

**ELIEGE WERNKE NIEHUES DELA JUSTINA**

**A LEITURA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:  
INVESTIGANDO OS NÍVEIS DE LETRAMENTO**

**FLORIANÓPOLIS, FEVEREIRO DE 2003**

**ELIEGE WERNKE NIEHUES DELA JUSTINA**

**A LEITURA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:  
INVESTIGANDO OS NÍVEIS DE LETRAMENTO**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Lingüística para a obtenção do título de mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da professora Dra. Nilcéa Lemos Pelandré.**

**FLORIANÓPOLIS, FEVEREIRO DE 2003**

**À BEATRICE, LAURA  
E OLÍVIO**

**“...minha concepção inicial de educação (...) evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais que destacada, *mas a produção de uma consciência verdadeira.***

**Theodor W. Adorno**

**Cartaz para uma feira do livro  
Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem**

**Mário Quintana**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente e principalmente, à orientadora deste trabalho, professora Dra. Nilcéa Lemos Pelandré, pela sabedoria, pela competência em transmiti-la, pelo mais humano ser que é.

Agradeço aos professores que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa, bem como a coordenadores e diretores das escolas Engenheiro Annes Gualberto e Dom Joaquim de Braço do Norte, SC.

E a todos que se envolveram, de uma forma ou de outra, com este trabalho, agradeço e compartilho este evento de letramento.



## SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
<b><u>I- INTRODUÇÃO</u></b> .....	9
<b><u>II - REFERENCIAL TEÓRICO</u></b> .....	15
<u>2.1 O Que é Letramento</u> .....	15
<u>2.1.1. Modelos de Letramento</u> .....	18
<u>2.1.1.1 Modelo Autônomo de Letramento</u> .....	19
<u>2.1.1.2 Modelo ideológico de letramento</u> .....	22
<u>2.2 Níveis de Letramento</u> .....	23
<u>2.2.1 Novamente o problema do conceito de letramento</u> .....	24
<u>2.2.1.1 Letramento em uma dimensão individual</u> .....	25
<u>2.2.1.2 Letramento em uma dimensão social</u> .....	27
<u>2.3 Sobre as habilidades de leitura e escrita dos professores</u> .....	30
<u>2.3.1 A Leitura do Professor</u> .....	32
<u>2.4 Sobre a Formação de Professor</u> .....	35
<u>2.4.1 Sobre a Formação do Professor de Língua Materna</u> .....	43
<b><u>III- A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: OS REQUISITOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE SEU LEITOR</u></b> .....	51
<u>3.1 Os documentos oficiais de ensino</u> .....	51
<u>3.1.1 A Proposta Curricular de Santa Catarina</u> .....	52
<u>3.1.2 A Versão de 1998: Conceitos e Concepções</u> .....	54
<u>3.2 Orientação teórico-filosófica</u> .....	55
<u>3.3 Concepção de língua:</u> .....	56
<u>3.4 A concepção de dialogia como base para a compreensão do conceito de língua</u> .....	57
<u>3.5 Concepção de Discurso Pedagógico</u> .....	60
<u>3.6 Concepção de Metodologia</u> .....	61
<u>3.7 Concepção de Gêneros do Discurso e Conteúdos de Língua Portuguesa</u> .....	62
<u>3.8 .Concepção de leitura</u> .....	64
<u>3.9 A concepção de Gramática</u> .....	66
<u>3.10 Considerações gerais sobre as leituras da Proposta Curricular de Santa Catarina</u> .....	68
<b><u>IV- METODOLOGIA DA PESQUISA</u></b> .....	75
<u>4.1 O tipo de pesquisa</u> .....	75
<u>4.2 A Pesquisa- Piloto</u> .....	77
<u>4.2.1 Resultados da pesquisa-piloto</u> .....	77

<u>4.3 Caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa</u> .....	78
<u>4.4 A pesquisa propriamente dita</u> .....	79
<u>4.5 Procedimentos na aplicação dos instrumentos da pesquisa</u> .....	80
<u>4.6 Categorização dos dados</u> .....	81
<b><u>V - ANÁLISE DOS DADOS</u></b> .....	83
<u>5.1 Primeiras considerações</u> .....	83
<u>5.2 O professor e a PC/SC: rio caudaloso e ponte em construção</u> .....	84
<u>5.3 O professor como leitor</u> .....	86
<u>5.3.1 O livro didático usado pelos professores</u> .....	90
<u>5.4 O professor e a visão de sua prática</u> .....	92
<u>5.5 O que se lê e o que está escrito: um desnível de letramento?</u> .....	95
<u>5.5.1 Como o professor entende a orientação teórico-filosófica da Proposta Curricular</u> .....	95
<u>5.5.2 A concepção de língua: ponto de partida para as aulas de português</u> .....	97
<u>5.5.3 A concepção de dialogia: “tinha uma <i>ponte</i> no meio do caminho...”</u> .....	100
<u>5.5.4 A construção da nova prática: reivindica-se uma ponte de concreto</u> .....	102
<u>5.5.5 A concepção de discurso pedagógico e as mudanças propostas para este discurso: na travessia, a ponte é pênsl</u> .....	103
<u>5.5.6 A concepção de metodologia: os passos ritmados no balanço da ponte</u> .....	105
<u>5.5.7 Concepção de gêneros e tipos textuais : o vento que balança a ponte</u> .....	106
<u>5.5.8 Leitura e gramática: ponte interdita ou passagem permitida?</u> .....	109
<u>5.6 Planos de curso dos professores: a travessia sob a tempestade</u> .....	111
<b><u>VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b> .....	114
<b><u>REFERÊNCIAS</u></b> .....	118
<b><u>ANEXOS</u></b> .....	123



## RESUMO

Neste trabalho, são verificados os níveis de leitura demandados pela Proposta Curricular de Santa Catarina, cotejando-os com os níveis de leitura deste documento, apresentados pelos professores de língua materna de quinta a oitava série. Para a obtenção dos dados foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso com cinco professores efetivos das escolas estaduais Engenheiro Annes Gualberto e Dom Joaquim, situadas no centro do município de Braço do Norte, Santa Catarina, ao Sul do Estado. Os instrumentos utilizados foram entrevista semi-estruturada, questionário e análise de documentos. Como referencial teórico abordaram-se os conceitos de letramento e formas de mensuração, baseados principalmente em Soares, Kleiman, Rojo, Tfouni, bem como conhecimentos sobre formação de professores advindos de Nóvoa, Dewey, Campos e Pessoa entre outros. Os dados coletados apontam para um desnível de letramento apresentado pelo professor em face das demandas de leitura da Proposta Curricular. Conclui-se que a formação inicial e continuada dos professores têm grande responsabilidade sobre esta constatação, devendo ser revistos os currículos de licenciaturas pelas agências formadoras, bem como os programas de formação continuada serem reestruturados pelo órgão oficial responsável pela Proposta Curricular, a fim de promover a diminuição da distância entre o que o documento diz e o que o professor entende e faz. Estes cursos poderiam tornar o texto do documento oficial mais acessível ao profissional docente, já que se concluiu também, nesta pesquisa, que a Proposta Curricular, na área de Língua Portuguesa, apresenta trechos bastante abstratos e evasivos com relação a alguns temas.

## **ABSTRACT**

This work measure literacy levels demand by Proposta Curricular de Santa Catarina to confront with literacy levels of the Portuguese's teachers. The data were collected by a qualitative research of ethnography nature through semi-structure interviews and questionnaire with five teachers of two schools of Braço do Norte, Santa Catarina. Theories were adopted to analyse were basis in literacy conceptions based in Soares, Kleiman, Rojo, Tfouni and others authors. The data show the existence of a distance between the literacy level of the teachers and the Proposta Curricular de Santa Catarina, because the powerless first formation of the teachers and the deficient continuous formation that the language's teachers have received.

## I- INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que as discussões sobre letramento são recentes. A necessidade de pensar a alfabetização além da decodificação, como uma prática efetiva da leitura e da escrita na sociedade, fez surgir discussões em várias áreas e, dentre elas, a formação de professores. Além disso, as mudanças nas leis que regem o sistema educacional brasileiro e o surgimento de documentos oficiais de ensino, tanto em âmbito nacional quanto estadual e municipal, suscitaram questões a respeito do tema.

A relação entre o professor e o documento oficial de ensino tem merecido algumas pesquisas (SUASSUNA, 1998, SILVA, 1998 ),direcionadas principalmente aos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) , analisando os textos do ponto de vista das sugestões que trazem, da viabilidade de se pôr em prática o proposto e da leitura que os professores têm feito , bem como da leitura que se deveria fazer deles.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (anexo I) é o documento oficial de ensino da rede pública do Estado de Santa Catarina e sua última versão data de 1998. A leitura e a discussão do documento, entretanto, somente iniciaram em 2000, quando a Secretaria de Estado da Educação lançou um programa de capacitação docente descentralizada, isto é, cada coordenadoria regional de educação teria seus próprios recursos para promover cursos e discussões orientadas sobre o texto da Proposta Curricular.Cada unidade de ensino, em seguida, também passou a receber recursos para promover vinte horas de capacitação docente por ano.

Estas discussões coletivas incentivaram, de certa forma, o professor a buscar informações a respeito do que continha a Proposta e, conseqüentemente, intensificou-se, por parte dos docentes, a leitura do documento, o que foi possível constatar a partir da aplicação de questionamentos aos professores durante cursos de formação continuada,

cujas respostas foram se aprofundando de um ano para outro.

Esta pesquisadora, na condição de docente mediadora dessas discussões ocorridas nas coordenadorias regionais (de Tubarão e Araranguá, principalmente) e também na maioria das escolas pertencentes à CRE (Coordenadoria Regional de Educação) de Tubarão, no sul do Estado, considerou relevante, para auxiliar o aprimoramento dos cursos de capacitação e a prática docente, pesquisar em que medida o professor estaria fazendo uma leitura efetiva da proposta da Secretaria de Educação, bem como em que nível de letramento se encontra esse professor, verificando se ele dá conta da leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina.

É preciso ressaltar que a leitura de documentos oficiais é um fato recente entre os professores e a tentativa de colocar estas orientações em prática é algo que se discute atualmente, em razão da falta de continuidade de projetos educacionais e de políticas de formação continuada sem rupturas, por causa de mudanças político-partidárias.

A dificuldade de leitura do documento oficial do Estado apresentada pelo professor é constatada em sua prática diária, que se reduz ao seguimento de livros didáticos, os quais em nada refletem as noções conceituais sugeridas pelo documento em questão. Também a resistência demonstrada em dias de estudos orientados, quando muitos se mostravam confusos ao ter que redigir um planejamento, tendo como base as concepções teóricas da Proposta Curricular do Estado, é fator que permite observar a distância entre a prática do professor e as orientações do documento. Esse tipo de comportamento suscitou questões como: por que o professor não consegue traduzir para a sua prática a leitura que faz do documento? O documento oficial do estado se apresenta hermético ou confuso ou há um desnível entre o letramento/leitura do professor e o exigido pela proposta? A formação inicial de professores tem preparado o docente para uma leitura desse tipo?

O letramento é questão já bastante discutida em países desenvolvidos, quando o problema já não é o analfabetismo em si, mas o grau de funcionalidade da alfabetização: “o cidadão comum de uma nação moderna é alguém que chega à vida adulta capacitado para ler e entender manuais, relatórios, poesia, prontuários, atlas, novelas, resumos, gráficos, tabelas, ensaios, artigos, compêndios, sumários e todas as outras formas de escrita impressa ou eletrônica.” (DE FIORE, 2001, p. 28)

Este cidadão dá conta das práticas sociais de leitura e escrita e deve adquirir tais práticas na escola sob orientação de um professor. Então, na mesma medida, o

profissional docente deve ter suas próprias práticas de leitura e escrita para em seguida, ajudar a construir a do seu aluno. O nível de letramento do professor de Língua Portuguesa de quinta a oitava séries abarca estes requisitos?

Pode-se afirmar que o desenvolvimento de uma nação, de uma escola, de um indivíduo, passa por sua capacitação para o uso da informação escrita. A globalização tornou a informação a mercadoria mais valiosa de que se dispõe, não informação pura e simples, advindas da comunicação no sentido mais estrito, mas do conhecimento em sentido mais amplo. Para De Fiore (2001, p.29), “informação é o conjunto de idéias, noções, argumentos, juízos, pesquisas, debates, sínteses, análises e saberes que só podem ser criados, consolidados e transmitidos por meio das palavras e fixados na escrita”.

Se a capacitação para o uso da informação escrita torna-se fundamental para a formação de cidadãos, cabe refletir sobre o lugar da escola e do professor neste processo: se a escola até hoje não tem conseguido, pelo ensino de língua, desenvolver e aumentar gradativamente o nível de letramento dos alunos, é mais do que urgente mudar as práticas de ensino de língua usadas pela escola.

A necessidade de mudanças de metodologia já foi detectada por alguns professores e pesquisadores há muito tempo, porém, sem ecos no cotidiano escolar das salas de aula. Em 1988, uma primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina era publicada em forma de jornal, denominada exatamente de “primeira versão”. Os professores das escolas públicas estaduais receberam cada qual o seu exemplar, mas durante esse período de dez anos, não se fizeram sentir mudanças expressivas no processo de ensino-aprendizagem da língua. Nem mesmo as instituições formadoras de professor mudaram significativamente os currículos ou ementários de disciplinas, lançando, até pouco tempo, ao mercado de trabalho, profissionais que trabalhariam inspirados apenas na prática de quem os formou (GIMENEZ, 1997) sem competência para articular com novas propostas que acaso lhe fossem apresentadas.

É nesta situação que a Proposta Curricular de Santa Catarina encontra os profissionais do ensino, pessoas formadas para repetir uma prática há muito cristalizada e não abertas para o aprender a aprender.

Como esta pesquisa se refere somente aos profissionais docentes formados para o ensino da língua portuguesa, restringem-se, neste trabalho, as discussões a esta área. Então, com a maioria dos professores formados dentro de uma tradição de ensino de língua baseada na análise gramatical descontextualizada, a escola pública não encontra leitores

para sua Proposta Curricular e, em 1999, a Secretaria de Educação resolve transformar em oralidade, através de cursos de capacitação, aquilo que já estava escrito no documento. Tal fato veio comprovar a dificuldade de leitura, nesse caso, dos professores da escola pública, que, visivelmente, têm dado mostras, em suas falas e em seus planejamentos, da distância entre sua prática e aquela proposta pelo documento.

Constatado o problema, necessário se faz refletir, discutir e pesquisar as razões do fato, propondo-se neste trabalho, identificar os níveis de letramento demandados pela Proposta Curricular de Santa Catarina, cotejando estes dados com outros resultantes da verificação dos níveis de letramento, advindos da leitura que os professores fazem deste mesmo documento.

Como se vai tentar definir o nível de letramento/leitura dos professores, abordar-se-á o letramento, discutido por autores como Kleiman, Rojo, Soares entre outros, bem como formas de avaliar e medir esse conhecimento.

Num primeiro momento será necessário buscar, na literatura especializada e também usada para a elaboração do documento em questão, as concepções e funções da leitura mais recentes e relacionadas à formação do cidadão competente para as práticas sociais de leitura e escrita.

Esta pesquisa tem motivação no campo da Lingüística Aplicada, na área de pesquisa sobre processos de letramento e também na área de formação de professores, o que torna necessário investigar a prática de leitura (e de escrita) do professor e seus reflexos na aplicação da Proposta Curricular e o que dela deriva: os planos de ensino. Não obstante, a primeira motivação foram as inúmeras dúvidas que os professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina traziam aos cursos de capacitação sobre o documento da Proposta Curricular. A pesquisadora, na condição de docente, nestes cursos pôde levantar dados sobre a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a língua por parte do professor de português. Estes profissionais, em sua maioria, não sabiam definir com qual concepção de língua trabalhavam em sala de aula. Para um potencial leitor da Proposta Curricular de Santa Catarina, texto este que apresenta, antes de tudo, propostas de mudança na concepção de língua com a qual se estava trabalhando em sala de aula, este fato criaria antes um problema do que uma saída para melhorar a qualidade do ensino de língua nas escolas públicas, pois a transposição das mudanças sugeridas no documento para a prática efetiva, dependeria, fundamentalmente, da eficácia da leitura e posterior escrita em seu planejamento, que o professor exerceria a partir do texto da Proposta.

Diante dos questionamentos dos professores, percebeu-se que suas práticas de leitura e de escrita não correspondiam às exigências atribuídas a este profissional, como a construção de práticas pedagógicas próprias, partindo de orientações teóricas contidas no documento oficial. A este respeito, Kleiman(1995, p.181) afirma

que o professor consegue representar seu papel de sujeito letrado na escola somente porque o seu discurso e o discurso de seus alunos reproduzem as condições sociais que legitimam o professor enquanto membro desta subcultura. Sem essa reprodução assegurada pela instituição, não reconhecemos o professor como um sujeito letrado.

Isto não significa, no entanto, que se está atribuindo culpa ao professor ou justificando a ineficiência do ensino de língua pela incompetência do profissional docente. É preciso admitir que estes profissionais são produtos de uma escolarização que, segundo Kleiman(1995, p.181), “começa e acaba numa concepção de escrita (e leitura) desvinculada das funções e significados socialmente determinados”. O que então se suscita é que há necessidade de verificar em que medida existem, realmente, dificuldades por parte do professor, para ler os textos que o tem como principal interlocutor, especificamente, neste caso, a Proposta Curricular de Santa Catarina (a partir daqui, PC/SC).

Tornou-se necessário buscar algumas respostas às muitas dúvidas que foram surgindo. Procurou-se, então, saber se o nível de letramento do professor efetivo de português da escola pública estadual dava conta da leitura da PC/SC, e para isso foi preciso um estudo sobre quais competências de leitura demandava o documento oficial do Estado. Se é que havia dificuldades, qual seria a distância entre o que a PC/SC requeria para sua leitura e o que o professor realmente apresentava? A formação inicial e continuada de professores estaria contribuindo para diminuir esta distância?

Partindo-se das questões levantadas, este trabalho propõe identificar os níveis de letramento (habilidades e conhecimentos de leitura) demandados pela PC/SC, verificando os níveis de letramento/leitura dos professores de Língua Portuguesa de quinta a oitava série, a quem esse documento se destina. Ao cotejar o que é demandado pela PC/SC em termos de leitura e escrita com o que realmente o professor lê neste texto e que, conseqüentemente, escreve em seus Planos de Curso, é que a pesquisa pretende esclarecer qual é a distância que separa o profissional docente da prática pedagógica sugerida pelo documento oficial.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. O CAPÍTULO I trata do referencial teórico que dará bases às análises dos dados da pesquisa. Nesta parte

são apresentadas as concepções de letramento, explicando inclusive dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Aborda-se a questão das pesquisas sobre níveis de letramento e a relação necessária entre concepção de letramento e a mensuração de seus níveis, explicitando as duas dimensões em que o letramento pode ser avaliado: a dimensão individual e a dimensão social. Finalizando este capítulo, apresentam-se discussões sobre as leituras dos professores, bem como conceitos de leitura e de escrita que permeiam os cursos de formação de professores, principalmente os de língua materna.

No CAPÍTULO II, faz-se um estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina como o documento oficial de ensino do Estado de Santa Catarina, estabelecendo-se, a partir de sua estrutura e, especificamente, do capítulo que trata da orientação para a área de Língua Portuguesa, os critérios para definir os níveis de letramento dos professores. Estes critérios aparecem em sub-itens denominados de orientações teórico-filosóficas, concepção de língua, concepção de metodologia, concepção de gêneros do discurso, concepções de leitura e concepção de gramática.

O CAPÍTULO III descreve o percurso metodológico da pesquisa, incluindo os instrumentos para a coleta de dados, a pesquisa-piloto, os resultados da pesquisa-piloto, a descrição da pesquisa propriamente dita e a forma de categorização dos dados para análise.

O CAPÍTULO IV volta-se para a análise dos níveis de letramento dos professores a partir das leituras que este profissional faz da PC/SC, tomando como categorias de análise aquelas estabelecidas no capítulo referente à Proposta Curricular (cap. II).

O CAPÍTULO V, finalmente, apresenta as considerações finais que apontam para a necessidade de mudanças nos currículos de formação de professores de português, incluindo estudos sobre os documentos oficiais, tanto dos estados, como de municípios e os próprios PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Também se considera que a formação continuada e a exigência de uma prática pedagógica mais voltada à realidade dos usos da língua poderão auxiliar para diminuir a distância que ainda existe entre professores e PC/SC. Questiona-se, entretanto, a própria legibilidade do documento, que, como um gênero com características específicas destinadas à circulação exclusiva na esfera social do trabalho docente, poderia ampliar as explicações sobre determinados assuntos, sem precisar lançar um manual à parte, confundindo as leituras do professor.



## II - REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O Que é Letramento

O termo letramento é uma palavra relativamente nova, tendo sido usado, pela primeira vez no Brasil em 1986 por Mary Kato em *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, quando a autora afirma que a fala culta é consequência do letramento. Desde então, o conceito de letramento é tomado nos seus vários aspectos, inclusive em pesquisas sobre a oralidade (KLEIMAN, 1995, ROJO, 1998).

O conceito de letramento é bastante complexo e pode-se operar com ele de variadas formas. É possível, por exemplo, verificar definições de sujeito letrado como alguém que entende de literatura, de língua, que tenha muitos conhecimentos. Considera-se importante, então, definir qual o conceito de letramento que orienta este trabalho.

Para entender o letramento há que se fazer uso de importantes reflexões já desenvolvidas sobre o tema. Tfouni, em 1988, fez um dos primeiros estudos sobre o assunto em “Adultos não – alfabetizados, o avesso do avesso”. Para definir letramento a autora vale-se da concepção de alfabetização, pois seu objetivo, naquele trabalho, foi o de ampliar o olhar sobre o processo de inserção do indivíduo no mundo da leitura e da escrita, através da análise das formas de falar e pensar dos adultos analfabetos, numa dimensão que vai muito além da noção de sujeito alfabetizado como aquele que domina as tecnologias da escrita. Letramento, então, ultrapassaria a mera aprendizagem do ler e escrever, ampliando para todos os lados a noção de alfabetização. Isto justificaria, portanto, estender o adjetivo letrado a quem não fosse alfabetizado, mas que convivesse com práticas de leitura e escrita cotidianamente, e que, a partir daí, daria origem a discussões sobre níveis de letramento, eliminando a possibilidade da existência do sujeito não letrado em uma

sociedade grafocêntrica.

A mesma autora, em 1995, em um outro livro, apresenta um estudo que objetiva justamente esclarecer o conceito de letramento: *Alfabetização e Letramento*. Nesta obra, Tfouni, comparando letramento e alfabetização, traz a reflexão sobre o analfabetismo funcional, problema não só de países em desenvolvimento como o Brasil, mas também de nações consideradas desenvolvidas, como a Alemanha (12% da população são incapazes de interpretar um jornal) e Estados Unidos (24%). A questão do analfabetismo funcional vem reforçar a idéia de que:

Letramento (é) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos (SCRIBNER E COLE apud KLEIMAN, 1995).

Pode-se afirmar então, que ao adquirir a tecnologia do aprender a ler e escrever, incluindo-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, o indivíduo pode alterar sua condição social, psíquica, cultural, política, cognitiva, lingüística e, do ponto de vista social, a inserção da escrita em um grupo até então ágrafo, tem efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e lingüística. Portanto, o estado ou condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter sob o impacto dessas mudanças é que se pode designar como letramento. Assim também Soares define o letramento como o

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998, p. 39).

Ensinar a ler e a escrever, no entanto, sempre foi considerado como processo de alfabetização. O novo termo que se insere nesta definição, práticas sociais, é que vai ampliar o conceito de alfabetizar para muito além de codificar e decodificar. Para Tfouni (1995), a escrita é um produto cultural e precisa ser aprendida; o processo pelo qual essa aprendizagem ocorre é que se chama alfabetização. Assim, pode-se afirmar que a alfabetização é o processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita. Conforme Tfouni (1995), enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da leitura e da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-culturais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Esta ampliação é que vai constituir o que se conceitua como letramento. Ao se tomar o letramento como a prática social da leitura e da escrita, pode-se considerar, reiterando o

que já se afirmou nesta introdução, muitas pessoas não-alfabetizadas como letradas, pois de uma maneira ou de outra, inserem-se na sociedade grafocêntrica e tem noções sobre o significado da leitura e da escrita, percebendo este fato em inúmeras situações que lhes exigem um nível de letramento acima do que apresentam impedindo-os de uma participação plena dentro do seu grupo social. Assim, desde a criança que “brinca” de ler um livro e “escreve” bilhetes (rabiscos), até adultos considerados analfabetos, mas que se inserem na sociedade letrada pela consciência que possuem sobre o material escrito que circula no seu meio, há indícios de um indivíduo letrado, mesmo não-alfabetizado. Este fato ocorre em sociedades grafocêntricas porque, mesmo sem o domínio do código, os indivíduos internalizam, pelas interações sociais, a partir de suas próprias necessidades, noções das convenções utilizadas pela leitura e pela escrita.

É fato que a alfabetização pode ampliar o nível de letramento do indivíduo, pela possibilidade de acesso à maior quantidade de informação escrita de circulação social. O saber ler e escrever são condições importantes para se ampliar o nível de letramento e facilitar a inserção social do indivíduo. Para Soares (1998), “o que muda no indivíduo que apresenta um bom nível de letramento é o seu lugar social, sua forma de inserção cultural, na medida em que passa a usufruir de uma outra condição social e cultural”. Desta forma, o valor atribuído a determinados papéis sociais ou a desvalorização de uma categoria profissional, por exemplo, podem advir da influência do seu nível de letramento, na medida em que responde ou não às demandas sociais de leitura e escrita para a condição sócio-cultural em que se inserem.

Soares enfatiza que letramento pode ser o resultado de uma, ou melhor, de duas ações: de ensinar e de aprender. Levanta-se então uma indagação: pode a ação de ensinar então colaborar com o letramento de um indivíduo? Ora, levando-se em consideração que, para ensinar, alguém (o professor?) deve antes apropriar-se do conhecimento, refletir sobre ele, pesquisar, ter bem claro o que é uma criança, como ela aprende, que tipo de aluno se quer formar e que concepções teóricas e metodologias orientarão sua prática, e sabendo que tais competências são conhecimentos já produzidos e que circulam basicamente em material escrito de gênero específico, é possível afirmar, sim, que ensinar resulta em letramento.

A partir desta constatação, nota-se que é impossível desvincular o letramento do professor do processo de letramento do aluno. O grau de letramento do professor é que vai determinar como acontece esse processo de letramento dentro do contexto escolar. Não há

como se tornar profissional docente sem a condição de estar em processo constante de ampliação do grau de letramento. O que se pode questionar são os modelos de letramento utilizados pelas escolas que, na maioria das vezes, não correspondem ao conceito de letramento que vincula a leitura e a escrita a práticas sociais e que, arraigadas em uma outra tradição já aceita por professores, alunos e pais, mas sem a devida reflexão sobre ela, não abre espaços para o movimento demandado pela sociedade no que se refere à educação.

### **2.1.1. Modelos de Letramento**

Existem, atualmente, duas concepções dominantes de letramento que orientam tanto o ensino da leitura e da escrita quanto as pesquisas realizadas nesta área. Com relação ao ensino, para Kleiman(1995) a escola é a mais importante “agência de letramento” e, no entanto, tem se utilizado de apenas um tipo de prática – a dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Isto pode ser detectado através da prática pedagógica dos professores e dos resultados conseguidos no ensino de língua, mostrando que é preciso superar concepções de língua como estrutura, e que norteiam um ensino baseado na normatividade, na aprendizagem da língua como código fixo e imutável. O indivíduo aprende regras, mas não as aproxima das suas práticas sociais e o ensino de língua passa a ter razão de ser apenas dentro do contexto escolar. Esse método de ensino de língua até pode dar informações sobre o funcionamento dela, mas não prepara o indivíduo para efetivamente usar os conhecimentos adquiridos. As práticas de leitura e de escrita da escola sustentam-se num modelo autônomo de letramento que, segundo Street(apud KLEIMAN,1995), é parcial e equivocado pois pressupõe que existe apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo essa forma associada com o progresso, a civilização e a mobilidade social. Street contrapõe a esse modelo o modelo ideológico, afirmando que as práticas de letramento são socialmente e culturalmente determinadas e assim, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições nos quais ela foi adquirida. Esse modelo não pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, pois pressupõe a existência de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. Para

Soares(1998), é na dimensão social que se encontram as definições nas quais o letramento é mais do que saber ler e escrever. Também para Leite(2001, p.31), apropriar-se socialmente da escrita, através dos seus usos sociais, é diferente de aprender a ler e a escrever no sentido do domínio do código e disso pode resultar um indivíduo alfabetizado, porém com baixo nível de letramento e da mesma forma, um indivíduo que domina o código, mas tem acesso a práticas de escrita, demonstrar algum nível de letramento.

