige uma ação analítica deliberada”.

O aluno tem na educação formal uma oportunidade de desenvolver essa forma de linguagem. No contexto imediato, a linguagem apresenta as características próprias desse ambiente: a espontaneidade, a heterogeneidade, o economicismo, o pragmatismo, o estabelecimento de falsas analogias e a entonação.

São características próprias do discurso cotidiano, como o afirma Heller (*apud* MELLO, 2000, p.55). Sem essas características, as ações empreendidas pelos indivíduos nes-

sa esfera seriam impossíveis, porém, “[...] sem minhas objetivações ambientais, seria incapaz de objetivar nas formas mais elevadas minhas capacidades humanas. A vida cotidiana se faz mediadora em relação ao não-cotidiano e é a escola preparatória daquele”.

Os alunos mostram, em seu discurso, características da linguagem usada no cotidiano, mas, como alunos de um curso superior, futuros educadores, deveriam estar capacitados para operar com uma linguagem, especificamente a escrita, que apresente os traços característicos do ambiente que frequentam: a intencionalidade e a reflexão.

A linguagem permite o reflexo da existência humana nas suas mais variadas formas. Para Mello (2000, p.74), as condições de alienação<sup>2</sup> ou consciência crítica do educador podem ser percebidas pelo uso que ele faz da língua, pois:

[...] seu pensar e agir frente à prática educativa e à realidade mais ampla, envolve sua consciência e se manifesta na linguagem. Ao mesmo tempo, a utilização alienada do conceito de consciência crítica exerce uma influência sobre a consciência, sobre o pensar e agir desse educador, uma vez que a consciência opera com os conceitos que encontra disponíveis. Ora, o processo educativo, e especialmente a prática de formação do educador, se dá fundamentalmente pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem condicionada pela alienação interfere no desenvolvimento da consciência crítica no processo em que se forma o educando (muitas vezes, um futuro educador) e [...] obstaculiza esse desenvolvimento.

Assim, percebe-se, através do discurso dos alunos, que não há consciência de qual seja a ação que deverão desenvolver na prática como educadores. Os conceitos com os quais operam são limitados e, certamente, não terão condições para desenvolver a consciência crítica de seus alunos.

Os ditos dos alunos graduandos do curso de Letras, cotejados com o discurso da Unisul, permitiu que se observasse que:

- a. os alunos desconhecem o significado do que seria formar para a vida;
- b. os alunos consideram o conhecimento trabalhado durante o curso insuficiente para o exercício profissional;

---

<sup>2</sup> Para Mello (2000), como reflexo do processo de trabalho que unilateraliza a atividade humana, a consciência também se unilateraliza. E apenas para uns poucos homens, a consciência permite uma relação do homem com a natureza e com o mundo das objetivações humanas que se percebe condicionada pelas condições históricas e sociais. Nesse sentido é que chamo consciência crítica à consciência que, através do conhecimento filosófico e científico, percebe-se condicionada histórica e socialmente, e chamo consciência alienada à consciência que assume o mundo das objetivações humanas como naturalmente dado, onde tudo é obviamente natural, espontâneo e eterno.

- c. há desconhecimento de como o ensino de Língua Portuguesa pode levar à libertação;
- d. não há entendimento da linguagem como discurso que, nas interações sociais, é instrumento mediador dos sentidos;
- e. os alunos gostariam de ter estudado em profundidade a Proposta Curricular de Santa Catarina.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Proposta Curricular de Santa Catarina delineia em seu texto a preocupação em direcionar a prática dos professores no sentido de tornar o conhecimento um instrumento capaz de operar a transformação na vida dos indivíduos. Assim, oferece-se como suporte no qual o professor possa buscar a teoria que irá possibilitar a reflexão crítica de sua prática.

Ao traçar como objetivo a possibilidade de todas as classes sociais dominarem o conhecimento não significa que, automaticamente, haverá a diminuição das desigualdades sociais. Segundo Hentz (*apud* SANTA CATARINA, 1998, p.16), “é a apropriação da riqueza intelectual que irá oferecer possibilidades de uma ação política das camadas populares, capacitando-as para criarem alternativas sociais de maior distribuição da riqueza material”.

A Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina buscou a elaboração de um currículo voltado para as exigências

do mundo real, no qual as práticas dos alunos sejam articuladas e (re)significadas na interlocução com os conhecimentos sistematizados, mediados por atividades de aprendizagem que problematizam, contextualizam e mobilizam os sujeitos sociais para o trabalho crítico, criativo, intencional, princípio educacional e principal atividade humana (SANTA CATARINA, 2005, p.161).

Como, porém, um plano educacional tem na figura do professor o elemento-chave para a efetivação do processo, é necessário que ele saiba qual o norte que orienta sua prática. Não deve haver, segundo Luckesi (1986, 29), “uma separação entre teoria e prática, entre ‘o que fazer’ e ‘como fazer’”, pois, sem a teoria não há condições para que se avaliem os erros e os acertos das atitudes tomadas. Para o autor, a partir do momento em que alguém “consegue descobrir o ‘o que fazer’, que consegue definir um projeto histórico a ser desenvolvido, saberá encontrar os meios e os caminhos para atingi-lo”.