Os estudos sobre letramento são realizados, hoje, a partir das concepções de modelo autônomo e de modelo ideológico de letramento. A seguir, apresentar-se-ão esses dois modelos a partir do estudo de autores como Kleiman, Ribeiro, Tfouni, enriquecidos pela discussão de Bueno(2002,p.12-19).

### **2.1.1.1 Modelo Autônomo de Letramento**

As escolas, ao trabalhar com o ensino de língua, lidam o tempo todo com práticas de letramento, e essas práticas seguem determinados modelos, sejam eles conscientemente escolhidos pela escola ou incutidos por materiais didáticos já prontos e que são usados para facilitar o trabalho do professor, muitas vezes escolhidos sem muita reflexão. Uma análise desses modelos é apresentada por Street(1984) e aproveitada por Kleiman(1995). Segundo Kleiman, o primeiro modelo apresentado é o modelo autônomo de letramento, dominante na sociedade, considerado por muitos como parcial e equivocado, pois pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido. É o modelo que reproduz e se reproduz desde o século passado.

Este modelo é considerado autônomo por causa da concepção de escrita com que trabalha: a escrita é um produto completo, acabado, que constrói o sentido não a partir de um contexto sócio-histórico, mas pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito. A presença de um interlocutor não é considerada na interpretação de um texto, pois isto seria estratégia apenas da oralidade.

Desta concepção decorrem outras características do modelo, lembradas por Kleiman (1995):

1. A correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo
2. A dicotomização entre a oralidade e a escrita
3. A atribuição (elitização) de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita e às pessoas ou

povo que a domina.

A relação existente entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo tem base em trabalhos empíricos e etnográficos que comparam as estratégias utilizadas para a resolução de problemas por grupos não-letrados e letrados.

Luria (apud KLEIMAN,1995) aplicou pesquisas entre os camponeses russos sob a condição de um regime feudal, em duas regiões da União Soviética, na década de trinta do século XX.Os dados desta pesquisa apontam para mudanças decisivas passíveis de ocorrer na transição de um pensamento mais ligado ao concreto e prático para modos mais teóricos e abstratos advindos em consequência de mudanças fundamentais das condições sociais.

Scribner e Cole(apud KLEIMAN, 1995), meio século depois, investigaram, na Libéria, uma situação que permitia isolar as variáveis que determinam a diferença entre a escolarização e aquisição da escrita.Parafraseando o estudo de Bueno(2002,p.13) sobre esta experiência, a autora comenta que, neste estudo de Scribner e Cole,havia entre os grupos “Vai”, da Libéria, três formas de escrita em uso: a “escrita Vai”, adquirida em contexto familiar, utilizada para correspondências sobre assuntos pessoais e transações comerciais informais; a “escrita inglesa”, adquirida na escola, com funções tipicamente escolares e, ainda uma terceira,”a escrita arábica”, adquirida em contexto religioso, para leitura de textos sagrados e para registros formais, aparentemente secretos. Os resultados das pesquisas desses estudiosos mostram que as habilidades que são desenvolvidas são diferentes dependendo da pratica social em que o sujeito se insere quando faz uso da escrita.Nesta pesquisa, os autores concluíram que o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo de letramento atribui à escrita é consequência da escolarização,pois, nesta situação, apenas os sujeitos escolarizados, que conheciam a escrita inglesa, que demonstraram diferenças quanto às formas de resolver tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização.

No entanto, ao se colocarem estes mesmos sujeitos escolarizados à frente do que Scribner e Cole denominavam de “atitude abstrata”, não apresentaram maiores capacidades de resolução destas tarefas.Os outros sujeitos letrados, mas não escolarizados, revelaram estratégias extremamente complexas diante de problemas metalingüísticos.Os autores, então, interpretam que a presença de habilidades cognitivas à prática nos usos dos diferentes alfabetos, evidenciam a importância do contexto social.Bueno(2002,p.14) salienta que a “maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos

numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola, que valoriza não apenas o saber, mas o saber dizer.(SCRIBNER E COLE apud KLEIMAN,1995, p. 25,26 e 27).

Kleiman(1995) vai acrescentar ainda que os problemas decorrentes da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são muitos e, o maior deles, é o fato de, na comparação entre grupos letrados e escolarizados com os não letrados ou não escolarizados, os primeiros passam a ser a norma, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Graff vai chamar de “o mito do letramento” o fato de a sociedade valorizar o que é postulado como característico do pensamento transformado pela escrita e que confere a esta última inúmeros efeitos positivos e desejáveis, não só em termos de cognição, mas também no âmbito social.Kleiman(1995) dá alguns exemplos desses efeitos a partir de trechos publicados em jornais do país:

- Efeitos que garantem a manutenção da espécie humana:

É muito grave que[...]haja número tão elevado de crianças sem escola no Mundo – garantia de uma taxa acumulada de adultos ignorantes no futuro. É como se assistíssemos à degradação do homo sapiens – nós e a nossa civilização(O GLOBO 4/3/1990)

- Efeitos que determinam a ascensão e a mobilidade social:

Cada um tem um sonho que no fim se funde num só: conseguir ascender socialmente através da garantia de um emprego melhor.”Sou faxineira e o que eu faço não exige estudo. Mas eu não quero ser faxineira a vida inteira”, diz Clemilda Maria dos Santos, que só agora pode frequentar a escola.(A GAZETA,Vitória, 18/03/1990)

- Efeitos no aumento de produtividade:

Sem educação e treinamento, o operário é um desastre para si mesmo e para a empresa. 96% dos trabalhadores japoneses têm o curso ginásial, 90% têm o colegial e 36%, o curso superior. 50% dos nossos trabalhadores são analfabetos(entrevista de um empresário paulista na FOLHA DE SÃO PAULO,07/03/1993)

Kleiman ainda cita outros trechos publicados, caracterizados como um agente necessário para a distribuição de riqueza, efeitos de desenvolvimento econômico, agente

necessário para a emancipação da mulher e agente necessário para o avanço espiritual.

Como se percebe, são várias as conseqüências enumeradas mas, para elas não existe evidência histórica. Mesmo assim, o modelo autônomo de letramento vai atribuir o fracasso e a responsabilidade ao indivíduo menos privilegiado na sociedade tecnológica e, dessa forma, aquele que vem de ambientes menos favorecidos é o que menos pode se inserir nas práticas sociais de letramento, já que a escola que adota este modelo vai se isentar da responsabilidade de buscar para dentro de seus eventos de letramento, a função social da linguagem, manifesta em materiais impressos que circulam na vida desses indivíduos, além de permitir o acesso a outros.

### **2.1.1.2 Modelo ideológico de letramento**

Este modelo é considerado ideológico porque um modelo de letramento não reflete somente a cultura de um povo, segundo Street (1984, 1993, apud KLEIMAN, 1995), mas também as relações de poder de uma sociedade. Os significados que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos em que ela foi adquirida ou é usada. Não vai relacionar casualmente letramento com progresso ou civilização, não dicotomizando, portanto, oralidade e escrita. Street, citado por Kleiman (1995), atesta que é importante admitir que os eventos de letramento se valem de um sistema ideológico. Desta forma, o modelo ideológico não nega a concepção autônoma, mas amplia o campo de investigação muito além da divisão entre oralidade e escrita.

Heath também citada por Kleiman (1995), esclarece que o modelo vai constituir uma oportunidade de continuação do desenvolvimento lingüístico para a criança que foi sociabilizada por grupos majoritários (altamente escolarizados), mas rompe as formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças fora destes grupos, sejam pobres ou de classe média com baixa escolarização.

A autora faz a afirmação a partir de análises do que chama eventos de letramento, ou seja, situações em que a escrita constitui parte essencial para a construção do sentido no contexto, referindo-se tanto à interação entre os participantes como à capacidade e modos de interpretação deste evento.

Vê-se que os modelos apresentados são apenas uma análise das formas como o letramento pode se apresentar, e que servem para chamar a atenção para a importância de



se ter bem claros, os objetivos das práticas de ensino de língua materna, visto que deles dependem o perfil do indivíduo como usuário de uma língua e a medida da inserção desse indivíduo dentro das práticas culturais de seu grupo social. Porque

A leitura e a escrita trazem para o indivíduo conseqüências sócio-culturais, ou seja, uma nova condição social e cultural, um novo modo de viver e de se inserir na cultura( o que não implica mudar o nível sócio-econômico), e também conseqüências lingüísticas, uma vez que o convívio com a língua escrita influencia o uso da língua oral, as estruturas lingüísticas e o vocabulário.(DI NUCCI,2001,p.55)

O cidadão inserido nas práticas sociais da leitura e da escrita é que vai constituir o sujeito letrado, pois esse indivíduo vive situações sociais diferentes que demandam usos funcionais diferenciados em seu cotidiano e podem determinar a natureza do seu comportamento. Assim, pode-se considerar que o letramento está relacionado tanto com os aspectos individuais quanto os sociais. O nível de letramento, portanto, pode depender das demandas da sociedade em geral (sociais), ou de competências de leitura e de escrita demandadas por funções exercidas pelo indivíduo na sociedade e que, podem exigir graus mais altos ou mais baixos de letramento. A seguir, essas dimensões serão discutidas.

## **2.2 Níveis de Letramento**

A partir da concepção de letramento como uma competência utilizada em contextos específicos e para objetivos específicos (Scribner e Cole, 1981), pode-se falar então em níveis de letramento que devem variar conforme o nível de exigência de suas práticas sociais, no contexto em que se está inserido. Pois, segundo Di Nucci(2001,p.60), “na sociedade moderna todo indivíduo está inserido em um meio letrado e faz uso da escrita de acordo com suas necessidades cotidianas[...], as oportunidades de contato com a escrita é que determinam seu nível de letramento”. Os níveis de letramento vão referir-se à habilidade de uso da língua escrita e de compreendê-la em seu contexto, bem como do uso que se faz da leitura e da escrita no ambiente social, variando de intensidade em função desse uso. Segundo Ribeiro(1999, apud DI NUCCI,2001,p.60), os níveis de letramento estão relacionados com a qualidade das práticas de letramento, ou seja, com a qualidade do texto que o sujeito lê e escreve, com a frequência de leitura e de escrita e com a forma de

leitura e de escrita. É importante, dessa forma, verificar quais as práticas de leitura e de escrita de professores de Português e a consonância dessas práticas com aquelas que lhe são exigidas por documento oficial de ensino, gênero de texto pertencente à esfera do trabalho do professor e, portanto, prática social que lhe é atribuída, e ainda entender quais experiências podem promover o crescimento do professor com relação ao seu nível de letramento, tanto na formação inicial quanto permanente.

A partir destas questões é que, primeiramente fez-se um estudo sobre como tratar do trabalho de avaliação do nível de letramento, seguindo o trabalho de Soares em “Literacy Assessment and its implications for Statistical Measurement” (1992), e autores como Graff (1987) e Scribner (1984), Scribner e Cole (1981) e Street (1984), utilizados pela autora.

Os requisitos específicos para o nível de letramento, exigido do professor da escola pública de Santa Catarina, são tratados em capítulo posterior, quando se faz um estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina.

### **2.2.1 Novamente o problema do conceito de letramento**

Para avaliar o nível de letramento dos professores é necessário, antes, refletir sobre o conceito de letramento com o qual se opera e também sobre a perspectiva, se social ou individual, com que se trabalha. Para Soares,

O permanente desafio, enfrentado mundialmente, para a universalização do letramento – do acesso pleno às habilidades de leitura e de escrita – está intimamente relacionado com outro desafio: o de avaliar e medir o avanço em direção a essa meta (SOARES, 1998, p. 63).

Buscar dados através de pesquisas se torna fato essencial para evidenciar se os objetivos estão sendo alcançados com programas de letramento. Mas, ainda se encontram vários problemas na obtenção dos dados, de natureza técnica, conceitual, ideológica e política (SOARES, 1998, p. 63).

Os problemas técnicos, segundo a autora, são os que primeiro emergem, pois estão diretamente relacionados à prática da pesquisa, ou seja:

- à construção de instrumentos de medida;

- à organização e processamentos de dados.

Para definir procedimentos, construir instrumentos e organizar os dados é preciso, primeiramente, ter bem claro com que noção de letramento está se trabalhando. Retoma-se então a tentativa de definição, tentando-se deixar o mais claro e objetivo possível a forma como aqui se toma o letramento. Soares aponta que

Para estudar e interpretar o letramento (...) três tarefas são necessárias. A primeira é formular uma definição consistente que permita estabelecer comparações ao longo do tempo e através do espaço. Níveis básicos ou primários de leitura e escrita constituem os únicos indicadores ou sinais flexíveis e razoáveis para responder a esse critério essencial (...) o letramento é, acima de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos de impressos: não pode ser considerado nem mais nem menor que isso (GRAFF apud SOARES, 1998 p.66, grifos do original).

Compare-se este conceito de Graff ao exposto a seguir, de Scribner:

As tentativas de definição (de letramento) estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como um atributo dos indivíduos; buscam descrever os constituintes do letramento em termos de habilidades individuais. Mas o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno social (...). O letramento é um produto da transmissão cultural (...) Uma definição de letramento (...) implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social... Compreender o que é letramento envolve inevitavelmente uma análise social... (SCRIBNER apud SOARES, 1998p.66).

Essas duas definições são importantes para, entre a dimensão individual do letramento defendida por Graff e a dimensão social de Scribner, chegar a uma definição de letramento que considere ambas.

### **2.2.1.1 Letramento em uma dimensão individual**

O letramento na dimensão individual é posto no domínio pessoal de habilidades de leitura e escrita. Assim, é preciso definir quais são as habilidades que cada um deve ter para se constituir como letrado, e o primeiro ponto se concentra em definir o que é ler e escrever. Soares (1998, p. 67-71) apresenta uma visão clara sobre estas habilidades, o que aqui vai ser retomado também, pois o foco do trabalho está ligado tanto à dimensão social de letramento, quanto às habilidades individuais.

O primeiro problema, segundo Soares, é que as definições de letramento tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade. Outras tomam leitura e escrita como diferentes, mas vão concentrar o estudo ou numa ou noutra. Para a autora, os processos são diferentes, mas complementares e o letramento envolve ambos os processos.

O conceito de leitura, para a dimensão individual de letramento, é um

Conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos.(...) A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas e ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual (...) de refletir sobre o que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 1998, p. 69).

Todas estas habilidades devem ser aplicadas a uma diversidade de material escrito, como literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, receitas, entre inúmeros outros.

Apesar da listagem elaborada pela autora, numa possível mensuração de letramento a partir desta dimensão individual, seria preciso estudar habilidade por habilidade, já que se considera que não se lê da mesma forma uma receita e um texto técnico, implicando níveis da própria habilidade.

As habilidades de escrita, em contrapartida, são outras:

A escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas, inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar idéias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (SOARES, 1998, p. 70).

A autora lembra ainda que, tal como a leitura, estas habilidades devem ser aplicadas diferentemente à produção de material escrito variado: da simples assinatura do nome, elaboração de lista de compras até a redação de ensaio ou tese de doutorado. Acrescenta-se aqui que a escrita, muitas vezes, traduz as próprias habilidades de leitura já que, na escrita de um plano de curso, por exemplo, um professor deve mostrar o seu nível de leitura de textos que apresentam concepções teórico- metodológicas que devem nortear

sua prática.

O que se percebe novamente é que as habilidades descritas devem ser aplicadas diferentemente conforme o material a ser produzido, e que o grau de desenvolvimento das habilidades vai ser diverso e determinado, de certa forma, pela dimensão social. Faz-se tal afirmação porque uma mesma pessoa, se apresentar dificuldades em elaborar uma lista de compras, como poderá ter facilidades, por outro lado, na produção de um ensaio? O determinante, nesse caso, são as exigências sociais para o exercício de determinadas ações, mais ou menos ligadas às práticas cotidianas do indivíduo.

Levando-se em consideração somente a dimensão individual de letramento acaba-se por reduzir o próprio conceito e dificultar a avaliação dos resultados em pesquisas de níveis de letramento. Segundo Soares, é difícil classificar alguém como mais letrado do que outro visto que é preciso observar o fato específico de tais habilidades serem aplicadas a materiais diferentes em contextos diferentes. Desta forma, a definição torna-se arbitrária, e não consegue se desvincular da dimensão social do letramento. Desta forma, não cabe aqui, em nenhum momento, considerar que o professor seja mais ou menos letrado do que outros grupos profissionais, ou mesmo entre um e outro professor, mas relacionar o seu nível de letramento/leitura a requisitos estabelecidos por documentos oficiais de ensino a eles atribuídos para a base de seu trabalho. Esses documentos é que constituem o critério de mensuração do nível de letramento do professor, não envolvendo, portanto, dados comparativos

### **2.2.1.2 Letramento em uma dimensão social**

Nesta perspectiva, letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Assim, Soares (1998) ressalta que há dois modos de olhar o letramento sob esta perspectiva social:

1. Letramento sob a visão progressista ou liberal – uma versão considerada fraca pela autora, no que se refere aos atributos e implicações desta dimensão. Segundo essa perspectiva, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, da sua prática social. O letramento, desta forma, é definido como o conjunto de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione (termo de Soares) adequadamente em um

contexto social – o que daí derivaria letramento funcional (Gray, 1956). Funcional porque são conhecimentos que permitem que uma pessoa seja capaz de inserir-se em atividades nas quais o letramento é exigido. Segundo Scribner (1984),

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas (SCRIBNER apud SOARES, 1998, p.71).

Sem dúvida, este conceito de letramento é considerado muito útil para este trabalho, visto que, verificar o nível de letramento dos professores, neste caso, trata-se justamente de pesquisar em que medida este profissional dá conta de suas funções.

Soares (1998), no entanto, chama a atenção para a concepção poder ser vista sob a ótica do positivismo, isto é, reduziria a concepção a um letramento de resultados, visando ao progresso, ao desenvolvimento cognitivo e econômico entre outros, isto é, só a tentativa de adequação do indivíduo à sociedade, sem, no entanto, transformá-la.

A partir desta visão é que surge uma perspectiva divergente: radical ou revolucionária, dita “forte”, por Soares. Desta ótica, o letramento não pode ser considerado como um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas um “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por questionar valores ou reforçá-los” [...], citando Soares (p.71).

O letramento, a partir desse enfoque, precisa ser tomado numa perspectiva mais ampla de construção do sujeito crítico, com competências para justificar suas escolhas e, no caso do professor, para compreender o que lhe é proposto, discutir as próprias condições, refletir sobre sua prática, constituir a sua autoria nos documentos que norteiam o trabalho cotidiano- os planos de curso- ter a sua própria escrita como reflexo de sua leitura e esta por sua vez, constituir-se em um reflexo do seu nível de letramento. Uma nova maneira de conceber o letramento funcional, ampliando seu conceito, aconteceu, segundo Soares, em 1975, no Simpósio Internacional para o Letramento. O que se concluiu, na época, foi que letramento é

... não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e

cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano (citado em BHOLA 1979, p. 38 apud SOARES, 1998, p. 77).

Não se pode esquecer de chamar os créditos para um expoente da educação brasileira e que pensou também o letramento desta forma. Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a afirmar que “ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e transformá-la”. Freire já alertava para a natureza política do letramento, afirmando que, na medida em que se possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 1991, p.68)

Enfim, ao explicitar mais estas duas formas de conceituar letramento, ainda é preciso aceitar a relatividade do conceito: porque, segundo Magda Soares, as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e da estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar. Bem lembrado pela autora, Graff (1987a) afirma que o significado e a contribuição do letramento não pode ser pressuposto, ignorando “o papel vital do contexto sócio-histórico”. Segundo Graff

O principal problema, que retarda muitíssimo os estudos sobre o letramento, seja no passado ou no presente, é o de reconstruir os contextos de leitura e de escrita: como, quando, onde, por que e para quem o letramento foi transmitido; os significados que lhe foram atribuídos; as demandas de habilidades; os níveis atingidos nas respostas a essas demandas; o grau de restrição social à distribuição e difusão do letramento; e as diferenças reais e simbólicas que resultaram das condições sociais de letramento entre a população. (Graff, apud SOARES, 1998, p.72)

Sabe-se que pesquisas sobre os processos e níveis de letramento sempre constituirão avanços em relação às práticas sociais de leitura e de escrita, contribuindo para a inserção do indivíduo na sociedade e podem contribuir também para a formulação de políticas de desenvolvimento mais adequadas. Neste trabalho de pesquisa pretende-se que a mesma contribuição seja dada às políticas educacionais, para uma prática de letramento que seja muito mais do que o simples domínio das habilidades de leitura e de escrita.

A partir da explanação sobre as duas dimensões do conceito de letramento, é importante esclarecer que ambas serão levadas em consideração, pois professores

compõem um grupo social que responde às demandas sociais de educação e ensino, e, em contrapartida, são indivíduos que exercem determinado papel (o de comandar o processo de ensino-aprendizagem), de uma determinada maneira, respondendo melhor e mais a estas demandas sociais, ou ao contrário, não dando conta do que lhe é exigido como prática qualitativa, advinda de um alto grau de letramento, que, talvez, esses indivíduos não alcancem em sua totalidade.

### **2.3 Sobre as habilidades de leitura e escrita dos professores**

Em qualquer discussão que se faça sobre letramento há que se reportar às concepções de leitura e escrita que, segundo Pelandré (1998), “são processos complementares e centrais à compreensão do conceito de letramento”. Tratar-se-á, então, não da leitura e da escrita como domínio inicial do código, mas como habilidades individuais e também como práticas necessárias aos indivíduos inseridos num determinado contexto social, buscando-se avaliar o nível de leitura e de escrita de acordo com as exigências desse contexto, mais especificamente, de como concepções escritas, em uma proposta curricular, podem se transformar em práxis educativa.

É preciso considerar que um indivíduo que chega à condição de professor de Língua Portuguesa deve ter uma história de leituras que o tornaram, em princípio, capacitado para desempenhar essa função. Não se pode afirmar, então, que o professor não é um leitor ou que deixou de ser leitor depois que terminou sua formação básica, em magistério de ensino médio ou em Letras, no ensino superior. Ao trabalhar em uma agência de letramento o professor lida, no cotidiano escolar, com os mais variados tipos de material escrito, o que já é suficiente para considerá-lo leitor e, mais do que isso, pressupor que está envolvido em tempo integral do seu trabalho, em eventos de letramento, aplicados tanto a seus alunos quanto a si próprio, ao selecionar métodos e conteúdos, bem como explicitá-los na sala de aula.

O que se questiona, no entanto, é a qualidade das leituras e das práticas que o professor está desenvolvendo e por que ele está fazendo estas e não outras, que lhe estão sendo requeridas? Afinal, o que ele deveria estar lendo para garantir um nível de letramento adequado às práticas pedagógicas mais atuais? Reportando à Di Nucci, (p. 19, neste trabalho), o sujeito com um mais alto nível de letramento depende mais da



qualidade das leituras que faz do que da natureza destas leituras.

Ao se buscar estas respostas, é necessário que se faça primeiramente, uma reflexão sobre a condição do professor como leitor.

Hoje se pode afirmar que há muitas concepções de leitura e de escrita com as quais se trabalha, e muitos são os estudos de que se pode valer quando de uma pesquisa que envolva as habilidades de leitura e escrita.

Orlandi (1988) aborda já na apresentação do livro *Discurso e Leitura*, a questão da polissemia da noção de leitura e, explica, logo em seguida, a concepção de leitura que orienta o seu trabalho. Considerando que tal conceituação é a que melhor define leitura para este trabalho, parafraseia-se, desse modo, a parte introdutória da obra de Orlandi.

A leitura como habilidade funcional, pressuposto para desempenhar de maneira competente o papel social de professor, deve remeter, necessariamente, à idéia de compreensão e interpretação. Trata-se, portanto, de uma perspectiva discursiva de leitura. Segundo Orlandi (1988, p. 09), é importante considerar alguns fatos:

- a) A leitura pode ser pensada como produção. É possível, então, de ser trabalhada, de ser ensinada (e aprendida).
- b) O processo de instauração de sentidos requer habilidades de leitura e de escrita.
- c) O leitor é sujeito histórico e é nesta condição que vai fazer as leituras.
- d) Os sentidos de um texto e o próprio sujeito da leitura são determinados ideologicamente e historicamente.
- e) Existem muitas formas de se fazer uma leitura.
- f) A vida intelectual (e, portanto, o nível de letramento), está relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Então, um determinado texto não pode ser considerado hermético ou difícil de ler, se não se tiver critérios bem claros sobre o que realmente determina a legibilidade desse texto. Estas características, segundo Orlandi, estão e não estão no texto, porque segundo a autora “é a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade” (1988, p. 10) e dessa forma a questão não é ler ou não conseguir ler, mas em que medida o sujeito leitor consegue penetrar em um texto. Ao se afirmar que não se lê determinado texto porque ele é difícil, há que se considerar que é um julgamento bastante subjetivo, e tem em vista mais a relação entre aquele leitor específico e o texto, do que o texto em si.

Ao se transpor esse raciocínio de Orlandi para o contexto da prática de leitura

da Proposta Curricular de Santa Catarina, pode-se observar que a maioria dos professores considera a leitura desse documento difícil. Mas, todo texto tem inscrito em si um leitor potencial e, neste caso, é exatamente o professor que atua na rede pública estadual. No momento da constituição da escrita do texto, segundo Orlandi, o leitor já deve estar operando e pode ser um cúmplice ou um adversário. Para o órgão oficial que emitiu a proposta, o leitor professor era imaginado como cúmplice, mas o professor tem considerado o documento como adversário. Onde se situa o desencontro?

É preciso então analisar o que faz ocorrer este confronto entre o leitor pressuposto e o leitor real. Para existir efetivamente a interação na leitura é fundamental verificar que

A relação básica que instaura o processo de leitura é do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto, mas com outros sujeitos. (ORLANDI, 1988, p. 10)

Ao se colocarem como interlocutores de um texto é que os leitores vão desencadear o processo de significação desse texto. Não se pode reduzir a leitura somente a estes pontos, mas é importante considerar que eles podem ajudar a entender a relação do professor leitor com a Proposta Curricular de Santa Catarina.

### **2.3.1 A Leitura do Professor**

Considerar o professor como leitor ou não, não pode, da mesma forma, partir de algo subjetivo. Neste caso de análise das leituras do professor, pode haver o equívoco de considerar leitura e conseqüentemente o leitor como alguém que desenvolve uma habilidade individual e que, segundo Brito (1998, p. 68) ,“é uma questão de postura e de hábito e que, para tanto, bastariam vontade e determinação”.

Se há alguma possibilidade de assim encarar o sujeito leitor, não é, no entanto, o caso deste trabalho. É importante colocar que a leitura é uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais. Considera-se leitor então

Aquele indivíduo que, além da alfabetização e do domínio pragmático do código escrito e independente de considerações subjetivas, tais como gosto ou valores morais, manipule com relativa freqüência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo

discurso da escrita (BRITO, 1998, p. 70)

O que se pode inferir desta concepção é que o leitor professor implica uma perspectiva diferente de um leitor de romances, por exemplo. O próprio papel social de professor, sua inserção no mundo da escrita e sua prática cotidiana com eventos de letramento é que determinariam a condição de leitor que o professor deveria ter.

Diferentemente dos tempos em que o professor tinha como material de leitura apenas o livro didático, hoje esses profissionais podem contar com uma série de escritos ditos documentos oficiais de ensino e que circulam amplamente dentro do ambiente escolar. Dentre esses documentos, citam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina e outras propostas de municípios.

Para ser leitor de documentos como estes, são necessárias competências diferentes das que são exigidas para se ler um livro didático ou um romance. Há que se postular os diferentes graus de complexidade dos textos implicando a manipulação dos mesmos de forma diferente pelo leitor. Se a manipulação de informações do cotidiano, instrucionais e de senso comum, codificada em formas escritas muito próximas da oralidade, tanto na sua estrutura sintática, na diversidade lexical e na organização discursiva depende de uma competência mínima de leitura, quase a de decodificação, o acesso ao mundo da cultura altamente letrada assim não acontece. A leitura de textos cuja organização sintático-semântica, seleção léxica e estratégias discursivas que se fundamentam em sistemas específicos de valores e regras de interpretação, não se garante com o conhecimento de regras do sistema gráfico e convenções de uso, mas sim pelo domínio dos sistemas de referência que recobrem os textos escritos e pela convivência intensa com um conjunto coeso de discursos (BRITO, 1998, p. 70).

O professor assume um papel (o de professor), cuja inserção social se dá em uma prática altamente escolarizada, em princípio. Mas o que é preciso discutir é, por conseguinte, se a escolarização pode garantir o letramento. Para garantir o letramento a escola precisa garantir a convivência intensa com esse conjunto coeso de discursos (OSAKABE, 1995, apud BRITO, 1998, p. 70). Tfouni (1995) acrescenta que a escolarização pode aumentar o nível de letramento, mas não garantir a inserção do indivíduo em um determinado contexto de letramento.

Há uma cultura escolar (GERALDI, 1991) e, dentro dela, é importante ressaltar, relendo ainda Brito, dois aspectos fundamentais: o predomínio de uma educação de

transferência de conteúdos estabelecidos como verdadeiros, legítimos e necessários à formação do aluno; e a submissão a um tipo de publicação específica para a escola (textos didáticos e paradidáticos) que determina os conteúdos escolares e os organiza didaticamente em disciplinas, séries e níveis de ensino.

Assim como foi formado dentro dessa cultura escolar, o professor continua sua prática dentro da mesma perspectiva, seguindo página a página o livro didático adotado, resumindo suas leituras aos conteúdos estabelecidos por este material. Quem verdadeiramente articula o saber e as práticas de ensino são o material didático, que estabelece currículo, conteúdo e procedimento. Ora, a concepção de professor como mediador é prontamente desmascarada com esta prática. Quem é o mediador é o livro didático e o professor é o controlador do tempo. Em *Portos de Passagem*, (1991), Geraldi, J. assinalava a morte do sujeito professor, que até poderia escolher o livro, mas e depois? Diminuindo-se a responsabilidade do professor, diminuiu-se seu salário e o valor do seu papel dentro do processo de letramento. Em uma leitura que deve ser transformada em prática, o professor precisa, além de ser sujeito da leitura, se constituir em autor frente a ela, ao elaborar (escrever) seus planos de ensino. A dificuldade de o professor se considerar esse autor competente, esse escritor competente, prejudica a leitura que faz do documento oficial de ensino.

O que o autor ainda faz refletir é que outras instâncias assumiram esse papel de leitor do processo ensino-aprendizagem do professor, cabendo a autores de livros didáticos ou somente a universidades. E assim o professor torna-se apenas o leitor de livros didáticos, seguindo um modelo de letramento predeterminado pelo livro e simplesmente adotado pelo professor a partir de critérios externos à situação em que trabalha, sem uma reflexão apurada sobre a ação de aprender-ensinar, não sendo assim, nem sujeito do processo, nem fazendo do seu aluno, um sujeito que constrói seu conhecimento. Essa cultura escolar fez do professor um profissional que domina apenas aquilo que deve repassar aos seus alunos. O professor continua sendo um leitor, mas um leitor do mínimo necessário para sua prática. Segundo Brito, seria um “leitor interdito”.

Isso acontece não mais por problemas de acesso a materiais de leitura que podem orientar uma prática pedagógica menos determinada por instâncias citadas acima, pois é farto o material que chega às escolas para contribuir com o planejamento do professor. O que ocorre é que a tradição da cultura escolar apagou o professor-leitor e a agência formadora de professores não superou esta tradição tão arraigada, com currículos

ultrapassados e distantes da prática efetiva de sala de aula, e hoje o professor se lê esses documentos oficiais de ensino, não consegue transformar a teoria em prática.

Para se ler uma proposta curricular como sujeito da leitura e com consciência da capacidade de transformar esses dados em escritura, é necessário que o professor veja com clareza quais são as concepções que orientam a sua prática atual, aquela que ele está desenvolvendo efetivamente em sala de aula para poder fazer o movimento de mudança. Não se transforma uma prática em outra a partir das concepções teóricas se o que move a prática vigente é apenas o roteiro do livro didático ou planos de ensino recortados e colados de anos anteriores. O professor, antes de tudo, precisa estabelecer que eixos norteadores fazem o seu exercício docente do jeito que é hoje, para então estabelecer uma dinâmica de reflexão-ação-reflexão, conseguindo superar barreiras que parecem intransponíveis enquanto se quer passar de uma prática a outra prática.

## **2.4 Sobre a Formação de Professores**

À medida que um documento oficial de ensino como a Proposta Curricular de Santa Catarina apresenta uma abertura para a prática docente remetendo a concepções teórico-metodológicas que devem nortear o processo de ensino-aprendizagem, sem, no entanto, reduzir o texto a modelos ou receitas que devem ser rigorosamente seguidos, cria exigências com relação ao perfil de professor (e de leitor) esperado para que a prática efetivamente se concretize.

Não há como negar que, quanto maior a autonomia que se delega ao professor, maior a cota de responsabilidade que cabe para garantir uma educação de qualidade na escola pública. Mas, o professor efetivo da rede estadual de ensino corresponde ao perfil delineado pelo documento de ensino?

Esta questão nos remete a uma importante discussão: a formação de professores. No momento em que se lança um documento de ensino como a Proposta Curricular de Santa Catarina, pressupõe-se que há um professor que tenha condições de colocá-la em prática e que, como o próprio texto da Proposta Curricular afirma, que haja uma interlocução entre autor (Secretaria de Estado da Educação) e leitor (o professor da rede estadual de ensino).

É consensual que uma universidade não pode e nem deve formar profissionais prontos e acabados, considerando que isto vem contra à própria natureza humana (MATENCIO 1994). Mas, sob a idéia do formar para a incompletude, o profissional docente, como qualquer profissional, deve estar preparado para o constante aperfeiçoamento. Contudo, esse formar o professor para que esteja aberto para o aprender constante, não dá à agência formadora uma responsabilidade menor. Ao contrário, este professor que se busca precisa estar melhor preparado para relacionar teoria e prática, construindo saberes que passam muito além dos conteúdos, pois, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, e já antes definido por Freire (1997, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

A complexidade da questão leva a pensar que os paradigmas hegemônicos (CAMPOS E PESSOA, 1998, p. 184) não mais dão conta de formar o profissional docente diante das exigências de entrecruzamento de saberes, no cotidiano escolar, já que esta realidade sempre apresentará novos e mais difíceis desafios. Quando a ação do professor já não pode mais se basear na simplificação pedagógica, emerge a consciência dos não-saberes e, por conseguinte, a necessidade de se chegar até esses saberes.

O processo de emergência da consciência do não-saber decorre do enfrentamento de dificuldades cotidianas, e que o antigo comportamento rotineiro e tecnicamente traçado não mais supera. Para Dewey,

A instabilidade gerada perante essas situações leva-os a analisar as experiências anteriores. Sendo (então) uma análise reflexiva, envolverá ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apóia. (DEWEY, apud CAMPOS E PESSOA, 1998, p. 190)

É importante referenciar que Dewey vai contrapor à ação rotineira aquilo que ele chama de ação reflexiva. Para o autor, ação rotineira é aquela que é orientada por impulso, tradição e autoridade. Seriam as verdades gerais que compreendem um código de definições acerca da realidade educacional, e que acabam sendo absorvidas pelos profissionais docentes. Dessa forma, tudo parece que deve ser resolvido a partir de um mesmo modelo. Enquanto o dia-a-dia da escola não trazer maiores conflitos, fica parecendo que a receita dá certo. Entretanto, ao se questionarem as práticas e se sugerirem novas orientações para o trabalho docente, a partir de requisitos da própria condição sócio-cultural, é que surge o desnível: o professor, acostumado ao imobilismo, fica como que

impedido de experimentar outras posições, com a impressão de impotência frente a teorias e metodologias.

Shon (1992a apud CAMPOS E PESSOA,1998, p. 195) aponta para a problematização do processo de formação de professores, chamando a atenção para a necessidade de formar profissionais reflexivos. O desenvolvimento da prática reflexiva está centrado em três idéias básicas, segundo o autor: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. São idéias importantes que podem ajudar a compreender as razões da falta de movimento nas práticas dos professores. Dessa forma, explicita-se que:

1. O conhecimento na ação – as ações profissionais requerem um saber. Este saber vem carregado de um saber escolar, um “conteúdo”, que, segundo Shön, é entendido como o certo, a crença em respostas exatas.

É com este saber que o profissional constrói sua prática, sobre um conhecimento que, a priori, o possibilita a agir. Além disso, a prática docente não pode fundamentar-se apenas em conteúdos, mas em um modo de lidar com eles, de tratá-los, ou segundo Pessoa e Campos, um modo de enfrentamento das situações do cotidiano. Na linguagem do cotidiano docente e discente, esse modo costuma ser chamado de “o professor que tem didática” ou “aquele que não tem didática” e não consegue passar os conhecimentos.

Segundo Schön, este modo de tratar o saber é espontâneo, intuitivo e experimental e, portanto, reside na própria ação e é revelado por meio de ações espontâneas e habilidades.

2. A reflexão na ação – ao se observar e pensar sobre o conhecimento que está implícito nas ações pedagógicas cotidianas, pode-se explicitá-las melhor, descrevendo-as e posicionando-se frente a elas. Isto cria uma dinâmica que requer certos procedimentos e metodologias, o que vêm gerar mudanças. A reflexão normalmente é provocada por situações em que não se obtêm respostas, e que levam ao pensar sobre a eficácia das estratégias de ação o que pode levar a reestruturá-las. Segundo Schön (apud CAMPOS E PESSOA), “é impossível aprender sem ficar confuso”.

3. A reflexão sobre a reflexão na ação – ao se tomar distância da ação, pode-se provocar uma explicação, uma sistematização teórica, (apesar de a reflexão poder acontecer sem estas) o que possibilitará uma reflexão sobre a reflexão da ação passada, podendo influir em ações futuras, na medida em que se colocam novas possibilidades de

compreender os problemas.

É necessário ainda a capacidade de se refletir acerca da descrição resultante, podendo-se gerar modificações em ações futuras, ou seja: quando se reflete sobre a reflexão na ação, julgando e compreendendo o problema, podemos imaginar uma solução. (CAMPOS E PESSOA, 1998, p. 198)

Por outro lado, Zeichner e Liston (1996 apud CAMPOS E PESSOA, 1998) vão chamar a atenção para a necessidade de levar em consideração que a atividade reflexiva se produz numa relação dialógica, isto é, não é possível um só profissional rever sua ação e encetar mudanças num grupo todo. A reflexão, segundo os autores, é uma prática social e exige, por essa natureza, que seja realizada junto com outros profissionais. Resgatando Dewey, estes autores ainda ressaltam que, para acontecer a reflexão, são necessárias ainda, então em nível individual, responsabilidade, dedicação e disposição intelectual para abrir-se ao ato de reflexão, num ambiente de colaboração e cooperação com todos os outros profissionais.

Zeichner e Liston (1996), ainda mencionados por Campos e Pessoa (1998) acrescentam que, mesmo quando feita em grupo, a reflexão ainda precisa ser considerada dentro de um contexto maior: as condições institucionais e os papéis que o professor assume na sua prática. Consideram então que a prática docente é sempre influenciada pelas condições político-sociais e institucionais e, desta forma, a mudança individual deve refletir em mudanças na situação profissional

A formação de profissionais reflexivos deve, então, levar em consideração, em primeiro lugar, a própria prática e, num processo contínuo, que se aja, erre, pense sobre os erros e acertos e sobre o que e quais circunstâncias contribuíram para os resultados obtidos.

Na formação inicial de professores há, então, a necessidade de trazer, num primeiro momento, contribuições práticas à discussão, pois muitos estudantes entram em cursos de licenciatura apenas com a experiência de terem sido alunos e não professores. Há uma diferença por conseguinte, no modo de pensar a ação docente, a partir de um outro lugar, quando o foco principal da reflexão deve ser o eu e o nós no papel de professor. Segundo Campos e Pessoa, “o estudante volta-se para o que faz e, com base em suas próprias reflexões, produz uma forma peculiar de fazer novamente”. (p. 203)

Como o que se propõe neste trabalho é verificar em que medida o professor, efetivo de sala de aula, está “lendo” a Proposta Curricular de Santa Catarina, considera-se necessário abordar mais especificamente a condição da formação em serviço do professor e



a sua prática de “transposição didática” (ROJO, 2000). É nesta perspectiva que se propõe pensar a prática reflexiva do professor como um ato dialógico, já que se lança um olhar sobre um grupo de professores (os da rede estadual de Santa Catarina) e sua leitura do documento oficial de ensino da Secretaria da Educação.

Zeichner (apud GERALDI, C. et al., 1998, p. 244) traz grandes contribuições à prática de formação de professores reflexivos, considerando, inclusive, dimensões não abordadas por Schön. Zeichner e Liston (1996) vão propor uma nova dimensão, chamada por eles de “an social reconstructionist approach” (traduzida por Geraldi como tradição reconstrucionista social. Esta dimensão

... tenta fazer os professores pensarem sobre a dimensão política e social, além de outras dimensões da sociedade. No meu trabalho com os professores, tento ajudar a ampliar a conversa sobre os fatores sociais e políticos, para analisar e examinar o que acontece cotidianamente na sala de aula. Os professores fazem muitas escolhas e opções todos os dias que afetam a vida, as oportunidades e as chances das crianças e que têm implicações para a igualdade e justiça social. (ZEICHNER apud GERALDI, 1998, p. 245)

Isto produz um olhar sobre a formação de professores que não se resume a munir os profissionais de saberes escolares, do “racionalismo técnico”, termo usado por Schön, que acaba não dando conta da complexidade da prática pedagógica, ou dos atos rotineiros, concepção usada por Dewey. O processo de formação de professores deve considerar muito mais do que o conteúdo e a didática, mas apontar para uma formação para a formação.

Segundo Geraldi,

No mundo educacional existem várias definições de realidade. Enquanto as coisas prosseguirem sem grandes rupturas, essa realidade é percebida sem problemas. O modo como o professor percebe a realidade serve de barreira, impedindo-o de experimentar pontos de vista alternativos. (GERALDI, 1998, p. 247)

Aceitar os problemas cotidianos como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem é comum entre os professores, e os profissionais não medem esforços em mudar de estratégias ou técnicas para conseguir resultados mais eficientes. Segundo Zeichner (1993a apud GERALDI, p. 247) muitos desses problemas que devem ser resolvidos pelo professor foram apontados por outras pessoas, isto é, não foi o próprio professor que reavaliou a sua prática, a partir de uma reflexão sobre a ação. E ação

reflexiva, segundo Dewey,

Implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (GERALDI,1998,p.248)

Assim, um professor reflexivo não se forma a partir de leitura de textos ditos documentos oficiais de ensino, sejam PCNs ou Proposta Curriculares dos estados. Mesmo que este documento enfatize reiteradas vezes, a necessidade desse profissional reflexivo para que as proposta sejam colocadas em prática, o texto em si já se constitui, para o professor, como apontar o problema pelo outro, seguindo de concepções que devem nortear a mudança. De certa forma, o propósito dos documentos oficiais como que desconsideram o saber do professor, ou mesmo, o consideram como detentor de nenhum saber, já que a sua prática é colocada em xeque e taxada de antiga, tradicional, ineficiente. Esse tipo de posição não torna o professor reflexivo, e de um momento para outro.

Ainda em diálogo com Geraldi(1998), ao resgatar Zeichner a autora afirma que, para além do saber na ação que se acumula ao longo do tempo, quando se pensa sobre o ensino cotidiano também se cria saber. A própria avaliação sobre os resultados e as expectativas que se tinha com relação a eles é uma teorização prática. Para Zeichner,

A teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura correu melhor ou pior que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. (...) a diferença entre a teoria e a prática, é, antes demais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática. (ZEICHNER apud GERALDI et alii, 1998, p. 248)

A distância que separa a prática do professor de uma proposta teórico-metodológica a ele oferecida pode então ter sua causa na desconsideração de um saber anterior do professor, na falta de reconhecimento do profissional docente como alguém que cria saberes no dia a dia e tenta fazer o melhor possível de sua prática. A dificuldade para a mudança reside pois, na falta de refletir, primeiramente e com o professor, sobre a prática adotada por ele e sobre que teorias se constroem sobre ela e também que teoria a fundamenta, para, mais tarde, fazer o movimento da mudança, gradativamente, com uma

reflexão sobre a reflexão na ação (Schön).

O professor reflexivo não se forma, reforçando o que já se disse, somente a partir da leitura de novas propostas, mas precisa inserir-se num processo de formação.

Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 249) apontam importantes pressupostos que devem ser assumidos numa proposta de formação de professores reflexivos:

- a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre as
- experiências de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos de pessoas;
- a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
- cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
- é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
- a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sócio-política e cultural.

É importante deixar claro que o professor reflexivo não é constituído ou pela universidade, ou por cursos de aperfeiçoamento ou por reuniões dirigidas pela secretaria de educação. A construção do professor reflexivo não advém da leitura ou discussão de uma Proposta Curricular, por exemplo, pois neste caso, quem fez a reflexão ou a conduziu foi apenas um grupo reduzido de profissionais sob uma consultoria de professoras pesquisadoras, que elaborou o texto. Também o simples direcionamento das estratégias docentes, sem o olhar mais amplo sobre a função social da escola, não constitui o professor reflexivo: É preciso muito mais do que cada professor repensar a sua atuação na sala de aula, de forma vinculada ao todo que é a escola ou o sistema escolar público, no geral. A possibilidade de existirem profissionais docentes reflexivos está na reflexão sobre a ação de um projeto maior: o Projeto Político-Pedagógico da escola, da escola pública. A ação do planejar e replanejar pode auxiliar a estabelecer a reflexão na instituição escolar.

Assim como Geraldi, Messias e Guerra, (1998, p. 252) ,considera-se relevante ressaltar as propostas de Zeichner e Liston (1996a,p. 6) para a constituição de um professor reflexivo, sendo este, aquele que:

- examina, esboça hipóteses e tenta resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
- está alerta a respeito das questões e assume valores que leva/carrega para o seu ensino;
- está atento para o contexto institucional e cultural no qual ensina;

- toma parte no desenvolvimento curricular e se envolve efetivamente para a sua mudança;
- assume a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional;
- procura trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que vai se fortalecer para desenvolver seus trabalhos.

O professor torna-se reflexivo quando assume a sua competência e mostra autonomia para pensar e decidir e, quando respeitadas suas características, as possibilidades de abertura para a mudança se ampliam consideravelmente. A resistência do profissional docente não tem base na sua falta de tempo ou de condições para fazer leituras referentes a novas concepções que lhe são apresentadas. Todos os aspectos envolvidos na formação do professor reflexivo interferem, de algum modo, na posição que ele toma frente a leituras desse tipo.

Essencialmente, é o modo como se dá o contato entre professor e documento de ensino, qual o papel que o professor assume frente a sua prática e frente ao documento, que poderá determinar a intensidade da leitura que ele vai fazer das mudanças propostas.

Freire (1996, p. 42), também se refere à necessidade da reflexão na prática docente diz que, já na formação o

Aprendiz de educador assuma que pensar certo não é presente dos deuses e nem se acha no guia de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 42)

Freire reafirma a necessidade de, na formação permanente de professores, haver o ato fundamental da reflexão crítica sobre a prática. Para ele

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor se faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p. 44)

Vê-se, assim, que há um consenso entre estudiosos da formação docente sobre a necessidade de se pensar essa ação constantemente, para se poder provocar a dinâmica do processo, encetando as mudanças necessárias à prática. Esse movimento parte sempre da ação, do pensar sobre ela, e caminha então para o discurso teórico que deve se

aproximar, por sua vez, da ação. Ainda neste trabalho, discute-se a questão da distância entre o teórico e o prático em relação à leitura que os professores estão fazendo da Proposta Curricular de Santa Catarina.

#### **2.4.1 Sobre a Formação do Professor de Língua Materna**

O professor de português é visto, sob a ótica do senso comum, como aquele profissional que detém todos os saberes sobre o funcionamento da língua (principalmente regras da gramática normativa) e que, portanto, as ensina. Salomão (2001, p. 201) lembra que esse professor vai “ensinar” a língua à totalidade de falantes nativos de português, o que provoca uma indagação: quem ensina o quê, a quem? Neste contexto, é preciso ter bem claras as respostas, bem como acrescentar: como se ensina; e será mesmo que se ensina língua, e que língua é essa que se ensina a quem já a domina?

O que é possível pensar, com base nas práticas de sala de aula, pelo olhar de alunos e professor, é que todo o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa gira em torno do ensino da língua padrão, pelos critérios da gramática normativa.

As causas de estarem em vigência esses tipos de práticas devem-se a como elas são levadas em conta quando de uma reflexão mais acurada sobre as mudanças que se fazem necessárias; porque se fazem e como a mudança pode se configurar. Como se vê as indagações não são poucas e o processo para se chegar a respostas vai ser trabalhoso e principalmente, envolverá estudo e reflexão.

Para Soares (2001, p. 211), para responder perguntas dessa natureza.

Duas ordens de fatores devem ser consideradas: de um lado, fatores externos à própria disciplina Português – fatores de natureza social, política, cultural, de outro lado, fatores internos à disciplina – fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua. Uma perspectiva histórica que recupere o processo de instituição do português como disciplina escolar e os processos de constituição do profissional “professor de Português” e, assim revele o papel determinante desses fatores ao longo do tempo permitirá compreender o presente – que professor de Português estamos reformando – e definir a meta para o futuro – que professor de Português queremos (ou devemos) formar.” (SOARES, 2001, p. 211)

É preciso entender que nenhum tipo de alteração significativa ocorrerá se não houver a compreensão da perspectiva histórica da formação de professores de Português, pontuando-se causas e conseqüências das práticas de formação e de ensino para então se

chegar às respostas esperadas e referidas no início desse tópico. A partir de Soares (2001) retoma-se então esse histórico.

Na primeira época da colonização, o sistema de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal, não ia além da alfabetização e alguns poucos que tinham acesso a níveis mais altos estudavam a gramática do latim, retórica e poética; com a Reforma Pombalina (1759) que tornou obrigatório o ensino de Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição anterior, definindo-se como o ensino da gramática do português.

Segundo Soares, somente em 1838 é que houve registros de uma disciplina chamada Gramática Nacional, em um tradicional colégio do Rio de Janeiro. Só em meados do século XIX a disciplina é denominada Português e, em 1871, foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de professor de Português.

Mesmo com as alterações nos nomes, segundo Soares, não houve mudanças nem no objeto nem no objetivo dos estudos da língua. Esta situação é explicada, conforme a autora, por fatores externos à disciplina, pois a tradição do ensino gramatical ainda se justificava pela clientela a quem a escola atendia: os grupos sociais economicamente privilegiados, pertencentes a contextos culturais letrados que chegavam às aulas de português com um certo domínio da língua padrão e também já com práticas sociais de leitura e escrita frequentes em seu meio social. O objetivo do ensino de português era coerente com a condição dos alunos e se resumia ao reconhecimento das normas e regras de funcionamento da língua.

Para Soares (op. cit, p.213) havia ainda os fatores internos, que se referiam ao conhecimento que se tinha da língua, proveniente do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de autores clássicos gregos e latinos. Obviamente, a prática só poderia ser essa.

Com relação ao perfil dos professores de Gramática, Retórica, Poética e mais tarde, os de Português (Soares lembra que nesta época não existiam instâncias de formação de professores), eles eram autodidatas, profissionais liberais que também se dedicavam ao ensino. Ao professor de Português da época bastava conhecer bem a gramática, a literatura da língua, a retórica e a poética, e os manuais didáticos só forneciam textos, sem exercícios, e a formulação destes cabia ao professor.

Somente a partir dos anos 50, segundo Soares, é que se observa uma modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português, causada por fatores internos e externos. Com relação aos fatores externos, Soares chama a atenção

para a progressiva transformação das condições sociais e culturais, o que possibilita o acesso a um número maior de pessoas à escola.

As camadas populares, os filhos dos trabalhadores e não só a burguesia, então, começaram a ocupar as salas de aula. Este aumento do alunado vai provocar uma necessidade bem maior de professores e, ainda, sem políticas ou agências formadoras suficientes (Faculdades de Filosofia eram recém-criadas), o processo de contratação foi pouco seletivo.

Se, por um lado, fatores externos vieram a modificar as condições de ensino de Português, os fatores internos não acompanharam a mudança. Os conhecimentos sobre a língua continuaram sendo os mesmos de antes, pois a concepção subjacente a esse ensino é a de que a língua é um sistema cuja gramática deveria ser estudada. O objeto e os objetivos da disciplina Português continuaram os mesmos, apesar das profundas mudanças externas.

A concepção de professor, alerta Soares, muda fundamentalmente, mudança percebida claramente no aparecimento do que seria o livro didático. Esses manuais traziam tudo pronto: os textos, os conhecimentos gramaticais, os exercícios, assumindo o que antes era tarefa do professor. Levando-se em consideração que nesta época os professores já eram profissionais formados em cursos específicos, cria-se, então, um paradoxo: o saber docente não serviria à prática já que as aulas passam à autoria do livro didático.

Para Soares, algumas razões podem explicar a contradição:

É nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores (...) vai conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, às precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. (SOARES, 2001, p. 215)

Um outro aspecto, que não se pode deixar de comentar e que persiste até atualidade, é a questão da clientela que procura os cursos de Letras e a própria condição dos formadores de professores dessa área. Ainda, segundo Soares, os indivíduos que buscavam os cursos de Letras eram oriundos de contextos pouco letrados, com poucas práticas de leitura e escrita. Miranda (2001, p. 203) ainda ressalta que os cursos noturnos de Letras, em especial, hoje são freqüentados por trabalhadores, (doméstica, balconistas, soldados, entre outro) bem distantes do perfil de “beletrismo” originário dessa área de formação.

Os primeiros formadores de professores de Português eram especialistas que

desconheciam as novas condições de letramento de seus alunos, dos futuros professores, e, além disso, conheciam menos ainda a nova realidade da escola de ensino fundamental e dos alunos que a freqüentavam. Soares lembra que “não se formavam professores, mas estudiosos de língua e literatura”. (p. 216).

Essas considerações de ordem histórica permitem perceber que este distanciamento entre fatores externos e fatores internos pode ser a principal razão do fracasso do ensino e da aprendizagem de Português.

Para Miranda (2001, p. 203), os cursos de Letras hoje continuam os mesmos, com os mesmos paradigmas de formação. Como os alunos não apresentam práticas intensas de leitura e escrita, a eles não é oferecida a oportunidade de gerar conhecimento no nível da graduação.

Parte-se muito mais para a prática do repetir, do acumular “saberes escolares” para a posterior transmissão. Sabe-se que este perfil de transmissor não mais se adequa aos “fatores externos” que também determinam os processos de ensino e aprendizagem de Português.

A partir dos anos 80, novas teorias lingüísticas vêm colaborar para o início da mudança nos “fatores internos”, porque “aplicadas” ao ensino da língua materna. Soares (op. cit., p. 217) lembra que a História da Leitura e da Escrita, a Sociologia da Leitura e da Escrita e Antropologia da Leitura e da Escrita a partir de suas investigações,

Propõem questões de um ensino de língua que não devem deixar de levar em consideração: como se explicam as práticas de leitura e de escrita atuais, à luz das práticas do passado? Quais são essas práticas atuais de leitura e de escrita, que demandas de leitura e de escrita são feitas e serão ensinadas aos alunos nas sociedades grafocêntricas em que vivemos? Que práticas de leitura e escrita têm aqueles que pretendem formar-se professores de Português? Que gêneros de texto, que portadores de texto circulam nessas sociedades? Que funções e que usos têm a leitura e a escrita no grupo cultural a que os futuros professores e os futuros alunos desses professores pertencem? (SOARES, 2001, p. 217)

Sem dúvida, estas questões propostas por Soares são o ponto central da discussão que aqui se quer colocar, porque a construção do professor reflexivo decorre justamente de se levar em consideração todas as respostas às perguntas colocadas acima.

O nível de letramento do estudante de Letras e, posteriormente, do professor de Português, determina que grau de leitura o professor faz das concepções teóricas que podem orientar sua prática e, na formação permanente, muitas vezes, as orientações provêm de documentos oficiais de ensino.



Há que se relacionar fatores externos e fatores internos envolvidos na formação do professor: fatores externos são os que se referem a ter conhecimentos sobre que grupos sociais estão demandando a profissão de professores de português e que grupos sociais têm acesso à escola fundamental e média, que serão a clientela desses profissionais, bem como o que espera a sociedade das competências que o ensino deve desenvolver nos alunos. Por outro lado, os fatores mais atuais sobre o ensino de língua, sobre a seleção de concepções que devem nortear a prática e a competência do profissional docente em relacionar esses conhecimentos ao ensino da língua estão disponíveis, de certa forma, nos documentos oficiais de ensino, mas que contêm travas que ainda precisam ser desfeitas. Os formadores de professores também entram na questão; já que devem ter também a sua formação consciente do profissional professor de português que precisa formar.

Como se pretende, neste trabalho, verificar o nível de letramento/leitura do professor efetivo de Português, considera-se importante colocar que, uma página da Proposta Curricular de Santa Catarina da área de Língua Portuguesa trata, justamente, da formação permanente de professores. Segundo o documento, que intitula o tópico destinado à formação como “sugestões para a prática permanente de professores”, o perfil esperado de professor de Português é aquele que domina o processo e o produto do seu trabalho, apoiando e contextualizando o seu conhecimento na compreensão da realidade, sabendo usar a realidade e podendo fazer algo para transformá-la. Salienta-se que deve dominar o conceito de cultura que é exposto no documento.