Nessa perspectiva, segundo Mello (2000, p.101),

a primeira questão que se coloca para o educador é a diretriz para onde o processo pedagógico deve apontar e a compreensão do papel da educação no processo de desenvolvimento humano é essencial. O conceito de homem é condição para esta compreensão. Assim, apenas à medida que percebe o homem como produto das leis sócio-históricas, é que o processo pedagógico assume um papel essencial no quadro do

desenvolvimento humano. E, apenas ao perceber o papel essencial da educação é possível realizá-lo, uma vez que colocá-lo como motivo e fim da atividade é condição necessária, ainda que não suficiente, para sua realização.

A prática do professor de Língua Portuguesa deve ser desempenhada no sentido de mediar, através da linguagem, o conhecimento cotidiano de seus alunos para levá-los à apropriação do conhecimento acumulado por todos os homens ao longo da história. Assim, o aluno, como ser social e histórico que é, tem o direito de possuir esse conhecimento e usá-lo em benefício da melhoria de sua condição social.

A formação do educador que tem em suas mãos a efetivação de um plano educacional como o pretendido pela Proposta Curricular passa, então, pela Universidade.

A Universidade, segundo Buarque (1994, p. 217), “tem o papel permanente de gerar saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade. Esse papel se manifesta de forma diferente, conforme o tipo de sociedade que se deseja”. Como parte do sistema educacional, a instituição deve planejar e executar as ações educativas no sentido de concretizar um projeto social comum. Não deve atuar isoladamente, pois essa não é sua função. A crise da universidade decorre, justamente, ainda de acordo com Buarque (1994, p. 225), “da perda da capacidade para definir corretamente os problemas aos quais a formação e as pesquisas devem servir”.

A formação dos educadores no sentido de instrumentalizá-los com o conhecimento das orientações presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina, especialmente aquelas relacionadas à linguagem, é uma das funções da Unisul.

As dificuldades para entender o conceito de linguagem e formação humana apresentados pelo documento são até justificadas para um professor que seja formado antes da publicação dele. Esse educador, como resultado de um sistema de formação instrucionista e repetitivo, tem sua postura em sala de aula, certamente, limitada à prática repetitiva e instrucionista também no ensino da língua. Trabalhar novos conceitos e inovar é difícil, pois sua prática já está cristalizada.

Só se aceita e se pratica aquilo que se entende e para isso, deve-se investir na formação inicial do professor. Segundo Demo (2002, p.40), “a orientação didática desde o início marcará o trajeto posterior, colocando o bonde nos trilhos; o que se começa errado, dificilmente se conserta”.



Para o autor, o docente inicial está mais propenso a aceitar o novo e rever práticas que não apresentam resultados positivos para a aprendizagem do aluno. Valorizá-lo é mais estratégico. Conhecer e entender os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina dará a base para que o profissional se sinta mais seguro em sua atuação inicial como docente.

Se o futuro professor de línguas sair de sua formação inicial com o entendimento dos aspectos filosóficos e metodológicos de sua disciplina como estão no documento, com certeza, sua atuação será no sentido de praticar uma educação, segundo Frigotto (2002, p.60), “transformadora da sociedade, que envolve a tarefa de desafios no âmbito teórico, ético-político e da *práxis* cotidiana”.

Não se concebe, no entanto, que atualmente a Universidade se omita como instância mediadora e formadora do educador no sentido de instrumentalizá-lo com os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados pela Proposta Curricular de Santa Catarina para a disciplina de Língua Portuguesa. A constituição dos indivíduos se dá em ambientes sociais, nas interações aí estabelecidas e mediadas pela linguagem.

As apropriações por parte dos alunos, futuros educadores, do que foi objetivado dentro da Universidade, resultam em novas objetivações. Nas enunciações, segundo Voese (2004, p.107), percebem-se “marcas ou pistas tanto da manutenção como da superação do instituído social, ou seja, pistas da relação entre o instituído social e as atividades dos indivíduos em interação”.

Observando-se os ditos dos alunos, pode-se então apontar que o discurso da Unisul não produz os efeitos previstos em seu planejamento, pois:

- a. todos os alunos sabem da existência da Proposta Curricular de Santa Catarina;
- b. a maioria dos alunos (90,1%) classificou seu conhecimento sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, especificamente de Língua Portuguesa, como **nenhum**;
- c. os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a Proposta Curricular de Santa Catarina são desconhecidos da maioria dos alunos (90,1%);