O professor deve estar engajado no processo contínuo de aprender, antes e durante o seu trabalho e com Zeichner(1993 a apud GERALDI,1998), acrescenta-se a relevância do aprendizado permanente e solidário, enfatizando a importância do aprender juntos.

As práticas de formação permanente, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, são:

1. encontros de estudo teórico/relação com a prática;
2. elaboração de um projeto pedagógico para a escola (possivelmente em colaboração com outras escolas e com representação estudantil);
3. elaboração de projetos específicos das áreas, considerando a possibilidades de trabalho interdisciplinar;
4. encontros para problematizar (relatos);
5. levantamento das questões instigadoras;

6. busca conjunta de referências para dar conta da investigação em pauta (bibliografia, consultoria, trabalho comunitário...);
7. registro das atividades (relato e avaliação);
8. avaliação periódica;
9. divulgação.

Esses pontos são colocados pelo documento como essenciais para que o próprio documento não se torne uma receita, um modelo apenas.

É necessário considerar que não há, nessa proposta, nenhuma referência à reflexão na ação proposta por teóricos já referidos neste estudo e nem mesmo à política de formação inicial de professores, não apontando nenhum perfil de professor de português advindo das agências formadoras. As próprias sugestões são bastante vagas, além de poderem ser desenvolvidas em “momento oportuno”, sem explicitar o que vem a ser este momento.

A validade das sugestões voltará a ser discutida no capítulo de análise dos dados coletados, quando se verá a medida da eficácia destas sugestões.

Voltando aos estudos de Miranda (2001, p. 205), a autora tenta delinear uma proposta curricular para as licenciaturas, a partir da formação em Letras e baseada em teóricos como Shön, Nóvoa, Zeichner e outros que pensaram a Prática Reflexiva de professores.

A autora apresenta uma sugestão de currículo organizado conforme os módulos apresentados abaixo:

<p><b>MÓDULO COMUM DA EDUCAÇÃO</b></p> <p>Seminários: questões educacionais, psicologia e linguagem</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>120 horas de prática escolar (micro-projetos de investigação)</p>
<p>Responsabilidade: Faculdade de Educação.</p>

### MÓDULO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formação científica específica

Responsabilidade: Letras

### MÓDULO DE PRÁTICA DOCENTE

Didáticas Específicas mais 180 horas de prática de ensino.

Responsabilidade: Faculdade de Educação

### MÓDULO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

Seminários: Questões educacionais, psicologia e linguagem.

+

Créditos Optativos e de livre opção Atividades acadêmicas na área de ensino, pesquisa e extensão.

Responsabilidade: Letras e Cursos Afins

FONTE: Miranda,2001

Estes três módulos pretendem tratar a prática pedagógica como ação comunicativa, isto é, numa inter-relação entre escolas e outros espaços educacionais, sempre partindo da investigação na prática para a reflexão e prática. As propostas referem-se à formação inicial e pretendem promover, “de forma equilibrada, a construção tanto do pensamento teórico quanto prático, de modo a contemplar a dinâmica do mercado de trabalho, das mudanças na sociedade e ciência”. (Miranda, 2001, p. 208).

O que se enfatiza é a ruptura com a rigidez curricular e a instauração de um perfil de flexibilização dos currículos. Em que medida existe a viabilidade de executar esta proposta, depende de vontade política e conseqüentemente, organização institucional. Como Soares (2001), reitera-se aqui a necessidade de mudanças tanto na formação inicial quanto na formação permanente de professores, já que as “propostas” de alterações, também nos “fatores internos” que condicionam as práticas de aulas de Português em nossas escolas, já se encontram também nos documentos oficiais de ensino.

A Proposta Curricular de Santa Catarina representa um avanço considerável, ao propor um ensino de língua muito mais voltado às práticas sociais, à função social da língua, em acordo com as discussões mais atuais oriundas dos meios acadêmicos, mas sem privilegiar a formação de professores e a construção de um novo perfil de professor de Português, a prática de sala de aula não sofrerá mudanças substanciais. O motivo principal é a própria natureza da Proposta Curricular de Santa Catarina: o seu texto não pode ser transposto diretamente para a sala de aula, visto que tem orientação histórico-cultural e objetiva respeitar as diferentes culturas.

Segundo Barbosa:

Dessa forma, são necessários outros níveis de concretização, tais como a re-elaboração de propostas curriculares no âmbito dos municípios (e estados); elaboração do projeto educativo de cada escola e a cada professor a ser desenvolvida em sala de aula, que deve estar respaldada por e integrada com os níveis anteriores. (BARBOSA, 2000, p. 150)

Chega-se a um ponto em que é possível, então, afirmar que, para que a leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina se concretize, o professor deve passar da condição de leitor para a condição de autor. Enquanto o professor continuar tentando se colocar apenas como mero receptor das concepções apresentadas na Proposta Curricular de Santa Catarina, a sua prática continuará confusa e descontextualizada.

A história do professor-autor é quebrada quando do surgimento do livro didático. Ao tentar fazer a leitura de uma proposta curricular na mesma condição/papel de leitor de livro didático ou afim, o professor não resgata a sua identidade de possuidor de vários saberes e não consegue “transpor” o teórico para o prático. Não se quer absolutamente afirmar que o professor não possui os saberes necessários à leitura e transposição didática, não o faz por não se autorizar através de reflexões sobre a sua prática.

### **III- A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: OS REQUISITOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE SEU LEITOR**

#### **3.1 Os documentos oficiais de ensino**

Textos oficiais de ensino podem se apresentar de múltiplas formas, desde folhetos e manuais com dimensão legislativa, até propostas mais condensadas relativas a políticas educacionais e conceitos pedagógicos. O ponto convergente, no entanto, é que todos se caracterizam como publicações de Secretarias de Educação destinadas às escolas, cuja finalidade primordial é “redefinir ou orientar práticas educativas” (SILVA E FRADE, 1998, p. 96).

Geralmente, o texto oficial de ensino aparece em contextos de mudanças de políticas educacionais. Então, caracteriza-se, neste trabalho

Texto oficial de ensino aquele produzido a partir de fonte oficial e se caracteriza por expressar posições pedagógicas e políticas de órgãos públicos reguladores da política educacional. (...) Nesse campo entrariam preferencialmente os textos produzidos pelas Secretarias de Educação dos municípios e estados e pelo Ministério da Educação. (SILVA E FRADE, 1998, p. 97)

Uma característica importante do texto oficial de ensino, que não pode deixar de ser discutida, é que um texto como esse já prevê o seu leitor (ORLANDI, 1988, SILVA, 1998). E mais do que isso, prevê um perfil de leitor homogêneo, isto é, vários sujeitos que devem fazer exatamente a mesma leitura do documento. A constituição do sentido, neste caso, não dependeria do sujeito leitor, mas do grupo-sujeito, numa perspectiva social.

A leitura, neste caso, deve ter um caráter coletivo: debates, discussões, dias de estudo e lugar determinado: a escola.

A leitura não é opção do professor, mas é quesito obrigatório para lhe dar a competência necessária para concretizar as mudanças pré-estabelecidas.

O texto oficial vai até o professor e se impõe como leitura obrigatória, que vai determinar sua prática. Neste contexto, a realização da leitura desse tipo de texto não pode ser considerada exatamente como espontânea, e essa condição pode, em maior ou menor grau, determinar o tipo de leitura que é feita e o tipo de sujeito-leitor que vai se estabelecer frente ao texto.

### **3.1.1 A Proposta Curricular de Santa Catarina**

Dentro dos critérios já levantados no tópico anterior, considera-se então a Proposta Curricular de Santa Catarina como um documento oficial de ensino.

Publicada, inicialmente em forma de jornal, em 1988, em versões ditas provisórias, trazia como autor apenas a Secretaria de Estado da Educação, mesmo esclarecendo-se que seria uma sistematização do que tinha sido discutido em encontros com representantes das Unidades das Coordenadorias Regionais de Educação (UCRES).

A partir das informações obtidas em escolas estaduais do Sul de Santa Catarina, em entrevistas informais, verificou-se que, em nenhum colégio, o professor guardou o documento quando em forma de jornal, já que o mesmo foi melhorado e apresentado numa forma gráfica de livro a partir de 1991. Assim, foi lançada a nova versão da proposta em 1991. Desta vez todos os “artigos” vinham com autoria, com prefácio do Secretário da Educação, na época, Sr. Júlio Wiggers, e apresentação do Sr. Paulo Hentz, coordenador de Ensino da Secretaria de Educação.

Essa nova versão do documento apresentou-se dividida em 22 partes, relacionadas às várias áreas de conhecimento e muitas foram as reclamações dos professores sobre a “vaga idéia” que dava o texto da proposta curricular. É interessante ressaltar que do que se pôde entender, a sugestão de trabalho desta versão se aproximava de um trabalho que partiria da lingüística textual e da análise do discurso. Vejam-se os objetivos gerais da escrita:

- “Desenvolver a noção de adequação (todo o texto deve estar dirigido a um interlocutor, virtual ou não)
- Reconhecer as diferenças entre linguagem oral e escrita
- Reconhecer as especificidades de textos informativos e ficcionais

Produzir textos com:

- clareza,
  - unidade temática,
  - unidade estrutural,
  - bom nível argumentativo,
  - adequação vocabular.
- Dominar noções básicas da variedade padrão (concordância verbal e nominal, conjugação verbal, regência verbal e nominal e grafia oficial).” (PC/SC, versão 1991, p. 19).

E os objetivos gerais de leitura:

- Reconhecer, em qualquer atividade da leitura, a presença do outro, bem como a sua intenção.
- Identificar as idéias básicas apresentadas no texto.
- Atribuir significados que extrapolam o próprio texto lido.
- Reconhecer nos textos as suas especificidades.
- Identificar o processo e o contexto de produção.
- Ler compreensivamente (o que implica responder ao texto); com um bom nível interpretativo, confrontando idéias e argumentando com eles; com fluência (dominando a fluência da leitura).

Entonação (adequando os recursos de entonação e ritmo ao tipo de texto. (PC/1991, p. 19).

Percebe-se, na leitura deste texto, a não presença de citações ou mesmo alusões a qualquer teórico da linguagem ou da aprendizagem, mesmo estando claras as influências de Bakhtin nas concepções de língua propostas.

Deste modo, as idéias contidas neste texto foram apropriadas pelo sujeito-autor instituição, e impostos de cima para baixo aos professores. Acredita-se que a grande resistência dos professores em se constituírem leitores deste documento e dialogarem com ele, deve-se a esta “constituição da autoria”, atribuída totalmente a este sujeito escrevente da versão de 1991.

De 1992 a 1998, data em que foi lançada a público a última versão do documento de ensino de Santa Catarina, discussões, cursos, palestras e conferências foram organizadas, chamando o professor à manifestação (um número reduzido de profissionais, resalte-se). A versão nova, no entanto, vem escrita em outro gênero: ao texto normativo de 1991, contrapõe-se um outro muito próximo do ensaio acadêmico, lançando

mão o tempo todo de teóricos atuais e bastante discutidos em meios universitários, resultando em um texto que dialoga com o professor e autores, com uma abertura e amplitude antes não alcançadas. A preocupação, percebe-se claramente e diz-se claramente agora, é que o documento traga um “acesso panorâmico à orientação teórica assumida, às concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, bem como às concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa.” (p. 55, versão 1998)

Na medida em que se propõe tratar de “concepções” assumidas, já se amplia o universo do diálogo e se dá vez a outras vozes para que falem pela instituição. Desta forma, não só o sujeito-autor Secretaria de Estado se impõe aos professores, mas a instituição vem agora falando através de Vigotsky, Luria, Bakhtin, Orlandi, Foucambert, Geraldi, entre outros.

Talvez agora não seja mais, pelo menos, contraditório em si mesmo, já que não impõe uma concepção de língua baseada no dialogismo, sem ter, em si mesmo, a abertura para o diálogo. Ao invés de “é preciso partir”, “terá esse mesmo pressuposto”, “criar situações”, “exige de nós” etc., o texto vem escrito de forma impessoal, dando mais voz aos teóricos como “Vigotsky enfatiza que,... a obra de Bakhtin que... nos é apresentada por Bakhtin...”, podendo-se observar esta forma desde as primeiras linhas do texto.

Esta rápida digressão sobre a constituição dos textos dos dois documentos vem justificar que a última versão foi mais bem recebida pelo professor, que vem se esforçando por corresponder ao perfil de leitor que o documento supõe para o profissional docente.

### **3.1.2 A Versão de 1998: Conceitos e Concepções**

O texto da Proposta Curricular de Santa Catarina versão 1998, que trata da área de Língua Portuguesa, apresenta consideráveis avanços em relação ao texto anterior, de 1991. Além de ampliado o seu espaço dentro da obra total (de 3 páginas para 36 p., incluindo a bibliografia), há uma mudança que ultrapassa o aspecto formal do texto: é um gênero mais bem acabado, com clareza das concepções teóricas assumidas, remetendo à própria origem das teorias. A posição assumida é bem mais aberta e deixa clara a idéia de proposta.

Cada aspecto é discutido com mais vagar, apesar de, muitas vezes, ainda fixar-se no cientificismo próprio das visões mais teóricas, o que pode ter criado ainda alguma



resistência por parte do professor, o que se buscará esclarecer com esta pesquisa.

Destacam-se, neste trabalho os principais pontos abordados pela versão 1998 para se verificar, a partir deles, qual a leitura que é feita, efetivamente pelo professor efetivo de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série, a partir de um estudo de caso.

As concepções são as seguintes:

### **3.2 Orientação teórico-filosófica**

As páginas iniciais da área de Língua Portuguesa são dedicadas à explicitação da linha teórica assumida para o “desenvolvimento do projeto educacional da Secretaria Estadual de Educação e do Desporto”. Vigotsky é trazido à luz, para a fundamentação de uma base sócio-histórica da concepção de aprendizagem assumida. Em poucos parágrafos toda a sustentação teórica do sociointeracionismo é apresentada, resultando num texto bastante condensado, e, portanto, de leitura considerada não muito fácil pelos professores da rede pública estadual.

A partir de uma paráfrase da obra vigotskiana, o texto vai sendo conduzido dando voz ao autor. Explica-se então a pesquisa de abordagem psicológica que visava a compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou “funções psicológicas complexas” como memória voluntária, imaginação criativa e solução de problemas abstratos.

O texto explica primeiramente as bases do pensamento vigotskyano, com origem no materialismo histórico. Assim, remete ao cerne da teoria, ou seja, associa os processos cognitivos à questão sócio-cultural. O principal aspecto abordado é o da mediação. Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, a mediação é necessária ao desenvolvimento mental do indivíduo e a linguagem é o seu principal instrumento. A consciência é resultado de um processo de interiorização dos elementos culturais, imprescindíveis para o desenvolvimento humano.

É ainda nesta perspectiva que se apresenta, em seguida, o conceito de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, a aprendizagem ocorre através do processo de formação de conceitos e, leva ao desenvolvimento do indivíduo.

A formação de conceitos é o processo que permite a compreensão da teoria sociointeracionista. A partir de Vigotsky, abordados no texto da proposta, os conceitos se apresentam como cotidianos, e científicos.

Os conceitos cotidianos são aprendidos no início da vida das crianças e são os adultos que mediam esta aprendizagem. São representações que se estabelecem do concreto para o abstrato e são, então, espontâneas. Os conceitos científicos são, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, “generalizações de pensamentos”. Há, nesse caso, o caminho inverso para a aprendizagem: do abstrato para o concreto. Então o lugar da aprendizagem dos conceitos científicos é a escola e o professor é o mediador. Apresenta-se então o esquema de zona de desenvolvimento: 1. zona de desenvolvimento real são os conceitos cotidianos, espontâneos, de onde deve partir a mediação; 2. zona de desenvolvimento proximal, concebida como o grau de assimilação dos conceitos científicos, que conduziriam a zona de desenvolvimento potencial, a meta a ser alcançada. Quando o indivíduo conseguir, sem a mediação do outro, avaliar o seu próprio conhecimento, se chega a metacognição. Essa orientação exige do professor profundas reflexões sobre a relevância dos conceitos científicos de sua área de conhecimento e metódico planejamento relacionando conceitos cotidianos e científicos.

### **3.3 Concepção de língua:**

Praticamente todo o texto da área de Língua Portuguesa da Proposta Curricular de Santa Catarina vai girar em torno da concepção de língua que deve nortear a prática pedagógica dos professores. Para explicar a concepção, resgata-se a teoria bakhtiniana, também assentada, como a de Vigotsky, em bases do materialismo histórico. Em princípio, os dois autores são postos como complementares em relação ao conceito de língua/linguagem que se pretende articular neste documento. Apresentando Bakhtin, a PC/SC diz que

Colocando a palavra como signo ideológico por excelência, ele traz, na sua filosofia da linguagem uma importante contribuição para as ciências humanas que lidam especialmente com o fenômeno lingüístico e suas implicações – uma delas, evidentemente, é o ensino de língua em todas as suas modalidades. Estudada como processo e não como mero instrumento ou mercadoria, a linguagem humana nos é apresentada por Bakhtin em suas mais profundas

características: sua polifonia (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).

O conceito é apresentado, aqui, de forma bastante condensada e, por que não dizer, para quem não é um leitor ou mesmo estudioso de Bakhtin, torna-se hermético. Furlanetto, uma das consultoras da PC/SC, admite em texto posterior (FURLANETTO,2002, p.9) “que a compreensão dos temas que são discutidos e divulgados pelos pesquisadores não está imediata e automaticamente ao alcance de todos os professores”. São muitas características *profundas*, como o próprio texto afirma e que mereceriam uma explicação detalhada. No entanto, o que vem a seguir é uma tentativa de conciliar o aspecto dialógico da linguagem destacado por Bakhtin, com a natureza social da linguagem interior colocada por Vigotsky. É preciso considerar que essa relação é necessária dentro de uma proposta que pretende articular a concepção pedagógico-filosófica mais geral às concepções específicas da área da linguagem, já que Vigotsky tem a relação linguagem e pensamento como base do processo de aprendizagem e desenvolvimento. A PC/SC, entretanto, pressupõe, ao mostrar essa relação nesta parte do texto, que o professor-leitor tem conhecimentos amplos sobre os dois autores em questão e é capaz de acompanhar a leitura a partir de conhecimentos adquiridos anteriormente.

Retomando a discussão sobre a concepção bakhtiniana de língua, a PC/SC assenta todas as explicações daí em diante, sobre o aspecto da dialogia. Não há nenhuma explicação mais demorada, nesta parte do texto, sobre a concepção geral de língua/linguagem citada acima. É possível que este fato torne o texto da Proposta mais difícil de compreender, em relação à noção de língua que deve nortear o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas da rede estadual de ensino.

### **3.4 A concepção de dialogia como base para a compreensão do conceito de língua**

Numa paráfrase de Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a PC/SC apresenta, em seguida, as bases sobre as quais o conceito de língua como dialógica foi construído. Para isso, o documento aponta como necessário explicar as concepções opostas a esta, que tomam a língua como a) um sistema de formas autônomas, às quais o sujeito

deve submeter-se; e b) uma forma de expressão individual, ato criador só legitimado na circunstância imediata de sua enunciação. Estas duas orientações opostas de conceber a língua é que podem justificar, segundo a PC/SC, a opção pela concepção interacionista de língua.. Após rápidos esclarecimentos sobre as teorias de Saussure (a) e de Chomsky (b), assim a PC/SC se pronuncia

Se a escola trabalha com o homem em sua realidade social, se quer formá-lo integralmente, como poderia assumir concepções cujos pressupostos são tão restritivos? A sua legitimidade se dá no nível da própria atividade científica, como estudo desinteressado, como teoria. 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)

Há, dessa forma, uma crítica às práticas tradicionais de ensino de língua, baseadas, segundo a PC/SC, em teóricos como Saussure e Chomsky. Mostra-se então o movimento que se deseja do professor: que ele evolua de um conceito de língua baseado apenas na sua utilidade para a comunicação, em que existe o locutor ativo e o ouvinte passivo, ou do conceito que parte do objetivismo abstrato, em que falante e ouvinte são neutralizados por uma imagem de falante e ouvinte ideal, para uma visão de língua viva, em movimento e, principalmente, apontando para a enunciação como de caráter social. Sem dúvida, fica claro que o documento está negando práticas ditas tradicionais e as explicita, em contrapartida, ao que propõe de novo. Esta forma de apresentar as teorias dentro do texto da PC poderia ser considerada didática se houvesse a certeza de que os prováveis interlocutores já tivessem feito o caminho da reflexão sobre a própria prática vigente e que chegassem à conclusão que realmente ensinam a língua a partir do subjetivismo idealista ou do objetivismo abstrato, para, a partir daí, poderem fazer o movimento esperado.

A dúvida que aqui se está colocando é sobre a relação que o professor faz entre sua prática pedagógica cotidiana e teóricos da linguagem como Saussure e Chomsky. Sem dúvida, a formação inicial em cursos de Letras deve dar essa competência aos professores, mas em que medida isto é fato? Assim, considera-se que, possivelmente, ao apresentar dificuldades de se situar dentro das práticas opostas à concepção dialógica apresentada pela PC/SC, é que o professor acaba por não *ler* as mudanças que dele são esperadas. Faz-se necessário um esclarecimento maior sobre as orientações teóricas ditas tradicionais e em

que práticas de ensino elas implicariam, mostrando ao professor a ligação que há entre cada postura teórica sobre a língua e as atividades que são desenvolvidas na sala de aula.

O caráter dialógico da linguagem, entretanto, recebeu, neste texto, um tratamento bastante detalhado. Apesar de estar se referindo ainda à concepção de língua/linguagem, a palavra *dialogia* é destacada em negrito a cada menção que recebe, o que não acontece com a palavra *língua*. Pode subentender-se, dessa maneira, que *dialogia* é um conceito separado da noção maior de língua e que deva então ser ensinado ao aluno. O *dialogismo* constitutivo é colocado pela PC como a ponte entre os homens, isto é, cada ser é complemento do outro e só se constitui a partir do outro, não havendo voz solitária, única ou homogênea, o que há é a intersubjetividade. O que a PC/SC vai colocar como inovador é que este *dialogismo* vai trabalhar com a idéia de atividade na interação social, o que não é feito pela tradição, que obriga que todos os procedimentos verbais sejam restritos a um conjunto de regras rígidas, esquecendo da relação do enunciado com um provável parceiro. O *dialogismo*, segundo a PC, numa paráfrase de Bakhtin, considera a bilateralidade do processo comunicativo, pois os enunciados concretos se determinam pela alternância dos sujeitos, dos locutores; as fronteiras são estabelecidas na relação com os outros. Ressalta-se, neste ponto do texto, que não há necessidade de existir um interlocutor imediato, mas que haja uma orientação para o outro.

Por mais três páginas(60,61,62), a PC/SC vai tratar de explicar o *dialogismo*, inserindo, a partir dele, noções de enunciado e enunciação, discurso, construção do sentido e condições de produção – aqui apontando para o trabalho com os gêneros do discurso, sem, no entanto, mencionar características ou definições acerca dessa possibilidade.

Sempre múltipla e interindividual, a palavra humana precisa fazer sentido para seus usuários. Os sentidos possíveis têm sempre como moldura um horizonte social. É a isto que chamamos, de um modo geral, condições de produção: de um lado o horizonte social com todas as práticas, crenças e valores que aí são cultivadas; de outro as situações específicas de intercâmbio[...] que correspondem a lugares específicos de, ao mesmo tempo, ter possibilidades e sofrer restrições ao nível da atividade enunciativa.(SANTA CATARINA, 1998, p. 61)

A esta altura do texto poderia estar inserida uma possível explicação sobre gênero do discurso, já que ,mais além, o assunto vai ser abordado e, acrescentando-se, de maneira rápida e superficial, carecendo de uma discussão maior, visto que a questão dos gêneros incide diretamente sobre a prática do professor.

O que acontece, porém, é uma repetição da página anterior, na tentativa, crê-se,

de esclarecer a teoria bakhtiniana. Novamente se toma a questão do outro, da alteridade para a construção do discurso, o papel ativo dos sujeitos na construção dos sentidos, numa tautologia que vai resultar até na mesma conclusão da página anterior: “exatamente a esse dispositivo essencial da vida comunitária que Bakhtin chama de dialogismo”(p.62), o que já havia sido explicado antes e assim expresso: “é a esse dispositivo essencial que Bakhtin chama de **dialogismo**”.

Essas repetições podem ter efeito contrário ao que *o autor* do documento pretendia, pois como a maior parte do texto é muito densa e concisa, tal fato pode dificultar a leitura do documento e sua possível transposição didática. Conceitos como polifonia, intertextualidade, discurso, polissemia, entre outros, e todos ligados à concepção de língua adotada, podem ser lidos como concepções à parte, pois foram apresentados em um texto bastante teórico e de difícil leitura, considerando as bases teóricas advindas das condições de formação dos destinatários da PC/SC.

### 3.5 Concepção de Discurso Pedagógico

Alternando a explicação da teoria bakhtiniana de língua, a PC/SC vai contrapondo críticas à concepção comunicativa de linguagem e ao ensino como transmissão de conhecimentos, numa prática de reprodução. A este aspecto soma-se também a crítica ao ensino da gramática como norma ou descrição, “compondo várias partes como níveis hierarquizados de uma língua (fonologia, fonética, morfologia, sintaxe)”(p.62). Segundo a PC, um ensino deste tipo controla o dialogismo no processo interacional, havendo então o que chama de autoritarismo (grifo do autor).

É dessa forma que o documento oficial vai inserir em seu texto (sem topicalização, apenas num parágrafo novo), concepções da Psicolinguística que, a partir daí, vão ser articuladas com as teorias de Bakhtin e Vigotsky.

Baseando-se em Orlandi (1983), a PC introduz uma discussão sobre o discurso pedagógico, classificado pela autora citada em três modalidades:

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

\*o discurso polêmico – há tensão entre os interlocutores; a reversibilidade é controlada; observa-se a disputa pela palavra, pela verdade, buscando-se

orientação argumentativa.

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

Aqui, o texto é bem claro: conclui que apesar dos esforços que se fazem, o discurso da escola e do professor ainda tendem para o autoritarismo, em uma prática que destoa fortemente da concepção dialógica da linguagem, porque a nega e controla. A PC critica (ameaça?) o professor que só ensina, dizendo que em breve este se sentirá como alguém “que deu férias ao pensamento”. Coloca então que é necessário fazer um movimento, deslocando-se de um papel tradicional e autoritário, para o papel de mediador, negociador de situações, “abrindo caminho para que a linguagem no espaço escolar se torne polêmica, pela aceitação de vozes diferenciadas e discordantes”,(p.63)

Segundo a Proposta Curricular,

A compreensão e adoção do princípio interacional deve levar a uma série de atitudes que devem redirecionar o processo pedagógico: escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; interessar-se pela história de sua vida, não obriga-lo a falar de escrever sobre um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; (...) permitir que ele pesquise e crie... ( SANTA CATARINA,1998, p. 63)

Este discurso polêmico seria a forma, segundo o texto da proposta, de ser, ao mesmo tempo, construído pela cultura e também de construí-la. A seguir, por duas páginas, há discussões em torno do conceito de cultura e outros tópicos que não serão analisados neste trabalho.

### **3.6 Concepção de Metodologia**

A parte que trata da metodologia retorna à idéia já discutida sobre a mediação. Neste ponto, observa-se que há mais críticas à prática vigente de ensino de língua dentro da sala de aula, em comparação a algumas afirmações do que pode ser desenvolvido. Chama-se a atenção principalmente para a necessidade de se abandonar o papel de transmissora de conhecimentos que a escola e, em consequência, o professor hoje têm. É preciso passar ao papel de orientador pedagógico geral, pois se o professor se apresenta como dono do saber e como quem tem as respostas certas, elimina a possibilidade da dialogia ou do discurso

polêmico, o que contraria tudo o que o documento vem propondo. A metodologia, para a PC,

tem o selo da plasticidade, uma vez que somente as dinâmicas das relações no âmbito escolar é que indicará os passos subsequentes. Em outras palavras: são os acontecimentos cotidianos que estabelecerão marcos no processo[...] implica um processo múltiplo e integrado, de modo que não há como pensar que cada sujeito é dono absoluto de um domínio. A própria estruturação curricular deve indicar um movimento em que os rótulos escolhidos não signifiquem que cada um é proprietário inalienável de um fragmento do conhecimento.[...] As disciplinas, os conteúdos não são mais que um conjunto de tarefas de um grande trabalho de pesquisa para o desenvolvimento do qual a responsabilidade é individual na exata medida da sua coletividade. Ou seja, trata-se de um trabalho interdisciplinar. Daí que sua forma metodológica privilegiada são os projetos comunitários. (SANTA CATARINA, 1998, p. 69)

Percebe-se, aqui, o delineamento do perfil do professor que a Proposta Curricular de Santa Catarina supõe: o professor que é mediador, mas deve ter competências para, o tempo todo, estar articulando a orientação teórica mais geral oferecida pelo documento, às condições sócio-culturais próprias da escola e do aluno, bem como trabalhar interdisciplinarmente, a partir de projetos comunitários. O professor deve ser o autor: o autor de suas aulas, um autor que se constitui à medida em que a vida dentro e fora da escola acontece. Nega-se, então, a utilidade do livro didático a partir desta idéia de trabalhar a língua como coisa viva, a partir de “experiências necessariamente vinculadas ao mundo vivido aqui e agora, ao contrário do que tentam fazer as lições do livro didático”. (SANTA CATARINA, p. 71)

Este professor mediador é apresentado pela Proposta Curricular de Santa Catarina como ser privilegiado que também deve aprender com cada proposta feita em sala de aula. O perfil, sem dúvida, é o do professor reflexivo (Matos, 1998), ponto que será abordado mais adiante, neste trabalho. O professor não pode ser senão alguém que domina o processo e o produto do seu trabalho e, portanto, ressalta a proposta, não há como esquivar-se à formação permanente. O conhecimento que a proposta traz não deve ser uma grande receita, mas ficar exatamente como se nomeia: uma grande proposta.

### **3.7 Concepção de Gêneros do Discurso e Conteúdos de Língua Portuguesa**

Quando o documento oficial de ensino de Santa Catarina refere-se aos



conteúdos de Língua Portuguesa, o faz a partir de duas questões:

- a) Quais são e como são os conteúdos?
- b) Os conteúdos podem ser seriados na escola?

Se o leitor professor vai ao texto buscando a nomeação dos conteúdos, item por item e série por série, não os encontra, podendo resultar numa expectativa de leitura frustrada. Ao abordar quais são os conteúdos de Língua Portuguesa, a proposta remete à construção de conceitos vigotskyana, esclarecendo que não se trata, numa proposta curricular, de pontuar conteúdos pois tudo o que diz respeito ao uso da língua pode ser conteúdo de Língua Portuguesa. O que se apresentam são grandes eixos norteadores que indicam, segundo a PC, que se pode” focalizar na língua este ou aquele aspecto, esta ou aquela dimensão”.Se, por um lado, a PC/SC dá uma abertura ao trabalho do professor de português, por outro, deixa-o bastante confuso sobre o que seria este ou aquele aspecto, se seriam tópicos de gramática ou textuais, entre outros.

A organização dos conteúdos para o documento deve estar articulada ao Projeto-Político-Pedagógico da escola e deve contemplar a linguagem em suas manifestações(lingüística, epilingüística e metalingüística), abordando seus usos, as formas como se apresentam e refletindo sobre ela. A partir desses dados é que se elaborariam os critérios de seqüenciação dos conteúdos.

O trabalho com o gênero do discurso é sugerido em várias partes do documento, mas sempre de maneira estanque, sem ao menos conceituá-los ou esclarecer critérios de seleção. Esta é uma grande lacuna na Proposta Curricular de Santa Catarina, que se desdobrou em várias páginas a explicar o caráter social da linguagem, seu aspecto dialógico e suas condições de produção, para, ao chegar na seção dos conteúdos, apenas *listar* gêneros a partir de algumas semelhanças, mais ou menos reconhecidas.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, a título de sugestão, devem ser apresentados gêneros textuais “que proliferam na sociedade e que a escola não pode marginalizar, simplificar ou recortar de modo inseqüente”. Ora, esta afirmação é bastante comprometedor e exige extensos esclarecimentos sobre o que é e o que não é um gênero, e como a escola poderia estar simplificando ou recortando os mesmos. Ainda mais que, segundo a PC,

Não se trata de uma tipologia. As tipologias variam muito, dependendo dos critérios utilizados pelos estudiosos, e provavelmente ninguém conseguirá enquadrar de modo absolutamente aceitável os gêneros e os tipos de seqüências e organização global dos textos que manifestam os discursos de uma sociedade. (SANTA CATARINA, 1998, p. 77)

Percebe-se claramente que a PC tenta diferenciar gêneros de tipos textuais, mas não estende a discussão além do trecho citado acima. Para um professor que não teve nenhum contato com autores e textos que fazem a diferenciação entre gêneros e tipos, cria uma possibilidade de entender que é preciso trabalhar uma variedade de textos, mas que os critérios de seleção e a forma de apresentá-los depende de cada professor que, por sua vez, não vai conseguir separar os textos por falta de critérios ou por uso de critérios duvidosos. Em seguida, sob o título de gêneros do discurso, são listados gêneros “agrupados a partir de algumas semelhanças, mais ou menos reconhecidas”, segundo o texto. Dentre esses grupos, contos, fábulas, poemas, manuais, horóscopo, receitas entre muitos outros. O critério do próprio documento é confuso: “semelhanças mais ou menos reconhecidas”, sem mais nenhuma explicação, e que o professor deverá deduzir a partir dos exemplos. Estes exemplos, no entanto, tanto podem encaixar os textos como tipos ou como gêneros, e aí entra o conhecimento anterior do professor ou a pesquisa que ele se obrigará a fazer, se quiser esclarecimentos sobre o assunto.

Avaliando que todo o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina remete ao caráter social e dialógico da língua, à importância da interação e da língua como coisa viva e não como artefato, é importante colocar que a parte que aborda o trabalho com gêneros é reduzida e insuficiente para que o professor leitor decida, com a autonomia que o próprio documento quer lhe conferir, o que são gêneros, quais devem ser selecionados, que tipo de abordagem deve ser dada a eles. Não há uma definição clara sobre o que são gêneros e o que são tipos textuais, o que, ao se valer da concepção de língua de Bakhtin, teria, necessariamente, um espaço para uma discussão maior. Há uma negação sim, das tipologias fragmentadas e escolares, como os textos descritivos, por exemplo. Tenta-se esclarecer, num outro tópico que trata da leitura e escritura como processos, que é preciso situar os textos no seu lugar social, mas mesmo assim, a PC não alcança ainda a clareza necessária para a prática de sala de aula.

### **3.8 .Concepção de leitura**

As concepções de leitura presentes na PC são discutidas em seguida, a partir de

Foucambert (1994) e Orlandi (1998), caracterizando uma abordagem discursiva, coerentemente relacionada às orientações teóricas ligadas à proposta.

Algumas das considerações sobre leitura que constam na Proposta Curricular de Santa Catarina são aqui colocadas como norteadoras da pesquisa, sendo:

1. A escritura e a leitura se dão em momentos diferentes, mas a escritura já pressupõe o leitor.

2. A leitura só acontece quando três elementos interagem: o texto, o locutor e o interlocutor.

3. A legibilidade é uma questão de grau, envolvendo a relação do leitor com o texto, e com o autor. Assim, um texto não é, em si mesmo claro ou obscuro, fácil ou difícil.

4. O autor produz a partir de uma figura imaginária: o leitor ideal. Quando o leitor aceita esta figura imaginária, estabelece-se a interlocução, senão, há o confronto.

5. A distância entre o leitor imaginário e o leitor real pode provocar conflitos que atingirão a relação autor/leitor. Isto pode ser resolvido pela mediação na fala, mas, faz crescer a distância na escrita. Segundo a proposta curricular (PC/SC), resta ao leitor real mudar de interlocutor, e isto é uma questão de nível. Se no ensino é esta distância que vai produzir a aprendizagem, no caso do leitor/professor da Proposta Curricular de Santa Catarina, não se pode afirmar o mesmo.

A perspectiva de Foucambert é tomada pela PC, quando separa a leitura em saber-decifrar e saber-ler. Há então uma aproximação com o que se toma nesse trabalho por letramento, mas o termo propriamente dito não é utilizado na PC. Considera-se que o alfabetizar como ensinar a ler pela decodificação não forma leitores, mas apenas pessoas alfabetizadas (grifo do texto). As estratégias de leitura e as metodologias de ensino é que vão determinar a formação de leitores eficientes, com capacidade de julgar as leituras que fazem como boas ou ruins, enquanto um leitor (termo de Foucambert), tem sempre uma atitude inferiorizada perante o livro.

Outras considerações sobre a leitura são colocadas pela proposta curricular, a partir da caracterização de Foucambert:

1. Ler é atribuir sentido à escrita. É uma busca de respostas, um questionamento ao texto.

2. Ler é um processo complexo, que comporta a obtenção de informação sobre um questionamento inicial, ou a formulação de um juízo sobre o escrito.

3. Ler é explorar a escrita não linearmente, isto é, é possível levantar hipóteses e

desconstruí-las, abrindo a visão para o sentido que é construído pelo contexto, não tendo que passar a leitura pela oralidade, o que exigiria uma seqüenciação, não necessária para inferir sentido de uma parte a partir do conjunto.

4. Ler é, em primeiro lugar, adivinhar. Na aprendizagem inicial da leitura, a criança tem facilidade em atribuir significado, e a escola pode aproveitar essa competência escolhendo um método que continue o processo e não desvie a aprendizagem.

5. Ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos. Ler não é oralizar, não é fazer leitura em voz alta, pois, segundo a PC, a oralização não garante a compreensão.

Para a PC/SC, a produção de sentidos na leitura depende da relação entre o texto, o autor e o leitor. No contexto escolar, no entanto, a mediação do professor é que deve ser responsável pela formação do aluno leitor e não só decifrador. Novamente o documento reforça que é da formação do professor que vai depender “o sucesso de uma proposta de leitura” (p.84), já que o ato de ler integra uma pluralidade de processos mentais, e aqui subentende-se que o professor deve conhecê-los bem através dos teóricos como Vigotsky e Bakhtin. Para este documento, a boa formação inicial e continuada dos professores é essencial para que se concretize o que se está propondo.

### **3.9 A concepção de Gramática**

A Proposta Curricular de Santa Catarina trata de esclarecer, em tópico destacado, qual o tratamento que deve ser dado à gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Primeiramente, faz questão de salientar que não nega a gramática e que “não existe língua sem gramática” (p.84). O que o documento está defendendo, entretanto, é que o ensino da gramática, entendida esta como o esqueleto da língua, não pode restringir-se a uma abordagem teórica ou, em outras palavras, metalingüística.

A alternativa apresentada é um trabalho, em sala de aula, que articule dois planos da língua, a que a PC denomina de língua-estrutura e língua-acontecimento. A língua-estrutura é a face que engloba a gramática no seu sentido mais amplo, do arcabouço da língua já existente em uma sociedade, sem esquecer dos aspectos notacionais,

entendidos como a configuração sonora e gráfica: alfabeto, sílabas, sons, prosódia, pontuação e ortografia. Essa língua-estrutura, no entanto, não pode ser ensinada autonomamente, como se tivesse objetivo em si mesma. Para a PC/SC, é preciso articular a estrutura com a língua acontecimento, definida como o discurso preso a circunstâncias de produção, ou seja, a língua em uso, em sua perspectiva de funcionamento. O documento, a esta altura poderia ter se referido aos gêneros textuais como ponto de partida para o que vai chamar, mais além, de análise lingüística. O que apresenta, porém, é uma reflexão bastante complexa sobre a dinâmica da língua e seu aspecto dialético. Enfatiza-se que não se pode ignorar essa face do fenômeno da linguagem quando do ensino de língua. Ensino este que não é a mesma coisa que ensino de gramática, pois este último não leva automaticamente à construção de bons textos, objetivo maior do ensino de língua: bons leitores e bons escritores. Segundo Furlanetto(2002,p.4), “trata-se de uma estratégia para ressignificar o ensino e a aprendizagem da gramática[...]Procura-se saber, então, de que maneira o gramatical se integra na língua em uso”.

Entretanto, este saber que a proposta chama de metalingüístico, se está sendo colocado em segunda posição, não significa ser marginalizado. O texto, nesta altura, ressalta a importância do metalingüístico e do epilingüístico. Dá-se então o nome de análise lingüística a esse trabalho com os dois saberes: o de caráter mais teórico e reflexivo (metalingüístico) não separado do saber prático de uso (epilingüístico).

É importante considerar que esta é uma das partes mais evasivas do documento, que assume, então, o ensino da gramática, mas reconsidera a forma de levá-la à sala de aula. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina,

O saber propriamente lingüístico é de caráter teórico, reflexivo, ao passo que o epilingüístico se produz de forma quase automática. O uso propriamente lingüístico já incorpora esse saber epilingüístico, mas a teoria da gramática precisa ser efetivamente ensinada e aprendida. Na presente proposta, dá-se o nome de análise lingüística aos momentos de exploração da língua a partir dos conhecimentos epilingüístico e das atividades realizadas com textos no âmbito da escola e fora dela.(p.85)

Com estas informações, deve então o professor elaborar seu planejamento constituindo os conteúdos, partindo sempre dos textos ouvidos, lidos ou produzidos. É importante salientar que no texto desta Proposta, não há, em nenhum momento, listagem ou sugestão de conteúdo gramatical ou outros. Como se caracteriza como uma Proposta, esta função é deixada a cargo do professor, para que este estabeleça os critérios para o

ensino de língua que englobe a gramática, mas que não seja um ensino de gramática desconexo da noção de língua adotada como pressuposto no documento geral. Uma responsabilidade que pressupõe, talvez, um professor com conhecimentos profundos sobre as bases teóricas sobre as quais se assenta a PC/SC, na área de Língua Portuguesa.

Após estas considerações, o documento ainda repassa as concepções de língua já abordadas nas primeiras páginas, enfatizando a importância da constituição do aluno como autor, tanto da fala quanto da escrita, e da interlocução entre as autorias. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, “Este trabalho fundamental de criar autoria é papel da escola, é papel do professor, que para este efeito, não pode reduzir sua atividade a imitar modelos”. (p. 86)

Assim, o perfil desejado de professor configura-se como o de autor (autor de seu planejamento, de suas aulas, dos conteúdos, dos critérios de seleção dos mesmos, dos textos e gêneros a serem trabalhados, etc.) para, então, dar voz a outros autores (neste caso, os alunos que produzem leituras e textos), e que este processo de se mostrar como autor, não é fato, é processo de construção de sentidos e de refletir sobre como são construídos estes sentidos a partir do uso da língua. Em princípio, pode-se afirmar que é tarefa bastante complexa. Esse professor que a PC/SC pressupõe corresponderia ao real professor leitor dessa Proposta?

A partir desta leitura da Proposta Curricular, buscar-se-á definir em que medida o professor se aproxima ou se distancia da “imagem” de profissional docente configurada neste documento.

### **3.10 Considerações gerais sobre as leituras da Proposta Curricular de Santa Catarina**

A partir de 1999, iniciaram-se, em todo o Estado de Santa Catarina, cursos de capacitação para professores efetivos da rede pública estadual, visando a esclarecer o texto da Proposta Curricular, agilizando os trabalhos com ela em sala de aula. Nestes cursos eram discutidos todos os temas da Proposta, mas principalmente a orientação teórico-metodológica do documento. Como resultado desses encontros e tendo em vista a dificuldade que os professores estavam apresentando para compreender o que estava sendo

proposto, foi lançado pela Secretaria de Educação do Estado um manual intitulado Organização da Prática Escolar na Educação Básica(DIEF/ DIEM, 2000), tratando, além das diretrizes de organização escolar com enfoque administrativo e legal, das orientações sobre o currículo do ensino fundamental , com mudanças na denominação de algumas disciplinas, apenas.

O que chama a atenção, porém, é que, dentro das disciplinas curriculares , o manual atenta para que se tenha um novo entendimento do que são os conteúdos escolares considerados para a apropriação dos conceitos(vigotskyanos) e na forma como estes conteúdos devem ser abordados.

Há uma explanação rápida sobre a metodologia proposta, a partir da formação de conceitos oriunda da teoria geral da PC/SC, que tem como base Vigotski.Segundo o manual a elaboração conceitual constitui-se em categorias de compreensão da realidade que, quando elaboradas a partir de fundamentos científicos, possibilitam uma melhor maneira de organizar, interpretar e analisar esta mesma realidade.Esta forma de construção do conhecimento possibilitará ao aluno uma compreensão da totalidade do sujeito, das relações estabelecidas social e historicamente, das diferentes formas de produção da sociedade e da relação estabelecida com a natureza e com seu espaço físico, cultural, político, etc.

Trata-se de uma explicação sobre o texto da PC/SC, dizendo de uma maneira mais concisa e simplificada, que a forma de trabalhar os conteúdos, a partir daí, seria diferente e orientada sempre para a formação de conceitos, dos cotidianos aos científicos.Dessa forma, cada disciplina curricular deveria eleger seus conceitos essenciais e, a partir deles, organizar os conteúdos. Em seguida, há uma listagem de conceitos essenciais por disciplina e, em algumas, até sugestões de conteúdos para trabalhá-las.

Ora, esta postura do manual contraria os propósitos assumidos pelo documento primeiro, a PC/SC,que dava total liberdade de planejamento e critérios de seleção de conceitos e conteúdos aos professores. Mas, a necessidade de explicitar o que já continha a Proposta Curricular aponta para um resultado de leitura que não foi o esperado pelo órgão oficial, o que motivou a publicação dessas Diretrizes, note-se bem, não mais uma proposta, mas uma diretriz.

Dentro dessa publicação, a área de Língua Portuguesa é a mais extensa e se preocupa em deixar o mais claro possível como deve ser o trabalho de ensino de língua. Primeiramente são listados conceitos mais gerais,como a noção de língua como produção

humana, constituída historicamente na e pelas relações sociais, como forma de ação sobre o outro e o mundo, marcada por intenções e representações. A seguir, listam-se mais dez conceitos que devem ser abordados, todos ligados à concepção de língua bakhtiniana já assumida na Proposta Curricular. São eles:

- \*Dialogia – cada sujeito é complemento necessário do outro
- \*Polifonia- as vozes de que se constitui a língua
- \*Polissemia- multiplicidade significativa da língua
- \*Interdiscursividade- relação entre os diferentes discursos
- \*intertextualidade- a relação entre os textos
- \*Discurso- efeito de sentido produzido entre os interlocutores
- \*Textualidade- características de um texto
- \*Texto- unidade de linguagem em uso
- \*Coerência- responsável pela unidade do texto
- \*Coesão- manifestação lingüística da coerência

Estes conceitos nada mais são do que uma síntese da concepção de língua adotada pela PC/SC, acrescentados ainda por elementos intratextuais, os quais não se encaixariam na mesma classificação. Se funcionaram ou funcionam como um esclarecimento ao professor, facilitando seu planejamento, ver-se-á ainda neste trabalho, na seção de análise dos dados, observando os resultados das leituras feitas pelos professores da PC/SC.

Há ainda, neste manual, a explicitação de como deve (grifo meu) ser o trabalho de ensino de língua na sala de aula. Como na PC, reitera-se que esse trabalho deve ater-se às práticas reais de uso da língua, classificados pelos eixos: fala/escuta, leitura/escritura, e análise lingüística. Reproduz-se abaixo o que o manual diz que deve ser feito

1. Nas práticas de fala/escuta, trabalhar com:

- o uso oral em instâncias públicas e privadas(fala formal e informal);
- as diversas manifestações da fala e sua relação com as instâncias e normas de uso;
- as variedades lingüísticas(aspectos regionais,influência da imigração,gíria,etc.);
- a adequação à situação, ao gênero e ao interlocutor;
- o uso de convenções específicas do discurso falado;
- os recursos expressivos da fala(ambigüidade,comparação, escolha das palavras, fluência, entonação, etc.);
- a análise e prática da argumentação(funcionalidade e intencionalidade);



- a fluência, a coerência e coesão de idéias;
- a escuta ativa de textos, reconhecendo intenções e objetivos na fala do outro.

## 2. Nas práticas de leitura/escritura, trabalhar com

- \* a expressão oral da leitura(fluência, entonação e ritmo);
- \* a observação das marcas expressivas do texto;
- \* a análise e discussão das idéias do texto
- as diferentes formas de representar idéias, situações, fantasias, imaginações;
- a construção de sentidos possíveis;
- a leitura de variados gêneros textuais(fábulas, lendas, contos, poemas,canções, quadrinhos, cartas, bilhetes, embalagens,rótulos, panfletos, manuais de instrução, notícias, publicidade, crônicas, romances, peças teatrais, ofícios, regulamentos, etc.),estabelecendo:
  - a relação dos textos literários com outras formas discursivas,
  - as condições de produção de cada um dos textos lidos,
  - os tipos de estrutura textual encontrados nos gêneros;
  - a leitura com objetivos variados, considerando:
    - as estratégias para adequação texto/contexto,
    - a utilização de dados para confirmar hipóteses,
    - a resolução de dúvidas,
    - a socialização de experiências de leitura,
    - as estratégias de compreensão/interpretação,
  - o uso de diversos textos para:
    - te-los como referência na escritura de outros textos,
    - construção da intertextualidade/interdiscursividade,
    - compreensão de implícitos,
    - formulação de comentários,
    - consultas,
    - explicitação/comparação de argumentos e,
    - análise de regularidades,
  - as funções sociais da escrita(comunicação, registro, orientação, organização, lazer, etc.);

- a idéia de representação;
- os símbolos da escrita(alfabeto, sinais de pontuação,acentuação);
- a sistematização da escrita(identificação global do texto, de frases e de palavras do texto);
- a semelhança e diferença de escrita entre palavras;
- o estudo dos diversos traçados de letras;
- a diferença entre linguagem oral e linguagem escrita;
- a produção de diferentes gêneros textuais(ficcionais, informativos, poesias, bilhetes,cartas, convites, atas, relatórios,etc.);
- a gradativa apropriação das convencionalidades da escrita;
- os recursos expressivos de textos lidos e produzidos(comparações, polissemia, ambigüidade, análise das propriedades semânticas do texto);
- a análise de estratégias discursivas em textos de vários autores e em textos produzidos por alunos;
- as diferentes formas de dizer(recursos expressivos, adequação formal e discursiva,seleção lexical,seleção de gênero e tipo,paráfrase);
- as estratégias lingüísticas e cognitivas na escritura de textos;
- a utilização de recursos de apoio(notas, resumos, comentários) na leitura e escritura de textos diversos;
- a revisão/reelaboração de textos, adequando-os à situação,ao gênero, ao interlocutor e à convenção da escrita.

### 3. Nas práticas de análise lingüística, trabalhar com:

- a análise da relações intravocabulares e intervocabulares pela comparação, observação e pesquisa,superando os exercícios ortográficos;
- a análise das relações entre as partes do texto;
- a utilização de recursos do sistema de pontuação e elaboração de hipóteses sobre as funções dos sinais de pontuação;
- construção de microgramáticas (busca de regularidades de funcionamento):ortografia, concordância, etc.;
- a reescritura de textos, adequando-os à norma-padrão no que diz respeito à concordância, flexão, regência, ortografia e acentuação gráfica;

- registro de diferenças e semelhanças entre fala e escrita(influências recíprocas).

Como se pode perceber, é um texto que pode ser caracterizado como quase um manual de instruções, não fossem os interlocutores professores que já tinham em mãos um documento que falava mais detalhadamente sobre cada uma dessas partes, mas sem dizer abertamente o que se deveria fazer. Apesar disso, esta lista ainda não constitui os conteúdos propriamente ditos, deixando sob a responsabilidade do professor a escolha de textos, a escolha de estratégias para não reduzir gêneros textuais a simples tipos textuais, a seqüência de trabalho, a adequação dessas sugestões a cada série do ensino fundamental e médio. Mesmo com a finalidade de esclarecer o documento maior, no caso a PC/SC, há muito ainda que o professor precisa alcançar e construir até chegar à sala de aula e ater-se a um trabalho de ensino de língua a partir das fundamentações vigotskyanas e, principalmente, bakhtinianas.



## IV- METODOLOGIA DA PESQUISA

### 4.1 O tipo de pesquisa

Esta pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa, um estudo do tipo etnográfico. A abordagem qualitativa, segundo André (1995), pode ser caracterizada de várias formas, mas é popularmente conhecida por não envolver números. Para alguns autores, segundo André, qualitativo pode ser considerado sinônimo de etnográfico.

Considera-se que este trabalho pode ser definido como etnográfico – estudo de caso- por melhor se adaptar à natureza da pesquisa realizada. O trabalho etnográfico pode ser caracterizado como tal quando faz uso de observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos.

Sendo o objetivo deste determinar o nível de letramento/leitura de professores de Língua Portuguesa de quinta a oitava séries de duas escolas públicas, frente aos requisitos da Proposta Curricular de Santa de Catarina, documento que norteia a prática pedagógica da escola pública da rede estadual de Santa Catarina, optou-se pela pesquisa etnográfica estudo de caso, por a população pesquisada estar em contato constante com a pesquisadora, na condição de professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual.

Justifica-se o procedimento etnográfico também porque, segundo André (1995), este tipo de pesquisa dá ênfase ao processo, procurando buscar significados, a partir de retratos da visão pessoal dos participantes. Busca-se, então, não a testagem de uma teoria, “visando a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (André, 1995, p. 30), mas a verificação de como está acontecendo e se está acontecendo o movimento de mudança de concepções estabelecidas pela tradição da prática pedagógica para outras, sugeridas pela Proposta Curricular de

Santa Catarina.

O estudo de caso foi escolhido para ser aplicado neste trabalho porque se aplica a limites bem definidos, como neste caso, a pessoas selecionadas dentro de uma instituição educacional.

Ao estudar o caso específico de professoras efetivas da rede estadual de ensino do município de Braço do Norte, enfatiza-se um conhecimento do particular, mas que pode ser aplicado ao contexto mais geral da docência da escola pública estadual, e “suas inter-relações com um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação”. (André, 1995, p.31)

Segundo Stake (1988) citado por André, “um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa”.(Stake, 188 p. 254 apud ANDRÉ, 1995, p. 50)

Ainda na mesma obra, André vai salientar que o estudo de caso deve ser aplicado:

1. quando se está interessado numa instância em particular e é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo;
2. quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade;
3. quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados;
4. quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno;
5. quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Levando-se em conta os critérios estabelecidos acima, percebe-se que é a metodologia mais adequada para ser aplicada ao estudo, pois, respectivamente:

1. Tratou-se de uma pesquisa sobre um grupo de professores e seu grau de letramento face às leituras feitas, de documentos oficiais de ensino, neste caso, mais especificamente, da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.
2. O objetivo da pesquisa remeteu ao grau de letramento dos professores, mas os critérios para definir este nível de letramento foram retirados do capítulo sobre Língua Portuguesa do documento oficial de ensino do estado de Santa Catarina, merecendo, desta forma, um estudo específico e detalhado desta proposta.

3. O que se esperou como resultado da pesquisa foi verificar qual a distância existente entre este nível de letramento do professor e os requisitos estabelecidos pela Proposta Curricular de Santa Catarina para a prática pedagógica desses professores, centrando o interesse em como o processo está acontecendo.

4. O letramento é fenômeno que tem merecido estudos em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento, então a pesquisa poderá auxiliar a compreensão e reavaliação dos eventos e processos de letramento.

Sendo a pesquisadora colega de trabalho dos sujeitos, o contato foi facilitado e intenso havendo um relacionamento anterior à situação de pesquisa, entre as partes.

## **4.2 A Pesquisa- Piloto**

Com o objetivo de verificar a eficácia dos instrumentos de pesquisa em relação aos objetivos pretendidos, bem como familiarizar a pesquisadora com os instrumentos, foi realizada uma pesquisa-piloto. As questões levantadas nos instrumentos da pesquisa-piloto visaram a obter informações sobre os sujeitos, seus hábitos de leitura, formação, entre outros. Os sujeitos da pesquisa-piloto foram alguns professores que cursam Pedagogia na UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina).

### **4.2.1 Resultados da pesquisa-piloto**

A análise dos resultados da pesquisa-piloto revelou a necessidade de reformulação de alguns instrumentos e questões. Os motivos foram os seguintes:

a) Poucos questionários foram devolvidos e os que foram, demoraram muito, abrindo um viés que permitiria ao sujeito copiar respostas do documento oficial de ensino do qual foram tiradas as questões. Optou-se por pedir aos sujeitos da pesquisa propriamente dita a resolução em presença da pesquisadora.

b) Nenhum professor sujeito da pesquisa piloto aceitou gravar entrevista, o que se levou a reconsiderar a forma de aplicar a entrevista. Ficou previsto que a pesquisadora levaria gravador, mas, na hipótese da recusa do professor em gravar entrevista, ela seria

realizada com a pesquisadora anotando em papel as respostas, permanecendo ainda a forma semi-estruturada.

c) O acesso aos Planos de Curso para análise foi facilitada, o que motivou a não rever este instrumento.

### **4.3 Caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas estaduais situadas no centro do município de Braço do Norte, estado de Santa Catarina, a Escola de Educação Básica Dom Joaquim, a mais antiga da cidade, e a Escola de Ensino Fundamental Engenheiro Annes Gualberto. São as duas maiores escolas do município e atendem à clientela do centro e de comunidades rurais próximas. Ambas estão com a lotação máxima por sala, visto que a cidade é muito procurada por pessoas de muitos lugares do Brasil, pela oferta de empregos na indústria moldureira, alimentícia, agro-indústrias, entre outras.