- d. os alunos desconhecem os aspectos discursivos que fundamentam a concepção de linguagem apresentada pela Proposta Curricular de Santa Catarina para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas;
- e. os alunos desconhecem o significado do que seria formar para a vida. Sinalizam somente para a importância da aquisição de conhecimentos sobre língua que lhes possibilitarão segurança para a atuação profissional, porém, não apontam para o entendimento de que o ensino da língua pode levar o aluno a modificar sua vida. Também não consideram a importância das habilidades ética e afetiva no desempenho profissional;
- f. os alunos consideram o conhecimento sobre linguagem trabalhado durante o curso insuficiente para o exercício profissional;
- g. os alunos desconhecem que o processo educativo tanto pode direcionar a ação para a formação do homem como profissional que serve ao sistema, ou como educador, que orienta o aluno para a transformação e conseqüente libertação de seu condicionamento alienante;
- h. os alunos não sabem qual prática de ensino de Língua Portuguesa pode levar à libertação;
- i. a Unisul não sinaliza claramente o conceito de linguagem em seu Plano Político Pedagógico para o curso de Letras, por isso, os alunos não concebem a linguagem nos moldes que a Proposta Curricular de Santa Catarina propõe, ou seja, como mediadora dos sentidos nas atividades sociais e constitutiva da consciência humana;
- j. a Unisul silenciou a voz da Proposta Curricular de Santa Catarina durante o andamento do curso, mas os alunos sinalizaram que gostariam de ter estudado em profundidade o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, como convém ao ensino formal e aos futuros educadores.

Como, porém, entender a omissão da Universidade na formação de educadores comprometidos com a transformação pretendida pela Proposta Curricular de Santa Catarina?

Para Voese (2004, p.24), as atividades exercidas pelos indivíduos serão determinantes nos interesses e objetivos que os mesmos pretendem alcançar quando delimitam as linhas de um projeto de socialidade. Compreender as intenções que os indivíduos sinalizam via discurso requer que primeiro se faça a descrição do que se diz e como se diz, pois isso “fornecerá elementos para uma interpretação que, por sua vez, subsidiará uma compreensão do texto dentro de uma situação sócio-histórica”.

A Universidade do Sul de Santa Catarina e a Secretaria de Educação de Santa Catarina podem ser considerados grupos que exercem as mesmas atividades, ou seja, ambos têm a função de pensar as ações educativas dentro da mesma sociedade.

A Secretaria de Educação pensa a prática educativa no sentido de atender crianças e jovens na escola pública, ou seja, em suas mãos está a responsabilidade de formar os cidadãos que irão dirigir a sociedade. Dependendo de seus objetivos, dos resultados de suas ações, então, essa sociedade refletirá as ações pensadas por esses indivíduos no que se refere à formação profissional, filosófica, ética e política.

Já a Universidade, especificamente um curso de licenciatura, tem sua função social orientada para a formação dos educadores que serão os elos entre as escolhas filosóficas e políticas dos que pensam a educação e os alunos. Delineia-se assim a importância do educador no processo e também a importância da formação desse educador.

A descrição sobre o tema **linguagem** apontou que a Proposta Curricular de Santa Catarina, para a disciplina de Língua Portuguesa, passou a adotar, para orientar o ensino nas escolas, os conceitos de Vygotsky e de Bakhtin, justamente pelo fato de os autores terem desenvolvido seus estudos sobre linguagem ligada aos aspectos sociais.

A perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky define linguagem como instrumento psicológico que estrutura as funções mentais dos indivíduos. A função cognitiva da linguagem permite que se estabeleça a mediação entre relações e categorias mentais abstratas e o mundo. É também uma ferramenta para a ação do indivíduo dentro da sociedade.

Para a perspectiva sócio-cultural de Bakhtin, linguagem é interação. Não possibilita só a transmissão de informação. A dimensão dialógica é apontada pelo autor como o princípio constitutivo da linguagem e como a condição do sentido do discurso. Dessa forma, o discurso não é individual tanto pelo fato de que ele se constrói entre, pelo menos, dois interlo-

cutores que, por sua vez, são seres sociais, mas também pelo fato de que ele se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, mantém relações com outros discursos.

Os indivíduos não exercem o simples papel de emissores e receptores de uma mensagem. O autor estabelece a enunciação como fenômeno social da interação verbal. Ao usar a língua, os sujeitos colocam em evidência, como seres sociais, sua cultura, seus interesses, seus valores e seus conflitos.

O dialogismo é o permanente encontro de diversos discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura. A palavra é sempre perpassada pela palavra do outro. Isso significa que o enunciador, ao construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está sempre presente no seu. A linguagem faz, assim, a mediação das atividades entre os seres socialmente organizados.

Se a descrição do dito sobre **linguagem** apontou o posicionamento claro sobre o conceito de linguagem da Proposta Curricular de Santa Catarina, no discurso da Unisul não se verificou o mesmo.

A instituição, no Plano Político Pedagógico do curso de Letras, não delimita claramente os sentidos dos termos usados para se referir à linguagem. Somente o leitor com sólidos conhecimentos sobre esse tema saberá que os termos usados no recorte se referem ao conceito de linguagem que é adotado pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

Assim, o dito sobre linguagem presente no Plano Político-Pedagógico do curso de Letras pode ser caracterizado como vago. O fato de não sinalizar claramente sobre um conceito de linguagem implica a falta de comprometimento do curso com esse tema e todo o plano pode sugerir uma mitificação da educação.