A E.E.B. Dom Joaquim atende ao ensino fundamental de quinta a oitavas séries e é a única escola pública do município que oferece o ensino médio. A estrutura física desta escola é nova e moderna, tendo sido inaugurada em 2001. Possui salas de aula em tamanho padrão, biblioteca, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e demais dependências administrativas, bem como cozinha e cantina.

A E.E.F. Engenheiro Annes Gualberto atende ao ensino fundamental de primeira à oitavas séries e apresenta uma boa estrutura física que, no momento, passa por reformas e ampliações, para poder atender a um número maior de alunos, já que a procura por vagas existe durante todo o ano em função das migrações. Possui todas as dependências citadas acima para a outra escola.

Os sujeitos pesquisados foram professores que atuam nessas duas escolas, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental de quinta à oitavas séries. Optou-se por selecionar apenas os professores efetivos, pois são estes que são convocados para cursos de capacitação e discussão da Proposta Curricular e os professores chamados Admitidos em Caráter Temporário, têm uma rotatividade muito alta nas escolas, cobrindo apenas as licenças dos efetivos, não participando, muitas vezes, dos projetos e planejamentos das escolas.



As duas escolas possuem um total de doze professores efetivos de Língua Portuguesa, cinco dos quais trabalham com o ensino fundamental. Todos os sujeitos são formados em Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade do Sul de Santa Catarina, localizada em Tubarão, município vizinho que oferece este curso.

Participaram da pesquisa:

Sujeito A: Professora formada em Letras em 1988, tem dezesseis anos de magistério em Língua Portuguesa e trabalha atualmente com quintas, sextas, sétimas e oitavas séries na E.E.B. Dom Joaquim, com carga horária de quarenta horas semanais. Para a análise dos dados será caracterizada por Raldi.

Sujeito B : formada em 1992 pela Unisul, tem doze anos de trabalho no ensino fundamental da E.E.F. Annes Gualberto e assumiu, neste ano, as sétimas e oitavas séries . Esta professora possui algumas turmas de ensino médio na outra escola. Na pesquisa, foi definida como Timm.

Sujeito C: Formada em 1993, pela Unisul, tem dez anos de experiência com Língua Portuguesa, trabalhando, neste ano, com turmas de quinta a oitavas séries. Este sujeito será mencionado como Lessa.

Sujeito D: Formada em 1982, leciona a disciplina de Português desde então, com vinte e um anos trabalhando com turmas de quinta a oitava séries. Neste trabalho, referir-se-á ao sujeito D como Barbi.

Sujeito E: Formada em 1988 pela Unisul, tem dezesseis anos de experiência na área de Língua Portuguesa e atualmente ministra a disciplina de quinta a oitava série e no ensino médio. Para melhor trabalho com os dados, será definida como Eine, na análise.

#### **4.4 A pesquisa propriamente dita**

Os sujeitos da investigação se mostraram dispostos a responder ao questionário

desde que não fosse na presença da pesquisadora, pedindo uma semana de prazo para a entrega do formulário preenchido. A justificativa dos sujeitos foi o excesso de aulas e a falta de tempo, bem como duas professoras disseram que precisavam “pensar”, antes de responder. A pesquisadora procurou os sujeitos várias vezes, até conseguir os questionários respondidos. Ainda assim, um dos sujeitos devolveu-o com algumas questões em branco.

Com relação à entrevista, foi prevista para ser gravada, todos os sujeitos recusaram-se a fazê-la dessa forma, obrigando a pesquisadora a rever o instrumento e os professores então ouviram as questões da pesquisadora e as responderam, enquanto a pesquisadora anotava com papel e caneta na própria folha da entrevista semi-estruturada.

Considera-se que a coleta de dados foi prejudicada por esta questão, já que a entrevista prevista era para ser gravada e o questionário demorou a ser entregue. Optou-se então por acrescentar aos instrumentos aplicados, uma rápida análise do livro didático e observação de uma aula de cada sujeito pesquisado. Este trabalho de aplicação dos instrumentos e coleta de dados ocorreu entre abril e agosto de 2002. Os Planos de Curso foram prontamente oferecidos pelos sujeitos, dos quais a pesquisadora tirou cópias, que também constam nos anexos deste trabalho. Como já se relatou acima, foram pesquisados cinco sujeitos, selecionados a partir do critério de serem efetivos (serem concursados e admitidos em regime estatutário), terem participado de cursos de capacitação sobre a Proposta Curricular e estarem lecionando para o Ensino Fundamental de quinta à oitava séries. Os sujeitos pesquisados são todos do sexo feminino.

#### **4.5 Procedimentos na aplicação dos instrumentos da pesquisa**

O contato inicial com os sujeitos da pesquisa com vistas à disponibilidade para responder ao questionário e à entrevista, bem como ceder o seu Plano de Curso, deu-se no local de trabalho dos sujeitos, em conversas particulares ou até em portas de sala de aula, já que estavam em serviço.

Dois dias depois, foram entregues a cada sujeito as folhas com o questionário (dezesseis questões sobre o conteúdo da Proposta Curricular de Santa Catarina). Por duas semanas consecutivas a pesquisadora tentou recolher os questionários preenchidos sem sucesso. Após muitos telefonemas e visitas às escolas, pedido de auxílio à

direção e supervisores, conseguiu-se juntar todos os questionários.

Em seguida tentou-se agendar a entrevista gravada,mas todos os professores se recusaram terminantemente a colaborar dessa maneira. Aceitaram porém, que a pesquisadora fosse perguntando e anotando por escrito o que respondiam .Considerou-se, no entanto, que o para o resultado da pesquisa foi preciso levar em conta este fato da recusa em gravar as manifestações sobre o documento oficial de ensino do Estado em fitas cassete.

De modo geral, os professores pesquisados mostraram interesse pela pesquisa, e todos foram unânimes ao pedir que a pesquisadora desse um retorno em forma de palestra ou mini-curso,ao final da mesma.O compromisso foi aceito e deverá ocorrer na semana de planejamento dos dois colégios, que acontecerá em fevereiro de 2003.

#### **4.6 Categorização dos dados**

A análise dos dados partiu de agrupamento específico, segundo critérios retirados do documento oficial de ensino denominado Proposta Curricular de Santa Catarina,ao qual todos os professores têm acesso e de algum modo já tiveram contato com seu conteúdo.Dessa forma, os dados foram agrupados nas seguintes categorias:

- 1.Orientação teórico-filosófica da PC/SC;
- 2.Concepção de língua adotada pelo documento;
- 3.Concepção de dialogia;
- 4.Mudanças requeridas na prática pedagógica a partir do conceito de dialogia apresentado pelo documento;
- 5.Concepções de discurso pedagógico e mudanças propostas;
- 6.Concepção de metodologia de ensino de Língua Portuguesa;
- 7.Concepção de gêneros e tipos textuais;
- 8.Concepção de leitura;
- 9.Concepção de gramática.

Às concepções transpostas do documento oficial de ensino do Estado de Santa Catarina, cotejam-se os dados obtidos através de questionário e entrevista com os professores,e,com base nos estudos sobre nível de letramento apresentados na primeira

parte deste trabalho, apresentam -se os resultados obtidos e considerações sobre o nível de letramento do professor de língua materna da rede estadual de Santa Catarina, a partir de amostragem, constituindo por isso, as análises e o trabalho num todo, em um estudo de caso.

Além da análise destas categorias, os dados coletados em entrevista semi-estruturada e a análise dos Planos de Curso constituem elementos importantes para a consecução dos objetivos desta pesquisa.

## V - ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 Primeiras considerações

Tratar da mensuração do nível de letramento de professores de português da rede estadual de ensino a partir das demandas do próprio contexto escolar da rede pública de Santa Catarina, implica confrontar concepções de leitura e de escrita que atualmente se discutem numa realidade marcada pela pesquisa lingüística advinda das mais diversas áreas. Confirmando a área de motivação desta pesquisa, esclarece-se que os dados serão analisados à luz da base teórica fornecida pelos estudos em Lingüística Aplicada, relacionados às questões de letramento e prática pedagógica do ensino de língua materna, passando também pela formação de professores.

O que se considera mais importante é situar o professor como leitor de determinados textos e como autor de outros, relacionados estes com a esfera social do seu trabalho e, portanto, a ele especificamente destinados. As leituras extras, isto é, aquelas não relacionadas diretamente ao trabalho docente são consideradas apenas para ampliar a visão sobre a competência de leitura do sujeito analisado frente ao documento oficial de ensino.

O professor é um sujeito letrado e assim considerado desde o início das análises, participando, inclusive e constantemente, de eventos de letramento, na medida em que trabalha o processo de ensino e aprendizagem. As variações desses conceitos referem-se aos níveis de letramento apresentados pelos sujeitos ante a leitura específica da Proposta Curricular de Santa Catarina, objetivando fornecer dados que resultem na diminuição da distância que separa a teoria da prática.

## 5.2 O professor e a PC/SC: rio caudaloso e ponte em construção

Os professores pesquisados, na condição de efetivos, isto é, concursados e, de certa forma, com a lotação garantida, costumam freqüentar cursos de capacitação anualmente, quando estes cursos são oferecidos pela Secretaria de Educação. Segundo informações da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, todos os últimos cursos oferecidos relacionavam-se a estudos sobre a Proposta Curricular do Estado. Alguns cursos foram de abordagem mais ampla, enfocando apenas os eixos norteadores do documento, enquanto outros foram divididos em áreas específicas como Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, focalizando conceitos específicos de cada área. Cada curso totalizou quarenta horas, somando-se a estas mais vinte horas de discussão orientada em cada unidade escolar, sobre temas variados, porém obrigatoriamente relacionados ao documento em questão. Desta forma, há que se considerar que todos estes sujeitos conhecem a Proposta Curricular de Santa Catarina, tendo-a lido parcial ou totalmente.

Aos professores perguntou-se sobre a qualidade destes cursos e os esclarecimentos que traziam para a sua vida profissional. Todos os questionados admitiram que, em maior ou menor grau, os cursos colaboravam com sua prática, acrescentando porém, que “continuam sendo teóricos demais ou não têm muito a ver com a nossa área” (Raldi). Para Lessa” falar é fácil, mas fazer...”

Abordando-se diretamente o documento da PC/SC, verificou-se o posicionamento dos sujeitos frente à leitura que dele fazem:

É de leitura difícil, porque é profunda e meio confusa. A linguagem é complicada, quase não dá para entender. (Raldi)

É difícil, tem partes que tem que ler e reler, mesmo assim não dá para botar em prática, não se consegue. Na faculdade a gente estudava uma ou duas gramáticas, era fogo... (Timm)

Não dá para entender nada do que diz ali, é teoria pura, não se entende o que é para fazer com aquilo. (Lessa)

Há trechos muito difíceis, outros nem tanto.É preciso estudar mesmo, pedir explicação para alguém, para então colocar em prática.(Barbi)

É médio.Porque certos assuntos não foram bem esclarecidos,fica só no abstrato, não se relaciona com a prática.(Eine)

A constatação das professoras refere-se à dificuldade em relacionar teoria e prática, bem como considerar o texto do documento bastante teórico.A necessidade de mediação para esclarecer o documento é citada, confirmando que a leitura eficaz pelo e somente pelo professor não se efetiva,tendo um dos sujeitos mencionado a própria distância dos cursos de formação de professores.Quanto aos cursos de capacitação, no entanto, mesmo considerando que esclarecem o que diz o documento, não o relacionaram com sua leitura propriamente dita, havendo somente queixas.Para Orlandi(1988),as características de legibilidade podem estar ou não no texto,porque “é a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade”(p.10).Ao se considerar, então, que o texto é difícil porque é teórico,há que se considerar a relação que se estabeleceu entre o leitor específico e aquele texto, do que definir como difícil o texto em si.

É preciso considerar que os professores receberam o documento oficial nas unidades escolares e a eles foi pedido que lessem e dele retirassem seus planejamentos.A primeira reação foi de rejeição, sem mesmo se terem feito discussões que, como já esclarecido em parte anterior,só iniciaram dois anos após a PC/SC ter chegado às mãos do professor e ter se criado a primeira impressão(avversão?).

Essa relação que se estabeleceu entre o professor e o documento logo de início pode ter criado barreiras que agora se tentam ultrapassar, mas que envolvem muito mais do que cursos de capacitação ou mediação de outros docentes.O ponto a que se quer chegar é que estes professores advêm de uma formação inicial arraigada na tradição do ensino da gramática normativa.Geraldi(1988,p.247),já apontava que

No mundo educacional existem várias definições de realidade.Enquanto as cisas prosseguirem sem grandes rupturas, essa realidade é percebida sem problemas. O modo como o professor percebe a realidade serve de barreira,impedindo-o de experimentar pontos de vista alternativos.

Orlandi já definia o leitor como alguém determinado historicamente e, do

mesmo modo, vê-se aqui que o professor já dá mostras de que tem determinados parâmetros pelos quais regula sua prática, mas que não define exatamente como ou quais seriam estes parâmetros face aos alternativos apresentados pela PC/SC. Este tópico merecerá uma abordagem mais aprofundada mais adiante. Determinados então por estas opiniões sobre a legibilidade do texto da PC/SC, os professores assumiram que a frequência com que recorrem à sua leitura depende muito das necessidades. Essas necessidades, na maioria das vezes, não são suscitadas pelo sujeito professor, mas por fatores externos. Para Raldi “leio sempre que precisamos discutir e fazer troca de experiências com outras disciplinas, em dias de estudo na escola, no início do ano ou quando alguém exige.” Os outros sujeitos responderam com o mesmo teor.

### 5.3 O professor como leitor

Ao se buscar um conceito de leitor poder-se-á partir da idéia de um indivíduo que foi alfabetizado e que consegue decodificar frases simples e escrever bilhetes simples. Para este trabalho, no entanto, leitor é

aquele indivíduo que, além da alfabetização e do domínio pragmático do código escrito e independente de considerações subjetivas, tais como gosto ou valores morais, manipule com relativa frequência, por razões de inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita. (BRITO, 1998, p. 70)

O professor pesquisado é, sem dúvida, um leitor, e um leitor assíduo que lida cotidianamente com materiais impressos e, pode-se dizer, esta é a matéria-prima do seu trabalho. Segundo os sujeitos

Livros didáticos, jornais, revistas, a Nova Escola (revista). A Proposta, não dá tempo de lembrar nem onde guardei. No dia-a-dia tem que ser rápido, coisas mais simples, mais à mão. (Raldi).

todo tipo, depende da aula, jornal, revista, livro didático, a proposta? Ah, não, todo De dia não, leio coisas da aula mesmo. (Timm)

Jornal, livro didático, procuro textos em outros livros didáticos que tem na



biblioteca.(Lessa)

Livros, revistas e jornais.(e a PC/SC?) Não, só no começo do ano e em cursos.(Barbi)

PCNs, livro didático, jornais, revistas, outros.(Outros?) Apostilas , a PC/SC não.(Eine)

É preciso considerar que os sujeitos pesquisados lêem materiais diversos, principalmente jornais e revistas, entre os mais relacionados estão revista Veja, jornais de circulação local como Notisul e Folha do Vale, além do Diário Catarinense, revistas femininas como Cláudia e Nova. Mas são materiais que podem ser considerados impressos lidos por muitos outros grupos de esferas sociais diversas, e que não estão relacionados diretamente com o trabalho docente apesar de pressupostos por ele. Mas, maciçamente, os professores são leitores dos livros didáticos. Para Lessa “é uma passadinha no jornal, nas revistas que tem na sala dos professores, para ver se há algo interessante (interessante?), é, relacionado com a nossa família, a vida da gente, o mundo.

O leitor professor, o leitor que tem o papel social de professor, no entanto, pela própria inserção que tem no mundo da leitura e da escrita, não pode se limitar a ser um leitor comum, que lê o que a maioria das pessoas que sabem ler, lêem, que leitores de romances lêem, que donas de casa lêem. O surgimento de materiais específicos direcionados aos professores, como PCNs e Propostas Curriculares exigiu uma redefinição desse papel de leitor comum para um leitor que precisa abarcar textos de complexidade maior, implicando manipulações diferentes daquelas leituras de periódicos femininos por exemplo.

Há que se postular os diferentes graus de complexidade dos textos implicando a manipulação dos mesmos de forma diferente pelo leitor. Se a manipulação de informações do cotidiano, instrucionais e de senso comum, codifiquem formas escritas muito próximas da oralidade, tanto na sua estrutura sintática, na diversidade lexical e na organização discursiva depende de uma competência mínima de leitura, quase a decodificação, o acesso ao mundo da cultura letrada, assim não acontece. A leitura de textos cuja organização sintático-semântica, seleção léxica e estratégias discursivas que se fundamentam em sistemas específicos de valores e regras de interpretação, não se garante com conhecimento de regras do sistema gráfico e convenções de uso, mas sim pelo domínio dos sistemas de referência que recobrem os textos escritos e pela convivência intensa com um conjunto coeso de discursos (BRITO, 1998, P.70).

Assim, mesmo o professor inserindo-se em uma prática de leituras altamente escolarizada, até porque, neste caso, todos os sujeitos pesquisados apresentam curso superior em Letras, isso não garante um grau de letramento que lhe permita a convivência pacífica com esse conjunto coeso de discursos, ou seja, os documentos oficiais de ensino, sendo este documento considerado por professores, como parte de suas leituras habituais, e mesmo quando necessariamente exigida, não lhe permite a efetiva compreensão.

No entanto, o livro didático parece ser parte desse conjunto coeso de discursos (OSAKABE apud BRITO, 1998), e não parece criar absolutamente nenhum conflito para o professor, que se vale não só daquele escolhido para as séries, mas busca também textos em “outro” livros didáticos constantes na biblioteca da escola.

Para Geraldi (1991), há uma cultura escolar que ressalta dois aspectos fundamentais: o predomínio de uma educação de transferência de conteúdos estabelecidos como verdadeiros, legítimos e necessários à formação do aluno; e a submissão a um tipo de publicação específica para a escola (textos didáticos e paradidáticos) que determina os conteúdos escolares e os organiza didaticamente em disciplinas, séries e níveis de ensino.

Aplicando o raciocínio do autor a este caso, todos os sujeitos pesquisados fazem uso do livro didático em suas aulas, que são organizadas conforme os conteúdos apresentados pelos livros. Questionou-se então, qual o critério de seleção aplicado à escolha deste material, do que resultaram as seguintes manifestações:

Usamos o livro Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa, que foi escolhido pelos professores após análise de vários. Não havia muitas opções, só três ou quatro que a CRE (Coordenadoria Regional de Educação) mandou, era o que sobrava e tinha que ser escolhido segundo os PCNs e a PC/SC mas a gente olha mesmo é se é adequado ao nosso aluno, se dá para trabalhar aqui, nesta escola, e com estes alunos. (Raldi)

O livro que usamos é Linguagem, Criação e Interação de Cássia Garcia de Souza, e escolhemos porque os professores acharam mais adequado ao nosso aluno, que é mais da periferia, tem que ir mais devagar. (Timm)

Usamos Linguagem, Criação e Interação porque era o que estava mais de acordo com a PC/SC, com mais textos de interpretação. (Barbi)

Como os professores pesquisados são de duas escolas, as respostas dos outros

sujeitos repetiram-se,mas percebe-se que cada sujeito pontua mais de um critério ou até critério diverso:ou pelo aluno ser da periferia, criando um preconceito e rotulando o aluno e o material, mais do que estar adequado à PC/SC.Segundo conversas informais com as supervisoras educacionais, os professores quase não têm opções de escolha,pois os livros já vêm preestabelecidos pelas Coordenadorias Regionais ou pelo próprio MEC,que pré-seleciona através de estrelinhas nem sempre confiáveis, conforme a supervisora da escola Engenheiro Annes Gualberto.

A PC/SC concebe o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e condena o uso do livro didático como único material de apoio em sala de aula.Em Língua Portuguesa, mais ainda, pelo fato de aconselhar o trabalho com os gêneros textuais, com a prática efetiva da língua na sociedade.

Segundo Geraldi(1991), o professor foi formado dentro de uma cultura escolar que consagra o livro didático e continua sua prática dentro da mesma perspectiva, seguindo página a página este livro, resumindo suas leituras aos conteúdos estabelecidos por este material.Assim, quem articula o saber e as práticas de ensino é o material didático, que estabelece currículo, conteúdo e procedimento.Ora, a concepção de professor como mediador é prontamente desmascarada com essa prática, sendo mediador o livro didático.Geraldi assinala, dessa forma, a morte do sujeito-professor,que até poderia escolher o livro, mas que após, não exerceria nenhum papel ativo, seguindo passivamente e página a página o livro.

O que acaba acontecendo é que o professor não é mais leitor efetivo nem mesmo do processo ensino aprendizagem que diz coordenar, mas transfere esse papel a outras instâncias.Sendo leitor apenas de livros didáticos, o professor se submete a um modelo de letramento escolhido pelo autor do livro didático, o que pode se comprovar pelos dados coletados na entrevista, quando apenas um dos sujeitos referiu como critério de escolha do livro as noções contidas na PC/SC.Ainda assim,é fato contraditório, pois o próprio documento nega o uso deste material.

O professor pesquisado é, de fato, um leitor dos mais diversos materiais,e principalmente, do livro didático, já em primeira instância comprovando que não é um bom leitor da Proposta Curricular de Santa Catarina,dando mostras por seu procedimento, de incoerências entre o documento em questão e a prática de sala de aula.Conforme Brito(1998),o professor tornou-se um profissional que domina somente aquilo que deve repassar aos seus alunos,e que continua sendo um leitor, mas um leitor “interditado”.

### 5.3.1 O livro didático usado pelos professores

Os livros didáticos citados pelos professores nas entrevistas foram ENCONTRO E REENCONTRO em Língua Portuguesa – Reflexão e Ação de autoria de Marilda Prates e LINGUAGEM Criação e Interação, de Cássia Garcia de Souza e Marcia Paganini Cavequia.

O primeiro livro citado é usado em todas as turmas de quinta a oitavas séries da Escola de Educação Básica Dom Joaquim. A data da primeira edição do livro é de 1998 e o exemplar cedido pela escola para a análise da pesquisadora data de 2001. Todos são do tipo não consumível, servindo às turmas por, pelo menos, três anos.

Segundo as orientações contidas nos livros e após análise destes, verificou-se que cada exemplar destinado a uma série específica (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>) segue uma estrutura regular assim organizada:

a) Temas: as unidades são organizadas por grandes temas geradores que orientam a escolha dos textos, como identidade, família, sentimentos, desafios, justiça, etc. Os textos escolhidos, no entanto, seguem o único critério do assunto, não havendo referência a gêneros ou mesmo tipos textuais. Como exemplo, pode-se citar que, na unidade correspondente ao tema Identidade, tem-se, inicialmente um texto literário (poesia) e uma narração (fragmento de texto retirado de uma revista infantil). Após, aparecem algumas perguntas sobre o texto (quatro sobre o primeiro e seis sobre o segundo). Mais ao final da unidade aparecem outros textos chamados “de apoio”, também se tratando de narrações e poemas relacionados com o tema gerador.

b) A segunda parte da unidade é denominada de Linguagem: análise, reflexão e uso e trata de aspectos gramaticais: substantivos, adjetivos, pronomes, etc tratando dos aspectos gramaticais puramente normativos e, se utiliza algum dos textos anteriores, o faz como pretexto para ensinar as normas da língua culta..

c) Num terceiro bloco denominado A Palavra escrita e falada, outros textos são usados como pretexto para estudos gramaticais, como fonética, formação de palavras (morfologia), e outros tantos baseados exclusivamente na gramática normativa.

d) Na quarta e última parte tem-se a produção de textos, organizada em torno de produção de frases, período simples e período composto, estrutura da narração, uso de

pronome oblíquo, entre outros do mesmo tipo.

Como se vê, um livro totalmente baseado no ensino tradicional de gramática e distante das propostas do documento oficial de ensino. Ainda assim, obteve-se de um professor a afirmação de que a escolha deveu-se aos critérios da proposta curricular.

O segundo livro mencionado na entrevista intitulado *Linguagem criação e Interação*, apresenta uma organização diferente do primeiro. Cada unidade está distribuída em oito partes assim definidas:

a) Momento do texto: em cada unidade há um único texto, mas cada unidade traz um tipo diferente (quadrinhos, publicidade, correspondência, etc.).

b) Painel do texto: São explicações dadas sobre o autor e sua obra de maneira geral, situando o texto historicamente, tanto em relação ao gênero, quanto às publicações existentes.

c) Estudo do texto: são questões de compreensão e interpretação do texto, com explicações sobre a estrutura do texto lido, bem como reflexões sobre o público leitor que aprecia esse tipo de texto. Já há uma maior aproximação com o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

d) Ampliação do vocabulário: normalmente refere-se a um estudo etimológico das palavras, não se atendo a palavras consideradas difíceis no texto.

e) Diversidade de expressão: privilegia os muitos modos de comunicação e construção de sentidos, ampliando a noção de texto para além da escrita, aplicando-se estudos de leitura e atribuição de sentidos a imagens, obras de artes, colagens, entre outros.

f) Questões de linguagem: esta parte está reservada ao estudo de vários tipos de textos e é exatamente assim que as autoras introduzem o estudo – como tipos textuais – explicando então a estrutura peculiar de cada tipo.

g) Produção de texto: a partir do tópico anterior o aluno é convidado a escrever um tipo de texto sugerido, com sua estrutura já explicada anteriormente. Chama-se a atenção para a autoria, a interlocução, o objetivo da escrita e a linguagem usada. Dependendo da mediação do professor, o trabalho com o gênero é permitido. O livro, por si só, no entanto, mesmo dando espaços, não consegue direcionar o trabalho para o gênero, no que vai depender fundamentalmente da condução dos trabalhos pelo professor.

h) Estudo da língua: a análise lingüística é introduzida a partir de textos diversificados, selecionando-se aspectos importantes em cada texto – são textos publicitários, quadrinhos, textos informativos, embalagens de alimentos ou outros, receitas

etc. Os aspectos gramaticais não aparecem no livro de acordo com a divisão da gramática normativa, mas privilegiando-se a construção do texto que é apresentado pelas autoras.

Apesar de este segundo livro poder ser considerado mais próximo dos eixos norteadores da PC/SC, seu uso sem a reflexão do professor e a mediação necessária, pode desvinculá-lo totalmente do propósito inicial e torná-lo um manual descontextualizado, seguido à risca pelo professor, tornando sua prática tão distante das práticas sociais da linguagem, inclusive a dos próprios alunos que até então não tiveram voz e nem a terão se o professor simplesmente seguir o livro.

#### **5.4 O professor e a visão de sua prática**

Os professores, de maneira geral, aceitam os problemas cotidianos como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e não medem esforços para mudar estratégias ou técnicas para conseguir resultados mais eficientes. Entretanto, na maioria das vezes a mudança de estratégia ou técnica não é suficiente, e os problemas continuam a aparecer.

Se há, por outro lado, uma proposta de mudança mais profunda, que vai além de estratégias didáticas, esta proposta costuma partir, conforme Zeichner (1993), de outras pessoas ou instituições, isto é, não foi o próprio professor que fez o caminho da reflexão e percebeu a necessidade de mudança nas concepções por ele seguida, e não somente nas técnicas utilizadas.

Os sujeitos entrevistados avaliaram sua prática em relação às exigências contidas na PC/SC, e assim se manifestaram:

Procuro buscar o máximo de integração, mas nem sempre isto é possível. (por quê?) Ah, pouco tempo, tem o livro, que se não terminar o pai reclama, se fizer coisa muito diferente já criticam que os conteúdos estão atrasados... (Raldi)

É bem difícil juntar teoria e prática, porque falar é uma coisa, fazer é outra. Eu tento trazer coisas novas, de interesse deles, fazer aula diferente, mas também precisa ensinar a gramática, aproveitar o livro (didático). (Timm)

Tem muita teoria complicada lá, eu uso o livro didático, o que estiver de acordo com a PC/SC lá dentro, eu uso. (Lessa)

Tenho tentado adequá-la à PC/SC, usando vários tipos de texto, ensinando a gramática a partir do texto. (Barbi)

Acredito que está caminhando, já melhorou bastante em relação a alguns anos atrás. Procuro sempre direcionar meus trabalhos seguindo as orientações contidas na PC/SC, mas muitas vezes encontro obstáculos, como falta de tempo, impossibilidade de sair do livro didático, os pais reclamam. (Eine)

A questão da resistência dos professores aos documentos oficiais não é da ordem do desconhecimento das propostas, mas antes, da necessidade que o profissional docente tem de refletir sobre o que faz e no que baseia sua prática atual, revendo primeiro as velhas concepções, para permitir, a partir daí, o movimento de mudança.

A distância que separa a prática do professor de uma proposta teórico-metodológica a ele oferecida pode então ter sua causa na desconsideração de um saber anterior do professor, na falta de reconhecimento do profissional docente como alguém que cria saberes no dia-a-dia e tenta fazer o melhor possível de sua prática. A dificuldade para a mudança reside, pois, na falta de refletir, primeiramente com o professor, sobre a prática por ele adotada e sobre quais teorias esta prática está construída, para se fazer o movimento de mudança gradativamente, com uma reflexão sobre a reflexão na ação, conforme Schön (1993).

Aos professores, durante as entrevistas, foram lançadas questões acerca de sua visão sobre a distância que separa a teoria da prática em se referindo à PC/SC. Nenhuma resposta foi marcada pela crítica ao conteúdo do documento e ao que é proposto, mas a questões de infra-estrutura para desenvolvê-los, de inviabilidade sempre relacionadas a questões externas ao texto do documento e externas à vontade ou competência dos professores, principalmente. Para que esta lacuna seja preenchida, é necessário, segundo os professores pesquisados

Que todos os professores tenham acesso aos cursos de capacitação referentes à PC/SC. Que haja possibilidade para a continuidade das reflexões no espaço escolar, fornecendo assim, ao professor, subsídios para expandir e aprofundar seu campo de conhecimento. (Raldi)

Mais conhecimento da PC/SC através de cursos de capacitação que tratem da área de Língua Portuguesa e sejam menos teóricos e mais objetivos sobre o que deve ser trabalhado, que mostrem uma aula de acordo, pra gente se basear. (Timm)

Falta muita coisa: tempo para estudar a proposta, alguém que explique tudo com detalhes e mostre como deve ser a prática. Não é uma receita, mas que dê uma aula pra gente ver como é; às vezes a gente até já faz certo e nem sabe, podiam

mostrar um modelo, sei lá... (Lessa)

Mais prática e maior conhecimento da Proposta, com cursos, esclarecimentos que realmente mostrassem o que deve ser feito na prática. (Barbi)

Falta ainda uma conscientização dos pais em entender e aceitar esta nova proposta, entendimento por parte dos professores como também comprometimento e competência profissional. A maioria dos professores até tenta mudar mas não consegue, trabalha sessenta horas e o jeito é seguir o livro didático, fica mais fácil. Ficar todo dia lendo a PC/SC ninguém agüenta, é muita teoria. (Eine)

Como se pode perceber, apenas um dos professores refere-se à dificuldade dos próprios professores no entendimento do texto da PC/SC e à falta de leitura do texto. Há referência unânime, entretanto, que não há auto-suficiência por parte do professor para fazer a leitura da proposta, e o que pedem é um auxílio para esta leitura, com cursos de capacitação e esclarecimentos de como passar da teoria à prática. De certa forma, os sujeitos aceitam que seu nível de leitura não alcança este texto e que necessitam de apoio para a sua compreensão. Aceita-se também que existe uma distância difícil de superar e que os professores não estão “vendo” como se faz o movimento de transformação.

Considera-se que as receitas pedidas pelo professor não são o conteúdo que irá preencher a distância entre o proposto e o disposto, mas que o problema vai além, decorrendo da própria formação inicial e a falta de formação continuada, como já referido pelos sujeitos pesquisados. Para incitar um movimento de mudança é necessário que haja um processo de reflexão que parta da prática vigente, quando o professor repensa a sua atuação na sala de aula, de forma vinculada ao todo que é a escola, com sua função social, com sua concepção de ser humano, isto é, da reflexão sobre um projeto maior: o projeto político pedagógico da escola. Esse pensar do professor cria teorias próprias e diminui o receio desses profissionais acerca de “teorias demais e práticas de menos”. Já Freire (1996), alertava que

É pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto, que quase confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproxima-lo ao máximo. Quanto melhor se faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (p.44)

Para se provocar a dinâmica do processo, é consenso entre os estudiosos sobre a



necessidade de se pensar a ação docente, partindo o movimento sempre da ação, do pensar a ação, e caminha então para o discurso teórico que deve perpassar, por sua vez, a ação. Não há dúvidas, no entanto, que há ainda uma lacuna a ser preenchida e que esse “preenchimento” inicia com um olhar sobre o que se faz, para se partir, em seguida, para o que se pode fazer.

### **5.5 O que se lê e o que está escrito: um desnível de letramento?**

Neste tópico, são cotejados os dados levantados em questionário com os cinco sujeitos pesquisados, sobre determinados trechos da área de Língua Portuguesa da PC/SC. A análise das respostas dá-se à luz de categorias construídas a partir do próprio texto da PC/SC. São analisados, portanto, a orientação teórico-filosófica; a concepção de língua; a concepção de dialogia; as mudanças propostas na prática a partir da concepção de dialogia; a concepção de discurso pedagógico; a concepção de metodologia; a concepção de gêneros e tipos textuais; a concepção de gramática e, por último, as concepções de leitura.

#### **5.5.1 Como o professor entende a orientação teórico-filosófica da Proposta Curricular**

O documento oficial de ensino do Estado de Santa Catarina apresenta os eixos norteadores ou concepção teórico-filosófica em várias partes do documento. Já a introdução contempla uma visão geral dos conceitos de homem, de sociedade e de cultura. Essa visão geral vai sendo fundamentada de acordo com o desenvolvimento das várias áreas do conhecimento, que constituem a subdivisão desse texto. Assim, ao ler o capítulo referente à alfabetização ou à geografia, o professor encontrará novamente, e sempre na parte introdutória do capítulo, uma explicação detalhada das orientações mais gerais (filosóficas, epistemológicas, políticas) que subsidiam todo o discurso desse documento.

Concentrou-se o estudo e a pesquisa às informações contidas somente no capítulo que trata da área de Língua Portuguesa. E sobre essas orientações, a PC/SC é considerada de base sócio-histórica, privilegiando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (base vigotskyana) a partir da mediação do professor. A

aprendizagem se dá através do processo de formação de conceitos, o que leva ao desenvolvimento. Para isso, vale-se do esquema das zonas de desenvolvimento explicitadas por Vigotski: Zona de desenvolvimento real, Zona de desenvolvimento proximal e Zona de desenvolvimento potencial. Para a PC/SC

Deve-se considerar, nesta ótica, que a aprendizagem leva ao desenvolvimento. Essas duas faces da educação estão inter-relacionadas desde o nascimento. Toda a aprendizagem pré-escolar, que corresponde ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos, tem, pois, um peso considerável na vida escolar. O desenvolvimento da consciência reflexiva, por sua vez, se reflete e entrelaça nos conceitos cotidianos; os dois processos se influenciam ininterruptamente, de tal forma que os conceitos espontâneos são a condição para a formação dos conceitos científicos, e estes, por sua vez, passam a estruturar aqueles, que vão se alterando em nível de consciência, até que se atinja a metacognição (o nível em que se é capaz de avaliar o próprio conhecimento). (p.58)

É muito importante, segundo a PC/SC, que as práticas sociais sejam levadas em consideração, concebendo o homem como social e histórico e, portanto, imerso na cultura, produzida pelo próprio homem, mas condicionada historicamente. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não transmite informações apenas, mas relacionando os conceitos cotidianos com os científicos, transforma informação em conhecimento que por sua vez, pode modificar o indivíduo e a sociedade.

Considera-se que é de capital importância que todos os professores entendam a mudança que está sendo requerida na concepção de aluno, na função social da escola, nas formas de como se processam as informações. Sem essa primeira compreensão, não há como haver transformação na prática. Os professores pesquisados assim mostraram sua leitura:

Não compreendo bem esta parte, porque é muito confusa. (Raldi)

Não compreendo, porque a linguagem usada não é objetiva. Ela deixa dúvidas. A compreensão é difícil. Usa muitos termos científicos. (Timm)

Não entendo porque o vocabulário é muito elevado e ainda está fora da nossa realidade escolar. (Lessa)

Entendo que não é fácil pôr em prática as orientações da Proposta, mas entendê-la é possível, a menos que eu esteja equivocada em minhas respostas. (Barbi)

O que entendo é que o ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado ao desenvolvimento da linguagem verbal permitindo a inserção do sujeito na

sociedade.(Eine)

Todas as respostas podem ser consideradas evasivas, ou mesmo que não responderam à questão formulada. Afirmam, por outro lado, que não a entendem, com argumentos que se repetem, salientando o grau de dificuldade de leitura, seja pelo vocabulário, pelo estilo (científico), aceitando-se que o texto está fora da realidade escolar; esta realidade, permite-se aqui interpretar como a realidade de leitura dos professores, que não conseguiram mostrar a sua leitura da base essencial da PC/SC. Há novamente, a comprovação da existência de um desnível entre o escrito e o lido, há uma distância que precisa ser eliminada.

Os níveis de letramento se referem às habilidades de uso da língua escrita e de compreendê-la em seu contexto, devendo variar de intensidade conforme a função desse uso e do ambiente social em que se está inserido. Assim, o professor, participante obrigatório de eventos de letramento, depara-se com uma dificuldade de compreensão do material que foi escrito para ele. Para Ribeiro (1999), os níveis de letramento estão relacionados com a qualidade das práticas de letramento, ou seja, com a qualidade do texto que o sujeito lê e escreve, com a frequência de leitura e de escrita e com a forma de leitura e de escrita. Que o professor tem contato constante com a escrita não há dúvidas, mas como mostrado nas análises das entrevistas, o que o professor lê são textos cuja estrutura não vai muito além dos textos orais, criando-se então uma barreira quando o que lhe é demandado vem escrito em um outro gênero.

O que se pode concluir, nesta categoria, é que não há correspondência entre o que dispõe a PC/SC, e os conceitos assimilados pelos sujeitos pesquisados, ou melhor, tais conceitos não chegaram a se transformar em conhecimento, e menos ainda em conhecimento aplicável, para os professores.

### **5.5.2 A concepção de língua: ponto de partida para as aulas de português**

Qualquer que seja a prática do professor de língua materna, ela deve estar ancorada em uma concepção de língua que lhe dê subsídios para construir objetivos e metas, bem como visualizar o perfil do usuário desta língua após a escolarização e adequação dos usos às diversas situações sociais. Há, entretanto, uma prática disseminada

do uso do livro didático que isenta ou desautoriza o professor a fazer uma reflexão sobre que concepção de língua está adotando em sua prática. Sem relacionar as atividades mecânicas pré-projetadas pelo livro didático a qualquer fundamentação mais consistente sobre ensino de língua, o professor segue cumprindo programas organizados com base apenas na estrutura do próprio livro didático, não havendo coerência entre objetivos, método e práticas e resultados dentro da sala de aula. Não se quer de forma alguma afirmar que inexistem concepções de língua nas práticas vigentes dos professores, mas é que estas não são “conscientes”, há uma carência de reflexão sobre o que se faz, por que assim se faz e que resultados se obtêm e quais se obteriam se fosse diferente. Volta-se à proposta da reflexão sobre a ação, antes de se passar à leitura de uma nova proposta de trabalho.

Ao serem questionados sobre a concepção de língua que deve nortear a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, os sujeitos assim a definiram:

A língua deve ser entendida, estabelecida como interação entre sujeito-objeto do conhecimento. Esta deve ser contextualizada amplamente com o social, cultural, na relação afetiva e direta de todos: comunidade escolar e local. (Raldi)

Sócio-interacionista. (Timm)

Dialogia, polifonia, polissemia, interdiscursividade, intertextualidade, discurso, textualidade, texto, coerência, coesão (Lessa)

A língua enquanto fala respeitando a peculiaridade lingüística de cada aluno. (Barbi)

Que ela não é fato pronto e acabado, ela é um instrumento criado pela necessidade de comunicação, portanto está em constante evolução. (Eine)

Pode-se considerar que todas as respostas são fragmentos de trechos do documento oficial e que nenhuma resposta acima corresponde à concepção completa de língua apresentada pe PC/SC. Os professores, no entanto, demonstram um esforço em tentar corresponder ao que lhe é pedido no questionário, captando idéias soltas que acabam não formando um conceito claro de língua.

Raldi manifesta uma leitura confusa e misturada com os princípios norteadores da Proposta, baseados em Vigotsky, quando são apresentados os conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento e a importância que a linguagem verbal tem para este processo. Ao se referir à língua como interação do sujeito com o objeto do conhecimento,

aponta para uma compreensão parcial, senão equivocada, da concepção de língua bakhtiniana apresentada no texto.

Timm exime-se do compromisso da resposta e como tem conhecimento, seja por cursos, seja por discussões em dias de estudo, da concepção histórico-cultural da PC/SC, evita de dar a sua compreensão sobre o conceito de língua, sem, no entanto, “errar” a resposta, já que a concepção de língua é acatada no documento como histórica e cultural.

Lessa limitou-se a copiar os “conceitos essenciais” trazidos pelo livreto Organização da Prática Escolar na Educação Básica, onde são esclarecidos os eixos de trabalho de cada área do conhecimento, já exposta na PC/SC, mas resumida e “trocada em miúdos” para os professores. Sem nada comentar a respeito, dá margem à interpretação de que pouco mais pode acrescentar como leitura própria, como construção do sentido a partir do já estabelecido.

Já Eine concebe parcialmente a língua a partir das suas variações, mostrando então, entendimento de uma parte e usando-a como se fosse o todo.

Para Eine, há ainda um bom caminho a ser percorrido, pois há indícios, em sua resposta, de mistura de concepções, ao ver a língua como produção humana, coerentemente com a PC/SC, mas também como resultado da necessidade de comunicação e por isso estaria em evolução. A Proposta Curricular, em vários trechos, faz questão de salientar as diferenças de concepções, comparando teóricos da linguagem, como Saussure e Chomsky (p.59,60), esclarecendo que discorda do conceito de língua como sistema de formas abstratas. Segundo a PC/SC, “na orientação estruturalista fala-se, sem dúvida, na relação comunicativa. Mas o outro aparece apenas como ouvinte, um destinatário passivo. [...] Ser apenas ouvinte ou receptor dá uma imagem distorcida do processo complexo da comunicação verbal”. (p.60).

É preciso reconhecer que o conceito de língua apresentado pela PC/SC apresenta-se como uma leitura de Bakhtin, explicando as diferenças entre este teórico-filósofo da linguagem e as outras concepções que outrora norteavam o ensino de língua. Ao parafrasear Bakhtin, o documento, em quatro páginas aproximadamente, constrói a concepção de língua que deve nortear o trabalho nas aulas de língua materna:

Colocando a palavra como signo ideológico por excelência, ele (Bakhtin) traz, na sua filosofia da linguagem, uma importante contribuição para as ciências humanas que lidam especialmente com o fenômeno lingüístico e suas implicações – uma delas, evidentemente, é o ensino de língua em todas as suas modalidades. Estudada como processo e não como mero instrumento ou

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

Nota-se que os professores apresentam indícios, em suas respostas, da leitura feita do documento, mas é uma leitura fragmentada, senão equivocada, abordando pequenos trechos do capítulo, ou copiando partes de um outro documento já organizado como releitura da PC/SC. Estas leituras, se por um lado atestam uma distância entre o que diz a PC/SC e o entendimento dos professores, mostra também que o professor tem ido ao texto do documento, seja para fins de reuniões de estudo ou em cursos de aperfeiçoamento. A lacuna constituída entre as propostas e a compreensão deve-se realmente ao nível de letramento do professor que não tem alcançado a amplitude das reflexões do texto, porém devendo-se mais aos seus hábitos cotidianos de leitura do que a ausência de leitura da PC/SC. Explica-se: o professor, na entrevista concedida a esta pesquisadora, afirma que guarda a Proposta Curricular para dias de estudo e que, cotidianamente, prefere ler jornais locais, revistas e outros materiais. Ora, a Proposta Curricular exige que se busquem outros saberes pressupostos por ela, mas que os professores comprovam não possuir, ou não terem feito reflexões acerca desses saberes e da necessidade deles. Os saberes pressupostos seriam conhecimentos teóricos a respeito de língua advindos talvez de uma formação inicial ou continuada, ou mesmo de leituras além do texto do documento. O professor não corresponde a este perfil e então não alcança a leitura da PC/SC, produzindo um desnível de leitura causado pelo seu nível de letramento que fica aquém do que lhe é requerido, e pelo próprio texto que julgou seu interlocutor como um sujeito com saberes adquiridos em outros contextos, o que verifica-se não ser este o leitor real.

### **5.5.3 A concepção de dialogia: “tinha uma *ponte* no meio do caminho...”**

Como a concepção de língua apresentada na PC/SC é explicitada pela dialogia constitutiva, optou-se por perguntar aos professores qual seria o seu entendimento sobre esse aspecto da linguagem, o qual finca as bases do conceito de língua com o qual articula

a Proposta. Os professores entendem dialogia como

Cada ser é complemento do outro, sendo que o sujeito é complemento necessário do outro, se faz necessário(sic) a interação dialógica para integração do mundo, para que isto gere significação, produzindo identidade. (Raldi)

É através da linguagem que o sujeito e o objeto interagem refletindo, questionando, indagando, tomando ações crítico-construtivas, que valorizam o ser humano como um todo. (Timm)

A linguagem se expressa pela alternância dos sujeitos. É a linguagem que se controem(sic) com os outros. (Lessa)

São emissores e receptores conversando com condições de opinar, discordar e argumentar, expondo cada um seu ponto de vista e a partir da idéia do outro, ampliar a sua dando assim seqüência à discussão. (Barbi)

É possibilitar que cada aluno possa enunciar-se ou manifestar-se oralmente ou por escrito e ainda proporcionar o entendimento das enunciações entre locutor (escritor) e receptor. (Eine)

Vê-se que todos os professores tentam adequar suas respostas já articuladas a uma prática de ensino de língua, não se atendo à definição mais teórica de dialogia. O pronunciamento do professor permite afirmar que o profissional docente já tentou ler ou discutir a questão da dialogia da língua, mas que o faz forçando uma ligação direta com as atividades da sala de aula, não concebendo este aspecto como uma noção teórica que subsidia a noção de língua com a qual deve articular.

A idéia mais comum que o professor faz é que é necessário dar voz ao aluno, deixar que ele argumente, chegando à noção preterida pela PC/SC, que é aquela que vê a língua como um sistema de comunicação onde existem emissores e receptores e que é suficiente que eles se entendam, tomando a língua com a função de comunicação. Há um entrelaçamento de outras concepções presentes nos livros didáticos que o professor usa com marcas da leitura feita da PC/SC. É possível afirmar que a dificuldade de o professor evoluir do esquema da língua como comunicação entre dois interlocutores para a ampliação proposta pelo conceito de dialogia, é que turva sua leitura sobre a própria concepção de língua presente no documento.

Se o professor não lê eficazmente e efetivamente as considerações feitas pela Proposta Curricular sobre o aspecto dialógico da linguagem, não vai compreender, conseqüentemente, os outros conceitos apresentados aí, como por exemplo, a noção de gênero textual. Dentre as várias partes que explicam a face dialógica da linguagem no texto

da Proposta Curricular, destaca-se o que afirma que

O caráter dialógico da língua é tomar a língua como ponte entre os homens, em que cada ser humano é complemento do outro, não havendo voz solitária ou homogênea. Promove a interação social, com o dialogismo considerando a bilateralidade do processo comunicativo, quando os enunciados se determinam pela alternância dos sujeitos. Toda manifestação da língua tem orientação para o outro, que tem uma compreensão responsiva ativa, isto é, o locutor nunca é passivo na construção do sentido dos enunciados. O dialogismo é que vai colocar a língua como efetivamente social, construindo sentidos dentro das práticas sociais de uso da linguagem. (SANTA CATARINA, 1998, p.62)

O entendimento da dialogia por parte do professor, se por um lado, mescla conhecimentos e os confunde, como também limita a interação entre sujeito e objeto (sujeito B), por outro lado nega aspectos que a PC/SC considera relevantes, ao afirmar que “a concepção comunicativa da linguagem conduziu a um esquema de comunicação muito pobre e muito simples, [...] e esqueceu o papel daquele que representa o outro da relação da linguagem” (p.62).

Mesmo assim, há trechos das respostas dos professores que acusam uma tentativa de entendimento da posição do outro dentro das relações lingüísticas como “cada ser é complemento do outro” (sujeito A); “a linguagem se expressa pela alternância dos sujeitos” (sujeito D). Essa tentativa deve ser considerada, neste trabalho, como mais uma prova de que há desnível entre o escrito e o lido, e que a ponte entre a PC/SC e o entendimento do professor está em construção e que, no momento, precisa-se de operários.

#### **5.5.4 A construção da nova prática: reivindica-se uma ponte de concreto**

Na tentativa de, ao mesmo tempo em que se fazia uma pesquisa com professores, possibilitar que este trabalho funcionasse já como uma pequena intervenção no sentido de mediação entre texto da Proposta e professor, apresentou-se ao professor uma questão desafiadora, (qual a relação entre o conceito de dialogia constitutiva da língua e as mudanças que devem ser feitas no processo ensino-aprendizagem?) a partir da qual o sujeito pesquisado deveria relacionar as respostas anteriores sobre língua e dialogia com as mudanças que essas concepções requeririam de sua prática em sala de aula.

Apesar do esforço que se tem feito nos últimos tempos para uma mudança de atitude, podemos observar que o discurso pedagógico ainda tende para o



autoritarismo. Muitas vezes, há só um agente, o ouvinte é passivo. (Raldi)

Ela veio valorizar a história que cada sujeito traz consigo. A escola deveria fornecer oportunidades para ampliar esta história, objetivando mudança de comportamento, mas é difícil desligar-se do tradicional. (Timm)

Veio colocar um relacionamento mais amigável entre professor e aluno. (Lessa)

No papel de mediador levou o educador a respeitar e considerar as variadas experiências e a individualidade de cada educando. (Barbi)

Em aulas com mais participação do aluno. Espaço de reflexão, opiniões, manifestações de idéias, diálogo. (Eine)

Na verdade, o que se esperava do professor ao responder à questão, é que ele relacionasse todos os conceitos anteriores com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa baseado nas práticas sociais de uso da língua, não somente nas práticas do aluno, o que ele já traz, mas ampliando consideravelmente o universo de leitura/escritura de gêneros que circulam socialmente para ampliar o nível de leitura/letramento do aluno.

Há que se observar, entretanto, que o professor confunde as noções mais gerais sobre o processo de ensino-aprendizagem advindas dos eixos norteadores e baseadas mais em Vigotsky, com as específicas da área de ensino de língua, ainda não conjugando-as. A resposta de Raldi é totalmente transcrita do texto da Proposta que fala de um outro aspecto: o do discurso pedagógico, sem nenhuma reflexão.

A dificuldade de o professor transpor para a sala de aula o que lhe é orientado por escrito nos documentos oficiais perpassa pela sua história de leitura, construída, desde seus primeiros anos de escola (como aluno), sobre repetitivas narrativas e poesias para decorar, usadas como pretexto para a gramática e ortografia. Este fato dificultou-lhe a formação inicial e as leituras mais teóricas foram novidade na graduação, e mesmo aí, nem sempre deu conta. Quando o problema chega à esfera social do trabalho, a da profissão docente, surge a necessidade de aumentar o nível de letramento do professor tanto na dimensão social quanto individual. Isto implica a revisão nos cursos de formação inicial e planejamentos de formação continuada com mais frequência e qualidade.

### **5.5.5 A concepção de discurso pedagógico e as mudanças propostas para este**

### **discurso: na travessia, a ponte é pênsil**

A partir dos estudos de Orlandi(1983), a PC/SC aborda a questão do discurso pedagógico, relacionando a face dialógica da linguagem com a necessidade de alteração desse discurso. Para o documento, há ainda, nas escolas, um controle muito rigoroso sobre os saberes do aluno, sobre a constituição dialógica da linguagem, resultando num processo controlado e comprimido. A esse controle a PC/SC chama de autoritarismo. Parafraseando Orlandi, a PC/SC apresenta as três modalidades sob as quais a linguagem pode se apresentar, quais sejam, autoritária, polêmica e lúdica.

O discurso lúdico é caracterizado pela liberdade ampla e pela ruptura da ordem estabelecida, provocando prazer. O discurso polêmico é caracterizado como aquele em que há tensão entre os interlocutores, onde a reversibilidade é controlada, buscando-se uma orientação argumentativa. No discurso autoritário, a reversibilidade tende a zero, o outro não existe, há um só agente, o interlocutor é passivo, comandado e a verdade é imposta e não discutida.

A dialogia considerada como aspecto fundamental para a orientação mais ampla e geral sobre o ensino de português nas escolas faz com que se repense a forma de “ensinar”, pois o professor como mediador não é mais o dono absoluto do conhecimento e precisa considerar a alteridade, a atividade responsiva ativa do interlocutor. Quando questionados sobre como se poderia fazer esta mudança, os professores consideraram que

é preciso escutar o aluno, deixar que o aluno apresente seu ponto de vista e que o defenda, interessar-se pela história de vida do aluno, não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; permitir que ele crie, busque suas respostas e amplie seus horizontes. (Raldi)

se trabalhe a partir do real do aluno. Respeite as diferenças individuais. A proposta de mudança é bem interessante, mas concretizá-la é difícil, mas não impossível. (Timm)

(Lessa não respondeu)

a PC/SC propõe que o professor enquanto mediador, aprenda com seu aluno. Sugere que não sejamos alienados, que busquemos constante aprender e ainda valorizemos nosso aluno como ser histórico. (Barbi)

uma delas é que o professor não é mais um mero transmissor de conhecimentos, de conteúdo, mas um mediador de conhecimento que provoca, que instiga seu

aluno a ir em busca de novos conhecimentos.O professor também sentiu necessidade de ir em busca, de pesquisar, de se atualizar.(Eine)

O que mais chama a atenção no ponto de vista dos professores nesta indagação especificamente(como se muda do discurso autoritário para o polêmico e lúdico?), é que foi esta a questão em que mais o pesquisado recorreu à cópia literal do trecho da PC/SC que abordava o discurso pedagógico. Provavelmente, esta questão ainda não havia sido discutida em reuniões ou cursos de capacitação, o que levou os pesquisados(transformados momentaneamente em pesquisadores) à fonte.Isto se comprova também pelo fato de que o sujeito C (Lessa), tenha respondido seu questionário na própria escola, em um intervalo de aulas, não tendo, naquele momento, como consultar o documento oficial.Assim, nessa categoria de análise considera-se que um viés foi aberto e que não se deve relevar as questões copiadas como respostas interpretadas pelos professores.A cópia literal de trechos da proposta deixa inferir que faltam palavras para os professores expressarem seu entendimento e que a mudança provavelmente não foi levada a efeito em sala de aula.

#### **5.5..6 A concepção de metodologia: passos ritmados no balanço da ponte**

Dentro da mesma perspectiva da abordagem dialógica da língua, a PC/SC vai apresentar a metodologia sugerida para que os objetivos do ensino de língua materna na rede pública estadual sejam plenamente alcançados.Os professores pesquisados responderam que, ao lerem a PC/SC, entenderam a metodologia como

a mediação da construção de conhecimento, orientar para uma prática que não esteja dissociada daqueles princípios que regem a concepção de linguagem assumida. Deve ser uma estratégia prevista para orientar o trabalho, ou seja, dar-lhe sentido e coerência.(Raldi)

o ensino de Língua Portuguesa que deixe o aluno à vontade e que, com o passar dos dias perceba que existe algo mais certo que lhe trará benefícios,e, conseqüentemente, melhorará sua produção oral e escrita.(Timm)

(Lessa não respondeu)

algo que não deve ser por disciplina, mas sim de forma integrada com as demais áreas para que projetando e envolvendo um numero maior de professores, possa ampliar a aprendizagem do aluno e também do professor.(Barbi)

o uso do saber lingüístico do aluno como ponto de partida para seu trabalho pedagógico. Usar o texto como unidade básica para o processo ensino-aprendizagem. (Eine)

Com relação à metodologia, percebe-se que os professores já se vêem como mediadores e que precisam estar em constante aperfeiçoamento. Esta visão é ampla e não aponta diretamente para a área de ensino de língua, mas a todas as áreas. Barbi, porém, apresenta uma leitura correspondente à PC/SC ao afirmar que é a interdisciplinaridade que deve ser o principal método e que ela deve ser efetivada através de projetos comunitários (envolvendo todas as disciplinas). Todas as respostas podem ser consideradas adequadas ao conceito de metodologia constante na PC/SC, mas Eine, Barbi e Raldi mostraram ainda um entendimento fragmentado já que, segundo documento, a metodologia deve ter o selo da plasticidade, com os acontecimentos cotidianos estabelecendo os marcos no processo.

O professor-leitor da PC/SC não faz a relação entre esta proposta metodológica e o uso do livro didático, por exemplo. Todos os professores afirmam estar se esforçando por conseguir uma prática mais adequada à PC/SC, mas desvinculam o entendimento da metodologia com procedimentos didáticos que contradizem o propósito do documento.