Segundo Voese (2004, p.123) “o processo que busca mitificar o que diz determinada prática social significa uma dinâmica que visa a, ao mesmo tempo, conferir um poder ao discurso e ocultar seu comprometimento com uma situação”. Busca-se, nesse discurso mitificado, apresentá-lo de maneira que essa imagem que se constitui através dele “mascare ou oculte aquilo que poderia ser socialmente condenado, especialmente por grupos ou classes ao qual se opõe”. Ainda segundo Voese (p.134), o fato de o enunciado fornecer poucas informações, ser vago, “lança uma suspeita e, ao mesmo tempo, permite que o enunciante invoque sua imparcialidade”.

Há, porém, a ocultação desse comprometimento com uma concepção de linguagem e isso significa a anulação de uma possibilidade de reflexão e crítica. Pode sinalizar para a aceitação de todos os conceitos como válidos e, ao mesmo tempo, de nenhum.

Um curso de licenciatura em Letras, porém, prepara o futuro professor de línguas, ou seja, deve preparar o professor com conhecimentos científicos de linguagem. Se não há esse conhecimento, segundo se observa no discurso do **R12**, há somente informação, e o futuro professor não terá desenvolvido uma das competências que seu discurso aponta como necessária para o exercício da docência, que é a competência teórico-prática, como o diz a Universidade no **R9**.

A formação do futuro educador fica prejudicada, pois não há nenhuma possibilidade de que ele dirija sua prática educativa no sentido de encaminhar seus futuros alunos a lerem o mundo com maior clareza e possibilitar a ação política para as mudanças, como pretendia Freire (2001), ou, segundo Demo (2002, p.76), “ler a realidade com competência é a forma mais efetiva de nela intervir alternativamente”.

O futuro educador também não pode, dessa forma, segundo Voese (2004, p.135), entender que:

1. a prática pedagógica, quando se propõe a ser mediadora da constituição de sujeitos, deveria, uma vez, tomar como objetivo mediar a reprodução do instituído social (teria, pois, um caráter conservador) e, num segundo momento, construir meios de superação desse instituído, especialmente daquilo que *impede os homens de serem sujeitos*. E, por isso, a pedagogia seria, concomitantemente, libertadora.
2. Não existe uma pedagogia libertadora como prática do indivíduo encerrado em si mesmo porque ela, como processo libertador, propõe o desenvolvimento conjunto de todos, em termos de prática em que a *solidariedade* se faz condição do desenvolvimento individual e social.
3. A virtude pedagógica dos professores não está em cada indivíduo isolado, mas depende de todo *um conjunto social* que determina a prática.
4. Uma pedagogia libertadora toma como orientação que, apesar da determinação social e histórica da qual o indivíduo não tem como esquivar-se, *ele pode atuar sobre ela*.

Assim, pode ser observado que os efeitos de sentidos pretendidos pelo discurso da Unisul não são os esperados. A instituição se vale do discurso, ou seja, a vaguezização é um recurso que serve como estratégia, pois, ao invocar sua imparcialidade, ela se exime de responsabilidades na formação do educador e do pouco conhecimento sobre linguagem mostrado por seus alunos, futuros professores de Língua Portuguesa.

O processo educativo fica comprometido com a manutenção da situação social vigente, com quase nenhuma possibilidade de transformação.

Essa é uma estratégia da ideologia dominante, que segundo Meszáros (*apud* VOESE, 2004, p.124),

é, portanto, uma questão de determinação estrutural insuperável que a ideologia dominante, em face de suas aspirações legitimadoras apriorísticas, não possa funcionar de forma alguma sem apresentar seu auto-interesse, independentemente de ele ser particular, como sendo o “interesse geral” da sociedade. E, exatamente pela mesma razão, o discurso ideológico da ordem dominante deve manter seu culto da unidade e equilíbrio adequado mesmo se - principalmente em ocasiões de grandes crises - culminar em nada além de retóricas vazias.

Já sobre o tema **formação humana**, a descrição do dito revelou que a Proposta Curricular de Santa Catarina entende, segundo Hentz (*apud* SANTA CATARINA, 1998, p.15), que qualquer proposta de educação deverá ter em mente uma concepção de homem que, conseqüentemente, levará à construção de uma determinada sociedade. Por isso, a formação humana é importante no processo educativo, pois ele levará ou à formação do indivíduo no sentido estritamente técnico, profissional, ou à formação do homem no sentido de se apropriar do conhecimento e esse conhecimento possibilitar a ação transformadora de sua condição social, para melhor.

A educação, no processo de humanização, é elemento essencial que se faz como processo espontâneo e processo intencional. O ser humano necessita dos dois. A educação escolar, porém, exerce um papel de relevante importância, pois é através desse processo que o indivíduo pode se apropriar da cultura de forma mais abrangente do que as apropriações possibilitadas pelo processo educativo espontâneo. A educação espontânea se caracteriza pela naturalidade das referências que os indivíduos têm em seu meio cotidiano, ou seja, é um processo mais limitado à particularidade do ser humano. Já a educação formal faz com que ele estabeleça relações mais abrangentes com membros de outras comunidades. Esse relacionamento pode fazer com que o homem não se veja apenas como um ser particular e passe a ter a possibilidade de assimilar todo o desenvolvimento que a humanidade atingiu ao longo da história.

Ao se perceber, assim, como parte da humanidade e também como condicionado pelo desenvolvimento atingido, o indivíduo, através da educação formal, pode assumir um posicionamento transformador frente a esse condicionamento.

É, pois, um conceito de homem, historicamente construído e construtor da história, pleno de possibilidades de humanização, que a Proposta Curricular de Santa Catarina apresenta para os educadores. É um cidadão consciente e capaz de efetuar, dentro de um contexto sócio-histórico definido, escolhas que elevem sua condição de ser humano e a de seus semelhantes.

Na descrição do discurso da Unisul sobre **formação humana** não se observou que a Universidade objetivasse a formação do homem desvinculado da imagem proposta pelo documento oficial de ensino do Estado. O cotejo apontou que, embora os ditos dos recortes não mencionassem a característica “social e histórico” para o homem que se quer formar, os sentidos dos termos utilizados no discurso remetem às mesmas características.

Dessa forma, o discurso dos alunos deve ser entendido como efeito estranho de uma prática educativa da Unisul que está fora de sintonia com seu discurso e com o da Proposta Curricular de Santa Catarina. E isso remete aos questionamentos do **R8**, no qual se percebe que as ações empreendidas pelas instituições educacionais podem levar a dois modelos de educação.

1. Na voz da Unisul, que se identifica com a voz da Proposta Curricular de Santa Catarina, educar é preparar o indivíduo para conhecer o que existe e atuar sobre isso, ou seja: levar o aluno a conhecer e manter o que convém aos homens, mas o conhecimento que o prejudica ou que o limita deve ser transformado.

Assim, as ações que a Unisul sinaliza empreender contemplam as necessidades sociais, afetivas, cognitivas, ética e estética que irão forjar a formação integral do aluno.

2. Na voz dos alunos, a prática educativa da Unisul é feita no sentido de dominar o conhecimento para reproduzir e manter a sociedade como está, onde os homens só precisam se valer do discurso (língua) para se comunicar sobre o que já existe. A prática sinalizada pelos alunos são aquelas que visam simplesmente à reprodução do conhecimento previamente determinados e desvinculados de seu cotidiano, sem nenhuma possibilidade de indicar caminhos para a transformação social, para a cidadania plena.

Há, dessa forma, a confirmação da hipótese inicial de que a Universidade do Sul de Santa Catarina, enquanto formadora dos profissionais de educação, não possibilita ao aluno graduando do curso de Letras o acesso e discussão da teoria que fundamenta a Proposta Curricular de Santa Catarina e que é considerado o documento oficial da educação no Estado.

A responsabilidade da Universidade é, no entanto, atender às exigências sociais, ou seja, toda sua atividade deve ser direcionada no sentido de formar profissionais competentes no sentido de atuar para solucionar problemas, especialmente àqueles ligados ao meio onde atua.

A Proposta Curricular de Santa Catarina acena para que a educação seja feita no sentido de levar a todos o conhecimento. O acesso e a permanência das camadas sociais mais carentes à escola é o objetivo a ser alcançado e, por isso, fez-se necessária a mudança nas orientações pedagógicas, para a universalização do conhecimento. A sociedade, como um todo, deve estar integrada para que se alcancem esses objetivos e a Unisul tem que contribuir com uma parcela, que seria o cumprimento de seu papel social. Como se justifica que o futuro educador conclua seu curso de licenciatura e não esteja instrumentalizado com o conhecimento que orientará sua prática?

O discurso da Unisul, assim, gera efeitos negativos que podem ser entendidos como um simulacro.

Os simulacros, segundo Fiorin (1990, p.177), “permitem perceber a estratégia de enunciação de que se vale o enunciador. O enunciador é um estrategista. Sua estratégia é determinada por um conjunto de simulacros e tem a finalidade de criar determinados efeitos de sentido, de realidade ou de verdade, com vistas a fazer crer”.

A linguagem é essencial no processo de agir e conhecer. Para Mello (2000, p.86),

o sujeito se dirige à realidade com conceitos que já conhece e coloca o que passa a conhecer também sob forma de conceitos. Da mesma forma, o pensar e o agir envolvem sempre a linguagem: o agir é sempre dirigido por fins e motivos que conformam o pensamento que se realiza na palavra e, pela palavra, controla a conduta humana.

Assim, “os fins e motivos” que se realizam na palavra podem ser o que o homem pode “ser”, ou o que o homem “parece ser”.



A Unisul, pelo discurso, tem a finalidade de fazer crer que suas ações são inovadoras e transformadoras. Sinaliza a construção de uma nova sociedade com a adoção de conceitos, normas e procedimentos que possibilitarão a construção de um mundo mais participativo e solidário. Os efeitos desse discurso, porém, apontam que as ações desenvolvidas pela Universidade, especificamente junto aos alunos do curso de Letras são no sentido de instrumentalizá-lo com o “como” fazer alguma coisa (no caso, o conhecimento), separadas do “o que” fazer com esse conhecimento. A Unisul não pode se limitar a ensinar o professor a “como” fazer a prática educativa. Seria um equívoco teórico muito grande. Silenciar sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina durante o curso é levar o educador, nesse caso, apenas a conhecer o caminho que o leva a algum lugar, mas ele não saberia que lugar seria esse. Assim, o futuro educador não sabe qual é a diretriz para onde o processo educativo aponta e qual o conceito de homem deve ser alcançado no processo. É, segundo Luckesi, (1986, p.29), “a velha questão de soluções adequadas para problemas inadequados, quando o correto seriam as soluções adequadas para problemas adequados”.

O que se observa, então, é uma diferença entre o que se diz fazer e o que se faz. Ao agir assim, a Unisul se torna desvinculada da realidade onde está inserida, e, segundo Teixeira (*apud* LUCKESI, 1986, p.35), ainda conserva características do processo de transplante cultural ligado aos interesses do colonizador, com suas funções condicionadas a interesses alheios aos locais, ou seja:

[...] na universidade brasileira, além de preparar profissionais para as carreiras liberais e técnicas que exigem uma formação de nível superior, o que tem havido é uma preocupação muito fluída com a iniciação do estudante na vida intelectual. Daí poder-se afirmar que, ressaltando o aspecto habilitação profissional, a universidade brasileira não logrou constituir-se verdadeiramente como uma instituição de pesquisa e transmissora de uma cultura comum nacional, nem logrou se tornar um centro de consciência crítica e de pensamento criador.

Assim, o desconhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina, especificamente no que se refere à **linguagem e formação humana** por parte dos futuros professores de Língua Portuguesa, está relacionado ao fato de que a Universidade, especificamente a Unisul, ainda não está verdadeiramente engajada na concretização de um projeto social comum.

Segundo Buarque (1994, p. 17), a Unisul, dessa forma, “limita sua luta à repetição, à defesa dos currículos, ao monopólio do diploma, à reivindicação de direitos e não raros

privilégios, ao cumprimento de normas e planos de carreira”. Continuará a ser simples repassadora de conhecimentos, que muitas vezes já estão superados, e que não são adequados à realidade onde está inserida.

O discurso propagado e a prática que vigora na Unisul contribuem para que se pense na oposição entre o que se anuncia e o que se concretiza: do ponto de vista do discurso, observa-se uma adesão crescente às concepções sociais e históricas, e do ponto de vista da prática pedagógica, no geral, um amontoado de teorias educacionais antigas e de práticas desenvolvidas sem fundamentação teórica explícita, dirigidas pelo senso comum ou, como se diz “no popular”: “vamos ver no que vai dar”.

Essa conduta da Universidade é criticada por Tenfen (2003, p.12) quando diz que “a Universidade brasileira é uma fraude. Os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem”. Constituem, dessa forma, os simulacros da contemporaneidade.

Demo (2002) afirma que não se pode generalizar. Existem, sim, instituições que estão perfeitamente sintonizadas com a realidade social na qual estão inseridas. Para esse autor, porém, para que haja a superação de situações no meio acadêmico que não estejam de acordo com o papel que a universidade é chamada a desempenhar dentro do sistema educativo, torna-se realmente necessário que o educador tenha uma formação plena, na qual se instrumentalize com competências afetivas e éticas que façam com que ele supere duas situações que são, segundo Demo (2002, p.69), “caricaturas de situações de aprendizagem”.

A primeira situação apresentada (p.70) é a aula que se limita a ser simples repasse de conhecimento, onde cabe ao aluno “apenas escutar o professor, tomar nota do que ele diz, fichar livros e fazer provas, ou que leva o professor a assumir-se como simples repassador de conhecimento alheio”. Para o autor, um professor assim, não sabe de nada, “atrapalha o aluno”. Mas esse professor, segundo o autor, é vítima, pois “o efeito manipulador que exerce sobre o aluno se deve a ter sido, ele mesmo, manipulado no tempo de sua (de)formação”.

Muitas vezes, é esse professor que os alunos adoram, pois a eles não cabe a tarefa da busca pelo conhecimento. Mas, como afirma Demo (p.70) “o aluno é enganado redondamente, porque vai descobrir, mais cedo ou mais tarde, que está despreparado para a vida, porque esta lhe exige criatividade, não simples reprodução”.

Outra situação criticada (p.70) é aquela em que as relações entre aluno e professor são fantasiadas, “como se as situações de aprendizagem fossem apenas de alegria”. Para o

autor, “amar o aluno é fazê-lo aprender bem. [...] amor como piedade é muito pouco e, no fundo, enganoso”. O aluno deve aprender que chegar ao conhecimento é, em muitos casos, um processo doloroso, porém não se pode deixar que o aluno siga adiante sem a devida aprendizagem (e para isso a própria legislação contribui), com muito amor e pouca capacidade.

O autor (2004, p.55) afirma também que a academia não deveria apenas se limitar às atividades de ensino. O simples repasse de conhecimento sem a devida reconstrução, ou transformação do mesmo, não deveria ser aceito, pois “essas instituições de educação superior que apenas ensinam, mantendo cursos meramente reprodutivos, a título de estarem formando recursos humanos de nível superior” limitam-se, na verdade, a serem comerciantes de diplomas.

Se a Universidade não deveria se limitar ao repasse de conhecimentos, procedimentos como seminários onde “apenas se socializa a ignorância comum em discussões que nem começam, nem acabam e nunca chegam a um resultado apreciável, ou em atitudes que assumem como aprendizado a simples conversa fiada com o aluno ou como contato pedagógico a fofoca animada” são condenados por serem consideradas “atividades acadêmicas”.

Para Demo (2004, p.55), o mérito acadêmico foi trocado por “procedimentos ditos democráticos”:

as dificuldades naturais na reconstrução do conhecimento são contornadas por arranjos coletivos, em vez de resolvidas metodicamente, sendo um dos exemplos clássicos o nivelamento por baixo, por conta da precariedade dos alunos. [...] na universidade pratica-se o esquema aula, cópia e prova. Com isto, os profissionais aí treinados não conseguem sequer elaborar proposta própria, não só porque nunca pesquisaram, mas, sobretudo porque não atingiram o patamar educativo necessário para tornarem-se sujeitos capazes de história própria.

A Universidade, assim, só reconquistará a função de formar sujeitos capazes de pensar e de aprender a aprender, com qualidade formal e política quando as relações que aí se estabelecerem, principalmente entre alunos e professores, forem permeadas pela afetividade e reflexão ética sobre o conhecimento trabalhado, pois, segundo Luckesi (1986, p. 39),

não queremos uma universidade desvinculada, alheia à realidade onde está plantada, simplesmente como uma parasita ou um quisto. Ser alheia, desvinculada ou descomprometida com a realidade é sinônimo de fazer coisa, executar ensino, onde o conteúdo como a forma, não dizem respeito a um espaço geográfico e a um momento histórico concretos. Em outros termos, é verbalizar “conhecimentos”, “erudições” sem uma paralela visão do contexto social, real e concreto. [...] sem levar em conta, criticamente, a heterogeneidade de lugar, de cultura, de tempo e das reais necessidades do aqui e agora.

Assim, se as ações empreendidas por um projeto de educação elaborado pela Universidade podem levar à formação de homens diferentes e, conseqüentemente, modelos sociais distintos, a concepção de linguagem adotada nessas ações também será diferente, pois a educação, como qualquer atividade humana, é permeada pela linguagem.

Dessa forma, ao se “levar em conta, criticamente, a heterogeneidade de lugar, de cultura, de tempo e das reais necessidades do aqui e agora”, como diz Luckesi (1986, p.39), não é possível conceber a linguagem em sua função meramente comunicativa.

Para essa concepção, a linguagem é um sistema de formas fixas e imutáveis, às quais o sujeito deve submeter-se, ou seja, nesse movimento de apropriação da linguagem, cabe ao indivíduo apenas a apropriação de normas fixas objetivadas socialmente, nas quais os sentidos já estão pré-estabelecidos. Um conceito de linguagem que destaca somente a comunicação entre os seres humanos como sua função principal serve perfeitamente aos que pensam uma sociedade na qual as relações de poder já estão estabelecidas e a conseqüente manutenção dessa situação.

Segundo Voese (2004, p.36),

a insistência em se ressaltar a comunicação como a função do discurso, pois, pode ter como motivação desviar o olhar do que diz respeito ao gênero humano quanto a causalidade que o caracteriza. Ora, referir-se à dupla função do discurso como mediação da reprodução e da transformação levará, inevitavelmente, a que as noções de conflito, ideologia e dominação sejam também abordadas e discutidas. E toda vez que uma questão é exposta à discussão, cria-se possibilidade de superar o que ela contém de prejudicial ao processo de libertação do indivíduo.

O trabalho com a linguagem em sua função meramente comunicativa ocultaria aspectos relativos a situações de dominação e que, inevitavelmente levariam ao questionamento de tais condições. Como todo questionamento leva a uma discussão, e discutir pode levar a eventuais mudanças, o que não seria interessante aos que se beneficiam de tais situações, o ensino de língua como código foi (e é) praticado durante toda a história da educação no Brasil.

A formação do educador, nesses moldes, é condição essencial para que um projeto educativo que busca a construção de uma sociedade em que não haja, ou diminuam, as exclusões sociais, possa se efetivar. Para os que propõem a construção de uma sociedade em que os

homens se apropriem e transformem o conhecimento segundo suas necessidades e de seus semelhantes, é necessário que os discursos realmente se efetivem em práticas e não se limitem a serem somente verbalizados.

Essa reflexão permitiu que se observasse a responsabilidade da Unisul no desconhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina entre os futuros professores de Língua Portuguesa. Os resultados apresentados e que foram possibilitados pela proposta metodológica desenvolvida por Voese (2004), não podem ser considerados, de acordo com o autor, os verdadeiros ou únicos. Se assim fosse, os sentidos aqui colocados seriam completos, acabados, e negariam a característica da linguagem proposta por Bakhtin, que é a incompletude da linguagem.

O fato é que foram feitas apropriações de objetivações colocadas no meio social e que estão aqui objetivadas para que novas apropriações possam ser feitas e avaliadas. Esse processo, que é mediado pela linguagem, possibilita a evolução do ser humano e a evolução da Universidade, pois, segundo Luckesi (1986, p.40-41), se foi mostrada a “Universidade que não queremos” pode-se aqui sinalizar para a “Universidade que queremos”, e pois

presumimos que, nessa universidade, todo o seu corpo seja constituído por pessoas adultas: todas já sabem muitas coisas a respeito de muitas coisas; portanto, por pessoas capazes de refletir e abertas à reflexão, ao intercâmbio de idéias, à participação em iniciativas construtivas. Nestes termos, todo o corpo universitário, professores, alunos e administração, precisa comprometer-se com a reflexão, criando-a, provocando-a, permitindo-a e lutando continuamente para conquistar espaços de liberdade que assegurem a reflexão. Sem um mínimo de clima de liberdade, é impossível uma universidade centro de reflexão crítica.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: M. Fontes, 1992.
- BONETTI, Luana Medeiros. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Língua Portuguesa - estudo de caso**. Disponível em: <[http://busca.unisul.br/pdf/70182\\_luana.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/70182_luana.pdf)>. Acesso em 11 dez. 2005.
- BUARQUE, Cristovan. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- DELA JUSTINA, Eliege Wernke Niehues. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual em sala de aula. **Linguagem em (dis)curso**, v. 4, n.2, Tubarão, jan/jun. 2004, p.349-369.
- DEMO, Pedro. Iniciação científica: razões formativas. *In*: MORAES, Roque de; LIMA, Valderez Maria do Rosário. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p.103-125.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa como Princípio Educativo na Universidade. *In*: MORAES, Roque de; LIMA, Valderez Maria do Rosário. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p.51-83.
- \_\_\_\_\_. Qualidade docente e superação do fracasso escolar. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.23-40.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis: IOESC, 1991.
- FIORIN, José Luiz. Tendências da Análise do Discurso. **Caderno de estudos lingüísticos**. Campinas, JUL./DEZ.1990, P.173-179.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. *In*: GENTILLI, P. Escola S.A.: **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.

GARCIA, W. E. **Educação**: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1981.

LETRAS, Plano Político Pedagógico do Curso de. Disponível em <<http://www2.unisul.br/usr/grade.pfm?codcurso=45&codcurriculo=662>>. Acesso em 15 jul. 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

MARX, Karl. O dezoito brumário de Luiz Bonaparte. *In*: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1978.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (dis)curso**, v.6, n.1, Tubarão, jan./abr.2006, p.101-117.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico cultural. *In*: AQUINO, J.g. (org.). **Erro e fracasso na escola** :alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Ática, 2001.

PRUDÊNCIO, Perpétua Guimarães. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: confronto entre o discurso pedagógico e o discurso científico. Disponível em: <[http://busca.unisul.br/pdf/73817\\_Perpetua.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/73817_Perpetua.pdf)>. Acesso em 23 set. 2006.

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.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand (1916). **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Cultrix, 1979.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. Os saberes implicados na formação do educador. *In:* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.) : **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1996.

SHMITZ, E.F. **Didática Moderna.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos, 1982.

SILVEIRA, Jerson Luiz Joner. **A universidade no mundo pós-tecnológico.** Tubarão: Unisul, 2005.

TENFEN, Maicon. Mediocridade acadêmica. **Diário Catarinense,** Santa Catarina, 17 jul. 2003, Caderno de variedades, p.12.

TERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. Educação & Sociedade: **Revista quadrimensal de ciência da educação/**centro de estudos de educação e sociedade (cedes). Campinas: papirus, 1993. V.xiv, n.46.

VOESE, Ingo. **O movimento dos sem-terra na imprensa:** um exercício de análise do discurso. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mediação dos conflitos como negociação dos sentidos.** Curitiba: Juruá, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **O contexto refletido:** vozes sobrepostas de um diálogo (versão mimeografada)  
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



**ANEXO A – TÍTULO DO ANEXO A**

Texto do Anexo A.