### **5.5.7 Concepção de gêneros e tipos textuais : o vento que balança a ponte**

Em se tratando de gêneros e tipos textuais, deve-se considerar que a PC/SC, ao abordar o tema, o faz com vagueza, deixando muitas lacunas para o entendimento do professor. Inicialmente a PC/SC diz que

Não se trata de uma tipologia. As tipologias variam muito, dependendo dos critérios utilizados pelos estudiosos e, provavelmente, ninguém conseguirá enquadrar de modo absolutamente aceitável os gêneros e os tipos de seqüências e organização global dos textos que manifestam os discursos de uma sociedade. Além disso, não basta um critério. (SANTA CATARINA, 1998, p.77)

Seguindo-se a estas afirmações, o texto da PC/SC lista alguns gêneros agrupados a partir de algumas semelhanças, cabendo ao professor, a partir de informações extratextuais ou conhecimentos anteriores ou mesmo posteriores se ele assim o buscar, deduzir quais são elas. Isso vai constituir um problema para a leitura pois o professor

possivelmente vai tentar inferir o critério dos agrupamentos. Os grupos de gêneros são assim exemplificados:

- contos fantásticos, mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas.
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, piadas, anedotas.
- embalagens, rótulos, calendários.
- dicionários e enciclopédias;
- etc,etc,etc,

Não existem em seguida, após estas listagens, nenhuma definição de gênero, o que pressupõe que já seja de conhecimento do professor, que ele tenha, em algum momento de sua formação, estudado teorias a respeito dos gêneros do discurso. Para o sujeito que teve uma formação inicial que passou longe dessa abordagem (que se formou já há algum tempo, como é o caso dos sujeitos aqui pesquisados), o assunto torna-se ininteligível.

Mais adiante, à página 80 da Proposta Curricular, faz-se referência a que o trabalho com os tipos textuais só terá sentido como “possibilidade de desenvolvimento de seqüências dentro de textos que manifestem vários gêneros discursivos.”

A pergunta dirigida aos professores pesquisados referia-se à concepção que a PC/SC trazia sobre gêneros e tipos textuais. Vejam-se as manifestações:

Significa assumir um caráter de um sistema de signos específico, lingüístico, histórico e social que possibilita aos seres representar o mundo e a sociedade; a língua é uma produção humana, não é acabada, e esta se constrói na interação; faz-se necessário o conhecimento lingüístico e a produção textual (Raldi)

Estes remete (sic) a apenas uma leitura mecânica e com pouca produtividade. Já com os gêneros do discurso remete o aluno a analisar, pensar mais, desenvolvendo a criticidade e a criatividade. Mas a diferença está mesmo em como o professor vai trabalhar. (Timm)

Significa que o aluno deve ter condições de elaborar um texto escrito e também oral, em várias situações. (Lessa)

Significa variar as modalidades de texto para estimular a criação do aluno e conseqüentemente, facilitar a produção textual. (Barbi)

Trabalhar gêneros do discurso é criar possibilidades para que o aluno tenha acesso a vários tipos de discurso, primário, secundário, formal, informal, político, humorístico, científico, etc. (Eine)

Para a professora Raldi, o texto do documento está quase ilegível, pois não

consegue associar o que chama de várias situações ao contexto de trabalho com os gêneros e, mesmo restando muitas linhas em branco no espaço reservado para a resposta no questionário, limitou-se ao enunciado acima descrito. As condições que o aluno deve ter, não são, da mesma forma especificadas, o que mostra uma insuficiência por parte desse sujeito, e que somente a leitura do documento não lhe permitiu formar uma idéia sobre a questão dos gêneros e tipos. Na verdade, o sujeito A não responde exatamente a pergunta, deixando-a de maneira vaga, talvez da mesma forma como entendeu o que diz sobre o assunto a Proposta Curricular.

Timm também dá mostras de ter recorrido ao texto da PC/SC para responder à pergunta, copiando vários fragmentos do trecho que trata do assunto, resultando numa resposta bastante confusa. Isto permite constatar que a leitura feita pelo professor resulta caótica porque também lhe é apresentado um condensado de informações, com conceitos complexos e de ampla abordagem, o que torna o texto difícil, até pela quantidade de informações ali presentes.

Lessa elabora sua resposta também, como os outros, com direcionamento à prática, não respondendo exatamente o que se perguntava sobre a diferença entre gênero e tipo textual. A resposta pode remeter a uma vaga idéia sobre variedades de texto, tanto cabendo na tipologia quanto no gênero. Mesmo assim, afasta-se da conceituação dada pela PC/SC.

De maneira geral, Eine é a única que dá mostras, em sua resposta, de que teve alguma leitura a mais, além do texto da PC/SC, quando inclui um comentário sobre gêneros primários e secundários, informações que Bakhtin referenda em sua obra, mas que a Proposta não chega a explorar, isto é, não há no documento nenhuma referência a essa divisão entre gêneros primários e secundários abordada por Bakhtin em um capítulo da obra *Estética da Criação Verbal*, o que leva a crer que a professora buscou outros meios para entender o assunto, ,que não a PC/SC.

A falta de entendimento desse tópico provém já da leitura fragmentada e confusa que os professores vão fazendo do documento, desde a identificação dos eixos norteadores, concepção de língua e a dialogia. Todas essas partes estão imbricadas, mas são lidas como independentes pelos sujeitos, não oferecendo condições para que estes façam a reflexão e mudem sua prática.

### 5.5.8 Leitura e gramática: ponte interdita ou passagem permitida?

O trabalho docente relacionado ao ensino da língua materna numa concepção dita tradicional sempre foi caracterizado pelo ensino da gramática normativa, sendo ela a parte mais significativa das atividades dentro da disciplina. Mesmo que se estudassem textos, o conteúdo propriamente dito só chegava quando algum tópico gramatical era abordado. Os próprios planejamentos dos professores traziam listados como conteúdo programático, para as várias séries, uma numeração de nomenclaturas gramaticais retiradas das gramáticas, estando o estudo do texto como um conteúdo à parte e desvinculado das análises da língua.

Nos cursos de capacitação alguns professores se mostraram angustiados e deram mostras de sua percepção sobre o fato de que a PC/SC trazia alguma coisa diferente em relação ao ensino de gramática, pois eram inúmeras as perguntas que se referiam à exclusão do ensino da gramática nas aulas de português. Por ter criado grande expectativa e dúvidas no profissional docente, este assunto foi pauta em quase todos os cursos e reuniões de estudo, buscando-se viabilizar uma leitura mais coerente da PC/SC. Assim, vê-se que o professor demonstrou mais segurança ao responder a pergunta que se referia ao trabalho com a gramática na sala de aula:

O importante é aprender como a língua se organiza a partir dos elementos gramaticais. O importante é saber de que maneira o gramatical faz parte do discursivo. (Raldi)

A gramática deve ser trabalhada constantemente. É na produção de textos escritos ou não que o aluno vai observar uma maior coerência, usando uma linguagem aceita ou ensinada pela gramática normativa. (Timm)

(Lessa não respondeu)

A gramática deve ser ensinada em momento oportuno e sempre associada à organização do texto. (Barbi)

Gramática textual que possibilite reflexão, comparação, e o porquê do seu uso no contexto (Eine).

De maneira geral, os professores compreenderam que, ao susto inicial de se eliminar totalmente a gramática de seus programas, cabia apenas uma mudança de

abordagem, partindo para um trabalho mais significativo. O que o professor não percebe é que essa mudança de abordagem no ensino de gramática deriva diretamente da mudança de abordagem da noção de língua, envolvendo este conceito todos os outros aspectos contemplados pela PC/SC.

Ainda assim, o texto da PC/SC traz toda uma discussão sobre a análise lingüística, que deve associar os planos da língua estrutura com a língua acontecimento, para que se tenha um trabalho que contemple, primeiramente o lingüístico, a seguir o epilingüístico e por final, o metalingüístico. Em suas respostas, o professor não quis se comprometer com estas referências ou mesmo não as entendeu claramente, o que torna sua resposta também fragmentada quando, a partir de uma ou outra afirmação retirada de um contexto maior de discussão dentro do texto da PC/SC, cada aspecto da análise lingüística é abordado como se fosse o todo. Cria-se uma leitura incompleta e daí, com sentidos alterados até.

Pode-se dizer que a resistência maior do professor está mesmo em abandonar o ensino da gramática normativa em prol de uma análise lingüística, pois a segunda lhe exigiria a autoria do trabalho de ensino de língua materna, sendo que o livro didático assim não se apresenta. Pelo constatado na entrevista, os professores praticam a PC/SC quando o que o livro didático faz ou propõe coincide com os objetivos do documento oficial. Esta posição do professor é negada pela própria PC, quando assume um caráter de flexibilidade metodológica, sugerindo retirar do contexto em que o aluno está inserido, o material verbal para o ensino da Língua Portuguesa.

Com relação à posição do professor frente à leitura, há unanimidade em considerá-la como um dos pontos essenciais do ensino de língua portuguesa, desde a aquisição inicial até a formação do hábito de ler. Para o professor

A leitura é que ajuda o aluno a crescer, a desenvolver seu potencial, precisa ter boa leitura para entender todos os outros assuntos. (Raldi)

A leitura é mais do que decodificação, é preciso que o aluno saiba o que significa o texto, que saiba interpretar, pois isso hoje é muito exigido. (Timm)

Hoje já se diz que se alfabetiza o tempo todo, que nunca termina de se aprender a ler melhor. (Lessa)

(Barbi não respondeu)



Há vários objetivos para a leitura e ela serve para facilitar a fala e a escrita, para melhorar até a parte gramatical do aluno.(Eine)

Quando a PC/SC se refere à leitura, demora-se em explicitar o conceito acatado, baseando-se principalmente em Foucambert e Orlandi. Considerando o detalhamento que a PC/SC faz em relação à leitura, o professor foi breve nas respostas, talvez porque esta pergunta tenha sido a última na constituição do questionário. Nenhum dos pesquisados aprofundou o conceito de leitura, as metodologias de leitura propostas, a questão da legibilidade dos textos, a relação do leitor com o texto e outros tantos aspectos contemplados pela Proposta, mas não referidos pelo professor.

Novamente credita-se essa fragmentação da leitura à dificuldade que os professores ainda apresentam para ler o texto da PC/SC, criando um desnível entre o que o próprio documento vai considerar como o leitor real e o leitor virtual, inscrito no texto(ORLANDI,1993).Ora, nesse exercício de leitura, o leitor virtual não corresponde ao leitor real e então, deixa-se de abrir possibilidades de mudança nas práticas de ensino da língua materna.O que o professor precisa levar à sala de aula ainda não constitui sua própria prática individual, como esta leitura, por exemplo, abrindo-se uma lacuna entre o que se demanda do profissional professor e o que ele realmente dispõe para fazer movimentos mais profundos no ensino de língua.

## **5.6 Planos de curso dos professores: a travessia sob a tempestade**

As escolas da rede estadual de Santa Catarina são orientadas pelas coordenadorias regionais de educação a organizarem seus Planos Político-Pedagógicos seguindo as orientações contidas na PC/SC e que, conseqüentemente, os professores produzam seus planos de curso a partir deste projeto e das áreas específicas tratadas no documento oficial de ensino.O plano de curso do professor é considerado aqui como mais um dado levantado sobre a eficiência da leitura que é feita do documento em questão.Assim, dois planos de curso são aqui analisados, tomando como parâmetro as mesmas noções conceituais retiradas da Proposta Curricular e apresentadas no capítulo II deste trabalho.

Os planos de curso referem-se ao exercício do ano 2002, na área de Língua

Portuguesa do ensino fundamental de quinta a oitava série. Estes planos foram elaborados por unidade escolar, em grupos de professores da área de ensino da língua, constituindo, portanto, dois documentos: o primeiro é relativo à escola B e o segundo à escola A. Os sujeitos A, C e E ( Raldi, Lessa e Eine) elaboraram o primeiro plano de curso, e os sujeitos B e D (Timm e Barbi) são autores do segundo plano de curso a ser analisado.

Nestas condições, o plano de curso 1 (anexo II) possui dezessete páginas, das quais sete são cópias do tipo xerox, de um livreto da Secretaria da Educação que sistematiza os conceitos essenciais que devem ser trabalhados em cada disciplina. Esses conceitos essenciais e o comentário sobre o livreto encontram-se ao final do capítulo que analisa a PC/SC, neste trabalho. Esta parte copiada faz referência às práticas de leitura e escritura com diferentes gêneros textuais e aspectos discursivos a eles relacionados. Saliente-se que é uma cópia simples, sem nenhuma assinatura ou anotação de autoria do professor. Em seguida, sem sub-títulos ou topicalização, entra uma página referendando uma série de conteúdos gramaticais, totalmente desconexa da parte anterior, ficando “solta” dentro do plano. Os conteúdos abordados são sintaxe do período composto com classificação de orações coordenadas e subordinadas e regência.

A produção textual é tratada como Redação. Há a justaposição de tipos textuais e gêneros, além de outras classificações teórico-literárias. Propõem-se trabalhos com elementos dissertativos e narrativos, poesia, prosa, gêneros literários como teatro, conto, novela, romance, narração, dando ênfase à seqüência narrativa, foco narrativo, as ações e atmosfera do texto; descrição de aspectos físicos e psicológicos, entre outros. Convém esclarecer que esta parte também é fotocopiada de algum livro didático ao qual não se referencia, percebendo-se somente pelas características de impressão que apresenta. As três páginas finais do plano são manuscritas e alguns trechos estão rasurados, constando aí tópicos soltos sobre treino ortográfico, alfabeto maiúsculo e minúsculo, acentuação gráfica, gênero dos substantivos, entre outros nesta mesma linha.

Constata-se que a tentativa de transposição didática pelo professor resulta numa confusão de procedimentos, pois a serem exigidos planos de curso de acordo com a PC/SC, mas sem entendimento suficiente do documento, resta ao professor copiar partes para colocar uma máscara em seu planejamento. Aparentemente, pelas primeiras páginas, o plano vai seguir as propostas do documento oficial, mas por detrás, nas páginas mais escondidas, a velha prática do ensino de gramática descontextualizado aparece, como sendo aquilo que o professor ainda sabe fazer melhor, pois não tira cópias, escreve a próprio

punho, consegue ser o autor. A inviabilidade não está localizada na infra-estrutura da escola, como quer o professor, mas na dificuldade de leitura dos professores, bem como na ausência de um profissional reflexivo, que consegue repensar sua prática dentro de orientações bem definidas, mesmo que “velhas”, para depois compreender qual o movimento que se está lhe propondo.

O plano de curso 2 está melhor organizado quanto à estética e divisão em partes, estando com identificação e assinatura das professoras (anexo III). No entanto, se os objetivos gerais e específicos refletem alguma leitura da PC/SC, ao se chegar à parte que trata da produção escrita, listam-se os seguintes conteúdos: produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos; reprodução, produção e reconstrução de textos lidos, com clareza unidade temática, consistência argumentativa, paragrafação, etc.

Também este planejamento ignora fatos apresentados na PC/SC, especificamente no que se refere ao trabalho com tipos e gêneros textuais, estando totalmente desvinculado da concepção dialógica de língua apresentada por este documento. No seu planejamento, o professor acusa uma distância ainda maior da leitura da PC/SC, pois esta escrita exige o claro entendimento das noções conceituais fundamentais para construir uma nova prática na sala de aula. Se no questionário o professor apresentou fragmentos de leitura, deve-se levar em consideração que ali estava sendo perguntado diretamente sobre partes da Proposta Curricular, o que não acontece na elaboração do seu planejamento, que vem comprovar que a distância entre o que está escrito e o que se lê é muito grande, e, maior ainda, entre o que está escrito e o que se faz.

O caráter condensado do documento da PC/SC demanda um nível de letramento que o professor formado há alguns anos não consegue alcançar, nível este advindo de sua própria formação dentro de uma cultura escolar de prática de leitura e de escrita desvinculada das práticas sociais, constituindo um fosso cuja travessia se mostra difícil, pois a ponte – a PC/SC – não se mostra muito visível para o professor e, quando se mostra, não lhe dá segurança para atravessá-la. A natureza da PC/SC não permite a transposição direta para a sala de aula como quer o professor, é quando a ponte desaparece ou quebra, visto que o texto do documento tem orientação histórico-cultural e visa a respeitar as diferentes culturas. A Proposta se constitui, então, de um conjunto de concepções teórico-metodológicas que devem servir de base para a construção de “pontes” e não uma só ponte, para a construção de práticas adequadas a cada realidade escolar e cujos autores devem ser os educadores e professores.

## VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho de pesquisa já se contava com o grande desafio de lidar com os níveis de letramento,, dada a complexidade que este conceito pode alcançar.Reportando a Soares(1998, p.63), já citada no referencial teórico, confirma-se que “ainda há vários problemas “ a serem superados com relação a mensuração do letramento.

O primeiro ponto a ser esclarecido é que a concepção de letramento com a qual se operou durante a análise dos dados referiu-se a uma competência utilizada por determinados profissionais em sua esfera de trabalho, como exigência de sua prática social, ou melhor, de sua prática pedagógica.Considerou-se então, tanto competências individuais quanto sociais, dado que os professores pesquisados são um grupo com um papel social

distinto.

A seguir, o critério para poder articular com níveis de letramento precisou ser bem definido, e foi a partir de um documento oficial de ensino – a Proposta Curricular de Santa Catarina – que se retiraram os parâmetros para avaliar o nível de letramento do professor a quem este documento é destinado. Somente assim, crê-se, é possível apresentar alguns pontos conclusivos a partir das análises feitas.

A Proposta Curricular de Santa Catarina não pode ser considerada um documento de leitura simples e fácil se equiparada aos materiais de leitura citados pelos professores pesquisados como parte de seu hábito de ler. No entanto, como pertence ao âmbito da esfera do trabalho docente, não se poderia esperar por parte dos professores que este material fosse semelhante a revistas ou jornais, pertencentes a gêneros totalmente diferentes. O próprio conteúdo do documento pede uma adequação a um gênero mais próximo do científico, e que, presumivelmente, o professor, graduado e muitas vezes pós-graduado na área de Língua Portuguesa, desse conta da leitura e conseqüente transposição didática.

Ainda com relação ao documento usado como critério para avaliar o nível de letramento dos professores, observou-se que em muitos aspectos há poucos esclarecimentos sobre temas capitais, como por exemplo, os gêneros do discurso, que carecem até de uma definição mais precisa, e o documento por si só não fornece maiores esclarecimentos. Assim, tantos outros temas ainda foram considerados vagos, como pôde-se constatar no capítulo III.

A pesquisa com os professores possibilitou verificar que realmente existe uma grande distância entre o que está escrito na PC/SC, e o que o professor lê ou entende dela. As respostas dadas ao questionário ou mesmo às entrevistas podem ser consideradas evasivas e distantes do requerido, não correspondendo, dessa forma, nível de letramento requerido pelo documento e nível de letramento apresentado pelo professor.

Analisando mais amiúde, porém, vê-se que não é uma simples questão de constatar que o professor não alcança o nível de leitura exigido pelo documento oficial do estado, mas que há muito mais fatores envolvidos para que exista esse desnível. Não é pretensão deste trabalho enumerar todos esses fatores, mas levantar alguns aspectos que possam colaborar com a diminuição dessa distância.

Considera-se que o primeiro movimento necessário para que o professor aproxime sua leitura e prática pedagógica dos propósitos da PC/SC, é um movimento que

parte do próprio professor sobre a sua ação efetiva. Se um profissional docente não compreender com quais concepções trabalhou até hoje em sua prática cotidiana e não tiver bem claros os conceitos anteriores e que agora são apresentados de uma nova maneira, não há como encetar qualquer movimento de mudança. Cria-se, então, uma confusão de concepções e conceitos e a prática pedagógica fica cada vez mais ligada, e estritamente ligada, ao seguimento fiel do livro didático.

O livro didático, sem dúvida, é outro desses fatores que emperram as mudanças propostas. O próprio sistema que oferece uma Proposta Curricular também traz às escolas livros didáticos totalmente desvinculados dos eixos norteadores presentes no documento. E ao professor nem cabe, na maioria das vezes, como se comprovou na pesquisa, a escolha, mas ficar com o que sobra.

Dessa forma, o professor torna-se um ávido leitor de livros didáticos e, no esforço de variar sua prática, busca opções em outros livros didáticos. A leitura de um livro didático em nada corresponde à leitura de uma Proposta Curricular. Mas, pelas respostas dos professores, percebeu-se que este profissional anseia por esclarecimentos quase ao nível de sugestão prática de atividades relacionadas aos conceitos mais amplos oferecidos pela PC/SC. Poderia se chamar este fato de “síndrome do livro didático”, e considerá-la um forte entrave para que o desnível de leitura existente entre o que diz a PC/SC e o que lê o professor seja, pelo menos aos poucos, sendo dissipada.

Juntando vários conceitos apresentados pela PC/SC e o entendimento apresentado pelos professores, vê-se que o problema maior está na abordagem mais ampla da concepção de língua e de ensino de língua, bem como de conhecimento e de aluno. Todos esses aspectos vão influenciar diretamente sobre a prática pedagógica e demais conceitos apresentados pela Proposta. Assim, o leitor pressuposto da PC/SC não foi encontrado, visto que sua formação inicial e continuada não conseguiu instrumentalizá-lo para que percebesse “evidências que um especialista/pesquisador” (FURLANETTO, 2002, p.8), facilmente veria.

Como já de início foi afirmado, não cabe aqui, de forma nenhuma, caracterizar o professor como mais, ou menos letrado, ou mesmo responsabilizá-lo por qualquer desnível de leitura que este apresente. No entanto, o professor como um participante contínuo de eventos de letramento, já que trabalha com isso, ainda apresenta dificuldades de leitura, que derivam de sua formação, de sua história de leituras, da necessidade de formação continuada, de boa vontade e esforço algumas vezes, e o seu nível de letramento

não alcança àquele que lhe é requerido para sua prática.

Furlanetto(2000,p.9) atenta para que não é de alcance de todos os professores a compreensão de temas discutidos por pesquisadores, até pelo seu caráter de heterogeneidade e pelos princípios epistemológicos (já referidos acima) que podem complexizar a leitura e o entendimento. A autora critica, no entanto, que se aceitem, sem discussão, gramáticas e manuais escolares totalmente desvinculados das práticas sociais de uso da língua.

Até hoje, o professor trabalhou e pisou em caminhos já trilhados por outros, sem questioná-los. Não havia rios ou pontes a atravessar. E quando um grande rio de novos conhecimentos se interpôs em seu caminho,urgia que se construísse uma ponte, ou ainda mais do que somente uma: e na urgência, foi uma ponte pênsil. Ponte que balança a qualquer vento, que cai na tempestade e é preciso reerguê-la constantemente. O professor não ignora o rio e nem acredita que vai morrer afogado. Há, no entanto, a expectativa de que a ponte se duplique, triplique e se afirme concretamente. O professor precisa perceber, no entanto, que quem produz o concreto, desenha a ponte, e administra sua construção é ele mesmo e se precisar de manual de instruções, existe um bom material à disposição: a Proposta Curricular de Santa Catarina.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques;FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABISON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas:ALB/Mercado de Letras,1997.
- ANDRE, Marli E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papyrus,1995.
- BARBOSA, Jaqueline P. O professor como leitor de documentos oficiais de ensino.IN: ROJO, Roxane.**A prática da linguagem em sala de aula –praticando os PCNs**. São Paulo, Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**.Secretaria do Ensino Fundamental –SEF,1995.
- BRITO, Luiz P. Leitor interdito. IN: **Leituras do professor**. Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- BORTOLOTO, Nelita. **A Interlocução em sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BUENO, Vilma F. **Letramento e transformações tecnológicas no mundo do trabalho: novos desafios à educação**. Dissertação de Mestrado , Fpolis: UFSC, 2002.
- CAMPOS E PESSOA, V. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön.IN:GERALDI et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas,SP: Mercado de Letras-ALB, 1998.
- DE FIORE.Letramento Funcional. **Revista Leitura**. SP: Vozes,2001.
- DI NUCCI, Eliani P. Alfabetizar letrando...um desafio para o professor.IN: LEITE, S.A. (org.) **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, Artes Escritas, 2001.
- FERREIRA,Isaac. **Coerência, informatividade e Ensino**: uma reflexão e estudo em textos de professores do Ensino Fundamental.Dissertação de Mestrado em Letras, UFSC, 2000.
- FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “A escrita como trábaho”.In: MARTINS, Maria Helena (org) (1993).~**Questões de Linguagem**.São Paulo: Contexto, p. 54-63.
- FIORENTINI, D. SOUZA Jr. E MELO, G.F.Saberes docentes:um desafio para acadêmicos



e práticos. IN: GERALDI et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras- ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vigotsky & Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. SP: Ática, 1994.

FURLANETO, Maria Marta. **Gêneros Do Discurso – Da Teoria à Prática Escolar**-Mesa Redonda sobre gêneros – SEPEX/UFSC – junho 2002.

GERALDI, J.W. Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa. In: **Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa**.. Cadernos da Fidene, n. 18, p.41-47.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. 2.a edição São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1995

\_\_\_\_\_. “O professor como leitor do texto do aluno”. In: MARTINS Maria Helena (org.) **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993 P. 47-53.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, Corinta; FIORENTINI, D.; E PEREIRA, E.M. (org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, : Mercado de Letras, ALB, 1998.

GERALDI, Corinta; MESSIAS, M.G. E GUERRA, M.D. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. IN: **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 1998.

GIMENEZ, Telma **Histórias pessoais e o processo de formação de professores**. Intercâmbio, v. 6, 1997, p. 589-595.

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

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: Rojo, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O letramento na formação do professor**. Campinas, mimeo, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Ação e mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. IN: ROJO, R. **Alfabetização e Letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.) **A formação do Professor: perspectivas da lingüística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LEITE, Sergio A. S. **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LUDKE, Menga e André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, M. (org.) **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras-ALB, 2001.

MARINHO, Marildes e SILVA, C.S.R. (orgs.) **Leituras do Professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras-ALB, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **Questões de Linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MEIRELLES, Maria de Lourdes. “**Interação em Sala de Aula: Aspectos da Relação Concepção x Abordagem**”. *Trabalhos em lingüística aplicada.* São Paulo: UNICAMP/IEL, n. 18, p. 77-, julho e dezembro de 1991.

MIRANDA, N.S. Uma proposta curricular para a formação de professores de português. IN: ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística, n.25, v.1(1979) –Fortaleza, Imprensa Universitária, UFC, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1987

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura.** SP: Cortez, 1988.

PELANDRÉ, Nilcéa. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire.** Tese de doutorado em Letras, UFSC, 2000.

\_\_\_\_\_. Compreendendo o processamento da leitura. – algumas considerações. IN: PERSPECTIVA: Revista do Centro de Ciências da Educação. V.1(1983), Fpolis, UFSC, 2001.

PESSOA, Regina Maria. **Ensino do Português: a formação do professor Alfa São**

Paulo, v. 30/31, p. 11-14, 1986-1987.

PIETRI, Émerson de. Análise de um projeto de educação continuada para professores do ensino público do estado de São Paulo: sujeitos, discursos e instituições. SÍNTESES, v. 4, p. 223-234, 1999.

PRATES, Marilda. **Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa: reflexão e ação**. São Paulo, Moderna, 1988.

RATTO, I. Ação Política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. IN: KLEIMAN, A.(org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, Roxane H. R. (org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_ **A prática da linguagem em sala de aula – praticando os PCNs**. São Paulo, Mercado de Letras, 2000.

SANTA CATARINA –. Secretaria de Estado da Educação – **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_ -Secretaria de Estado da Educação – **Organização da Prática Escolar na Educação Básica-ensino fundamental e ensino médio**. Florianópolis: Diretoria do Ensino Fundamental/ Diretoria de Ensino Médio, 2000.

SALOMÃO, J. **A formação de professores de língua materna**. In: ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística, n.25, v.1 (1979). Fortaleza: Imprensa Universitária, UFC, 2001.

SCLIAR-CABRAL, Leonor (1998). Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: CABRAL, Loni Grimm e GORSKI, Edair (org.) **Lingüística e ensino: reflexões para a prática pedagógica**. Florianópolis: Insular. P. 17-30.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O que é ler? E por que ler? IN: IDÉIAS EM DEBATE n.1, Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1984.

SILVA, C.S.R. E FRADE, I.C.A. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. IN: MARINHO, M.(ORG.) **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras-ALB, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_ “Literacy Assesment and its implications for measurement”- Seção de Estatística da Unesco. Trad. Raquel Luciana de Souza, versão para o português da autora. 1992.

\_\_\_\_\_ Que professor de português queremos formar? IN: ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística, n. 25, v.1 (1979). Fortaleza: Imprensa

Universitária, UFC, 2001.

SOUZA, cássia G. e CAVEQUIA, Márcia. **Linguagem – criação e interação**. São Paulo: Saraiva, 1999.

SUASSUNA, Livia. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. IN: MARINHO, M. E RIBAS, C. **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados – o avesso do avesso** . São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_ **Letramento e Alfabetização**. Col. Questões de nossa época, São Paulo: Cortez, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_ **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**ANEXOS**

## ANEXO I – PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA