**JAIR JOAQUIM PEREIRA**

# A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE PALHOÇA (SC) E A ATIVIDADE PEDAGÓGICA: CONFLITOS ENTRE CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profª. Drª Maria Marta Furlanetto

Tubarão

2008

# Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

**JAIR JOAQUIM PEREIRA**

# A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE PALHOÇA (SC) E A ATIVIDADE PEDAGÓGICA: CONFLITOS ENTRE CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DIDÁTICA

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

Tubarão, 17 de outubro de 2008.

_____

Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina

_____

Profª. Nelita Bortolotto, Doutora
Universidade Federal de Santa Catarina

_____

Profª. Mariléia Silva dos Reis, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a todos que sempre torceram por mim. Em especial, a duas mulheres maravilhosas: Alex-Sandra e Julia.

## AGRADECIMENTOS

À minha esposa Alex-Sandra pelo papel imprescindível que exerce na minha vida;

Aos meus pais, que, mesmo distantes, sempre se fizeram presentes na minha busca;

Aos meus familiares, por me incentivarem;

À minha orientadora pela paciência e conhecimento demonstrados;

Aos professores entrevistados, que não mediram esforços para contribuir com este estudo;

À Prefeitura Municipal de Palhoça, pela licença concedida.

“As línguas naturais se constituem a partir das necessidades de expressão, cognitivas, sociais, artísticas, pessoais e coletivas dos sujeitos, necessidades que estão sempre integradas ao meio social e histórico, inclusive recorrendo ao que está nas gramáticas e dicionários (mas não como se fossem escrituras sagradas), através de formas de expressão que vão além de cada elemento, criando uma soma que é maior do que as partes: um complexo sistema semiótico, ou sistema de criação de sentidos.” (Adail Sobral, *Dizer o ‘mesmo’ a outros*).

## RESUMO

Nesta dissertação apresenta-se um estudo sobre o nível de compreensão e aplicabilidade da Proposta Curricular de Palhoça – SC (PCPH), entre os professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental. A pesquisa teve como aporte teórico a abordagem sociointeracionista de Bakhtin e abordagem histórico-cultural de Vygotsky, que fundamentam a Proposta Curricular de Palhoça, e as reflexões teóricas de autores como: Rego, Geraldi, Possenti e outros. O objetivo norteador dessa pesquisa é o de identificar e analisar o nível de conhecimento da Proposta Curricular de Palhoça entre os professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, bem como verificar a aplicabilidade dessa proposta e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Para a obtenção dos dados foi realizada uma pesquisa do tipo estudo de caso com quatro professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Palhoça. O instrumento utilizado para a pesquisa foi um questionário, composto por vinte questões. Concluiu-se que, mesmo com a constatação de limites quanto ao emprego das sugestões da PCPH (2004), os professores sujeitos da pesquisa estão buscando aperfeiçoar as práticas pedagógicas a cada dia. Verificou-se, também, que as oportunidades de estudo e esclarecimento precisam ser revistas e ampliadas aos profissionais de Língua Portuguesa. Espera-se que esta análise da PCPH possa trazer questionamentos positivos a todos os integrantes da rede municipal de ensino de Palhoça.



Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Proposta Curricular de Palhoça. Conhecimento.

## ABSTRACT

This study presents a research about the level of comprehension and applicability of Palhoça Curricular Proposal–SC (PCPH), among the teachers of Portuguese language in the primary school. The research had as theoretical contribution Bakhtin socio-interactionist and Vygotsky historical-cultural approaches in which Palhoça Curricular Proposal is based. The study also count on theoretical thoughts of authors like: Rego, Geraldi, Possenti and others. The study aims at identifying and analysing the level of knowledge of Palhoça Curricular Proposal among the profissionals who teach the Portuguese language as well as verifying the applicability of this proposal and its valuable contribution in the teaching-learning process. For obtaining the data, a research of the case study was carried out with four teachers of the Portuguese language of the teaching departament of Palhoça who answered a twenty-question questionnarie. From the analysis of the data, it was concluded that even with the perception of limits about the use of sugestions of PCPH (2004), the teachers that were subjected to the search are trying to improve their pedagogical practices from day to day. It was also verified that the opportunities of study and enlightenment need to be revised and extended to the professionals involved with the teaching of the Portuguese language. It was expected that this analysis of the PCPH may bring positive questionings to all members of the teaching departament of Palhoça.



Keywords: Portuguese language teaching. Palhoça Curricular Proposal. Knowledge.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Grau de escolaridade dos professores....43
Quadro 2 – Horas semanais de trabalho....44
Quadro 3 – Tempo de trabalho lecionando Língua Portuguesa....45
Quadro 4 – Motivação para ser professor de Língua Portuguesa....46
Quadro 5 – Características fundamentais de um professor de Língua Portuguesa....47
Quadro 6 – Modo de elaboração do Plano Político-pedagógico da escola....49
Quadro 7 – Formulação do planejamento escolar....51
Quadro 8 – Forma de realização do Conselho de Classe....53
Quadro 9 – Forma de escolha dos conteúdos escolares....55
Quadro 10 – Utilização do livro didático de Língua Portuguesa....58
Quadro 11 – Elementos mais favoráveis ao ensino de língua portuguesa no local de trabalho....60
Quadro 12 – Entendimento de "avaliação" em Língua Portuguesa....61
Quadro 13 – Nível de conhecimento da PCPH....63
Quadro 14 – Subsídios disponíveis da PCPH para a prática pedagógica voltada a segmentos populares....65
Quadro 15 – Eventuais resultados positivos da PCPH no ensino de língua portuguesa....69
Quadro 16 – Forma de ensino das práticas de fala e escuta conforme a PCPH....71
Quadro 17 – Forma de ensino das práticas de leitura e escrita conforme a PCPH....74
Quadro 18 – Forma de ensino das atividades de reflexão sobre a língua conforme a PCPH....79
Quadro 19 – Entraves para a prática de ensino conforme a PCPH....81
Quadro 20 – Sugestões apresentadas para melhorar o ensino de língua portuguesa....83

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO....10**

**2 REVISÃO TEÓRICA....13**

2.1 REVISITANDO A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA....13

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA....16

**2.2.1 Vygotsky: desenvolvimento e aprendizagem....19**

**2.2.2 O professor como mediador....23**

**2.2.3 Bakhtin: linguagem e interação....26**

2.3 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO....28

2.4 PROPOSTA CURRICULAR DE PALHOÇA (PCPH)....30

**2.4.1 Concepção filosófica de linguagem e de língua....32**

**2.4.2 Objetivos do Ensino de Língua Portuguesa na PCPH....35**

**2.4.3 As práticas de fala/escuta na PCPH....36**

**2.4.4 As práticas de leitura/escritura na PCPH....37**

**2.4.5 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem da língua materna....39**

**3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS....42**

3.1 METODOLOGIA....42

3.2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS....43

3.3 A EFETIVAÇÃO DA PCPH NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA....84

**4 CONSIDERAÇÕES FINAIS....88**

**REFERÊNCIAS....91**

**APÊNDICE....93**

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES....94**

**ANEXO....95**

**ANEXO A – PROPOSTA CURRICULAR DE PALHOÇA/2004 – LÍNGUA PORTUGUESA....96**

# 1 INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no campo das pesquisas sobre o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental, mais especificamente da rede pública de Palhoça - SC. Para tanto, decidi analisar um material exemplar, que é a Proposta Curricular desse município, por ser uma produção coletiva em cuja formulação todos os professores da rede puderam contribuir. Além disso, caracterizou-se como um avanço significativo na área educacional, principalmente por possibilitar ao professor uma estrutura teórica voltada à realidade local. Estaremos analisando tanto o texto da proposta Curricular quanto a sua materialização em sala de aula.

O que se observa, com o passar dos anos, com relação ao ensino de Língua Portuguesa, é que, mesmo com o surgimento de novas abordagens, a prática desenvolvida em sala de aula continua privilegiando uma única modalidade de língua, a culta. A imposição e a aceitação tácita dessa modalidade como única forma de comunicação rompem o sistema lingüístico da criança, o que também é uma forma de violência praticada nas escolas. Há que se tomar muito cuidado quanto à artificialidade das situações de linguagem na escola e à prática pedagógica de caráter acentuadamente corretivo. Trilhando por uma concepção estruturalista (ainda que não o saiba), o professor organiza seu planejamento a partir de regras gramaticais, abordadas em frases desconexas, destituídas de qualquer contexto histórico. Os planos de ensino organizados pelos professores da rede com assessoria da própria Secretaria Municipal de Educação comprovam tal prática. A listagem de conteúdos a ser trabalhada durante o ano letivo parece ser a única preocupação; outros aspectos como: metodologia, avaliação, por exemplo, não fazem parte da pauta de discussão.

De fato, o conhecimento, em sala de aula, é construído de forma fragmentada. O professor tem assegurada uma posição superior, de sabedoria plena e inquestionável; já ao aluno, atribui-se um papel secundário, passivo diante de todo o processo de ensino/aprendizagem. Trabalha-se num modelo de ensino extremamente tradicional, no qual a produção de conhecimento se dá apenas pelo trabalho do professor, auxiliado, quase sempre, pelo livro didático. O aluno está desautorizado a colaborar com o seu o próprio aprendizado. Porém, se recorrermos à Proposta Curricular de Palhoça (doravante PCPH) na disciplina de Língua Portuguesa, vamos constatar um cenário bem diferente do descrito acima:

> No processo de ensinar e aprender a língua como um conhecimento escolar, compartilhamos da concepção que assume o currículo como uma construção

> histórica e, como tal, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. Nesse sentido, o conhecimento não se constitui em verdades prontas, mas numa produção humana, histórica e culturalmente elaborada e reelaborada pelos sujeitos, nas e pelas interações sociais. Ao professor como sujeito mais experiente cabe o papel de mediador, interagindo com os diferentes sujeitos na elaboração e apropriação dos conhecimentos científicos. (PALHOÇA, 2004, p. 43)

Como podemos observar, na PCPH, a linguagem é considerada uma instituição social, veículo de ideologias, instrumento de mediação entre os homens e o conhecimento. Por essa razão, o trabalho com a linguagem deveria merecer, por parte da escola e dos professores, maior atenção com o seu desenvolvimento e maior cuidado do uso que se faz dela.

Na verdade, a sala de aula é um espaço adequado para o exercício da linguagem, porque pode possibilitar aos alunos o uso dos diversos registros lingüísticos. Com métodos pedagógicos adequados, o aluno será capaz de se comunicar nas diversas situações de interlocução. Não se pode privar o aluno do acesso aos diferentes registros lingüísticos, pois nenhum é menos expressivo que o outro. Assim, o aluno compreenderá que existem diferentes situações de comunicação e que ele se sairá muito melhor se souber se adaptar a elas.

Exercendo a atividade de professor na rede pública de Palhoça, tenho observado que o ensino de Língua Portuguesa se sustenta predominantemente na transmissão da gramática normativa. As aulas tratam da identificação e memorização de conceitos gramaticais. Ainda se baseiam, na maioria dos casos, no treino ortográfico fora de um contexto histórico-metodológico norteador, como por exemplo, os princípios do sistema alfabético do Português do Brasil, cuja contextualização em alguns casos é marcada basicamente pela origem da palavra, o que em termos práticos pouco contribui com o processo de ensino/aprendizagem.

O aprendizado, que deveria ser marcado por uma concepção de linguagem discursiva, materializa-se em formas confusas e dissonantes, perdidas em inúmeras informações que são absorvidas pelo aluno. Tão importantes quanto a gramática são a expressão, a interação, o contexto, e ainda, a capacidade aprimorada de expressar-se socialmente.

Investir em uma concepção de aprendizagem que substitua as práticas estruturadas a partir das teorias empiristas pode servir para a reflexão sobre a necessidade de redimensionamento das ações que envolvem o ensino da língua materna em suas diversas modalidades de expressão.

O que motiva esta pesquisa é a tentativa de promover o redirecionamento do

ensino de língua materna, no sentido de aproximá-lo, conceitual e metodologicamente, da PCPH, objetivando reverter o estado caótico em que se encontra o ensino em Palhoça e, em especial, o ensino de Língua Portuguesa.

A escolha da Rede Municipal de Educação de Palhoça se deve ao fato da inexistência de qualquer empenho da instituição em oferecer aos seus profissionais a oportunidade de estudos mais aprofundados da PCPH, principalmente quando se trata de professores que ingressaram recentemente na rede: muitos desconhecem, inclusive, a existência de tal documento.

Diante disso, senti a necessidade de realizar a pesquisa aqui desenhada, não só para investigar o entendimento que o professor de língua materna de Palhoça possui da PCPH e de que forma esses profissionais a utilizam na sua prática, mas também para viabilizar uma experiência (de estudo de caso) que será avaliada no sentido de estabelecer o fundamento do conceitual teórico e metodológico da PCPH mediante a observação dos resultados obtidos.

Quanto aos objetivos da pesquisa, busca-se analisar o nível de conhecimento da Proposta Curricular de Palhoça entre os professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, bem como verificar a aplicabilidade dessa proposta e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem; identificar a orientação pedagógica recebida pelos professores da rede municipal de Palhoça e refletir sobre o comportamento dos professores diante de novas abordagens, presentes, por exemplo, na Proposta Curricular de Santa Catarina/1998 (PCSC).

Em relação à estrutura desta dissertação, no primeiro capítulo apresenta-se o referencial teórico constituído através das reflexões sobre linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. Discutem-se, também, o percurso histórico do ensino de língua materna no Brasil; as concepções teóricas das propostas curriculares de Santa Catarina e de Palhoça; as teorias de Vygotsky e Bakhtin nos aspectos relevantes para este estudo.

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

O terceiro capítulo desenvolve, a partir da pesquisa de campo, uma análise da prática docente através do discurso dos professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental e dos pressupostos contidos na Proposta Curricular de Palhoça.

Na seqüência, apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

# 2 REVISÃO TEÓRICA

## 2.1 REVISITANDO A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Nas últimas décadas, vem se observando um movimento de pensamento que procura se libertar do ensino normativo inicial, com a contribuição de pensadores contemporâneos e com o surgimento de novos campos do saber ou de novos espaços teóricos. Mais notadamente a partir de 1980, lingüistas vêm pesquisando sobre a Língua Portuguesa e denunciando o ensino centrado na transmissão da teoria gramatical e memorização de regras da norma padrão.

Antes de iniciarmos o estudo do texto de Língua Portuguesa situado na Proposta Curricular de Santa Catarina, pensamos ser relevante apresentarmos uma retomada histórica do ensino da língua materna com vistas a esclarecer a prática atual e também apontar aspectos a serem superados.

A Língua Portuguesa, de acordo com dados históricos, passou a integrar o currículo das escolas brasileiras ainda no século XIX: inicialmente, limitava-se aos estudos das disciplinas Retórica e Poética, esta abrangendo a Literatura. A partir do ano de 1838, o principal objeto de estudo é a Gramática Nacional. Através de um decreto imperial, em 1871, cria-se o cargo “professor de português”. Nesse contexto, o ensino ministrado nas escolas tem pouca qualidade: buscavam-se, principalmente, a continuidade do processo de catequização e a manutenção do controle dos colonos. No entanto, é necessário ressaltar que essa modalidade de pedagogia baseada, exclusivamente, na reprodução mecanicista estendia-se, também, às demais disciplinas que compunham o currículo.

Soares (2002) reconhece que a aprendizagem se limitava à memorização de normas e regras da língua padrão, um processo de ensino que se organizava em torno de textos literários, a fim de permitir o estudo da retórica e da poética.

O ensino da língua materna manteve-se nessa linha até os anos 40 do século XX. Esse quadro puramente reprodutor, no qual se estruturava todo o processo de ensino-aprendizagem, será modificado com o surgimento de fatos históricos que vão indicar a

emergência de novos princípios teóricos. Uma das principais modificações aconteceu com a inclusão, na escola, também, dos filhos dos trabalhadores: é a época conhecida como democratização da escola.

Com o regime militar nas décadas de 60 e 70, no século XX, surge uma nova concepção de escola, voltada para a democratização do ensino. Tradicionalmente, a disciplina que se denominou Português passa a receber outras denominações: nos primeiros anos escolares, Comunicação e Expressão; já nos anos finais do primeiro grau, Comunicação em Língua Portuguesa. Apenas no segundo grau recebe a denominação Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Basicamente, essa alteração fundamenta-se nos princípios que dão suporte à teoria da comunicação. Nesta nova perspectiva, o ensino assume um caráter pragmático e utilitarista: a língua passa a ser estudada como ferramenta de comunicação. Já o aluno é visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não somente do verbal. Para Soares (2002), é nesse estágio que aparece, pela primeira vez, a discussão quanto ao ensino ou não das regras gramaticais. Da mesma forma, ocorre uma transformação do trabalho realizado a partir da leitura que passa a envolver, além do texto verbal, o não-verbal. Além disso, abre-se espaço na escola à introdução de outros textos, escolhidos não somente por meio de critérios literários, mas de acordo com a sua constância nas relações sociais.

Ainda nesse mesmo período, o debate em torno do ensino no país consistia em tornar evidente que, em se tratando das classes menos favorecidas, o ensino representava mais exclusão que integração à sociedade, propriamente. Tinha-se uma escola a serviço da reprodução e manutenção dos valores das classes dominantes. Assim, o aluno desprestigiado socialmente sentia-se num nível insuficiente de letramento, para acompanhar os conceitos exigidos pela escola e, com isso, a evasão se tornou uma prática freqüente entre esses alunos. Quando não se evadiam dessa escola pensada para alguns privilegiados, calavam-se por meio da discriminação de seu dialeto, distante da norma culta e, então, considerado errado pela escola.

Soares (2002) afirma que, nestas décadas, o propósito do trabalho pedagógico realizado a partir da Língua Portuguesa era tentar encurtar a gritante distância entre essas duas realidades: de um lado, a realidade homogeneizante da escola, discriminadora do certo e do errado; do outro, a heterogeneidade de uma realidade social em que apenas uma minoria tinha acesso aos bens culturais valorizados. Então, o que se pretende é coibir essas contradições do ensino, geradas pela função que a escola vinha desempenhando, que era assegurar a manutenção da desigualdade social. A lingüística insere-se nessa discussão com um duplo

objetivo: responder à discriminação que apresenta o ensino tradicional e, ao mesmo tempo, mostrar que não é permissiva, que o seu objetivo é levar o ensino da norma a todos.

> A década de 80 surge trazendo o professor como a figura central de suas preocupações. As mudanças possíveis para um ensino que garantisse às classes trabalhadoras perspectivas reais de valorização social dependiam, necessariamente, da ação do professor em sala de aula. A melhoria do ensino passava, obrigatoriamente, pela conscientização do professor quanto a sua prática pedagógica. (PIETRI, 2005, p. 39-40)

A concepção sociointeracionista, que busca contextualizar o ensino da língua materna dentro de um espaço histórico e cultural específico para cada situação, é a principal responsável pelo caráter transformador atribuído à escola nas propostas de ensino produzidas na década de 80. Com o aparecimento, em sala de aula, de certas teorias lingüísticas, como a Análise do Discurso, especificamente, no tocante ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, esses novos parâmetros acabaram por introduzir o texto como objeto de ensino. No Brasil, o sociointeracionismo passou a ser o eixo norteador do ensino/aprendizagem de Língua Materna. Nesta concepção, o texto não é um produto pronto e acabado, mas o lugar da interação, onde os interlocutores são sujeitos ativos.

Nessas novas propostas, não há mais a concepção de linguagem como expressão de pensamento que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática, ou a visão da linguagem apenas como instrumento de comunicação: as novas propostas vêem a linguagem como uma forma de ação, um lugar de interação humana. “O sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros.” (GERALDI, 1996, p. 19).

Posteriormente, em meados da década de 90, em versão preliminar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem o ensino de Língua Portuguesa como meio de instrumentalizar para o domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita, buscando romper com a ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de língua materna. Uma nova concepção de língua e linguagem se instaura, não mais a língua como expressão o pensamento nem como instrumento de comunicação, mais a língua como meio de interação entre sujeitos que, por meio da linguagem, produzem sentidos, emitem opiniões, discordam, concordam, enfim, dialogam por meio da língua.

> Enfim, este é um sujeito constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções. (GERALDI, 1996, p. 20)

Nas discussões curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais também fundamentaram a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa nas concepções interacionistas ou discursivas, propondo uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita.

Ainda hoje, apesar de muito discutido no meio acadêmico, o ensino de Língua Portuguesa precisa ser debatido, principalmente por todos que ainda acreditam na sua qualidade. Penso que a dificuldade encontrada pelos estudantes no aprendizado de sua própria língua se deva ao modelo de ensino (tradicional) que vigora em boa parte das escolas brasileiras.

O modo como o ensino de Língua Portuguesa é proposto na escola faz com que o aluno a aprenda como objeto compacto, uniforme e muito distante da realidade que vivencia em seu dia-a-dia. O ensino voltado exclusivamente ao estudo e à memorização de regras gramaticais mostra-se discriminatório e excludente. É nítida a carência de uma ampla discussão nas instituições que representam a Educação, para que possamos encontrar alternativas eficazes para lidar com esse imenso desafio em que se transformou o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Por isso, é necessário que a escola repense a sua prática pedagógica para que todos os investimentos realizados na área da educação possam surtir resultados satisfatórios.

## 2.2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Como vimos, somente a partir da década de 1980, os estudos lingüísticos despertaram nos professores a necessidade de discussão sobre o ensino da língua materna e de reflexão sobre o trabalho realizado nas salas de aula. Essas reflexões e discussões já denunciavam uma metodologia, cristalizada em viciosas e repetitivas práticas que se estruturam segundo o repasse de conteúdos gramaticais.

No Brasil, essas idéias tomaram corpo, efetivamente, com as contribuições

teóricas dos pensadores que integraram o Círculo de Bakhtin.[1] Deve-se a esses teóricos, e principalmente a Bakhtin, o avanço dos estudos em torno da natureza sociológica da linguagem, ou seja, a língua configura um espaço de interação entre sujeitos que se constituem por meio dessa interação. Ela mesma, a língua, constitui-se sobretudo pelo uso, ou seja, pelos sujeitos que interagem. Essa concepção diverge das abordagens de cunho formalista-estruturalista que enfocam o caráter normativo da língua.

Seguindo o percurso das demais propostas de âmbito nacional, como os PCN por exemplo, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), na publicação de 1998, ancora a linguagem em uma perspectiva sócio-histórica, referenciada nos pressupostos de Vygotsky e Bakhtin, com os quais a PCSC estabelece um diálogo permanente.

É importante, de início, destacar que a PCSC adota a concepção de linguagem como forma de interação social, responsável pela troca de experiências e de conhecimentos entre os sujeitos. O trabalho pedagógico privilegiado pela PCSC reconhece a linguagem como uma realidade social e histórica. A concepção de linguagem representada na PCSC está embasada nas teorias formuladas por Vygotsky e Bakhtin. Vygotsky trata a linguagem como ferramenta psicológica e estruturante (função cognitiva – mediadora entre relações e categorias mentais abstratas e o mundo) e de ação social; Bakhtin, por sua vez, considera que toda linguagem se configura numa forma de interação, que transcende o conceito tradicional de transmissão de informação e mensagens de um emissor a um receptor; a linguagem, enquanto processo de interação, permite ao sujeito executar ações que não conseguiria desempenhar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte construindo compromissos e vínculos.

O texto que trata da disciplina de Língua Portuguesa (PCSC) parte da necessidade de se estabelecer um vínculo entre, de um lado, indivíduo e sociedade, do outro, indivíduo e consciência, ambos numa perspectiva histórica. Assim é que se vão organizar as formulações de Vygotsky e Bakhtin a respeito da linguagem. "Os dois se assemelham em muitos pontos" (SANTA CATARINA, 1998, p. 58).

Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa delineado na PCSC, a prática social da linguagem precisa fazer sentido ao sujeito/aluno. Por

[1] Em vida, devido à constante perseguição que lhe moveu o regime stalinista soviético, Bakhtin publicou apenas dois livros. Posteriormente, verificou-se a existência de vários outros textos legitimamente bakhtinianos que, na época, haviam sido assinados por outros intelectuais russos - como Voloshinov e Medvedev, integrantes de um grupo hoje intitulado "Círculo de Bakhtin", que definem a linguagem a partir de uma concepção interacionista. Em seus escritos, a linguagem é compreendida não mais como uma manifestação individual e sim como uma produção construída através das interações sociais.

isso, não podemos mais aceitar uma concepção que se resume a uma programação de conteúdos puramente gramaticais, desprovida de qualquer significado. “A centralização do ensino na gramática da norma pressupõe para as línguas o papel de referenciar o mundo através de uma transparência possível e desejável: uma linguagem limpa, não desviante deve estabelecer esta relação, de modo que a transmissão seja clara e concisa a todos.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 72). De fato, a gramática trabalhada desta forma inibe a capacidade criadora do aluno, limitando-o a reproduzir os modelos tradicionais.

Na PCSC para Língua Portuguesa, o ensino da nomenclatura gramatical cede espaço à análise lingüística, que não se limita mais a treinar o aluno por meio de exercícios repetitivos, esvaziados de qualquer significado. Portanto, uma atividade embasada na análise lingüística não se reduz apenas ao reconhecimento de regras gramaticais, mas sim à análise da língua no e como discurso. “Em vez de definições o aluno precisa de pontos de referência de significação disponível para fazer sentido em seus enunciados”. (SANTA CATARINA, 1998, p.70). A partir do trabalho de análise lingüística, o professor de Língua Portuguesa assume um papel de mediador que orienta a produção de conhecimento. Neste cenário, aluno e professor interagem a todo instante, discutem e chegam juntos a reflexões sobre a linguagem no qual a língua transforma-se no principal objeto de estudo. A sala de aula torna-se um espaço de conflito, indagações, onde todos os envolvidos podem colaborar.

É importante destacar que todo o processo que envolve a prática de análise lingüística desenvolve-se em torno do texto. Como leitor crítico, o aluno deve participar ativamente dos passos da produção escrita. Entenda-se que ser ativo significa, entre outras coisas, ter a capacidade de produzir sentido e fazer uso de seus conhecimentos prévios na organização do texto. É do trabalho efetivo com o texto que o professor selecionará itens e fatos gramaticais presentes nos processos de estruturação da língua. Cabe ressaltar que o texto não pode ser utilizado como um pretexto para se ensinar a nomenclatura gramatical: ele mesmo deve ser o conteúdo a ser estudado. Por isso, a PCSC atribui ao texto uma função de destaque na área de Língua Portuguesa, e deixa claro que o professor precisa dar especial atenção ao trabalho com o texto, pois poderá desenvolver, de forma conjunta, as habilidades fala/escuta, leitura/escritura.

Diante do exposto na PCSC, fica evidente que o professor de Língua Portuguesa precisa repensar a sua postura didática. Também necessita se dar conta de que o trabalho, a partir da concepção defendida por esta proposta, exige um maior comprometimento em relação àquilo que vem sendo tradicionalmente desenvolvido em nossas escolas. Com relação

a uma possível mudança na atitude pedagógica tradicional do professor de Língua Portuguesa, a PCSC (1998, p.63) registra:

> O professor deve fazer um esforço no sentido de abandonar o autoritarismo que a hierarquia social lhe outorgou (e que o subjuga também), abrindo caminho para que a linguagem do espaço escolar se torne polêmica, pela aceitação de vozes diferenciadas e discordantes, e a partir daí promova um trabalho coletivo.

Por isso, para trabalhar nessa nova perspectiva abordada pela PCSC, o profissional da escola pública precisa agir politicamente comprometido com seu aluno, pois este comprometimento favorece a ampliação do universo cultural e o crescimento desse aluno como cidadão crítico e atuante na sociedade na qual integra.

Sem dúvida, toda essa discussão levantada pela PCSC é de fundamental relevância para a disciplina de Língua Portuguesa, por defender o estudo sobre a linguagem de forma dinâmica, significativa, rejeitando aquelas formas de conceber a linguagem como instituição pronta e acabada, um código a ser decifrado.

As contribuições de Vygotsky e Bakhtin apontam na direção de uma linguagem como fator de desenvolvimento do pensamento, que possui a função organizadora da fala, que permite a introdução de mudanças qualitativas na forma de cognição, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos.

### 2.2.1 Vygotsky: desenvolvimento e aprendizagem

Segundo os estudos de Vygotsky, o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana resulta de um processo sócio-histórico. Por isso, ele procurou analisar a atuação do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação desses sujeitos com o mundo.

Desenvolvimento e aprendizagem, para Vygotsky, relacionam-se desde o primeiro dia de vida de cada ser humano, uma vez que, ao nascer, ele participa da história e da cultura de seus antepassados, que se mostram como membros fundamentais na constituição de seu desenvolvimento. No entanto, não se pode considerar essa ação como um determinismo histórico em conformidade com o qual a criança aprende determinadas condutas para reproduzi-las posteriormente. Pelo contrário, ela compartilha ativamente da formação da sua

própria cultura e de sua história, inclusive gerando modificações nos demais indivíduos que com ela interagem, ou seja, a criança, além de sujeito ativo, passa também a ser interativo.

De acordo com Vygotsky, a constituição do conhecimento e da própria consciência passa pelo processo de mediação associado à linguagem, que, por fazer sentido, "opera sobre o sujeito, fornecendo-lhe uma imagem da história de sua sociedade" (SANTA CATARINA, 1998, p. 55). Esse processo compreendido por *mediação* desempenha função indispensável à formação da criança, pois é através dos adultos que a criança constrói e ajusta o seu comportamento. Daí a enorme importância dos professores na aprendizagem: a linguagem por eles utilizada e eles próprios são elementos mediadores fundamentais no desenvolvimento do aluno.

Segundo o autor, os instrumentos e os signos são os dois elementos capitais nessa mediação. Os instrumentos seriam tudo aquilo de que o homem faz uso para modificar o seu espaço na natureza. O homem é capaz não só de criar seus instrumentos, mas de aperfeiçoar, conservar, preservar e ainda transmitir esses conhecimentos a outros de sua espécie. “O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”. (OLIVEIRA, 1997, p. 29)

Os signos, em sua forma mais elementar, são criações artificiais da humanidade que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa; o símbolo 3 é um signo para a unidade três. De acordo com a PCSC:

> Como tais, são elementos que aparecem como coisas de **fora**. Posteriormente, no desenvolvimento da mente, esses elementos são dirigidos para os próprios indivíduos e, finalmente, desenvolvem internamente. O que significa que, com a maturação da mente, estes estímulos-meios vão se tomando desnecessários. (SANTA CATARINA, 1998, p. 56).

Para Vygotsky (1989), os sistemas simbólicos, principalmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados. Além disso, a linguagem possui outra importante função: o pensamento generalizante, que se forma através da linguagem, e tem por finalidade conceituar a realidade. Deste modo, o homem organiza em sua mente o mundo e suas próprias experiências. A linguagem possibilita os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

A partir de suas pesquisas, Vygotsky conseguiu discriminar dois tipos de conceito: os *cotidianos* e os *científicos*. Os primeiros se dão de forma desordenada no

transcorrer de atividades e nas interações estabelecidas pela criança. Já os conceitos científicos são transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem, tal qual acontece na educação ministrada pela escola. Porém, para que haja o desenvolvimento dos conceitos científicos, é necessário que os conceitos cotidianos também estejam desenvolvidos.

Vygotsky também situa o desenvolvimento humano a partir de dois níveis: o nível de desenvolvimento real, que envolve as atividades que a criança resolve sozinha sem a interferência de outra pessoa, e o nível de desenvolvimento potencial, que corresponde às atividades que a criança consegue realizar com a participação de um adulto ou de outra criança mais experiente. Essa condição de mudança na capacidade de uma pessoa pela mediação de outra é crucial na teoria de Vygotsky. Primeiramente, porque se apresenta como uma ferramenta de desenvolvimento no desempenho de uma pessoa. Assim, o conceito de nível de desenvolvimento potencial capta um período do desenvolvimento que enfatiza etapas posteriores, nas quais a participação de outras pessoas afeta expressivamente o resultado da atuação do indivíduo. Posteriormente, está a importância extraordinária da influência múltipla na construção e organização das funções psicológicas humanas. O percurso entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza a zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky (1989) define a zona do desenvolvimento proximal como uma propriedade psicológica em permanente mudança: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer amanhã sozinha. Desse modo, a criança adquire a capacidade de avaliar seu próprio conhecimento. O ingresso desse conceito no domínio da teoria de Vygotsky representa a oportunidade de estudar e interferir na origem das funções psicológicas superiores e que se evidencia em dois momentos: no nível social, e, depois, no nível individual.

O indivíduo, para esse autor, constrói-se na relação com o outro. A aquisição do conhecimento corresponde a uma ação de internalização das experiências que ocorrem a partir das relações em sociedade. É a passagem do inter para o intrapsicológico, significando que toda a função existente no sujeito apareceu antes no social, nas e pelas relações com seus pares.

Em seus estudos, Vygotsky (1989) destacou a origem social da linguagem e do pensamento, ressaltando a cultura na qual o sujeito está inserido como um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo. Para este autor, a formação das funções superiores da mente acontece do exterior para o interior, ou seja, do plano social para o individual. Dessa forma, é através da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o homem se

transforma de ser biológico em ser sócio-histórico, com capacidade de interferir criticamente em sua própria realidade.

> Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultados de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções. (SANTA CATARINA, 1998, p. 17).

Nessa perspectiva sociointeracionista, reconhece-se a linguagem como o principal sistema simbólico pertencente a todos os grupos humanos, uma vez que produz características e marcas ao sujeito. Assim, podemos dizer que os papéis essenciais da linguagem são a constituição da consciência e a organização do pensamento. É através da linguagem que os indivíduos internalizam os papéis sociais e conhecimentos que possibilitam seu desenvolvimento psicológico, ou seja, o conhecimento resulta de um processo histórico, construído socialmente no jogo das interações verbais. Desse modo, a sala de aula deve constituir-se em um espaço de interação, a fim de que as diferentes manifestações sociais possam ser conhecidas, discutidas e, do mesmo modo, exploradas. A linguagem, em suas diferentes manifestações, é o lugar de constituição das relações sociais, ou seja, por meio da linguagem caminha-se para um encontro de sujeitos, no qual os saberes do professor e do aluno são confrontados. Dessa forma, quanto mais o sujeito aluno interagir com outros grupos (outros alunos, professores, e culturas), maiores serão as suas perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, o domínio da linguagem é condição necessária para que o sujeito seja um leitor crítico da realidade. “O espírito crítico deve ser estimulado para o sujeito compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade e, como tal agir e reagir”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 72).

Para Vygotsky (1989), a linguagem constitui-se em um processo histórico-cultural, para além da comunicação. Permite ao sujeito modificar-se a partir das interações sociais, as quais possibilitam a aquisição e elaboração das funções psicológicas superiores, para poder transformar o social no qual está inserido.

### 2.2.2 O professor como mediador

Na concepção tradicional de ensino, o conceito de ensinar está ligado a um sujeito professor que, por meio de suas ações, repassa conhecimentos e experiências ao aluno, que tem por obrigação receber, absorver e reproduzir as informações recebidas. A ênfase dos conteúdos recaía na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, expressando verdade inquestionável.

Observando a estrutura de funcionamento da pedagogia tradicional, verifica-se que:

> O processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: o professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem, considerados como verdades absolutas. Neste processo predomina a autoridade do professor enquanto o aluno é reduzido a um mero agente passivo. Os conteúdos, por sua vez, pouco têm a ver com a realidade concreta do aluno, com sua vivência. Os alunos menos capazes devem lutar para superar as dificuldades, para conquistar o seu lugar junto aos mais capazes. (VASCONCELLOS, 1993, p. 18)

Na Escola Nova [2], a ênfase estava na descoberta do conhecimento pelo aluno, na maneira como o aluno aprendia, no processo. Na escola tecnicista, a ênfase estava na obtenção de informações específicas, objetivando a produtividade. O importante era o desempenho em exames e testes.

> Tanto a educação tradicional, quanto a escola nova quanto a tecnicista não consideram a categoria da totalidade na prática educativa, a dimensão política e o contexto sócio-econômico envolvidos. Consideram os procedimentos envolvidos como se fossem neutros, desvinculando os meios dos fins da educação, contribuindo para a manutenção do “status quo”. (ORSO, 1999, p. 29)

A partir de Vygotsky (1989), tornou-se evidente que tão importante quanto a transmissão de conhecimentos é a promoção de situações que motivem os alunos rumo ao conhecimento, quer seja através da troca de informações com os colegas, quer seja no aprendizado de conhecimentos científicos. Não é suficiente para a escola a socialização dos conceitos científicos de forma automática, é preciso um processo pedagógico que construa

[2] A Escola Nova considerava o ensino público como sendo a única forma de se alcançar uma sociedade democrática. A educação, nesse período, teria como função colaborar com o progresso do Brasil. Almejava-se uma escola única, gratuita e organizada pelo Estado.

conexões entre os conceitos científicos e os do cotidiano. A este processo Vygotsky chamou de *mediação*.

> Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação então deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. (OLIVEIRA, 1997, p. 26)

Numa perspectiva mediadora de educação, professor e aluno se vêem como parceiros e colaboradores da aprendizagem, isto é, ambos assumem responsabilidades no processo de ensino/aprendizagem. O aluno assume o papel de sujeito ativo e participante. “Para tanto, é necessário que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas”. (PALHOÇA, 2004, p. 40)

O professor, no papel de mediador pedagógico, vai além da simples ação de repassar conteúdos ou "dar aulas", visto que ele exerce a função de mediador das dimensões cognitiva, afetiva e social. Embora o professor tenha de exercer a função de especialista, porque possui conhecimento e experiência a compartilhar; como mediador, ele é alguém que deve colaborar, para viabilizar a aprendizagem. O professor ainda tem a função de desenvolver a disposição para o trabalho em equipe junto aos alunos e pautar-se por uma relação ética com os alunos, isto é, precisa ser cúmplice da proposta de um contínuo desenvolvimento da aprendizagem, bem como da construção de valores, competências e responsabilidades que os alunos devem assumir socialmente. “A intervenção de outras pessoas, que no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças, é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.” (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Vale ressaltar, aqui, a necessidade de uma formação profissional permanente que dê possibilidades ao professor de apropriar-se de todos esses conhecimentos sugeridos pela PCPH. Sem uma qualificação continuada, o professor continuará ensinando como aprendeu na escola tradicional.

Vygotsky (1989) destaca a educação escolar e o papel singular que o professor tem no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos: fazendo em conjunto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento potencial de seus alunos, contribuindo para o afloramento de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente.

> A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente, sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 1997, p. 61).

É preciso descobrir os meios para atingir os alunos e procurar colocar em ação os conhecimentos que eles possuem, puxando-os para conhecimentos novos e mais elaborados. Enfim, o professor mediador saberá buscar e oportunizar contextos de aprendizagem, para que seus alunos avancem em conhecimento.

> O professor tem que ser sujeito da história pedagógica de sua classe e de sua escola; não pode ficar sonhando com alunos ideais, com alunos diferentes. Só se pode mudar a realidade a partir do momento que se assume a existente. (VASCONCELLOS, 1993, p. 33).

Na concepção de mediação pedagógica, o uso de técnicas, evidentemente, também se alterará. Não se trata mais de se privilegiarem aulas expositivas e recursos audiovisuais mais convencionais ou mais modernos. Também não se trata de substituir simplesmente a nomenclatura: quadro-negro por quadro de giz, por quadro branco ou por transparências, ou começar a usar um *data show.* Trata-se de uma mudança de organização metodológica e das estratégias de ensino em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias de ensino devem ser coerentes com os novos papéis, tanto do aluno como do professor, utilizando-se de estratégias que fortaleçam, no aluno, o papel de sujeito da aprendizagem e, no professor, o papel de mediador, incentivador e orientador nos diversos ambientes de aprendizagem dos alunos. A ênfase no processo de aprendizagem exige que se trabalhe com técnicas que incentivem a participação e a interação dos alunos, na pesquisa, no debate, no diálogo, tais como: metodologias que favoreçam a produção do conhecimento; que permitam o exercício de habilidades importantes, como pesquisar em bibliotecas, trabalhar em equipe, apresentar trabalhos e conferências, fazer comunicações, dialogar etc; habilidades que favoreçam o desempenho da profissão na qual o aluno pretende se formar; que motivem o desenvolvimento de atitudes e valores como ética, respeito e criticidade.

A mediação pedagógica ocorre pela postura do professor, por meio da forma como ele trata um conteúdo, e no modo como estabelece o seu relacionamento com os alunos e deles com o contexto mais amplo. Nessa perspectiva, o professor poderá utilizar-se tanto das estratégias chamadas “convencionais” como das novas tecnologias.

### 2.2.3 Bakhtin: linguagem e interação

Bakhtin propõe uma concepção de linguagem que se assemelha à proposta por Vygotsky, porém buscando uma aproximação com o campo da filosofia. Essa sua concepção ressalta a ideologia como uma dimensão constituinte da linguagem. Para este autor, a palavra dá sentido às relações sociais. “A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais ínfimas, mais efêmeras das mudanças sociais”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 59). Neste contexto, a palavra assume um papel vital para a transformação da sociedade, pois possibilita que percebamos o funcionamento das diferentes ideologias que interferem na condição social de cada sujeito.

Todo discurso, segundo Bakhtin, constitui-se de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Assim, cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua, ou seja, fora do processo interacional, é impossível entender as formas do discurso interior. “Tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores.” (BAKHTIN, 1990, p. 147).

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1990, p. 123)

A linguagem humana, através de Bakhtin, é apresentada como um processo 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, grifos do autor).

O dialogismo pode ser considerado com uma das categorias básicas formadoras da teoria bakhtiniana, que serviu de instrumental para seu estudo das várias formas de discurso, da literatura e de outras manifestações culturais. Esse conceito-chave para Bakhtin, o dialogismo, ultrapassa a significação ortodoxa do conceito de diálogo, pois se refere ao fenômeno social da interação. Do ponto de vista comunicacional, a importância desse conceito reside, inclusive, no fato de ratificar o conceito de comunicação como interação

verbal e não-verbal e não como apenas como transmissão de informação. “O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2006, p. 19).

> O vocábulo diálogo significa, entre outras coisas, “solução de conflitos”, “entendimento”, “promoção de consenso”, “busca de acordo”, o que poderia levar a pensar que Bakhtin é o filósofo da grande conciliação entre os homens. Não é nada disso. As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. (FIORIN, 2006, p. 24)

Para Bakhtin, em qualquer enunciado há sempre mais de uma voz, o que representa seu caráter social. Sendo assim, toda enunciação só pode ser compreendida nas relações com outras enunciações. É o princípio da polifonia, que é tratada por Bakhtin.

O entendimento de linguagem pressuposto pelo dialogismo constitutivo trabalha, pois, com a idéia de atividade na interação social, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Nesta noção, o diálogo pressupõe possibilidades iguais aos sujeitos que estão interagindo; a verdade não está em nenhum dos dois, mas no próprio processo dialógico. A compreensão dos estudos de Bakhtin e das questões referentes à linguagem como constitutiva da experiência humana e seu papel ativo no pensamento e no conhecimento estão relacionados ao dialogismo.

O homem, para Bakhtin, constrói sua existência dentro das condições sócio-econômicas objetivas, de uma sociedade. Somente como membro de um grupo social, de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. Ou seja, o sujeito é produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela. Ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntos.

Bakhtin questiona, com isso, a unicidade do sujeito falante. Ele confere ao sujeito uma condição heterogênea, ou seja, o sujeito tem a capacidade de alterar o seu discurso de acordo com as interferências dos outros discursos, sejam elas reais ou imaginadas. Logo, o sujeito não pode ser considerado fonte primeira do sentido, pelo contrário, o sujeito bakhtiniano é dialógico e seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz. Este sujeito nunca está pronto, acabado, é sempre incompleto. É um sujeito construído pelo “outro” na linguagem. “Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico”. (FIORIN, 2006, p. 55).

## 2.3 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico da escola/instituição deverá ter como princípio básico o processo de conscientização e de exercício da cidadania, bem como constituir·se em um processo de recuperação da função social da escola e, por conseqüência, da necessidade do planejamento na educação. Para isso, exige uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola, sua função social e caminhos ou ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Logo, Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. E podemos entendê-lo como:

> A sistematização nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação aparente. (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Segundo Vasconcellos (2002), algumas características do Projeto Político-Pedagógico precisam ser evidenciadas para melhor entendermos esse processo: necessita ser amplo, integral e global; a programação prevê atividades para todo o ano, ou mesmo para vários anos; a participação coletiva, democrática, envolvendo vários membros que compõem a instituição, bem como a comunidade educativa em geral; a concretização deve ser processual, dinâmica, flexível e pautada no exercício crítico, na avaliação permanente, na articulação constante.

Para Veiga, o Projeto Político-Pedagógico é sempre

> [...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade". (1996, p.12)

Quanto à finalidade do Projeto Político-Pedagógico, Vasconcellos (2002) apresenta os seguintes pontos: resgatar a intencionalidade da ação, possibilitando a (re)significação do trabalho, superar a crise de sentido; ser um instrumento de transformação

da realidade, resgatar a potência da coletividade; gerar esperança; dar um referencial de conjunto para a caminhada, aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade, parceria; ajudar a construir a unidade; superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição; propiciar a racionalização dos esforços e recursos utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; ser um canal de participação efetiva; superar as práticas autoritárias e/ou individualistas; ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente; diminuir o sofrimento; aumentar o grau de realização/ concretização do trabalho; fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade; colaborar na formação dos participantes.

Os resultados do projeto vão depender tanto do compromisso dos envolvidos quanto do referencial teórico-metodológico adotado. Mais do que um texto escrito, é fundamental o compromisso com alguns valores, princípios, visão da realidade, ação articulada com reflexão, enfim, práxis. A criação de um clima de projeto na escola pode ajudar, inclusive, a diminuir a rotatividade entre os educadores, quando sentem que a escola tem um ambiente diferente, mais propício ao trabalho.

> Cada um precisa compreender que se trata de um projeto comum e que precisa trabalhar e contribuir com a sua parte na construção. O Projeto não consiste num aglomerado e justaposição de partes que formam um todo, mas sim numa unidade teórico-prática dialética que articula unidade na diversidade, tendo como centro o projeto político-pedagógico e como meta a sua construção. (ORSO, 1999, p. 14)

A Secretaria Municipal de Educação de Palhoça, através de seus professores e especialistas, ao construir o Projeto Político-Pedagógico, procurou partir da realidade concreta. Reflete sobre a forma como a sociedade está organizada; sobre os conhecimentos e experiências historicamente acumuladas; procuraram superar a concepção de educação absoluta, como redentora da sociedade. Assim, dessa transformação, pretende-se contribuir com a formação de sujeitos atuantes e críticos, capazes de intervirem na realidade que os cerca.

Em Palhoça, o primeiro passo para essa construção foi sensibilizar todos os segmentos envolvidos com a escola, fazendo-os perceber a necessidade do empenho e dedicação de todos os envolvidos no processo para que, de fato, se concretizem os objetivos propostos. Neste sentido, procurou-se enfatizar que tal construção não deve ocorrer porque é uma exigência legal, mas, porque, fundamenta o trabalho de toda a instituição, desde o pedagógico ao administrativo**.** Além do mais, o Projeto Político-Pedagógico pode se

constituir em referência para as ações educativas se os sujeitos da comunidade escolar se reconhecem nele, para referendá-lo como tal.

Desde o início da construção do Projeto Político-Pedagógico, foram realizados grupos de estudo, pesquisas e discussões, socializadas em momentos comuns com os profissionais envolvidos. Foram organizadas equipes de trabalho, intituladas de *eixos*, com funções diferentes e bem específicas: estudar e analisar a realidade socioeducativa do município de Palhoça; elaborar propostas.

Na rede Municipal de Palhoça, a construção do Projeto Político-Pedagógico é uma questão que vem sendo discutida, desde o ano 2001, quando se deu início à construção da Proposta Curricular. Pode-se dizer, inclusive, que os dois processos ocorreram simultaneamente, pois os objetivos pareciam ser os mesmos: pensar numa forma de orientar os trabalhos, rompendo com os velhos paradigmas e práticas individuais e desvinculadas da realidade escolar e do seu entorno.

## 2.4 PROPOSTA CURRICULAR DE PALHOÇA (PCPH)

A PCPH (PALHOÇA, 2004) assinala uma nova etapa da educação, organizada a partir de debates sustentados pelo pensamento histórico-cultural que se desenvolve no Brasil por volta de 1986, propondo uma nova perspectiva de currículo.

Em Palhoça, no período de 2001 a 2003, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, foi elaborada a primeira edição da PCPH, cuja finalidade era dar ao currículo escolar uma certa unidade por meio da contribuição das concepções educacionais oriundas da vertente teórica do pensamento histórico-cultural.

Na verdade, a PCPH expressa o conjunto de esforços de professores, pedagogos, e de todos os demais colaboradores da Secretaria Municipal de Educação, na construção de um documento orientador do currículo para toda a rede educacional desse município. Durante o período de construção da PCPH, realizaram-se inúmeros seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o intuito de possibilitar a participação de todos os profissionais em educação nas discussões. O resultado desses debates e análises foram os relatórios de todos os encontros que constituíram a contribuição dos educadores palhocenses para a primeira versão da PCPH, editada em 2004. A PCPH é, portanto, resultado do trabalho

de todos os educadores da rede que, auxiliados por consultores de universidades catarinenses, organizaram os textos que compõem essa primeira edição.

Já de início, percebe-se que a grande meta da PCPH é propor mudanças relativas às concepções e às relações do ser humano com o conhecimento. Essas mudanças serão concretizadas a partir de políticas educacionais que se interessem pela inclusão e permanência dos alunos na escola. Nesse sentido, o corpo docente e a equipe administrativa das escolas são fundamentais para que essa nova etapa na educação se estabeleça.

A necessidade da construção de uma proposta curricular para a rede educacional de Palhoça, segundo a Secretaria Municipal de Educação, deve-se a alguns fatores que interferiam negativamente na qualidade do ensino ofertado nas escolas da toda a rede. Entre estes:

a) a precariedade na formação pedagógica dos professores: na sua grande maioria, eram formados no magistério com nível de ensino médio: com isso, não reuniam embasamento teórico para superarem a prática pedagógica reprodutivista;
b) a utilização do livro didático como a única metodologia no planejamento das aulas, levando o professor a perder autonomia e responsabilidade quanto à sua prática;
c) o trabalho desarticulado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que resulta num ensino compartimentado;
d) os altos índices de evasão e repetência das classes populares que vinham aumentando consideravelmente ano após ano.

Nesta perspectiva, construir uma identidade pedagógica para a rede municipal de educação pressupõe, entre outras coisas, ponderar a complexidade dos sujeitos que o integram, bem como pensar na organização de um currículo voltado à formação crítica do aluno. Um ponto de partida seria os saberes escolares tornarem-se mais flexíveis e contextualizados, numa perspectiva interdisciplinar e questionadora. Assim, a construção do conhecimento é profundamente marcada pelas interações que professores e alunos estabelecem no processo ensino/aprendizagem, no dia a dia, em sala de aula. Tais saberes são organizados a partir da articulação dos conteúdos com a prática social.

Esse novo olhar para a educação é resultado de um trabalho longo, árduo e responsável, de profissionais comprometidos com uma sociedade mais igualitária; profissionais que acreditam na socialização do conhecimento como uma possibilidade de mudança. É necessário, para isso, transformar cada professor atuante em sala de aula num profissional que acredite na PCPH e que desempenhe, na sua prática pedagógica, ações que garantam a socialização da riqueza intelectual, principalmente entre as camadas populares.

### 2.4.1 Concepção filosófica de linguagem e de língua

O pressuposto teórico-filosófico adotado para o desenvolvimento do plano educacional da Secretaria de Educação de Palhoça, por intermédio da PCPH, apresenta-se com uma base sócio-histórica que entende ser o homem produto e produtor da sociedade, ou seja, nas e pelas relações sociais, o homem transforma a sociedade e a ele mesmo. Neste sentido, entende-se o homem como um ser social, portanto histórico: trabalha e transforma a natureza, estabelece relações, produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz a história num processo permanente. Isso significa que o homem não é apenas produto do meio, ele é também um sujeito ativo no movimento que cria este meio.

> O ser humano é entendido como um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo, que são determinados por ela. (PALHOÇA, 2004, p. 42)

Um aspecto importante na perspectiva sócio-histórica é a compreensão de que as interações humanas no processo de trabalho permitiram a construção da linguagem como veículo de comunicação e apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela espécie humana. Neste sentido, as contribuições de Marx e Engels deram sustentação aos estudos de Vygotsky na formulação da psicologia histórico-cultural.

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

Com as contribuições no campo das ciências da linguagem e da compreensão da linguagem como interação, tornou-se possível refletir sobre aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua. Bakhtin, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, quando faz referência à interação verbal, evidencia a importância do social na formação da consciência humana. Ao definir o conceito de enunciação, Bakhtin, mais uma vez, destaca a linguagem como produto social. Nessa perspectiva, considera-se que a existência da linguagem só tem sentido dentro de uma moldura social.

A PCPH, a partir dessas reflexões de Bakhtin, reúne subsídios teóricos e se posiciona de forma contrária à concepção de linguagem exclusivamente como instrumento de

comunicação, transmissão de informações, de cunho estruturalista, em que o objeto de estudo é a própria estrutura da língua. Portanto, se a escola trabalha o ensino da língua a partir da memorização das regras gramaticais, da resolução de exercícios estruturais e de leitura de textos fragmentados, rejeita a característica social da linguagem e o papel da interação no processo de formação do discurso social e individual.

A PCPH opta por uma concepção sociointeracionista, porque considera a linguagem como um modo de ação social: é na e pela linguagem que o homem se reconhece diferente dos outros animais, interage e troca experiências, compreende a realidade na qual está inserido e percebe o seu papel como participante desse quadro complexo da contemporaneidade.

> No âmbito deste enfoque, a linguagem como sistema simbólico tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento dos sujeitos pelas funções que assume: a de intercâmbio social, pois a humanidade cria e utiliza sistemas que possibilitam a comunicação: e a de pensamento generalizante, pois permite ordenar o real, agrupar objetos diferentes em uma mesma classe, eventos e situações sob um mesmo conceito. São estas funções que fazem da linguagem, ao mesmo tempo, um fenômeno psicológico (mediadora na formação do pensamento) e um fenômeno social, já que o seu funcionamento a mostra como um objeto que possibilita a interação humana. É pela apropriação dos significados veiculados pela linguagem, em situações de intercâmbio social, que aprendemos o conhecimento disponível em nossa cultura. (PALHOÇA, 2004, p. 43)

Partindo deste pressuposto, tomamos, então, por objeto de estudo a linguagem como atividade, cuja apropriação é social: os sujeitos da linguagem estão mergulhados no social que os envolve. Superam-se as concepções que isolam a linguagem e os falantes e se adota um ponto de vista que reconhece a linguagem como um sistema simbólico, no qual o sujeito potencializa, pelo intercâmbio social, o seu próprio desenvolvimento. Nessa concepção, a linguagem não equivale a transmissão de conhecimentos e de conteúdos de forma verbalista, como ocorre ainda no ensino tradicional, onde o professor fala e o aluno ouve.

A ação pedagógica referente à língua, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno não apenas a leitura e a expressão oral ou escrita, mas também a reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes situações e contextos. “São as situações reais do uso da língua que possibilitarão ao aluno a aprendizagem do conhecimento relativo ao seu uso”. (PALHOÇA, 2004, p. 47). Os alunos trazem para a escola um conhecimento prático dos princípios da linguagem, que interiorizam pelas interações cotidianas, e que usam na observação das regularidades, similaridades e diferenças dos elementos lingüísticos empregados em seus textos. “O domínio de uma língua é o resultado de

práticas efetivas, significativas, contextualizadas" (POSSENTI, 1996, p. 47).

A partir das concepções de aprendizagem e de linguagem desenvolvidas nesta proposta, não se pode mais, no estudo da língua, pensar em separação e classificação de conteúdos. "Estes são concebidos como conjunto de práticas com a linguagem, permeadas pela prática de análise lingüística". (PALHOÇA, 2004, p. 47). Assim sendo, é o texto que se constitui em base para qualquer estudo envolvendo linguagem.

Diante desse referencial, os conteúdos de Língua Portuguesa estão selecionados em função do desenvolvimento das habilidades dos alunos e organizados em torno de eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a análise e reflexão sobre a língua.

Nessa concepção, o texto é visto como lugar onde os sujeitos, por meio da interação dialógica, se constroem e são construídos. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. Toda reflexão que envolva a língua, então, somente tem sentido se considerar, como ponto de partida, a dimensão dialógica da linguagem, presente em situações que possibilitem, aos alunos e professores, experiências concretas de uso da língua materna. "Na escola, portanto, a escuta, a leitura e a produção de textos (orais e escritos), bem como a análise dos elementos lingüísticos que os constituem, devem ter uma razão significativa e acima de tudo, devem fazer sentido para o aluno". (PALHOÇA, 2004, p. 47). Quanto maior o contato com a linguagem, na diversidade textual, mais possibilidades o aluno terá de ampliar o seu entendimento acerca de sua realidade. A língua, portanto, não pode ser concebida fora de contexto social. "É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada". (POSSENTI, 1996, p. 54)

Convém ressaltar que as aulas pautadas somente na gramática tradicional desconsideram a constituição interativa da linguagem. A gramática, assim abordada, contempla apenas duas alternativas: certo ou errado, cujas formas se estabelecem estáticas e descontextualizadas. O ensino voltado exclusivamente às regras gramaticais torna-se mecânico, discriminatório e excludente. Para Possenti (1996, p. 88):

> Tanto no aprendizado da modalidade oral, por parte da criança, quanto da escrita, não faz sentido pensar em frases: primeiro tal estrutura, depois outra, da mais simples à mais complexa. Aprende-se tudo mais ou menos ao mesmo tempo. Assim, a escola deveria acreditar que a saída é ler muito, aumentar o repertório do aluno, suas possibilidades de contato com mundos lingüísticos que ele ainda não conhece através dos livros.

Então, para superar o ensino centrado na gramática tradicional, a PCPH opta pelo trabalho a partir da análise lingüística que está estruturada em torno de três práticas principais:

a oralidade, a escrita e a leitura. No trabalho desenvolvido em torno da análise lingüística, o aluno deixa de ser um mero espectador e passa a desempenhar um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, de acordo com a PCPH:

> É preciso considerar, ainda, que esta metodologia constitui um grande desafio aos professores. Ela oportuniza uma nova perspectiva profissional. Da condição predominante de "auleiros", os professores podem ampliar sua dimensão de "agentes" de educação, isto é, de transmissores e repassadores de conhecimento e de visão de mundo, os mesmos passam a produtores de conhecimento, revertendo o quadro de desvalorização que o magistério sofre na medida em que, apenas repassa o que outros produzem. (PALHOÇA, 2004, p. 12)

Pode-se dizer, em suma, que esta nova concepção de metodologia adotada pela Rede Municipal de Educação em Palhoça representa um desafio para a grande maioria dos seus professores, porque exige um exercício de superação de carências e de práticas rotineiras, ou seja, o professor, de alguma forma, está sendo desafiado a trilhar caminhos desconhecidos, e isto, sem dúvida, gera desconforto e insegurança.

### 2.4.2 Objetivos do Ensino de Língua Portuguesa na PCPH

Para que uma língua cumpra com sua finalidade e rompa com a tradição conteudista de abordagens descontextualizadas, torna-se necessária a interação entre as pessoas por meio da linguagem verbal, considerando a natural diversidade socioeconômica e cultural delas. Nesse contexto, é importante que sejam compartilhadas experiências socioculturais cada vez mais diversificadas, tanto na linguagem oral quanto na escrita.

> [...] um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é o de encaminhar o aluno para as interlocuções em instâncias públicas de uso da linguagem. Para tanto, o processo de alfabetização e a aula de Língua Portuguesa devem se constituir em lugar de práticas com a linguagem, não para descrever a língua, mas para aumentar o êxito dos alunos no uso que já fazem da língua. (PALHOÇA, 2004, p. 43)

Por esse motivo, a linguagem utilizada no espaço escolar deve permitir a participação de professores e alunos. Não se deve restringir o trabalho com a linguagem à realização de exercícios repetitivos. A interação na sala de aula oportuniza a reflexão discursiva da linguagem, tornando-a produtiva e indispensável na convivência social. "Exigir do educando uma linguagem limpa e moldada nos padrões convencionais daquela que é

considerada a única ‘certa’ restringe a língua e configura autoritarismo”. (GONÇALVES, 2006, p. 50)

Este entendimento aponta, também, para a necessidade de redefinir objetivos, de repensar a metodologia e o processo de ensino/aprendizagem da língua, e de redefinir conteúdos, seu modo de apresentação, bem como decidir se podem ou não ser seriados.

### 2.4.3 As práticas de fala/escuta na PCPH

Relativamente ao tópico fala/escuta, a PCPH, num primeiro momento, destaca que, tradicionalmente, a escola vem valorizando apenas a modalidade padrão da língua, em detrimento das demais variedades lingüísticas. Por isso, principalmente, o professor precisa ter clareza de que tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas. “Neste contexto, as variedades lingüísticas não podem mais ser consideradas erradas em relação à norma padrão, mas como diferentes formas de revelar histórias, práticas culturais e experiências de grupos sociais”. (PALHOÇA, 2004, p. 48). O espaço escolar, então, para a PCPH, deve promover atividades que permitam ao aluno tornar-se um falante cada vez mais consciente, com capacidade de definir os diferentes discursos e de organizar os seus de forma objetiva, coesa e coerente.

Quanto às práticas de linguagem no trabalho com a oralidade, a PCPH (2004, p. 48) relaciona:

> Uso da fala em situações formais e informais; manutenção de um ponto de vista; uso de procedimentos de negociação, de acordo; réplicas e tréplicas; dramatizações, debates, relatos, conversas, comentários; adequação vocabular, objetividade, consistência argumentativa, fluência, coerência e coesão na exposição de idéias; a escuta de textos lidos pelo professor; a fluência, a entonação, o ritmo e a articulação das palavras como recursos expressivos da fala; as variedades lingüísticas (geográfica, social, situacional, cultural); as diferenças entre o oral e o escrito considerando a presença ou ausência do interlocutor; planejamento da fala pública em função da situação e dos objetivos, usando a linguagem escrita; a utilização da linguagem escrita para a compreensão de textos orais.

Essas considerações marcam, de fato, uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa. Todavia, a escola deve estar atenta para não correr o risco de valorizar em demasia as variedades lingüísticas, em prejuízo da norma padrão; ao contrário, a sala de aula precisa constituir-se em um espaço de apropriação desse conhecimento, porque é o único

lugar que possibilita, à maioria dos alunos, contato com a norma culta da língua. A escola precisa conscientizar-se de sua responsabilidade e proporcionar ao aluno o contato com as variedades lingüísticas, mostrando-lhe os vários registros lingüísticos. Enfim, valorizar a linguagem do aluno é primordial no ensino, já que é por meio dela que ele interage com o mundo, e é a partir dela que deve aprender a língua de prestígio social, a culta.

### 2.4.4 As práticas de leitura/escritura na PCPH

Buscando, talvez, um melhor entendimento por parte dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino, a PCPH trata das questões pertinentes à leitura e à escrita de forma separada. No âmbito da concepção de linguagem assumida pela PCPH, entende-se leitura como:

> É uma interlocução que se estabelece entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita. (PALHOÇA, 2004, p. 48)

Por sua vez, cabe à escola construir um trabalho com leitura que permita o contato do aluno com uma ampla variedade de gêneros. A prática freqüente de leitura dos mais diferentes textos que circulam em nossa sociedade é condição imprescindível para que o aluno se constitua em leitor crítico, isto é, sujeito diante do texto.

A leitura não pode ser restrita aos livros didáticos, como se observa, ainda, na maioria das escolas da Rede Municipal. O livro didático, em certo sentido, tolhe a criatividade do professor, impedindo-o de trabalhar o conteúdo de acordo com a realidade do aluno, com o perfil desse aluno. O professor que usa o livro didático como único instrumento pedagógico para a prática de leitura não aproveita a vivência do aluno, sua realidade, não desenvolve a criatividade. Tradicionalmente, o que acontece é que ele se torna maçante, tanto para o aluno, quanto para o professor. A atividade de aprendizagem se torna monótona, improdutiva. Portanto, é importante ampliar o domínio lingüístico-discursivo desse aluno, para que seja capaz de participar ativamente na sociedade na qual está inserido. Segundo os pressupostos da PCPH:

> Uma grande maioria dos professores considera a prática de produção de textos uma atividade importante no processo de ensino/aprendizagem da língua, mas somente uma parcela deles consegue perceber essa prática de uso da linguagem como uma relação interlocutiva que se estabelece entre sujeitos historicamente situados. (PALHOÇA, 2004, p. 51)

Desde o início da alfabetização, o trabalho com o texto é fundamental, para que o aluno, aos poucos, possa, por ele mesmo, construir o conceito de texto. Para que o professor possa ser mediador dessa aprendizagem, não pode deixar de compreender fatores relevantes que caracterizam o texto. Deve-se, também, ter a compreensão de que o texto não é um aglomerado de frases que se amontoam aleatoriamente com fim em si mesmas, mas uma manifestação discursiva com nexo entre seus componentes lingüísticos; como uma unidade aberta que mantém relações com outros textos. De acordo com a PCSC (1998, p. 79), texto é

> [...] uma 'peça' (como no teatro) de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa; é um objeto histórico, ou melhor, lingüístico-histórico; é um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais; não é uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos, com suas condições de produção e com a sua exterioridade constitutiva (a memória do dizer); é uma unidade que se estabelece pela historicidade como unidade de sentido.

Para a produção de um texto ocorre um complexo processo de formulação subjetiva: as operações correspondentes só podem ser dominadas em contextos de uso.

A prática escolar tem cristalizado a concepção de texto como produto mecânico, destituído de qualquer valor interacional, sem autoria e recepção. Os alunos exercitam uma forma escrita que raramente tem influência de outros textos ou tem a recepção de outros leitores que não sejam a própria figura do professor. Na maioria das vezes, a produção textual é abordada como uma questão técnica, visando a um produto acabado, dentro de um padrão de língua, reduzindo, assim, as possibilidades de fazer dessa prática um momento não só de criatividade e de experiência, mas também de interação entre aquele que escreve e aquele que lê. "Ler e escrever são trabalhos essenciais. Mas não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para a avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula". (POSSENTI, 1996, p. 49)

Outro aspecto relevante, quanto à produção textual, diz respeito à reescrita. Aqui, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto do ensino. O que se pretende com a revisão do texto, na verdade, é fazer com que o aluno sinta que existem formas mais adequadas para contemplar aquilo que ele pretendia dizer. "Neste sentido, as atividades de gramática normativa e descritiva estarão

presentes quando se fizerem necessárias para explicar os fatos da língua, mas sempre a partir das produções dos alunos". (PALHOÇA, 2004, p. 51). Leitura e escrita devem constituir práticas privilegiadas das escolas. Os professores, independentemente da disciplina, devem incorporar às suas atividades de ensino metodologias que contribuam para o processo ensino-aprendizagem destas duas habilidades.

### 2.4.5 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem da língua materna

A avaliação deve ser desenvolvida cooperativamente por professores, alunos, pais e diretores. Notas em testes e provas servem para provar domínio ou falta de habilidades dos alunos. "Os exames reproduzem este modelo de sociedade, na qual vivemos: autoritária, seletiva e excludente" (LUCKESI, 2005, p. 28).

Notas não devem ter função punitiva e, sim, de diagnosticar possíveis interpretações errôneas das matérias oferecidas, para poder retificá-las. A nota também classifica o aluno como inferior, médio ou superior. Isto faz comparações aos desempenhos e talvez o aluno possa ficar preso a este estigma e não conseguir desenvolver suas habilidades e potencialidades, achando-se incapaz.

> A prática dos exames através das provas é compatível com a pedagogia tradicional, que está centrada na formação da mente lógico-discursiva do educando, através da assimilação dos conhecimentos admitidos como certos, com a mediação do educador, como autoridade máxima do processo pedagógico. Ela é a pedagogia que se constituiu com a própria sociedade burguesa, que de um lado, reconhecia a necessidade do conhecimento como recurso de vida para os cidadãos, mas, de outro, necessitava de uma disciplina externa e impositiva que estabelecesse uma guia social, considerada correta. (LUCKESI, 2005, p. 28)

Uma avaliação de caráter prognóstico permite verificar se o aluno possui ou não conhecimentos necessários para o curso, em certos momentos e em diversas funções. E, graças à função diagnóstica, podemos verificar quais as reais causas que impedem a aprendizagem do aluno. O aluno se sente estimulado a trabalhar de forma produtiva quando percebe que há uma finalidade na proposta do professor, que seus resultados estão sendo valorizados e que seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desempenho, necessidades e possibilidades.

> Dentro desta perspectiva pedagógica, usar a avaliação da aprendizagem, no verdadeiro significado de avaliação, como o ato pelo qual qualificamos a realidade, a partir de dados relevantes, para uma tomada de decisão sobre o que está ocorrendo, na perspectiva de proceder a uma intervenção e melhorar os resultados dessa situação. Avaliação aqui é um ato dinâmico e serve à prática pedagógica, que também é dinâmica. Através dos exames, julgamos e classificamos; através da avaliação diagnosticamos e reencaminhamos. (LUCKESI, 2005, p. 84)

A PCPH (2004), ao buscar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem, vai atribuir, também, novos valores ao processo de avaliação. Por isso, em lugar de apenas avaliar através de provas, o professor pode usar a observação diária e instrumentos variados, selecionados de acordo com cada objetivo traçado. Avaliar, nesse sentido, é considerar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. “Nessa perspectiva, entendemos que o professor não deverá perder de vista que a ação de avaliar está presente em todos os momentos de sua prática docente e que envolve todos os participantes do ato pedagógico”. (PALHOÇA, 2004, p. 53).

Na concepção de linguagem assumida nesta proposta, a “correção” de textos não pode se limitar à localização de erros isolados, mas precisa considerar os objetivos do texto produzido, bem como o gênero discursivo utilizado. É preciso ver o texto do aluno como uma fase do processo de produção, nunca como produto final. A avaliação assume, desta forma, um caráter de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, e não mais de mero momento de verificação de dados não apropriados.

No contexto do processo de avaliação, o Conselho de Classe tem como objetivo principal garantir a qualidade na educação e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral do aluno. Para alcançar seus objetivos, o Conselho de Classe precisa ser realizado de maneira sistemática e contínua, prevista no calendário escolar. O Conselho de Classe é “peça-chave na engrenagem da organização prescritiva e burocrática do processo de trabalho escolar”. (DALBEN, 1995, p. 12)

Também é importante registrar que o Conselho de Classe não pode se restringir ao julgamento do sucesso ou fracasso do aluno, mas precisa ser compreendido como um processo, ou seja, um conjunto de ações que objetivam sustentar e orientar a intervenção pedagógica na aprendizagem do aluno. O Conselho de classe, então, será elemento propiciador de reflexão para o professor e para os demais integrantes acerca de suas práticas. “O Conselho de Classe guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino.” (DALBEN, 1995, p. 16)

É necessário que o Conselho reflita a ação pedagógico-educativa e não apenas se concentre nas notas, conceitos ou problemas de determinados alunos. O Conselho é uma

forma de avaliação de controle da realização da proposta pedagógica. Pedir que os alunos se auto-avaliem, reflitam sobre suas falhas, sobre sua atuação é fácil, o difícil é os professores fazerem o mesmo. Para exercitar essa difícil prática é que o Conselho deve começar com a autocrítica dos professores. Normalmente se coloca no aluno, na família, no sistema, a culpa pelo fracasso escolar. Porém, raramente ouvimos professores dizendo ter dificuldades em desenvolver hábitos de estudo com seus alunos, ou de ter que rever o tipo de trabalho proposto para estes.

O que o professor diz na autocrítica deve servir como elemento para a coordenação ajudá-lo a superar as dificuldades apresentadas, confrontar o problema com os que os outros professores também apresentam para, juntos, buscarem a superação. “Dentro de sua contrariedade, o Conselho de Classe pode ser um mecanismo de absorção das tensões e conflitos, regulando-os a favor da estrutura vigente ou pode representar uma possibilidade de inovação” (DALBEN, 1995, p. 16).

# 3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo destina-se a apresentar a metodologia da pesquisa, os dados coletados através do questionário, bem como analisá-los e interpretá-los.

## 3.1 METODOLOGIA

Para atender aos objetivos, e responder às indagações preestabelecidas na parte introdutória deste estudo, realizou-se em uma primeira etapa uma pesquisa bibliográfica, com a intenção de aprofundar a compreensão do tema e de fundamentar a análise dos dados. “Desde que se tenha decidido que a solução de determinado problema deverá ser procurada a partir de material já elaborado, procede-se à pesquisa bibliográfica” (GIL, 1996, p. 63).

Na segunda etapa, realizou-se a pesquisa de campo junto aos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Palhoça.

A PCPH, edição de 2004, área de Língua Portuguesa, foi a obra, pode-se dizer, que deu origem a esta pesquisa. Além desse documento institucional, forneceram uma base teórica obras de autores como: Bakhtin, Vygotsky, Geraldi, Possenti. Foi a partir de informações retiradas dessa literatura que se buscou abordar o problema a ser discutido, junto aos professores de língua materna.

Inicialmente, a intenção era coletar dados sobre a PCPH junto a todos os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Palhoça. Entretanto, depois de alguns contatos com pessoas ligadas à Secretaria de Educação desse município, descobriu-se que uma boa parte dos professores efetivos da disciplina pesquisada estava afastada de suas funções.

Foram sujeitos da presente pesquisa quatro professores do ensino fundamental, cujos nomes serão resguardados. Todos os professores informantes são efetivos e com mais de doze anos de trabalho em sala de aula. Todos participaram da elaboração da PCPH nos anos de 2001 a 2003. Com isso, reúnem algum conhecimento da proposta e condições para argumentar sobre o documento.

O método de investigação foi conduzido de acordo com o que afirma Gil (1996, p.

121) sobre *estudo de caso*. “O estudo de caso se caracteriza por grande flexibilidade. Isto significa que é impossível estabelecer um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa”.

O estudo de caso aqui apresentado constitui-se numa pesquisa empírica, que busca investigar o nível de conhecimento da PCPH entre os professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, bem como verificar a aplicabilidade dessa proposta e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados a partir de uma entrevista estruturada em torno de um questionário (v.apêndice) composto por vinte questões abertas. O questionário foi elaborado a partir dos objetivos específicos, de modo a se obter da maneira mais completa possível as informações necessárias à análise e discussão dos resultados.

Os dados obtidos foram analisados e interpretados segundo a fundamentação teórica, ou seja, os pressupostos teóricos que sustentam a PCPH, especialmente as concepções de Bakhtin e Vygotsky.

## 3.2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na análise dos dados, os professores/informantes foram classificados pelas letras do alfabeto: **A, B, C, D**, por se tratar de dados obtidos com o compromisso ético de preservar a privacidade da fonte de informação.

Quadro 1 – Grau de escolaridade dos professores

| |
|---|
| **A** - Especialização em Didática e Metodologia do Ensino. |
| **B** - Especialização em Letras. |
| **C** - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura. |
| **D** – Especialização em Metodologia do Ensino. |

**Questão 1: Qual o seu grau de escolaridade?**

Quanto ao grau de escolaridade, todos os professores informantes possuem habilitação específica em Língua Portuguesa. Apenas o **Informante C** não possui curso de Pós-Graduação em nível de especialização. Nenhum dos sujeitos pesquisados cursou ou está cursando Pós-Graduação em nível de mestrado ou doutorado.

Pode-se presumir, a partir do Quadro 1, que a formação acadêmica é uma das principais preocupações dos professores de Língua Portuguesa que atuam na rede municipal de ensino em Palhoça. Esta busca por uma melhor qualificação profissional deve-se a dois aspectos: abertura de concurso público para ingresso de profissionais com formação específica nas diferentes áreas do currículo; a instalação de Universidades como a UDESC (Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina), que introduziu no município o Curso de Pedagogia à Distância, em parceria com a Prefeitura Municipal, beneficiando cerca de 300 professores municipais que lecionavam apenas com formação de nível médio (curso de magistério). Além do mais, instalaram-se muitos cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização. Na verdade, muitos profissionais concluíram simultaneamente os dois cursos: graduação e pós-graduação.

A necessidade de uma melhor qualificação do professor manifestou-se durante os debates em torno da construção da PCPH, pois, a partir daí, a escola, enquanto instituição formadora, não podia se limitar à transmissão do conhecimento científico. Os profissionais da educação foram convidados a discutir intensamente as questões relativas à sua formação para lidar com uma problemática que não dizia respeito apenas ao aluno: fazia-se necessário investir numa educação escolar que possibilitasse ao aluno condições de exercer com dignidade e criticidade a sua cidadania. “Uma educação escolar com tal objetivo necessita contar com profissionais cuja formação e desempenho estejam igualmente neles inspirados, sendo preciso que sejam, eles mesmos, dotados de consciência crítica”. (PALHOÇA, 2004, p. 89).

Todavia, a formação do professor não é absolutamente responsável pela melhoria do ensino. Em muitas salas de aula, na rede municipal de Palhoça, a realidade que encontramos são profissionais recém-pós-graduados dando início ao processo de aposentadoria, ou seja, a capacitação de nada serviu a não ser para uma melhor situação em termos financeiros ao término da carreira. Outro fato que se torna claro é que todas as áreas avançam, mas o trabalho em sala de aula continua o mesmo de décadas atrás, como o próprio ambiente de ensino, com seu quadro-negro e carteiras enfileiradas. É lícito que o professor reivindique seus direitos, mas essencialmente deve fazer por merecer seus benefícios. Assim sendo, uma constante atualização profissional é indispensável.

Quadro 2 – Horas semanais de trabalho

| |
|---|
| **A** - 20 horas semanais |
| **B** - 10 horas semanais |

| |
|---|
| **C** - 60 horas semanais |
| **D** - 60 horas semanais |

**Questão 2: Atualmente, quantas horas semanais você trabalha?**

Constata-se que os **Professores A** e **B** têm jornada de trabalho reduzida, se comparada aos **Informantes C** e **D**. A sobrecarga de trabalho, para a maioria dos professores de Palhoça, é uma realidade dura que está longe de ser superada, apesar de todas as mudanças discutidas e propostas na PCPH.

Responsáveis pela educação de cerca de 10.000 alunos em Palhoça, grande parte dos professores municipais têm uma média salarial bem abaixo da de outras profissões, leciona em escolas com infra-estrutura precária e cumpre jornada acima de 30 horas semanais. É provável que esses profissionais com carga horária prolongada não disponham de tempo para estudar, refletir e preparar as aulas de acordo com as orientações teóricas da PCPH. Mesmo assim, em todos os níveis de ensino, de 2003 a 2007, a formação desses profissionais melhorou. A partir desses dados também podemos deduzir que o excesso no número de aulas ministradas por um mesmo professor resulta da baixa remuneração paga aos profissionais do magistério.

Portanto, para pensarmos em uma educação de qualidade, é extremamente importante que o professor disponha de tempo para planejar as suas aulas: não se pode mais conceber que um mesmo profissional necessite trabalhar nos três turnos para sobreviver. “O poder público precisa se conscientizar de que toda e qualquer mudança mais significativa em educação deve ser direcionada ao efetivo trabalho do professor em sala de aula”. (PALHOÇA, 2004, p.19)

Quadro 3 – Tempo de trabalho lecionando Língua Portuguesa

| |
|---|
| **A** - há 26 anos |
| **B** - há 33 anos |
| **C** - há 24 anos |
| **D** - há 13 anos |

**Questão 3: Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?**

Em plano específico, mais diretamente ligado à disciplina de Língua Portuguesa, percebe-se que o discurso oficial contemporâneo exige um profissional qualificado e atualizado diante das teorias da linguagem. Entretanto, se observarmos o tempo de serviço dos **Professores A**, **B** e **C,** verifica-se que estes já estão no mercado de trabalho há algum tempo,

e algumas vezes torna-se muito difícil rever todo o seu processo de formação e abrir-se para refletir a prática pedagógica.

Quanto ao **Professor D**, o fato de estar há menos tempo lecionando não lhe garante uma prática diferenciada, pois observa-se, nos últimos anos, que os professores estão saindo das universidades sem um suporte teórico que lhes dê condições para lidar com turmas heterogêneas e poucos recursos em sala de aula.

Por outro lado, pode-se pensar no fato de que todos os informantes são professores experientes, com muita vivência em sala de aula e, com isso, reúnem conhecimentos para repensar o ensino de Língua Portuguesa no município de Palhoça. Porém, como se vem observando em educação nos últimos anos, qualquer metodologia que represente uma nova perspectiva profissional significa um enorme desafio aos professores, pois exige superação de carências e ampliação do seu campo de conhecimento para além de sua disciplina específica.

Quadro 4 – Motivação para ser professor de Língua Portuguesa

| |
|---|
| **A** - Ao terminar o ensino médio, prestei o vestibular para L.P, no entanto, não sabia o que realmente queria. Comecei a estudar e lecionar; com o tempo, fui observando a importância da L.P, e as aulas a cada dia ficavam mais interessantes. Acho que sem querer as coisas foram acontecendo e hoje me sinto realizada. |
| **B** - Eu ia ser professor de História, mas na época em que me formei se ganhava por aula dada e Português tinha mais aulas semanais; mas adoro, passei a gostar muito da Língua Materna, de Literatura. |
| **C** - A princípio, era o único curso que eu tinha condições de pagar, pois era o único que permitia a freqüência mínima de duas disciplinas por semestre, por isso, iniciei o curso em 1983 na Universidade Católica e só o concluí em 1993.<br>Quando consegui transferência para uma universidade pública (FURG), esta não oferecia os cursos de Serviço Social nem de Psicologia, tive que continuar em Letras. E, por último, na UFSC, quando tive a chance de optar por um dos cursos de minha vocação, eu já estava cansada da vida acadêmica. |
| **D** - Desde criança, sonhava em ser professor, mas sem definição quanto a disciplina. Na minha família, tivemos alguns professores que na época ganhavam bem e desfrutavam de uma boa condição social entre as demais profissões. Ser professor era garantir um bom futuro. Assim, prestei o vestibular para geografia, como não consegui aprovação (UDESC), resolvi tentar Letras, sem muita certeza quanto a escolha, mas como fui aprovado, decidi cursar. |

**Questão 4: O que levou você a ser professor (a) de Língua Portuguesa?**

O **Professor A** respondeu que prestou o vestibular para Língua Portuguesa, no entanto não estava convicto de sua escolha. A convicção de que tinha feito a escolha correta veio com o decorrer das aulas.

O **Professor B** revela algo surpreendente: gostava de História, mas, pela

remuneração, preferiu Língua Portuguesa que tinha um maior número de aulas semanais. Na época, há 33 anos, o salário do professor estava entre os melhores do país e era pago pelo número de aulas ministradas.

Mas é na fala do **Informante C** que se revela, com maior evidência, a dificuldade que a maioria dos professores encontra para se qualificar. Foram praticamente 10 anos de estudos, de transferências e de incertezas quanto ao futuro profissional. Mais uma vez, a questão financeira aparece como decisiva na hora da escolha.

Já o **Professor D** registra o seu desejo de seguir o magistério desde criança, no entanto, a Geografia aparece em primeiro plano. Não se percebe muita certeza por parte do informante quanto à opção pelo curso de Letras. Na verdade, o que se pode deduzir é que Letras surge como uma alternativa de ingresso na Universidade. Também é importante destacar que o lugar discursivo ocupado pelo **Professor B** desqualifica o sujeito-professor pobre, insignificante, impotente, ao mesmo tempo em que exalta a situação de prestígio social que a profissão docente ainda gozaria nos anos 60 e 70. Pode-se inferir, inclusive, que, nessa época, o professor não pertenceria à classe pobre, e que, portanto, desfrutaria da condição de ser alguém respeitável na sociedade.

Os baixos salários são o principal motivo que afasta o jovem da opção pelo magistério, além da violência e das más condições de trabalho dentro das escolas. São problemas que também afetam quem já está em sala de aula: por causa da baixa remuneração, o professor busca mais de um emprego e encara jornadas de até 40 horas semanais: “Uma rotina que o impede de melhorar sua qualificação, degrada sua saúde, provoca faltas ou até o faz abandonar a carreira”. (PALHOÇA, 2004, p. 28)

Em Palhoça, a situação tende a se agravar, porque um número considerável de docentes, que recentemente saiu da faculdade, está próximo da idade para se aposentar. O resultado é que podem faltar docentes capacitados nos próximos dez anos, caso não sejam adotadas medidas para valorizar a carreira da categoria e incentivar o ingresso de novos profissionais.

Quadro 5 – Características fundamentais de um professor de Língua Portuguesa

| |
|---|
| **A -** Domínio da Língua; É necessário conhecer a história e sua evolução para poder dominar tanto a língua oral como a escrita; ampliação de conhecimentos, fazer cursos de aperfeiçoamento para ampliar seus conhecimentos; ser dinâmico; menos autoritário; procurar sempre ser reciclar deixando de lado o método tradicional; fazendo textos e aulas criativas, onde o aluno participe, crie, pergunte, pesquise e em especial goste da aula; amar o que faz, fazendo tudo com amor. |

| |
|---|
| **B** - Conhecer as mudanças que o tempo exige na forma de trabalhar; conhecer a gramática e saber como trabalhá-la em sala de aula; ser criativo, original; conhecer novos métodos de saber avaliar; estar em constante atualização; gostar de ser professor; Estar ciente de que a gramática é (deveria ser vista) como algo em constante mudança. |
| **C** - Ter vocação para ministrar aulas. Ensinar crianças e adolescentes é uma arte de amor, e Arte é dom, vocação, é um trabalho de amor e dedicação, de auto-doação. Gostar, amar a gramática**,** suas regras, nuances, suas exceções e sentir curiosidade em descobrir e redescobrir novas e múltiplas possibilidades de se expressar uma mesma idéia. A criatividade é uma característica fundamental no professor para que ele seja capaz de despertar no aluno o interesse pelo aprendizado da Língua Materna. |
| **D** - Acredito que três características são imprescindíveis no trabalho de um professor: diálogo, conhecimento e criatividade. |

**Questão 5: Cite e comente algumas das características que você considera fundamentais em um professor (a) de Língua Portuguesa.**

**O Professor A** enfatiza que a aprendizagem de qualquer língua faz-se na base do diálogo que pode se estabelecer por meio do processo de interação verbal, no qual a aula é um espaço aberto onde o conhecimento é construído através do diálogo e trabalhos diversificados que permitam a troca de experiências, de idéias e pontos de vista em termos orais ou escritos. Mas para que isso efetivamente aconteça, faz-se necessária uma mediação, por propostas pedagógicas dialógicas que possibilitem o rompimento dos lugares professor/aluno da escola tradicional, que muitas vezes desconsidera a necessidade de que o aluno conviva com diferentes formas de linguagem, privilegiando as atividades escritas baseadas na gramática tradicional.

O **Professor B** aponta para o conhecimento da gramática como fundamental no ensino de Língua Portuguesa. Mas alerta para a necessidade de novas metodologias para o ensino gramatical. Percebe-se que este professor não esclareceu como ele trabalha os conteúdos gramaticais.

O **Professor C**, em seu discurso, deixa transparecer preocupação com a auto-estima do aluno, sustenta-se numa linha de trabalho que facilite a adaptação e o convívio do aluno com o ensino da língua. Este professor parte da idéia de que o aluno deve ser instigado ao conhecimento. Os conteúdos necessários para aprendizagem da sua disciplina precisam causar curiosidade. Por isso, é necessário que o professor revele conhecimento e satisfação ao lidar com os conceitos da gramática. O espaço de sala de aula, em ensino de Língua Materna, deve ser desencadeador de muitas possibilidades de falas. Os alunos precisam vivenciar e refletir sobre a linguagem, em situações reais de produção e não como meros repetidores ou reprodutores de um ou outro tipo de textos.

O **Professor D** sintetiza a resposta, limitando-se a nomear as características. Não

houve preocupação em especificar os dados da resposta.

Com relação aos dados do Quadro 5, podemos observar que, na maioria das ocorrências, os professores remetem à sua própria criatividade a dádiva de oportunizar aos alunos um ensino de melhor qualidade, como se o seu próprio querer fosse a única forma de superar o ensino tradicional.

Quadro 6 – Modo de elaboração do Plano Político-pedagógico da escola

| |
|---|
| **A** - O Plano Político-Pedagógico de nossa escola foi feito com a participação dos professores, direção, especialistas. O objetivo é construir o desenvolvimento do cidadão. Que tipo de cidadão queremos formar, de acordo com a visão da sociedade. A cada ano o P.P.P é discutido para melhoria do aluno. |
| **B** - Com reuniões e mais reuniões, debates como os pais e alunos, comunidade. Gastou-se muito papel que ficou engavetado, espero que algo mude para melhorar. |
| **C** - A princípio foram feitas reuniões de estudo e debate sobre diversos temas com todos os segmentos, pais, alunos, professores, funcionários e direção.<br>Depois os participantes foram divididos em grupos menores, cada grupo ficou com um assunto para desenvolver e apresentar ao grande grupo. Aí começou a grande dificuldade, não foi possível debater e escolher as melhores sugestões de cada grupo em um só dia, e as pessoas têm outras ocupações, por isso, nas reuniões subseqüentes houve esvaziamento, vários assuntos não foram apresentados, e por último, já não havia tempo hábil para montar o PPP. Ele foi fechado com as informações que tínhamos, outras foram copiadas do PPP anterior e tantas outras foram omitidas.<br>Esse PPP já foi enviado por três vezes à Secretaria Municipal da Educação e foi novamente devolvido por estar incompleto. |
| **D** - O P.P.P da escola onde trabalho foi construído como a participação dos professores e da direção, nenhum outro segmento foi convidado a participar. O resultado de muitas reuniões de estudo foi um documento que serve apenas para atender uma exigência da Secretaria Municipal de Educação. Na escola, efetivamente, o P.P.P nada acrescentou. O trabalho continua fragmentado e sem perspectivas de mudança. |

**Questão 6: Como foi elaborado o Plano Político-Pedagógico de sua escola?**

Parece consenso, entre os informantes, a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico em suas escolas. Todos deixam claro que a escola se preocupou com uma construção coletiva e democrática, e que se contemplassem os vários segmentos que compõem a instituição.

Para o **Professor A**, o Projeto Político-Pedagógico da escola/instituição deverá ter como princípio básico o exercício da cidadania, bem como constituir·se em um processo de recuperação da função social da escola. Para isso, exige reflexão sobre as finalidades da escola, sua função social e ações a serem empreendidas para a formação crítica do cidadão.

O que se verifica, contudo, nas observações do **Professor B**, é que as discussões

que emergem a partir do Projeto Político-Pedagógico na instituição vão se apagando, distanciando-se do processo de ensino/aprendizagem, tornando-se, de certo modo, irrelevantes para o trabalho dos professores, principalmente.

O **Professor C** argumenta que houve, de início, participação de todos os envolvidos com a questão educacional. Entretanto, essa tentativa de construir um planejamento pelo coletivo da escola limitou-se a uma primeira reunião. Nas subseqüentes, vários segmentos interessados foram excluídos, pois o calendário escolar não prevê tempo para planejar a prática pedagógica sistematicamente. Mesmo assim, chegou-se a uma versão preliminar que foi encaminhada à Secretaria de Educação.

Na qualidade de plano geral, o Plano Político-Pedagógico só poderá ter legitimidade na medida em que reúne as expectativas, os interesses e as vozes de todos os segmentos que compõem o coletivo escolar, constituído, segundo a PCPH (2004, p.11), pelos seguintes agentes:

> O elemento decisivo para que o planejamento seja ao mesmo tempo uma prática educativa é a participação dos agentes de educação, ou seja, daqueles que direta ou indiretamente são responsáveis pelo direcionamento e desenvolvimento do ensino. Os agentes mais diretos são os que compõem a comunidade escolar: alunos, pais ou responsáveis, professores, integrantes das equipes de apoio técnico pedagógico e administrativo e os dirigentes escolares. Os agentes indiretos são aqueles que integram a Secretaria de Educação, os setores administrativos e técnicos, o Prefeito Municipal, os Vereadores, Lideranças e a Comunidade em geral.

O discurso do **Professor D** também segue a mesma linha dos discursos anteriores, em que o Planejamento Político-Pedagógico se distancia da realidade e não tem utilidade para a prática escolar diária. O planejamento é visto apenas como uma simples questão técnica que se repete todo ano. Ou pode ser percebido como uma questão política que privilegia a reprodução. Todavia, se recorrermos a Vasconcellos (2002, p. 20), veremos que “ser político significa tomar posição nos conflitos; significa, sobretudo, a busca do bem-comum. Não deve ser entendido no sentido estrito de uma doutrina ou partido”.

Por meio desses dizeres, observamos que o Projeto Político-Pedagógico dinamizado como princípio meramente técnico e normativo contribuiu para o descrédito que se disseminou na prática diária de muitos educadores. É preciso trabalhar no sentido de desmistificar representações prévias e perceber no Planejamento um instrumento para transformação da prática pedagógica.

Quadro 7 – Formulação do planejamento escolar

| |
|---|
| **A** - Cada professor faz o seu planejamento anual, porém não existe uma metodologia a seguir. Cada um trabalha a sua maneira, mesmo porque não há material para trabalhar e reuniões para discutir que metas seguir. |
| **B** - No início do ano fizemos a sondagem, e nos dias de estudo e reunião pedagógica fizemos a revisão do planejamento. |
| **C**- No final de cada ano letivo, os professores efetivos se reúnem para fazer um balanço geral do trabalho aplicado durante o ano, questões polêmicas são debatidas, sugestões são jogadas sobre a mesa, e um pré-plano é esboçado.<br>No início do ano letivo, novamente os efetivos se reúnem, alguns são individualistas e não aceitam trabalhar interdisciplinarmente, outros planejam juntos visando o melhor aproveitamento de textos, recursos didáticos que conduzam ao aprendizado com mais clareza, mais dinâmica e mais integração entre as disciplinas.<br>Depois, surgem os ACTs, alguns aderem ao planejamento já feito pelos efetivos, mas outros preferem seguir seu próprio rumo. A partir do 2° semestre é um "cada um por si e Deus por todos"... |
| **D**- O Planejamento de nossa escola ocorre sempre no início de cada ano letivo, com a participação dos professores efetivos. Não se discutem assuntos fundamentais como metodologia, por exemplo. O Planejamento se resume a uma listagem de conteúdos gramaticais a serem trabalhados durante as aulas. |

**Questão 7: Como ocorre o planejamento em sua escola?**

Os **Professores A, C e D** relacionam a prática de planejar à tendência tradicional de educação em que o planejamento é realizado sem a preocupação de formalização. Os planos são feitos exclusivamente pelo professor, configurando-se em roteiros que podem ser aplicados em qualquer realidade. Dessa forma, facilita trabalhos futuros, servindo de base para os anos seguintes, pois podem ser retomados toda vez que o professor trabalhar com os mesmos conteúdos. O planejamento aparece como uma mera questão técnica, elaborado pelo professor que decide o que a classe deve aprender. Os alunos destes professores apenas executam as tarefas propostas a partir dos conteúdos previamente selecionados. Não que estes conteúdos sejam discriminados, mas não é possível definir prioridades sem antes conhecer a realidade na qual se vai trabalhar. Geralmente, nesses modelos de planejamento, intensifica-se a utilização do livro didático, no qual o professor apenas reproduz em sala de aula o que estava previamente determinado, daí a resistência ao projeto da escola.

No contexto acima descrito, o planejamento se apresenta desvinculado da realidade social, caracterizando-se como uma ação mecânica e burocrática do professor, pouco contribuindo para elevar a qualidade da ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar. Parece ser este o padrão de planejamento adotado pela maioria dos professores entrevistados – que se distancia, aliás, do que preconiza o projeto pedagógico baseado na

Proposta Curricular.

É preciso considerar ainda que uma nova forma de planejar constitui um grande desafio aos professores da Rede Municipal de Palhoça. Aceito o desafio, ele oportuniza uma nova perspectiva profissional. “Da condição de ‘auleiros’ os professores podem ampliar sua dimensão de ‘agentes’ de educação, isto é, de transmissores e repassadores de conhecimento, os mesmos passam a produtores de processos de educação”. (PALHOÇA, 2004, p. 12)

Todo o planejamento antes necessita de uma ação reflexiva, por parte de todos os sujeitos participantes da prática educativa. Alunos e professores desempenham papéis fundamentais em todo este processo. O planejamento deixa, portanto, de ser um simples documento de exigência formal e passa a constituir-se em um processo de reflexão contínuo que resulta na mudança da prática pedagógica em sala de aula.

> O planejamento da educação pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, durante e depois, significando o exercício contínuo de ação-reflexão-ação, o que caracteriza o educador. (VASCONCELLOS, 2002, p. 80)

Quanto à resposta do **Professor B**, observa-se que este fala em sondagem, no sentido de conhecer melhor a realidade concreta da escola, bem como as características do aluno com quem se vai trabalhar durante todo o ano letivo. O professor, de certa forma, deixa marcado que, para desenvolver uma prática educacional inclusiva, é relevante pautar-se por um nível de conhecimento acessível à realidade do aluno.

Outro fator importante em um planejamento e abordado também pelo **Professor B** é a revisão contínua do que se planejou num primeiro momento. Por isso, faz-se necessário compreender que o planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio essencial para se construir uma cultura escolar de participação, baseada na democracia. É fundamental que o mesmo esteja em consonância com a proposta da escola e, portanto, com os demais níveis de planejamento, além de ser permanentemente avaliado e redimensionado.

Diante desta análise, pode-se considerar que apenas 1 (um) professor dentre os 4 (quatro) entrevistados explicita duas importantes etapas do planejamento: a sondagem e a (re)elaboração constante. Isso mostra que falta nas escolas municipais de Palhoça orientação quanto às possibilidades de planejamento. O que se constata com maior evidência é uma posição individualizada que resulta num ensino fragmentado. Observa-se, também, que o processo de planejamento do ensino precisa ser repensado na atual prática pedagógica em nossas escolas.

Quadro 8 – Forma de realização do Conselho de Classe

| |
|---|
| **A** - O Conselho em nossa U.E é discutido aluno por aluno, o aluno problema, o que vamos fazer? Coloca-se no papel e ali fica nada muda. O aluno bom – que bom – continue assim. |
| **B** - O segundo e o terceiro com a presença de alunos e pais; o primeiro e o segundo não participativo. |
| **C** - Não foge à regra da maioria das escolas, reclamações sobre alunos indisciplinados e pais ausentes, e sobre a falta de interesse dos alunos pelo estudo. Raramente o Conselho é participativo e quando isso ocorre, na maioria das vezes, os alunos levam as situações de ensino-aprendizagem para o campo do confronto pessoal usando palavras ofensivas ao se referirem ao professor. Portanto, falta maior esclarecimento ao educando. Mas, será que este está realmente interessado em aprender o que e como reclamar? |
| **D** - O ritual do Conselho de Classe é sempre o mesmo; um monte de professor fechando nota no momento da discussão. O que era para ser um espaço de questionamentos torna-se algo chato, sacrificante. Isso quando não acontece bate-boca entre professor e direção. |

**Questão 8: Como se realiza o Conselho de Classe em sua escola?**

O **Professor A** mostra, na sua resposta, que em sua escola o Conselho de Classe ocorre sempre sem a presença dos discentes e, na maioria das vezes, dedica-se a discutir comportamentos negativos dos alunos, sem a preocupação de procurar as razões dessas atitudes e buscar soluções para os problemas vivenciados durante os bimestres: separar os bons alunos dos indisciplinados, por meio de uma avaliação "maniqueísta" parece ser o principal objetivo – ou melhor, não se consegue ir além dessa constatação. Quanto à forma de registro da discussão, organiza-se uma espécie de relação constando os alunos com problemas para posteriores providências a serem tomadas pela direção da escola.

Os professores têm plena liberdade de manifestação nesse modelo tradicional de Conselho de Classe, podendo sugerir encaminhamentos no que tange aos alunos, podendo mesmo criar “Espelhos de Classe”, recomendar chamamento de pais, debater diretamente com a área pedagógica da escola. Entretanto, pelo fato de os alunos não terem acesso físico às reuniões do Conselho, constantemente ocorrem manifestações de discordância ou estranhamento ao que ali foi decidido.

Normalmente, nessa modalidade de Conselho de Classe apresentada pelo **Professor A,** coloca-se no aluno, na família, no sistema, a culpa pelo fracasso escolar. O que se ouve sempre são críticas e que os alunos não gostam de estudar, não gostam de ler e a família não demonstra interesse em colaborar com a escola. Jamais se ouve, de um professor, que ele próprio tem dificuldades em desenvolver melhores metodologias de ensino com os seus alunos. “A prática do Conselho de Classe não tem como objetivo único atribuir nota aos alunos, mas avaliar também o desempenho do professor e da organização da escola”. (PALHOÇA, 2004, p.27)

Sabe-se que a presença do aluno constitui-se em participação essencial para que o docente possa visualizar de que forma o seu trabalho está sendo realizado em sala de aula, do ponto de vista afetivo e pedagógico, uma vez que discentes têm muito a dizer sobre o andamento do trabalho do professor. Como dito na PCPH, "a avaliação não pode se resumir a uma ação isolada de cada professor, mas deve adquirir o caráter de ação coletiva, no âmbito do Conselho de Classe". (PALHOÇA, 2004, p. 27)

Os **professores B** e **C** enfatizam que, em suas escolas, procura-se adotar uma modalidade de Conselho de Classe participativo, a fim de superar o sistema que privilegia a leitura classificatória do aluno. Ocorre que, nos dois discursos, não há parâmetros definidos em termos estritos, o que sempre acaba por cair na subjetividade ou no próprio confronto verbal, como destaca o **Professor C**.

Vale salientar que o simples fato de o aluno participar do Conselho de Classe não garante que a escola esteja desenvolvendo uma prática inclusiva. Portanto, participação não pode se resumir à presença física, mas deve significar reflexão crítica acerca do processo de ensino/aprendizagem.

Para o **Professor D**, na escola em que leciona, o Conselho de Classe está longe de sua característica fundamental, que é ser diagnóstico. Freqüentemente abordam-se apenas problemas, quando necessidades ou atitudes deveriam ser apontadas para transformação da realidade apresentada. É relevante, também, na fala do **Professor D**, as discussões que ocorrem entre professores e coordenação, pois estas podem servir de indicadores da existência de dificuldades na própria organização da escola enquanto instituição. A coordenação precisa ter claro que o Conselho de Classe também não é foro para classificar o professor, e sim para ajudá-lo a desempenhar melhor o seu trabalho.

Os conselhos de classe, no discurso dos professores informantes, são vistos como espaço para uma discussão livre entre colegas. É preciso dizer que os conselhos de classe organizados dessa forma avaliam apenas o aluno: não há interação pedagógica e muito menos mecanismos que levem o professor ao questionamento de sua prática. Dessa maneira, a análise desses conselhos alerta para o fato de que, com freqüência, muitos alunos tornam-se vítimas do despreparo dos professores em lidar com a complexidade da situação pedagógica.

Não há dúvida quanto à importância do Conselho de Classe nas escolas, partindo-se do princípio de que este instrumento de avaliação pode se constituir num fórum de debates que possibilite a criação de estratégias e medidas coletivas, visando ao aprimoramento didático. Para tanto, é preciso que sejam incluídos todos os segmentos envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 9 – Forma de escolha dos conteúdos escolares

| |
|---|
| **A** - Como eu já havia dito não há orientação, cada professor procura trabalhar de acordo com o nível da turma. Mesmo assim percebe-se a preocupação do professor em preparar sua aula dinâmica, descontraída para que o aluno discuta, participe; interprete, questione e aprenda a ler e a escrever. |
| **B** - O conteúdo que eu recebo da Secretaria Municipal de Educação. |
| **C** - O plano pré-elaborado pelo grupo de professores no início de cada ano letivo; a necessidade específica de cada turma em relação aos pré-requisitos do conteúdo; o prazer que tenho em proporcionar meios para que o educando desenvolva as habilidades de leitura e escrita. |
| **D** - Procuro selecionar os conteúdos, respeitando as características de cada turma. Sigo também as orientações propostas pela Secretaria Municipal de Educação e decididas pela escola durante os encontros para o planejamento. |

**Questão 9: O que orienta a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas suas aulas?**

O **Professor A** respondeu que não há nenhum tipo de orientação, cada professor procura, conforme o seu entendimento, articular os conteúdos de acordo com o nível da turma. Além disso, na sua fala está explícita a preocupação de tornar a aula de Língua Portuguesa mais atrativa ao aluno, mesmo sem uma discussão com outros profissionais da escola. Não se pode dizer que o **Professor A** está totalmente equivocado, pois como ele mesmo relata, falta planejamento participativo para que se possa construir um trabalho interdisciplinar. Porém, na PCPH (2004, p. 46), está registrado que: “as ações pedagógicas do professor de Língua deverão integrar um trabalho coletivo, serem planejadas e executadas considerando o Planejamento Político-Pedagógico de sua escola”. Talvez a maior dificuldade deste professor seja relativa a um conhecimento fundamentado de outras metodologias de ensino como oferecidas pela nova concepção do ensino de Língua Portuguesa assumida pela PCPH. Note-se também que sua resposta é genérica, não orientada para suas próprias aulas.

O **Professor B** apenas afirma que trabalha o conteúdo enviado pela Secretaria de Educação, simplesmente. Sabe-se que o trabalho do professor precisa estar articulado com outros segmentos, porém é necessário autonomia e discernimento para refletir acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos. Este professor não esclareceu exatamente com que trabalha. Parece responsabilizar a Secretaria de Educação pela falta de conhecimento que demonstra em relação à Proposta Curricular. Essa resposta mostra também que o **professor B** possui uma concepção metodológica reducionista. Tal atitude parece aludir ao tempo em que o estudo de Língua Portuguesa se sustentava naquelas extensas relações de conteúdos e de exercícios gramaticais dissociados de qualquer contexto social.

Quanto à seleção dos conteúdos de Língua Portuguesa, a PCPH (2004, p. 47) traz

a seguinte contribuição: “a partir das concepções de aprendizagem e de linguagem desenvolvidos nesse projeto, não podemos mais pensar em separação e classificação de conteúdos”.

Os **Professores C e D** distanciam-se dos anteriores quando mencionam que o plano de ensino, no qual constam os conteúdos a serem trabalhados, é construído pelo grupo de professores da escola. Além disso, cada professor parece ter autonomia para direcionar a prática pedagógica de acordo com as necessidades dos alunos. Na verdade, o que se observa é uma abertura maior para o debate e para a reflexão durante o ano letivo. É necessário, segundo a PCPH (2004, p. 35), “ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados”. Em vista disso, os conteúdos a serem trabalhados através do currículo escolar precisarão estar relacionados com a experiência de vida dos alunos.

Seguindo esse princípio (*O que já é sabido não precisa ser ensinado*), Possenti (1996, p. 50-51) ressalta:

> [...] os programas anuais poderiam basear-se num levantamento bem feito do conhecimento prático de leitura e escrita que os alunos já atingiram e, por comparação com o projeto da escola, uma avaliação do que ainda lhes falta aprender. Nada de consultar manuais e guias para saber o que se deve ensinar, por exemplo, numa sexta série. Nada, portanto, desses programas pré-fabricados para ir do simples ao complexo, presos a uma tradição que não se justifica a não ser por ser tradição. Por exemplo, para descobrir o que os alunos de uma próxima sexta série já sabem e o que ainda não sabem, basta analisar os cadernos e demais materiais dos alunos que acabaram de concluir a quinta série na mesma escola, com um professor conhecido na escola e com quem se pode discutir alternativas. Adotando esse critério para todas as séries, saberemos o que os alunos já dominam realmente e o que lhes falta ainda, em relação ao português padrão (escrito principalmente).

O que está implicitado nessa postura de Possenti é nada menos que a concepção de *nível de desenvolvimento real,* conforme a abordagem psicológica de Vygotsky, etapa de diagnóstico que não pode passar ignorada na escola. A ajuda de que o aluno necessita, através da *mediação* como parte do processo pedagógico, estará voltada para e o *nível de desenvolvimento potencial,* que presume ou prevê aquilo que será possível atingir em conhecimento e amadurecimento intelectual, levando a uma gradual autonomia. Como já especificado, essa condição de mudança na capacidade de uma pessoa pela mediação de outra(s) é crucial na teoria de Vygotsky.

Tanto o **Professor C** quanto o **B** não fazem nenhuma menção às possibilidades de conteúdo delineadas pela Proposta Curricular do Município. Com isso, comprova-se, mais

uma vez, que a escolha dos conteúdos se dá de forma arbitrária pelo grupo de professores. “Esse entendimento aponta para a necessidade de se redefinirem objetivos, metodologia e o processo de ensino-aprendizagem, redefinir quais são os conteúdos e se podem ou não serem seriados” (PALHOÇA, 2004, p. 43).

Pode-se deduzir, a partir das respostas dos professores inquiridos, que, nas escolas municipais de Palhoça o professor ensina conforme seu método, cabendo ao aluno se sujeitar a tal processo. Isso significa que há professores que, por princípio ou por desconhecimento, têm convicção de que a política de ensino se concentra, em última análise, em si mesmos, em sua própria virtude. Os conteúdos não são discutidos, não há tempo e nem possibilidade de modificar a prática pedagógica durante a aprendizagem. “O papel da escola e do ensino é supervalorizado, já que o aluno é um receptáculo vazio. A transmissão de um grande número de informações torna-se de extrema relevância”. (REGO, 1997, p. 89). Resta ao professor desenvolver seu trabalho atento à seqüência pedagógica preestabelecida. A escola, agindo dessa forma, tem-se fechado num monólogo, o do professor, que pretende passar ao aluno um saber, um conhecimento, que o aluno deve receber passivamente e guardar. “Nesse sentido os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais dos alunos. É a predominância da palavra do professor”. (REGO, 1997, p. 89).

Convém ressaltar, contudo, que os professores informantes percebem a defasagem entre o conteúdo programático determinado pela escola e as necessidades práticas de seus alunos. O professor na sala de aula percebe a realidade do aluno: aquilo que é importante e o que é desnecessário. Entretanto, confronta-se com a obrigação de cumprir o programa definido pela escola. Esse processo, porém, como vimos no discurso dos professores **C** e **D**, não ocorre linearmente, isto é, mesmo recebendo o programa pronto, eles procuram adequá-lo à realidade e aos interesses dos alunos. A escola e o professor precisam compreender que a organização e a seqüenciação dos conteúdos devem ser discutidas durante a construção planejamento, levando em conta, principalmente, o contexto socioeconômico de seus alunos.

De maneira geral, podemos dizer que a definição dos conteúdos de Língua Portuguesa deve partir das necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como das possibilidades de ensino definidas no planejamento elaborado pela escola. Assim, nessa perspectiva, os conteúdos são abordados de maneira a serem retomados, sempre que necessário, ao longo do ano letivo.

Quadro 10 – Utilização do livro didático de Língua Portuguesa

| |
|---|
| **A** - Sim, uso livro didático para preparar as aulas, fazendo aulas diversificadas. Preparação de textos, fazendo com que o aluno aprenda a escrever, com adequação, e ainda a língua em foco, onde exploramos os conteúdos gramaticais a partir da diversidade de tipo de textos. |
| **B** - Sim, mas não sou escravo dele, mesmo porque os livros que são oferecidos para a análise e escolha estão longe da realidade e das possibilidades de aprendizagem de nossos alunos e sem mencionar que nunca vem o total de livros que se pede; sempre vem menos livros do que se pede; é pena! |
| **C** - Utilizo, também, mas em pequena escala, pois a maioria dos textos são muito longos e não correspondem a realidade vocabular do educando (de 5 a 8 séries).<br>Utilizo com mais freqüência no Ensino Médio, especialmente no 2° ano que são apenas 2 aulas semanais, geralmente peço para compararem o texto do livro com o que encontrarem na internet (Literatura). |
| **D** - Utilizo como complemento de atividades em minhas aulas. Porém, o professor precisa estar atento para filtrar os conteúdos relevantes no livro didático. Raramente, temos o número de livros suficientes para as turmas e isso dificulta o nosso trabalho. |

**Questão 10: Você utiliza o livro didático de Língua Portuguesa? Para quais atividades**?

Todos os professores entrevistados responderam que utilizam o livro didático em suas aulas, mas, também, fazem questão de ponderar que essa utilização ocorre de forma planejada e consciente. Outro aspecto revelado aponta para o fato de que o livro didático sozinho não reúne condições de possibilitar uma aprendizagem adequada, sendo fundamental a participação de um professor bem preparado, informado e, principalmente, determinado a realizar um bom trabalho.

O **Professor A** é o único que atribui ao livro didático a função de orientar sua prática, além de facilitar a organização do ensino. Mesmo ao mostrar que se preocupa com a qualidade de suas aulas, deixa transparecer que todas as suas ações pedagógicas se apóiam nos conceitos trazidos pelo livro didático. Não há referência a nenhum outro instrumento que possa colaborar com o desenvolvimento lingüístico do aluno. O livro didático representa a principal, se não a única forma de trabalho com material impresso na sala de aula, ao menos para o **Professor A.** "No plano pedagógico diário, enfatiza-se o uso do livro didático, em cuja incontestabilidade o professor se apóia, após emprestando sua voz a um discurso alheio, genérico, normatizador" (CITELLI; BONATELLI, 1997, p. 119).

Este professor precisa compreender que o ensino a partir do livro didático não oferece condições à criação do aluno – afinal, as atividades já estão elaboradas, bastando reproduzir as informações prontas. Geralmente o aluno segue um padrão organizado e ditado pelo próprio professor. "O ensino, via de regra, torna-se um sistema em que o aluno se vê obrigado a consumir compulsoriamente informações distantes de sua realidade" (CITELLI;

BONATELLI, 1997, p. 119-120).

A declaração do **Professor B** destoa da anterior quando este relata que, embora também se utilize do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, faz algumas ressalvas importantes que merecem ser repensadas, quanto ao uso do livro didático: deve-se ter o cuidado de utilizá-lo apenas como mais um instrumento de apoio e não como um roteiro de trabalho; seja qual for o nível dos alunos a que se destina, deve ser redigido em linguagem acessível, na qual a dificuldade de vocabulário se restrinja à necessidade do uso de termos apropriados, para que a compreensão do texto não seja prejudicada; o número de exemplares, muitas vezes, é insuficiente, pois o Ministério de Educação trabalha com dados fornecidos pelo senso do ano anterior, ou seja, o número de alunos varia de um para o outro.

Para o **Informante C**, o professor não deve fazer uso apenas do livro didático. Outros recursos devem ser utilizados durante as aulas. Ele cita a Internet como fonte de outros materiais impressos que podem e devem ser utilizados em paralelo ou, até mesmo, como complemento do livro didático. Esses materiais poderão tornar a aula mais dinâmica e oportunizar aos alunos do Ensino Médio, em que o número de aulas de Língua Portuguesa é reduzido, o acesso completo aos textos de nossa Literatura que, quase sempre no livro didático, aparecem em forma de fragmentos descaracterizados ou usados apenas para o estudo dos aspectos formais ou para fins gramaticais. Outro aspecto problemático é a recorrência excessiva aos mesmos autores e obras, o que pode ocasionar uma visão limitada de literatura. A escolha do texto literário é, muitas vezes, mero pretexto para estudos gramaticais. Para a PCPH (2004, p. 46), “a literatura é essencial no sentido de conhecermos as nossas próprias origens e as nossas primeiras histórias como povo”.

O **Professor D** reconhece que o livro didático pode tornar-se um recurso relevante, desde que o professor esteja preparado para utilizá-lo de forma adequada. Os conteúdos precisam ser analisados pelo professor antes de serem propriamente discutidos com os alunos. Não se pode aceitar o que está escrito no livro como verdade absoluta e inquestionável, sob pena de limitar e uniformizar a aprendizagem. É preciso reflexão sobre o ensino para estimular a criatividade do aluno. Os cartazes, as histórias em quadrinhos, cordéis, revistas, jornais, são apenas alguns exemplos de outros impressos que podem e devem ser utilizados em paralelo, ou como complemento do livro didático. Esses materiais poderão dinamizar a aula e oportunizar aos alunos a construção das suas atividades.

Sabemos que os livros didáticos costumam refletir crenças e convicções do sistema educacional vigente: se estas forem modificadas, certamente os manuais didáticos também mudarão. Urge que os educadores atentem para o fato de que permanecer no campo

da repetição de noções e classificações não irá desenvolver habilidades lingüísticas nem a capacidade crítica do aluno. Essa é uma responsabilidade da escola, especialmente no ensino da língua materna.

Fica confirmado que os entrevistados se utilizam do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo sendo sabedores das deficiências que este recurso apresenta; confirma-se também que o livro didático continua sendo o principal material impresso utilizado nas salas de aula. Esse predomínio resulta das precárias condições de trabalho desses professores, pois muitos necessitam, muitas vezes, trabalhar nos três períodos e, além disso, eles corrigem provas e outras atividades, então acabam ancorando-se nos livros didáticos.

Quadro 11 – Elementos mais favoráveis ao ensino de língua portuguesa no local de trabalho

| |
|---|
| **A** - O que mais destaco na L.P. em meu local de trabalho é: fazer com que meu aluno aprenda a ler e a escrever, e a partir daí a interpretar. |
| **B** - Nada simplesmente, nada. |
| **C** - Na escola municipal: a Biblioteca apesar de pequena possui muitas obras importantes e em quantidades de volumes suficiente para trabalhar com as turmas. Porém, o recurso que mais utilizo é o Jornal Escolar, ele proporciona um meio de divulgar a produção do aluno, mas para tanto é necessário que ele corrija seu texto, refaça-o até que esteja apropriado para ser publicado, portanto, o aluno lê, pesquisa, escreve e aprende. Na escola Estadual: a Biblioteca é grande e rica em obras literárias e científicas, mas o recurso mais utilizado é a Sala de Informática. |
| **D** - Não disponho de muitos recursos no local onde trabalho. O que mais utilizo são livros que retiro da biblioteca, apesar de dispormos de um número reduzido de obras. |

**Questão 11: O que você destaca como mais favorável ao ensino da Língua Portuguesa no seu local de trabalho?**

O **Professor A** parece não ter compreendido a pergunta, pois responde como se perguntássemos algo relacionado aos objetivos das suas aulas. Não fica claro, dessa forma, que fatores colaboram para o ensino de Língua Portuguesa na escola onde leciona.

O discurso do **Professor B** é circular, aparentemente fechado sobre si mesmo. O professor parece inerte, preso dentro do próprio discurso, sem ânimo para reverter sua situação de desconforto. Também não propõe soluções para essa estrutura de ensino, que fragmenta e impossibilita seu trabalho. Limita-se a se queixar, dando mostras de que não está disposto a lutar por mudanças significativas que o levariam a reverter esse processo de alienação. O professor parece esperar que propostas políticas e pedagógicas, que pudessem alterar o real de seu fazer, venham de outros lugares, nos quais ele não se situa.

O **Professor C** destaca a importância da biblioteca na escola e, ao mesmo tempo,

ressalta o trabalho que desenvolve em torno do jornal escolar. Outro recurso citado é a sala de informática que, felizmente, a cada ano que passa, vem se tornando uma realidade em muitas escolas públicas. Mas, na rede municipal de educação em Palhoça, o acesso à informática ainda é bastante reduzido. "A escola carece de aparato tecnológico mais moderno e o professor precisa ser preparado para compreender a função e utilização da tecnologia para o desenvolvimento da aprendizagem". (PALHOÇA, 2004, p. 38). Por outro lado, de acordo com o posicionamento do mesmo professor, a escola mantida pelo governo do Estado onde leciona apresenta melhores condições de trabalho: biblioteca mais adequada e com sala de informática disponível para alunos e professores.

O **professor D** relata que se utiliza do livro didático porque não dispõe de outros instrumentos. Mais uma vez, observa-se que as escolas de Palhoça requerem um maior investimento na área de recursos pedagógicos. Essa escassez de possibilidades pode resultar numa má qualidade de ensino em todos os níveis, comprometendo a inclusão do educando no mundo contemporâneo. "É importante ficar claro que a escola, com todas as suas contradições e limites, ocupa um espaço privilegiado na vida dos adolescentes e jovens e influi na construção de suas identidades e projetos de vida, entre outros aspectos". (PALHOÇA, 2004, p. 36). Portanto, é necessário oferecer ao professor, em sua ação pedagógica, condições de ir além do giz e do quadro, da aula expositiva e do livro didático, promovendo, para isso, novos processos de aprendizagem.

Quadro 12 – Entendimento de "avaliação" em Língua Portuguesa

| |
|---|
| **A** - Bom, avaliar é difícil em qualquer disciplina, porém na Língua Portuguesa temos que cuidar muito, pois sabemos que a língua tem um tempero particular. A forma escrita de uma língua é regida por regras de ortografia e gramática, e a cada dia corremos atrás da forma falada. A avaliação depende muito do consenso, o que faz com que seja demorado e difícil. |
| **B** - Avaliar é uma faca de dois gumes, tanto pode ferir o aluno, bem como o professor; isso por que somos muito ligados à avaliação que valoriza o quantitativo e esquece o qualitativo. Avaliar é uma coisa séria; o professor precisa saber que avaliar aluno é avaliar também o seu trabalho, rever os conteúdos que não foram bem assimilados. |
| **C** - De acordo com o sistema de avaliação em uso, avaliar é atribuir uma nota, um número que indique uma medida do conhecimento que o educando adquiriu.<br>Pessoalmente, tenho um sistema de avaliação: 1° a participação nas atividades propostas em cada aula; 2° apresentação das tarefas propostas; 3° uma prova escrita com parte de múltipla escolha e parte dissertativa. |
| **D** - Procuro diversificar bastante quanto as formas de avaliação. Para isso, estipulo alguns critérios com os alunos no início de cada ano letivo, entre estes: assiduidade, interesse nas aulas; participação nas atividades propostas; pontualidade na entrega de trabalhos; respeito e postura em classe. Quanto às provas procuro variar a forma, porém não abro mão de questões discursivas que exijam do aluno a sua capacidade de escrita. |

**Questão 12: Para você, o que significa avaliar em Língua Portuguesa?**

O **professor A** admite que avaliar tem sido uma preocupação constante em sua rotina escolar. Afirma que avaliar em Língua Portuguesa é mais difícil do que em outras disciplinas, devido às peculiaridades que formam essa disciplina, como: ortografia e gramática. Não faz nenhum registro quanto à modalidade de avaliação utilizada em suas aulas. Diante da dificuldade de muitos professores em compreender a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a PCPH (2004, p. 26) define que:

> Avaliar não é uma mera tarefa analítica de um momento que pergunta pelos momentos anteriores e quer uma proposta pronta e imediata; avaliar é uma questão do cotidiano aquela que se deve fazer todos os dias que na escola se traduz na interação professor-aluno, no acompanhamento individual e coletivo, no conhecimento e reconhecimento dos avanços e limites.

O **Professor B** também tem consciência das dificuldades que envolvem a ação de avaliar, mas vai além, quando menciona diferentes aspectos da avaliação. Avaliar não é uma tarefa fácil, pois se corre o risco de incorrer em injustiças, como ser rigoroso(a) demais. Outro ponto que merece destaque é que ele considera a avaliação como um mecanismo capaz de analisar também o trabalho do professor, indicando a necessidade ou não de mudanças. Para a PCPH, a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem é assim expressa:

> Possibilitar o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem é mais do que atribuir uma nota como sentença. É utilizar o processo de avaliação para verificar como e quanto o aluno aprendeu; quanto e como o professor conseguiu ensinar; como e quanto a organização administrativa da escola permitiu que o professor ensinasse e que o aluno aprendesse. (2004, p. 28)

Quanto aos **Professores C** e **D**, observa-se que ambos preferem definir bem os instrumentos de avaliação e diversificam quanto às formas de avaliar o aluno. Torna-se evidente que, para esses profissionais, a avaliação desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, por isso se preocupam com a elaboração de questões dissertativas, por exemplo. Esta definição dos instrumentos avaliativos é importante para que o aluno sinta que a avaliação é umas das etapas do desenvolvimento de seu aprendizado. Mas, segundo Luckesi (2005, p. 85), “o que importa, em primeiro lugar, não é o instrumento de coleta de dados para a avaliação, mas sim a avaliação propriamente dita, em função da qual estão configurados os instrumentos”. Na verdade, os instrumentos só serão importantes se forem adequados, e corretamente elaborados e aplicados. Para tanto, precisamos ter clareza de nossos objetivos.

Conforme as respostas acima, observamos que não há consenso quanto à avaliação. Muitas são as dúvidas e incertezas, e há resistência na adoção de uma nova prática que não seja a dos exames. Apesar da grande variedade de literatura disponível, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Propostas Curriculares e dos esforços para a formação continuada, a prática dos professores ainda se distancia do que propõe a teoria, principalmente no que concerne à avaliação, sendo comum a retórica de uma avaliação tradicional.

A experiência manifestada pelos entrevistados reafirma a necessidade de que sejam desenvolvidas, nas escolas da rede municipal de Palhoça, novas metodologias quanto à prática de avaliação, além de um redimensionamento na formação de professores e, acima de tudo, um trabalho planejado sistematicamente. Só dessa forma o professor compreenderá os mecanismos que irão auxiliá-lo na substituição da avaliação tradicional.

Quadro 13 – Nível de conhecimento da PCPH

| |
|---|
| **A** - Li, conheço bem, acho bom. Seria interessante trabalharmos o sociointeracionismo. |
| **B** - Razoável, mas é uma ilusão pensar que ela seja obedecida ou posta em prática pelos professores nas escolas. |
| **C** - Li a Proposta Curricular de Santa Catarina duas ou três vezes, uma delas quando participei da elaboração da PCPH. Lembro que nessa ocasião os vários grupos discutiram-na e apresentaram sugestões em conformidade com a realidade educacional e cultural de Palhoça. No entanto, depois da PCPH pronta e distribuída nas escolas o que se observa são recortes feitos na PCSC. Não sei onde foram parar as sugestões feitas pelos grupos de professores municipais. |
| **D** - Conheço bem a PCPH, já li inúmeras vezes, mas observo ainda uma lacuna muito grande entre a teoria levantada pela proposta e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas da rede municipal. |

**Questão 13: Qual seu nível de conhecimento da PCPH?**

Em seu discurso, o **Professor A** parece estar esperando que alguém lhe diga o que e como fazer. Falta atitude para transformar a realidade, pois como ele mesmo afirma, a prática pedagógica em sala de aula está bem distante dos pressupostos delineados a partir da Proposta Curricular. Nessa circunstância, é um desafio que exige de cada profissional da área a qualificação constante e atualização para compreender que o ensino de Língua Portuguesa requer preparo e comprometimento. Com relação à qualificação do professor, a PCPH (2004, p. 8) destaca: “É necessário, para que qualquer proposta se torne sólida, promover atualização permanente dos profissionais de educação, porque, tendo estes como autores, revelam-se os limites, possibilidades e nosso desejo de superação”. Porém, somos sabedores de que nem sempre o acesso a novos conhecimentos é permitido aos professores, ora por limitações no

calendário escolar, ora por falta de orçamento para a educação.

O **Professor B**, do mesmo modo que o colega anterior, sente-se incapaz de trabalhar a Língua Materna segundo as novas orientações estabelecidas pela PCPH, apesar de afirmar que conhece razoavelmente o documento; além do mais, não acredita que as discussões trazidas pela tal Proposta possam ser concretizadas nas escolas do município.

Já o **Professor C** parece conhecer melhor a Proposta do município: revela que muitos professores, inclusive, apresentaram sugestões em conformidade com a realidade educacional e cultural de Palhoça. Assim, não se pode dizer que os professores não tiveram oportunidade de contribuir com o processo de construção da Proposta. Por outro lado, causa estranhamento quando este mesmo professor informa que a versão final da PCPH que chegou às escolas não incluía as contribuições dos professores da rede municipal e, sim, recortes da Proposta Curricular de Santa Catarina. A afirmação do **Professor C** contraria um dos parágrafos da parte introdutória da primeira versão da PCPH (2004, p. 8): "[...] a equipe designada para a elaboração da PCPH continuou reunindo todo o material fruto de sugestões dos professores e demais colaboradores, visando integrá-lo neste documento oficial". No final, em tom de desabafo, o professor ainda questiona sobre o paradeiro das sugestões feitas pelo grupo de professores da rede municipal.

Assim, é importante destacar que, do mesmo modo que a PCSC/1998, a PCPH /2004 reúne concepção filosófica, metas e ações, conteúdos e uma metodologia para o desenvolvimento interdisciplinar. Busca-se contemplar as ações pedagógicas do professor a partir de um projeto coletivo, no qual não se pode mais pensar em separação e classificação dos conteúdos. Além do mais, a Proposta Curricular de Palhoça/2004, ao optar por uma concepção de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento histórico-cultural (Vygotsky) e uma concepção de linguagem sociointeracionista (Bakhtin), mantém a mesma base teórica que dá sustentação à Proposta Curricular de Santa Catarina/1998. Também na área de Língua Portuguesa, observa-se uma aproximação bastante consistente entre as duas propostas, já que ambas mencionam a necessidade de garantir ao aluno possibilidades de expandir o seu conhecimento sobre a língua materna.

O **Professor D** afirma que conhece bem a Proposta, em virtude de a ter lido inúmeras vezes. Mas observa que as mudanças propostas para o ensino de Língua Portuguesa não saíram do campo teórico, pois, em sala de aula, o trabalho do professor continua desvinculado de qualquer proposta curricular.

Através das respostas constantes no Quadro 13, percebe-se que, em Palhoça, o ensino de Língua Portuguesa, tal como vem sendo ministrado nas escolas municipais, resiste

às mudanças. Apesar da existência de uma multiplicidade de orientações e propostas explorando o assunto, não se consegue reverter o quadro de descrédito e insatisfação que toma conta dos professores municipais. Está explícita a resistência a mudanças. Nesse contexto, o obstáculo a ser ultrapassado em favor das novas tendências de ensino torna-se quase insuperável e excessivamente penoso para os profissionais em início de carreira, principalmente àquele profissional que traz idéias de vanguarda e de transformação.

A realidade indica que ainda é necessário apontar a carência de cursos atualizados nessa área, uma vez que os cursos oferecidos, nos últimos anos, pela Rede de Municipal de Ensino de Palhoça, não abordaram as concepções específicas da PCPH/2004 para o ensino de Língua Materna.

Nesta análise, todos demonstraram a angústia em conseguir a plenitude de compreender e de integrar os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa que a PCPH de 2004 ressalta, uma vez que a mesma PCPH (2004, p. 48) exige do professor muita leitura e preparação quando diz que "cabe ao professor adequar as sugestões propostas de cada conteúdo e de cada atividade, para ter clareza da mediação necessária e o aprofundamento do conhecimento durante a aprendizagem". Para tanto, é preciso o aperfeiçoamento contínuo dos professores municipais que lecionam Língua Portuguesa.

Mesmo que a Proposta esteja nas escolas municipais há alguns anos, ainda assim os profissionais estão à mercê de um ensino sem fundamentação teórica. Há demonstração de falta de consulta ou, até mesmo, interesse pelos conhecimentos das novas concepções metodológicas do ensino de língua materna, que a própria escola deveria propor. Outra consideração relevante a se fazer é que, ao que tudo indica, os professores ressentem-se de uma concepção sólida quanto à linguagem. No entanto, é válido lembrar que os entrevistados já estão há mais de 12 anos em sala de aula.

Quadro 14 – Subsídios disponíveis da PCPH para a prática pedagógica voltada a segmentos populares

| |
|---|
| **A** - Sim, a PCPH oferece subsídios para uma prática pedagógica. É necessário que a escola pare e discuta em conjunto para melhoria; acredito que assim podemos trabalhar a interdisciplinaridade. |
| **B** - Não, porque aquilo que é decidido não é posto em prática. |
| **C** - Existem alguns subsídios na PCPH que vêm ao encontro da realidade de uma parcela da população, e que não contempla a gleba mais popular, isto é, a de menor poder aquisitivo, ou seja, ao público alvo das escolas públicas. |
| **D** - Acredito que sim. Mas na escola atual, pouco está se fazendo pelas classes menos favorecidas. Um fator importante aqui são os índices de reprovação entre os alunos mais carentes; são altíssimos que indicam que a escola está despreparada para atender tal demanda. |

**Questão 14: A PCPH oferece subsídios para uma prática pedagógica que atenda aos segmentos populares? Explique sua resposta.**

O aumento repentino e desordenado da população de Palhoça, nos últimos anos, colocou em questão na pauta do município a necessidade de uma nova política educacional que contemplasse, principalmente, as classes mais populares, que são formadas, em sua maioria, por migrantes de diferentes cidades e estados. Entretanto, se observarmos o que dizem os professores de Língua Portuguesa do município, mesmo com a elaboração de uma nova proposta curricular, veremos que a escola municipal em Palhoça ainda não está preparada para lidar com a diversidade, seja ela qual for.

O **Professor A** não explicitou sua resposta. Avalia que é preciso parar e discutir em conjunto novas possibilidades para melhorar, mas não diz o que exatamente. Depois chama a atenção para a interdisciplinaridade, ressaltando que é necessário o seu desenvolvimento. Porém, não menciona de que forma esse trabalho interdisciplinar pode melhorar a vida dos alunos pertencentes aos segmentos populares. Nesse sentido, parece referir-se à interdisciplinaridade como uma teoria geral e absoluta do conhecimento, ou seja, uma ciência aplicada que tem como objetivo resultados práticos em curto espaço de tempo. Precisamos compreender a prática interdisciplinar como um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico. “A proposição da interdisciplinaridade surge como forma de superar a fragmentação dos conhecimentos que são abordados na escola dissociados um dos outros e da realidade”. (PALHOÇA, 2004, p. 31). Este professor dá pistas de não conhecer a PCPH, pois se a conhecesse, saberia que é preciso visualizar “uma escola integrada com a comunidade, respondendo de forma ampla à demanda por um ensino significativo para a vida dos seus alunos”. (2004, p.15).

Em Palhoça, devido ao quadro de pobreza e desigualdade que afeta uma significativa parcela da população, é preciso repensar o ensino de português nas escolas municipais que claramente privilegia o ensino da norma culta por se achar que ela é a única representação correta de uma língua. Com freqüência, rejeita-se o dizer do aluno por considerá-lo um falante da modalidade não-padrão, porque o relacionamos à sua origem, e não porque fala de maneira diferente. Comete-se o equívoco de julgar esse aluno incapaz de aprender a modalidade culta por falar de maneira diferente. Aliás, não é corrigindo o que não está de acordo com a norma padrão que se aprende a falar e escrever: o aprendizado acontece quando o aluno passa a integrar novos espaços sociais que exijam conhecimentos lingüísticos mais amplos.

Contrariamente a esse panorama, a PCPH (2004, p. 43) fala que um dos objetivos

do ensino de Português é: “Identificar, compreender e respeitar as variedades lingüísticas nas e pelas relações que estabelecem respeitando, assim todas as pessoas”. O que se observa, infelizmente, é que a grande maioria dos professores de Língua Materna desenvolve a sua prática pedagógica a partir de um conjunto de idéias distorcidas que se baseiam no mito de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, prescrita nas gramáticas e compendiada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse domínio escolar-normativo é considerado errado. Com isso, a escola restringe o acesso da camada desprestigiada socialmente.

O **Professor B** não confirma na PCPH a existência de subsídios que vão ao encontro das classes populares, mas é enfático ao afirmar que as decisões tomadas não são postas em prática. Também não aponta o responsável por essas decisões se manterem no campo da teoria. Talvez agindo dessa forma consiga se eximir de qualquer responsabilidade pelo colapso do ensino de Língua Portuguesa por que passa a rede municipal. Não se percebe nenhum esforço, por parte desse profissional, para reverter esse quadro estático, no qual está inserido, que impede o desenvolvimento das potencialidades lingüísticas dos alunos provenientes das classes mais pobres. Já a PCPH (2004, p. 34) menciona: “A complexidade da tarefa que a escola deve assumir exige profissionais capazes de exercer com autonomia intelectual, a condição de um processo de ensino que vai além da simples transmissão de conhecimentos”. O professor precisa ter o entendimento de que o domínio da língua assegura ao aluno condições plenas de participação social, uma vez que é por meio dela que o homem acessa a informação, defende pontos de vista e produz conhecimento.

A escola, como espelho da sociedade, não admite o diferente e prefere adotar só as noções de certo e errado, numa falsa visão da realidade.

O **Professor C** relata que o aluno da escola pública não é contemplado pelos pressupostos teóricos que sustentam a PCPH. Fala de uma parcela da população contemplada que não é a mais pobre. Também não menciona por que motivo a camada menos favorecida não é prestigiada pela PCPH e nem sugere de que forma a escola pode “consertar” esse equívoco.

O **Professor D** acredita que a PCPH atende aos anseios dos que pertencem às classes menos favorecidas. Por outro lado, na prática em sala de aula quase nada está sendo feito para melhorar os resultados dos alunos que têm origem nos segmentos populares. Apenas a matrícula e a freqüência não garantem aprendizagem: são necessários outros fatores para superar o modelo de escola tradicional voltado para a manutenção da ordem social.

> Sabemos que a presença na escola não é garantia de que o indivíduo se apropria do acervo de conhecimentos sobre áreas básicas daquilo que foi elaborado pelo seu grupo cultural. O acesso a esse saber dependerá, entre outros fatores de ordem social e política e econômica, da qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, o pensamento de Vygotsky traz uma outra implicação: contribui para suscitar a necessidade de uma avaliação mais criteriosa de como essa agência educativa vem desempenhando sua tão relevante função. (REGO, 1997, p.105)

Um outro fator importante também relatado pelo **Professor D** refere-se aos altíssimos índices de reprovação e evasão entre os alunos mais carentes. Um fato interessante é que os alunos, na maioria das vezes, demonstram interesse em permanecer na escola, já que insistem em retornar no ano seguinte, após o fracasso. Quando percebem que vão repetir novamente, os alunos se evadem com medo da reprovação, retornando novamente no ano seguinte, num ciclo que se caracteriza pela evasão e pelo fracasso escolar.

Com relação às práticas de reprovação, a PCPH (2004, p. 28) enfatiza:

> É sempre razoável lembrar que o aluno que não aprende e que, por conseqüência, reprova, é candidato quase certo à evasão escolar, o que tem implicações na sua inserção no mercado de trabalho e nos espaços sociais. Se a escola não contribui com a inclusão social, é muito difícil remediar essa situação à margem da escola, razão pela qual, a responsabilidade da escola, no seu conjunto, é muito grande, uma vez que sua ação, quando não bem sucedida, é socialmente excludente.

Esses problemas, como freqüência e evasão, entre outros, não podem ser analisados sem levar em conta as péssimas condições materiais em que se desenvolve o trabalho na maior parte das escolas municipais. Da precariedade das instalações à baixa remuneração dos professores, passando pela pobreza dos alunos, tudo isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem, principalmente em Língua Portuguesa.

> Se a escolarização desempenha um papel tão fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola, por parte dos alunos, constituem-se, nessa perspectiva, fatores de extrema gravidade. Isto quer dizer que o fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento do saber sistematizado, da construção das funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos. (REGO, 1997, p. 105)

Como podemos observar, o sistema educacional também deve ser responsabilizado pelo fracasso das crianças e adolescentes vindos de segmentos de baixa renda. São necessárias estratégias pedagógicas adequadas às características e às necessidades desses alunos carentes, hoje incorporados no sistema. O aumento da oferta da educação infantil seria uma decisão de impacto sobre o crescimento e o desenvolvimento infantil, já que, com ela, uma parcela expressiva de crianças já estaria lendo, escrevendo e até

calculando, ao ingressarem na primeira série do ensino fundamental; o rompimento das barreiras que impedem o professor de desenvolver um trabalho interdisciplinar; o fim do preconceito de que o mais carente não tem nada a acrescentar em termos de aprendizagem; a mudança de comportamento de muitas escolas, que, apesar de serem mantidas pelo poder público, nem sempre se responsabilizam ou se relacionam com a comunidade, são estratégias propícias ao enfrentamento dos inúmeros efeitos da exclusão social, entre eles repetência e a evasão escolar.

Quadro 15 – Eventuais resultados positivos da PCPH no ensino de língua portuguesa

| |
|---|
| **A** - Os resultados seriam interessantes se fossem discutidos, porém não são. No entanto, como professora de Língua Portuguesa sempre procurando me adequar a ela, pois acho um documento importante e sem dúvida ajuda muito na parte pedagógica. |
| **B** - Não! Porque os professores principalmente os admitidos em caráter temporário (ACTs) estão sofrendo muita injustiça, quer por parte do executivo, quer por parte do legislativo. Salários baixíssimos, conseqüência de um plano de cargos e salários obsoletos que leva qualquer um a sair correndo ou "empurrar com a barriga" o processo de ensino-aprendizagem independente da disciplina. |
| **C** - Filosoficamente a PCPH apresenta direções educativas que podem ser seguidas pelo professor. Porém, pessoalmente não a utilizo como se fosse uma cartilha, é sim, como uma idéia filosófica, idealista. Portanto, desconheço seus resultados. |
| **D** - Ainda não, porque os professores na sua grande maioria não a seguem. Penso que falta esclarecimento aos professores sobre os pressupostos teóricos que sustentam a PCPH. |

**Questão 15: Você considera que a PCPH está produzindo resultados positivos no ensino de Língua Portuguesa?**

O Quadro 15 mostra que quase a totalidade dos docentes entrevistados considera que a implementação da PCPH não tornou a prática pedagógica mais eficiente. Observa-se que as justificativas para as respostas negativas são as mais variadas possíveis. Todos os entrevistados comportam-se de maneira reticente quanto aos resultados obtidos com a implementação da PCPH.

O **Professor A** reconhece a importância da Proposta, mas alega que os resultados não são discutidos e isso provoca muitas dúvidas aos professores, que ficam sem saber se o que estão fazendo em sala de aula está de acordo com as sugestões apontadas na PCPH. A troca de experiências entre os profissionais do magistério é fundamental para que qualquer nova proposta possa ser consolidada em sala de aula. Percebe-se que este professor sente vontade de aprender e se interessa pelos conhecimentos e entendimento dos conteúdos da Proposta.

O **Professor B** traz à tona a situação funcional dos professores da rede municipal de ensino, pois há em Palhoça um grande número de profissionais contratados em caráter temporário (ACT). Na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, todos os entrevistados são professores efetivos, mas em outras disciplinas encontramos um número excessivo de ACTs. Muitos desses professores contratados temporariamente, ao conhecerem a realidade precária das escolas, acabam desistindo, prejudicando, com isso, a aprendizagem dos alunos. Talvez essa rotatividade de professores esteja dificultando a implementação de fato da PCPH. Esse quadro pode ser considerado negativo, uma vez que a instabilidade profissional gera descontinuidade de projetos e de programas nas escolas, além de insatisfação profissional.

Um dos objetivos do governo municipal é de reduzir ao mínimo o número dos admitidos em caráter temporário, mas eles sempre existirão, posto que sempre haverá efetivos com seus atestados, licenças em outros cargos fora da sala de aula. O principal problema nesse cenário, em Palhoça, é o salário baixo pago aos ACTs, que afasta os habilitados e obriga a contratação de professores sem habilitação. Muitos, inclusive, sem nenhuma experiência em sala de aula e acesso aos cursos que os efetivos podem fazer. É exatamente a atuação desses profissionais despreparados um dos principais fatores de desvalorização do professor (ACT), pois a sua prática nas salas de aula coloca em risco o trabalho de toda a categoria.

Ao analisarmos a resposta do **Professor C**, observamos que não há clareza acerca do que seja uma concepção filosófica. Além do mais, quando tenta justificar e explicar a compreensão que tem sobre a fundamentação filosófica da PCPH e conceitos que a norteiam, fica em dúvida. Constata-se, com isso, que a resposta está organizada de forma desconexa, com problemas de concordância e de ordem conceitual. Nossa intenção não é classificá-la como certa ou errada, mas mostrar como os professores formam sentidos em relação ao discurso da PCPH.

O **Professor D** alega que falta conhecimento por parte dos professores com relação à PCPH, por isso conclui que a proposta ainda não produziu os resultados esperados desde sua elaboração. Mais uma vez, sentimos que o professor está distante de compreender a nova metodologia de trabalho levantada pela PCPH.

Entretanto, vale destacar que todos os professores entrevistados conhecem a PCPH, embora considerem que o documento não está de acordo com a realidade da escola municipal de Palhoça. Afirmam que a falta de um conhecimento mais específico em relação à PCPH por parte dos professores impede qualquer mudança na prática pedagógica.

Quadro 16 – Forma de ensino das práticas de fala e escuta conforme a PCPH

| |
|---|
| **A** - Primeiramente, investigo os problemas, ou seja, o que está indo mal na sala de aula, na fala-escuta, a partir daí idéias diferenciadas e também busco soluções. Procuro estabelecer diálogo entre a prática e minha forma de pensar, de trabalhar e de investigar; sempre interagindo escola/professor, a partir daí procuro enfatizar as linhas de ação que é o conhecimento, avaliação escolar, o ciclo de formação e cultura escolar. |
| **B** - Os alunos estão chegando na 5ª série em situação desesperadora; não sabem ler; não sabem interpretar e muito menos escrever; também não existe qualquer incentivo salarial, e não me digam que isso não importa, importa e muito. A oralidade é paupérrima, a escrita pior ainda, de forma que é preciso conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental. |
| **C** - Atualmente, falar, todos falam ao mesmo tempo, o difícil é escutar, o aluno não quer ouvir. Portanto, trabalhar fala-escuta de 5ª a 8ª séries é quase uma utopia, mas quando se "impõe" uma leitura ou apresentação de uma pesquisa como "prova" se consegue um pouco mais de atenção dos alunos em relação ao que está sendo avaliado. Essa me parece a única forma de se fazer ouvir (o uso da palavra prova). |
| **D** - Procuro sistematizar o meu trabalho a partir das condições de fala do aluno. Sabemos que a escola cobra desse aluno a modalidade padrão da língua, que é bem distante da utilizada por ele no meio social. Então, minha tarefa consiste em mostrar ao aluno que existe mais de uma possibilidade para construir determinado enunciado. Para isso, o trabalho com variados gêneros textuais é uma solução para ampliar o conhecimento lingüístico do aluno. |

**Questão 16: Como você trabalha as práticas de fala-escuta, descritas na PCPH, em sala de aula?**

O **Professor A** constata, em sua experiência, que as práticas de fala-escuta, descritas na PCPH, não fazem parte de seu cotidiano profissional e dá a entender que o trabalho com a oralidade não tem estado muito presente no espaço da sala de aula. Cita outros aspectos pertinentes a sua prática pedagógica, mas contém-se ao refletir sobre a oralidade. Fica demonstrado, na resposta do professor, que a escola ainda não se constituiu em um ambiente que trabalhe com a variedade lingüística, limitando-se a reproduzir os conceitos da norma padrão. Por outro lado, a PCPH (2004, p. 48) ressalta:

> [....] os professores precisam ter o entendimento de que a fala e a escuta, como práticas de linguagem, possibilitam aos sujeitos a transmissão e a apropriação da experiência acumulada, ao mesmo tempo que possibilitam a reelaboração desse conhecimento para cada sujeito e para a humanidade.

Para o **Professor B**, os alunos estão despreparados para que se possa realizar um trabalho mais concreto com a oralidade. Para tanto, alega baixos salários e aponta para o trabalho falho nas séries iniciais como os entraves que inviabilizam as práticas da oralidade. “Por mais distante que a linguagem dos alunos esteja da variedade padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre”. (POSSENTI, 1996, p. 83). Este profissional precisa compreender que a questão não é de avaliar a capacidade lingüística

do aluno, mas de adequar a fala desse aluno às inúmeras circunstâncias de uso, especialmente nas mais formais.

> É evidente que desde sempre os alunos chegaram aos bancos escolares falando português, mas este saber falar nunca foi explicitamente tomado como *um saber*. Ao contrário, freqüentemente a escola desconsiderou este saber (e as regras que o uso da modalidade oral implica), aproveitando-se, no máximo, de um dado suposto necessário para a alfabetização: a associação de sons da fala a letras da escrita. Para além dessa associação, nunca explicitada como um conhecimento, mas tomada como necessária à aprendizagem/aquisição da escrita, todos os outros conhecimentos que o domínio da modalidade oral implica foram deixados de lado. (GERALDI, 1996, p. 61)

De certo modo, esse comportamento colabora para a distinção entre os que sabem falar e os que falam "errado", marginalizando ainda mais quem já se sente excluído do uso da língua da modalidade padrão. Seria muito mais interessante pedagogicamente se o professor estivesse preparado para ensinar a adequação da fala às situações, mostrando ao aluno que não existe superioridade de uma modalidade sobre a outra.

> No processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra [...], mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural) e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las. (GERALDI, 1996, p. 69)

O **Professor B** também precisa saber que o trabalho com a oralidade na escola não está restrito à fala cotidiana, pois, como já vimos, envolve a linguagem formal. Por isso, como qualquer outro conteúdo do currículo, ele deve ser abordado na sala de aula de forma planejada e sistematizada pelo professor.

O **Professor C** aponta para o fato da dificuldade que o aluno tem para ouvir. Relata que falar todos falam, mas de maneira desorganizada, que não contribui com a aprendizagem, pelo contrário, impede que o professor consiga realizar um trabalho mais eficiente. Então, a saída é apelar para a avaliação que aqui aparece somente como uma nota, que serve apenas para intimidar e controlar a livre expressão do aluno. Não se observa a existência de nenhuma ação pedagógica de forma a garantir, em sala de aula, atividades sistemáticas à fala e à escuta.

Portanto, é necessário criar um ambiente, em sala de aula, que seja propício à escuta cautelosa e crie expectativa de ocasiões, nos quais permanecer calado, esperar a vez de falar e acatar o dizer do outro adquiram função e sentido e deixem de ser apenas solicitações ou cobranças do professor. O aluno pode aprender com a fala do outro, ao mesmo tempo que

pode ensinar aos outros pela troca de conhecimentos que faz.

Entre os entrevistados, o **Professor D** é o que parece estar mais seguro quanto às práticas de fala-escuta em sala de aula. A sua resposta nos permite deduzir que o seu trabalho é desenvolvido a partir da realidade social e cultural do aluno. Fica claro também que esse professor procura respeitar o falar de cada aluno. Para ele, não é preciso o aluno negar o falar de seu próprio grupo social, para que tenha acesso ao falar e ao escrever da norma padrão culta. “Se a escola desconsiderar essa riqueza lingüística que a criança traz, estará pecando pela base, desperdiçando material extremamente relevante”. (POSSENTI, 1996, p. 83). É com base nesse entendimento que a escola deve ter como meta desenvolver um trabalho totalmente centrado nas práticas orais, onde os professores trabalharão com a observação dos fatos lingüísticos, sem desvinculação do próprio processo interacional.

> Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Nesse momento, o pensamento e a linguagem se associam, consequentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional. (REGO, 1997, p. 65)

Outro ponto importante mencionado pelo **Professor D** diz respeito à variedade de gêneros textuais que podem colaborar para ampliar a capacidade lingüística do aluno. Ao inserirmos a diversidade de gêneros no processo de ensino-aprendizagem, permitimos que o aluno estabeleça contato com os gêneros textuais que se formam fora da escola. Trabalhar, nessa perspectiva, permite, ainda, a articulação de atividades entre as diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem relevante de leitura, produção e compreensão. O trabalho com gêneros textuais é uma primorosa ocasião de se lidar com a língua em seus inúmeros usos no dia-a-dia, pois nada do que praticarmos lingüisticamente está fora de ser um gênero. A escolha dos gêneros deve ter como critério a sua importância social, tanto para a vida escolar como para a extra-escolar. Nesse sentido, é fundamental que gêneros, como: o seminário, a apresentação expositiva, a discussão organizada entre professor e aluno, a mesa-redonda, o debate sejam práticas constantes no processo de ensino-aprendizagem.

O professor precisa saber que muitos alunos sentem dificuldade de escrever pelo fato de o fazerem como falam. Por isso, a escola deve desenvolver o trabalho com a oralidade pautado em analogias: semelhanças e diferenças entre estas duas modalidades lingüísticas, fala e escrita. Dessa forma, o aluno vai descobrindo que existem diferenças léxicas na construção de textos falados e de textos escritos, uma vez que a escrita possui um vocabulário

mais amplo. O texto entendido como unidade de linguagem em uso é que se constitui na base para qualquer estudo sobre a língua. “Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.)” (POSSENTI, 1996, p. 84).

Contudo, o que se verifica nas observações feitas pela maioria dos professores é que a fala emergente em sala de aula é ignorada, pois não está incluída nos conteúdos planejados, tornando-se insignificante ao processo de ensino-aprendizagem. Isto mostra que os assuntos reveladores das experiências dos alunos não são considerados para a construção do conhecimento. Em outras palavras, as revelações dos alunos que fogem aos temas preestabelecidos, dentro de determinado contexto, são descartadas. “Procura-se, por meio de uma disciplina rígida, reduzir o aluno a um ser passivo, sem que há vazão de críticas que implicaria numa leitura mais analítica do mundo”. (CITELLI, BONATELLI, 1997, p. 119). O professor precisa saber que, muitas vezes, as experiências individuais visivelmente distantes do assunto em questão, podem ser articuladas a ele e fortalecer ainda mais a aprendizagem.

Quadro 17 – Forma de ensino das práticas de leitura e escrita conforme a PCPH

| |
|---|
| **A** - Trabalho na prática de leitura-escritura na PCPH, buscando sempre melhorias na qualidade de ensino, sendo que cada ser humano tem seu potencial, busco desenvolver a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. |
| **B** - Eu trabalho respeitando o conhecimento que o aluno traz; geralmente defasado, exigindo um nivelamento que leva o ano todo e impede que o professor trabalhe a leitura e a escrita também aquém do que deveria e não porque ele não sabe; é porque ele não pode. |
| **C** - Na escola municipal, meu aluno passa a ser um cidadão que faz sua própria história, ele redige um texto que vai circular na comunidade, e esta lhe dá uma resposta que pode ser um aplauso ou uma vaia, o importante é que seu texto tenha um significado para o coletivo e que ele aprenda algo importante (gramatical e socialmente). Antes de redigir o aluno precisa pesquisar, fazer uma leitura de mundo, do seu bairro ou nos grandes jornais, formar uma opinião sobre um certo assunto e expressá-la na escritura do texto para o Jornal Escolar. |
| **D** - Procuro fugir da tipologia textual tradicional: narração, descrição e dissertação. Levo para as minhas aulas uma grande variedade de textos para que o aluno se familiarize. Antes de produzir qualquer texto, o aluno e instigado à leitura, à pesquisa; coleta informações diversas sobre o assunto em questão. Somente depois que reúne conhecimento é convidado a expor suas idéias. O grande objetivo aqui é que o aluno consiga ser objetivo, claro e crítico no seu posicionamento. O contato com o texto é fundamental em Língua Portuguesa. |

**Questão 17: Como você trabalha as práticas de leitura-escrita mencionadas na PCPH em sala de aula?**

O **Professor A** não relata exatamente como procede no trabalho das práticas de leitura e escrita. Ele fala em melhorias na qualidade de ensino, em respeito ao potencial de cada aluno, mas não menciona nenhum episódio de leitura ou escrita. Talvez não conheça as práticas de leitura e escritura mencionadas na PCPH. Além do mais, o fato de não conhecer a Proposta, não o impede de falar sobre sua experiência enquanto professor de Língua Portuguesa há mais de 20 anos. Quanto a essa aparente falta de conhecimento do **Professor A**, a PCPH, em sua fundamentação teórica, coloca como essencial, para que se realize um trabalho dinâmico em Língua Portuguesa, que o professor precisa dominar as questões filosóficas, teóricas e metodológicas.

O **Professor B** manifesta sua insatisfação com o rendimento do seu aluno nas práticas de leitura e escrita. Mais uma vez, alega que os alunos estão passando à série seguinte com uma considerável defasagem que, segundo ele, limita as pretensões pedagógicas do professor. De certa forma, a sua prática fica comprometida e impossibilita a realização de um trabalho mais consistente em leitura e escrita. “A produção de texto responde, em geral, a uma solicitação do professor, constituindo-se mais como uma tarefa escolar”. (AZEVEDO, TARDELLI, 1997, p. 45). Esse professor deve desenvolver uma prática de leitura e escrita ancorada apenas no ler e escrever corretamente, segundo as normas instituídas pelas gramáticas normativas, mesmo argumentando respeitar o conhecimento que o aluno já possui. “O professor se torna nesse caso o único interlocutor do aluno, fazendo a correção no plano meramente gramatical”. (AZEVEDO, TARDELLI, 1997, p. 42). É preciso olhar a produção escrita do aluno não atrás de erros apenas, atentando apenas para a linearidade do texto, mas também buscar o significado e as formas de construção desse significado. “Na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 1990, p. 95).

Para respeitar o arcabouço lingüístico trazido pelo aluno é preciso que o professor tenha sempre como ponto de partida a leitura e escrita de textos variados mais comuns à realidade do aluno, para posteriormente ampliar o contato com textos distantes dessa realidade. Devemos ter consciência da realidade em que estamos inseridos e, a partir daí, planejarmos nossos conteúdos, tendo como objetivos atingir as necessidades de nossos alunos. Do mesmo modo, o professor deve estar atento à preferência e à opinião do aluno no momento de selecionar o material para a leitura. “Leitura de vários gêneros textuais (fábulas, lendas, contos, poemas, canções, quadrinhos, cartas, bilhetes, embalagens, rótulos, panfletos, notícias, publicidade, regras de jogos, receitas...)” (PALHOÇA, 2004, p. 49). O ensino da

leitura e da escrita deve ser significativo, ou seja, estar ligado aos contextos sociais dos alunos, pois faz parte do exercício da cidadania.

Também é importante que se diga que, nos primeiros anos do ensino fundamental, a produção de textos apresenta a influência da língua falada sobre a escrita, demonstrando que a oralidade medeia o ato de escrever. Ao não reconhecer a diferença entre língua escrita e língua falada, a gramática tradicional passou a considerar a expressão escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão lingüística.

É freqüente observarmos textos sem parágrafos, pontuação, acentuação, além das repetições, evidenciando que os alunos não distinguem o texto oral e o escrito. Por isso, aquilo que o professor considera como erro nos textos pode ser utilizado para ensinar aos alunos as regras de funcionamento, tanto do texto escrito como do texto falado, mostrando que a língua compreende ambas as modalidades. “O “erro” que o aluno apresentar no uso que fizer da linguagem deverá ser encarado como ponto de partida para novos momentos de apropriação do conhecimento”. (PALHOÇA, 2004, p. 53)

O **Professor C** possui uma concepção mais ampla no que se refere à produção de textos, que vai desde uma pesquisa prévia à divulgação da redação final no jornal escolar. O importante, segundo o professor, é que o texto produzido tenha significado aos alunos. A escrita, trabalhada dessa forma, passa a ser compreendida pelo aluno não só como conhecimento das normas gramaticais, mas também como possibilidade de inserção social.

O fundamental, no ensino de Língua Portuguesa, é que as práticas de escrita produzidas fora dos muros da escola possam integrar os conteúdos em sala de aula, de modo a possibilitar ao aluno um aprendizado dos conhecimentos produzidos socialmente. Assim, a escola estará contribuindo significativamente na ampliação da capacidade escrita do aluno.

Ao se propor uma atividade de produção textual, é preciso que se dê à escrita uma finalidade clara e, se possível, que se estimule sua circulação fora do âmbito aluno (produtor) /professor (receptor).

> É preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará o seu texto, pois essa informação vai determinar ao produzir o seu trabalho uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público. (AZEVEDO, TARDELLI, 1997, p. 42)

Normalmente, o leitor das produções dos alunos na escola é somente o professor. A tarefa de escrita é feita na escola e para a escola, e o aluno se adapta a essa situação, buscando construir um texto padronizado (“padrão escola”) que atenda à expectativa do

avaliador para obter uma nota. “O que temos observado é que os alunos, não raras às vezes, têm produzido textos para cumprir uma tarefa escolar, atendendo as exigências do sistema”. (PALHOÇA, 2004, p. 49). Esse fato faz com que os alunos não arrisquem, não ousem na construção de seus textos e contribui para que esses textos que se produzem na escola sejam muito parecidos entre si (reprodução).

A proposta de produção de jornal é eficaz, porque procura dar aos textos produzidos em sala de aula outro destino que não seja a tradicional correção do professor. Com a produção do jornal, o professor pode propor inúmeras atividades relativas à leitura e à produção textual, podendo contemplar desde a quinta até a oitava série, todas elas voltadas para o processo de formação de leitores e autores. Além disso, pode-se conhecer de perto a esfera jornalística, por exemplo.

A valorização sociocultural das práticas de uso da escrita, nas suas várias modalidades, é certamente um componente importante para a criação de uma pragmática de linguagem que incentive o uso autônomo e criativo da leitura e da escrita. É preciso abandonar o estudo da língua centrado exclusivamente na análise das palavras e, no máximo, da frase em favor de um ensino-aprendizagem que leve em conta as realizações empíricas da língua, que são os textos, concretizando as mais diversas formas de gêneros textuais: falados ou escritos. Conforme as orientações apresentadas pela PCPH (2004, p. 45), “o trabalho de produção de textos se dá num processo de idas e vindas, de hesitações e reestruturações, com erros e desvios, com resultado da interação entre fala, leitura e escrita”.

O **Professor D** destaca que, antes de escrever, o aluno precisa pesquisar, informar-se melhor sobre o assunto que pretende escrever. Só depois desse primeiro momento de leituras, o aluno terá condições de produzir seu próprio texto. Esse tipo de produção escrita, contextualizada no processo de ensino, amplia o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, pois, na maioria das vezes, os textos abordam temas que já vinham sendo tratados, no interior da escola, em diferentes disciplinas.

No trabalho desenvolvido pelo **Professor D** não há espaço para imposições: o que se pretende, na realidade, é fortalecer o mundo de leituras do aluno. Por isso, na PCPH a leitura aparece com uma atividade prioritária nos diferentes níveis de ensino, que vão desde as classes de alfabetização ao final do Ensino Fundamental. O lugar da leitura na escola é, portanto, o de transformadora do aluno e, para que isso possa ocorrer, é preciso que o professor trabalhe de maneira a desafiar o aluno a novas leituras. Por isso, o ensino da leitura não pode ser confundido com decodificação de sinais, reprodução mecânica de informações ou como respostas a estímulos pré-elaborados.

O processo de leitura pressupõe a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem pronta, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos de acordo com a sua experiência de leitura e de vida. Cabe à escola, na medida do possível, buscar novas propostas, não como fórmulas milagrosas ou receitas para resolver problemas em sala de aula. O desafio é ser um estudioso das possibilidades e, principalmente, ousar experimentar, adequando-as às finalidades e aos conteúdos do ensino.

Alguns livros didáticos incentivam a ignorância e a alienação pela escolha de textos que não trazem nada de desafiador para o aluno e com perguntas de interpretação simplistas, que os leva somente à cópia de um lugar para o outro, sem nenhuma outra reflexão mais crítica. Além disso, as perguntas sempre estão de acordo com a seqüência do texto, o que torna os exercícios uma mera reprodução, como se os alunos precisassem da ordem para entender e responder cada pergunta. Neste sentido, o conteúdo ideológico dos livros é absorvido pelo professor que o repassa ao aluno.

A prática de produção de textos, na PCPH, também é considerada fundamental no ensino-aprendizagem da língua. Por isso, as propostas de escrita procuram também contemplar um número considerável de gêneros discursivos – mesmo porque a tipologia textual: descrição, narração, dissertação, do modo que vem sendo trabalhada na escola, dificulta a compreensão do que seja um texto. Estas considerações nos levam a refletir sobre as graves conseqüências que resultam de certas práticas do ensino tradicional, reduzindo o texto a algo único, destituindo-o de sua multiplicidade e diversidade.

> Em razão disso, o professor deverá ter claro que o trabalho com o texto possibilitará ao aluno a produção de outros textos significativos, levando em consideração os aspectos constitutivos de um bom texto, tais como: coerência, coesão, clareza e consistência argumentativa. (PALHOÇA, 2004, p. 45)

Cabe, pois, compreender que é importante que, independentemente da disciplina que leciona, o professor considere o texto como um dos mais importantes instrumentos de trabalho: com o trabalho organizado a partir da produção textual, o aluno pode ampliar os seus conceitos, reunir e apresentar informações novas, comparar pontos de vista e melhorar a sua capacidade de argumentação. No entanto, o que se constata é que construir habilidades e competências que desenvolvam a leitura e a produção textual é função atribuída apenas aos professores de Língua Portuguesa, limitando, assim, a abrangência do trabalho com o texto na escola.

Em linhas gerais, pode-se constatar que as práticas de leitura e produção textual desenvolvidas pelos professores da rede municipal de Palhoça oscilam entre duas vertentes: a

tradicional, que prioriza o conteúdo da gramática; e a dialógica, norteada pelo processo de interlocução. No entanto, não podemos atribuir toda a culpa ao professor, pois há diversos fatores que comprometem o processo de ensino-aprendizagem: os aspectos físicos e condições de trabalho, entre outros.

Quadro 18 – Forma de ensino das atividades de reflexão sobre a língua conforme a PCPH

| |
|---|
| **A** - Trabalho com atividades de reflexão sobre a língua (gramática), através de textos, leituras e exercícios de fixação. |
| **B** - É preciso levar em consideração a linguagem e seus níveis; a linguagem e suas funções; como se houvesse dialetos: o coloquial e o formal. Embora, seja deprimente e doloroso falar em sujeito e predicado para quem não consegue identificar um verbo ou um substantivo; já pensou? Quem tem que parar e refletir somos nós e rápido. |
| **C** - Pessoalmente evito a nomenclatura gramatical de 5ª a 8ª séries, dou ênfase a leitura e escrita, sendo que para produzir um texto é preciso conhecer a gramática, porém, se o aluno tiver o hábito da leitura sobre o assunto que vai escrever, a gramática fica internalizada e ele pode reproduzir automaticamente sem ter que usar a "decoreba das regras", porém, não se pode omitir o ensino da gramática, por isso, costumo usá-la como forma de pesquisa e apresentação de trabalho. |
| **D** - Procuro trabalhar as questões de ordem gramatical a partir da produção textual do aluno. Em vez de começar aprendendo regras e realizando exercícios de fixação, o aluno juntamente com os seus colegas e seu professor fará um trabalho de análise lingüística, ou seja, refletir sobre aspectos gramaticais que estejam dificultando a construção de sentido. |

**Questão 18: Como você trabalha as atividades de reflexão sobre a língua (gramática) descritas na PCPH?**

O **Professor A** ressalta a importância da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Também menciona que o seu aluno precisa conhecer a gramática tradicional para que possa se comunicar com desenvoltura, ou seja, para falar e escrever bem, o conhecimento gramatical é imprescindível. Ensinar a falar e escrever corretamente seria aprender as regras da gramática normativa e um rol de nomenclaturas. Parece não medir esforços para que o aluno tenha acesso aos conteúdos gramaticais. Textos, leituras e exercícios de fixação são recursos utilizados no processo de ensino que prioriza, geralmente, a memorização de conceitos e regras. Ensina-se toda uma nomenclatura e uma gama de conceitos provisórios como se fossem perpétuos, inquestionáveis e cristalizados. O que fica claro é que esse professor insiste em repetir a doutrina gramatical normativa que, muitas vezes, ele próprio não domina integralmente. Dessa forma, o professor parece não levar em conta a gramática que o aluno sabe desde os seus dois ou três anos de idade. “Se ensinássemos aos alunos aquilo que eles ainda não sabem, ao invés de repetir conhecimentos, sobraria mais tempo para trabalhar

com leitura e escrita e com questões que eles ainda não dominam da norma culta". (POSSENTI, 1996, p.11)

Nessa perspectiva de trabalho com a gramática, desconsidera-se o conhecimento do aluno, pois, na maioria das vezes, é gasto tempo demais com assuntos como: gênero, números de substantivos, desfavorecendo, assim, atividades como ler, expor e descobrir as variações da língua a partir de exemplos que os alunos trazem para sala de aula. Confunde-se, com freqüência, o ensino de língua com o ensino de sua norma culta.

De acordo com Possenti (1996, p. 84, grifo do autor):

> Não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão *sobre* a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou a explicitação de suas regras, tarefas essas que estariam incluídas nas definições 1) e 2) [normativa e descritiva] da gramática. Trata-se apenas de estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, dado o objetivo da escola, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha o domínio efetivo.

Por isso, o estudo da gramática deveria ser transformado, de um trabalho mecânico e teórico, em um processo de reflexão que levasse à melhor compreensão de fatos lingüísticos. Sendo a linguagem resultado da interação sócio-histórico-cultural, ela deve ser entendida como um todo e não apenas como um sistema preso a regras fixas. Nesse contexto, Bakhtin (1990, p. 123) contribui quando diz que: "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*".

Ainda hoje muitos professores acreditam que ensinar português é ensinar simplesmente a teoria gramatical. A PCPH (2004, p. 43) vai contra essa idéia.

> Nas séries iniciais, o objetivo principal é formar crianças leitoras e com capacidade para produzir textos. Já, nas séries finais do ensino fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de trabalhar com a ortografia e a gramática, não como um amontoado de regras, mas como resultado de prática efetiva de leitura e escrita.

O **Professor B** chama a atenção para a necessidade de trabalhar a linguagem e suas diferentes funções, destacando a modalidade formal e a coloquial da língua. Não menciona claramente de que forma realiza o trabalho de reflexão sobre a língua, apenas relata que é necessário repensar o ensino da nomenclatura gramatical.

A respeito da reflexão sobre a língua, a PCPH (2004, p. 47) lembra: "No uso e na reflexão sobre o que se faz da língua, é que os alunos aprenderão a ler e a escrever e, mais que isso, aprenderão a ter gosto pela leitura e pela escrita". Por isso, é necessário superar a visão

do ensino da língua como sendo ensino da gramática, e do ensino de gramática como ensino de regras. “Ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”. (POSSENTI, 1996, p. 86)

Os **Professores C** e **D** reconhecem a importância do conhecimento gramatical na produção de textos, mas ressaltam que cabe ao professor protagonizar um aprendizado dos aspectos gramaticais de maneira espontânea. O ensino de gramática, contudo, não deve permanecer na base da regra pela regra, explicada e exercitada com palavras e frases soltas.

Para estes profissionais, o aluno não deveria decorar o que é gramática, mas ter um contato íntimo com ela através dos textos, uma vez que será ela, a gramática, seu instrumento de aquisição de uma linguagem reflexiva tanto na modalidade falada quanto na escrita. Dessa maneira, o aluno fica ciente de que é um usuário da língua escrita, porque, a todo momento, terá que rever a sua própria produção e acabará incorporando outras possibilidades que a língua oferece, aproximando-se, assim, da variedade padrão. “Nesse sentido, as atividades de gramática normativa e descritiva estarão presentes quando se fizerem necessárias para explicitar os fatos da língua, mas sempre a partir das produções dos alunos”. (PALHOÇA, 2004, p. 51). Não adianta, também, utilizar textos apenas como pretextos, ou seja, apenas retirando-se deles palavras ou frases e continuando-se com um ensino meramente normativo e classificatório.

> Cabe ao professor, nesse caso, indicar os itens a serem trabalhados a fim de que os alunos assimilem novos conceitos, e a cada reescrita novos tópicos surgirão; o texto, portanto, nunca é visto como um produto acabado, perfeito, mas que sempre se oferece para várias versões. (SERCUNDES, 1997, p. 95).

A gramática, como objeto de ensino, deveria ser focalizada por meio dos textos, seja através do texto oral, seja através do texto escrito, proporcionando ao aluno a observação e o emprego de certos recursos expressivos cujo objetivo é atingir uma interação mais significativa para os sujeitos envolvidos nesse processo. “Nessa perspectiva de que a linguagem é histórica e social, situam-se a fala e a escrita como atividades de representação e interlocução desenvolvidas na relação social”. (PALHOÇA, 2004, p. 44)

Quadro 19 – Entraves para a prática de ensino conforme a PCPH

| |
|---|
| **A** - Muitos. Mesmo que nós professores tentamos trabalhar seguindo a PCPH com vontade, disposição, garra e amor, falta material adequado para dar uma boa aula. Aliás, acredito que muitos professores municipais não conhecem ou nem sabem que existe. Percebemos a falta de estímulo dos diretores e dos profissionais da Secretaria de Educação. |

| |
|---|
| **B** - São muitos. Já citei antes, mas é preciso “casar” plano de cargos e salários com as orientações da PCPH, caso contrário, o processo ensino-aprendizagem continuará “capengando”. |
| **C** - Falta incentivo por parte do poder público tanto na remuneração dos profissionais da educação quanto nos recursos didáticos em nossas escolas; falta a presença da família na escola para o acompanhamento do aprendizado do educando; falta interesse pelo aprender, o aluno não quer obter conhecimento, ele vai para a escola porque é seu único "point" para encontrar a "galera", ele não tem curiosidade nem sede pelo conhecimento. A PCPH não oferece a solução para esses graves "entraves". |
| **D** - Penso que o grande obstáculo é a formação precária de nossos professores, aliada a falta de uma política sólida para as questões educacionais. Sem dúvida, são dois fatores que impedem uma melhor qualidade do ensino em nosso município. |

**Questão 19: Quais os entraves, no seu ponto de vista, para uma prática de ensino seguindo as orientações da PCPH?**

O **Professor A** alega a falta de material, como um dos fatores que impede o professor de dar uma boa aula. Também acredita que muitos professores da rede municipal desconhecem a PCPH. Além disso, o trabalho desarticulado realizado pelos diretores nas escolas, bem como a atuação deficitária da Secretaria de Educação do município, desestimulam o professor em sala de aula.

Desde 2003, a PCPH integra a educação de Palhoça, mas os professores, essencialmente, devem estar cientes de que é uma “proposta” e, por isso, preconiza uma prática de ensino na qual todos os profissionais devem estar diretamente comprometidos. A responsabilidade e o comprometimento devem se fazer presente em todos os segmentos que integram o sistema educacional do município.

Os **Professores B** e **C** levantam, mais uma vez, a necessidade da discussão em torno do plano de cargos e salários: para eles, a transformação do processo de ensino-aprendizagem passa por uma maior valorização do professor. Não adianta elaborarmos propostas para a educação, se o professor continua desmotivado em sala de aula. É preciso incentivá-lo e, ao mesmo tempo, criar-lhe condições adequadas de trabalho. Outro fator importante mencionado pelos entrevistados refere-se à ausência da família na escola, o que, de certo modo, gera instabilidade na prática educativa, pois, sem uma participação dos familiares, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais difícil. “É necessário mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão e integração”. PCPH (2004, p. 35). Os pais, principalmente, precisam se conscientizar sobre a importância de participar de maneira efetiva e constante da vida escolar de seu filho, e não só nos eventos tradicionais como festa junina,

dia das mães, etc..., mas no dia-a-dia do aprendizado e nas reuniões sobre o ensino com os professores.

O **Professor D**, por sua vez, ressalta a formação precária dos professores que lecionam na rede municipal de Palhoça como um dos fatores que dificultam a prática de ensino seguindo os pressupostos da PCPH. Outro fator apontado pelo mesmo professor é a falta de uma política sólida para as questões educacionais, porém não especifica que ações poderiam ser introduzidas para transformar o sistema educacional do município.

Quadro 20 – Sugestões apresentadas para melhorar o ensino de língua portuguesa

| |
|---|
| **A** - Debater com os profissionais da área da educação a PCPH e tentar seguir uma metodologia de ensino; a Direção e os profissionais que atuam na Secretaria de Educação deveriam debater com os professores a qualidade de ensino, em especial a Língua Portuguesa; uma biblioteca adequada para estimular à leitura e assim aprender a interpretar; discutir mais e definir critérios para a avaliação. |
| **B** - Trabalho relacionado com os professores de 1 a 4 série; maior atenção por parte da Secretaria de Educação do Município; mais presença da supervisão, orientação e direção nas salas de aula em todas as disciplinas; maior ênfase à leitura e à interpretação de textos; formação mais adequada dos professores; a metodologia gramatical está fora do que se deduz das teorias de Piaget e Vygotsky, mesmo por que alguns professores detestam ler esses autores, aliás detestam ler qualquer coisa. |
| **C** - Apesar de todos os entraves citados acima, percebo que uma prática mais significativa para o jovem ainda dá bons resultados, tais como: promover festivais de músicas (eles têm que pesquisar e apresentar o resultado); festival de danças folclóricas (a pesquisa sobre regiões, trajes e tradições); mostra ou feira científica (pesquisa e construção de instrumentos), em todas essas proposições o educando precisa se expressar oralmente diante do grande grupo, e apresentar a pesquisa na forma escrita. Dessa maneira, o educando percebe a importância de aprender sobre a Língua para poder se expressar corretamente naquilo que lhe dá prazer. |
| **D** - Um ponto fundamental na melhoria do ensino de Língua Portuguesa é a melhor qualificação do professor. Não adianta enchermos a biblioteca de livro se o professor não souber a melhor forma de utilizá-lo. Insisto que o grande investimento deve ser feito na formação do professor. Um professor bem preparado e comprometido está apto a lidar com as mazelas educacionais. |

**Questão 20: Apresente sugestões para melhorar o ensino da Língua Portuguesa.**

O **Professor A** aponta algumas possibilidades para melhorar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Palhoça; dentre elas, podemos destacar: uma discussão mais consistente sobre a metodologia delineada pela PCPH, que envolvesse todos os profissionais, desde a equipe gestora aos professores em sala de aula; a implementação de melhores bibliotecas nas escolas, para estimular o aluno à leitura; definir critérios de avaliação, pois, no momento, a avaliação é um dos temas que suscita mais dúvidas ao

professor.

O **Professor B** também aponta inúmeras sugestões para dinamizar o ensino de Língua Portuguesa, como: trabalho pedagógico integrado entre os primeiros e os últimos anos do ensino fundamental; uma participação mais atuante da Secretaria Municipal de Educação junto às escolas municipais; a formação do professor precisa ser repensada, mesmo porque esses profissionais saem das universidades com sérias dificuldades para compreender teorias, como as de Piaget e Vygotsky, este último considerado fundamental no entendimento da PCPH. “O professor motivado e bem preparado é fundamental para o sucesso de qualquer nova proposta de ensino que se queira introduzir”. PCPH (2004, p. 39)

O **Professor C** delimita as suas possibilidades no âmbito da escola, propondo ações que otimizem o trabalho do professor e contribuam para o aprendizado do aluno. Para tanto, sugere o trabalho de pesquisa como uma das alternativas para ampliar o interesse do aluno pelos estudos. “Superar a visão tradicional que privilegia a cópia, para além da pesquisa, inserindo atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quantos os conteúdos tradicionais”. PCPH (2004, p.35). Além disso, o entrevistado salienta que o trabalho com a Língua Portuguesa deve contemplar tanto o registro oral quanto o escrito em todos os seus níveis de familiaridade/informalidade.

O **Professor D** revela preocupação, novamente, com a qualificação do professor. Para ele, o grande desafio da educação é preparar melhor o professor para lidar com as diversidades da prática pedagógica. Inclusive, utiliza como exemplo o despreparo do professor para trabalhar com o livro, uma vez que muitas escolas possuem bibliotecas adequadas, mas pouco freqüentadas por alunos e professores.

## 3.3 A EFETIVAÇÃO DA PCPH NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mesmo com a existência de propostas (PCSC/PCPH), não se consegue reverter o quadro instalado no ensino de língua materna, ministrado nas salas de aula da rede municipal de Palhoça. Não ocorrem mudanças significativas: o ensino da língua continua atrelado às propostas gramaticais tradicionais que circulam no espaço escolar. Segundo a visão de Geraldi (1996, p. 71): “o ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no

conhecimento da descrição da língua, supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua".

Embora a PCPH se proponha a redimensionar o ensino gramatical, superando o âmbito da frase para dedicar-se ao estudo do texto, no discurso de alguns professores entrevistados, na verdade, observa-se que estes se limitam a trabalhar com os conhecimentos propriamente gramaticais de forma tradicional. Há uma nítida preocupação excessivamente classificatória, de caráter metalingüístico. Muitas vezes, esses procedimentos são realizados como um fim em si mesmo, sem contribuir para a compreensão dos fatos lingüísticos ou da estrutura textual. O professor precisa compreender que o ensino de língua não se resume à realização de atividades mecânicas, nas quais o aluno é submetido a exercícios de gramática descontextualizados. As atividades funcionam apenas como réplica dos conceitos propostos em sala de aula, ou seja, a reflexão é substituída pelo automatismo. "A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua [...]" (GERALDI, 1997, p. 45)

Segundo consta na PCPH (PALHOÇA, 2004, p. 43): "o aluno deve perceber a linguagem como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis à sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário". Mas, para isso, é preciso que, especialmente, o professor reflita sobre sua prática e encontre alternativas de ensino diferentes das prescritas no livro didático. O colapso por que passa o ensino da língua portuguesa talvez esteja na dificuldade que o professor tem em compreender que o seu trabalho na sala de aula precisa ir além do ato de ensinar gramática. "O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica". (POSSENTI, 1997, p. 38) Mais eficaz do que insistir no ensino meramente gramatical é promover a reflexão e análise sobre a língua, uma vez que é na linguagem como processo de interação social que o aluno se transforma em sujeito crítico e consciente de seu papel na sociedade. "Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal [...]" (BAKTHIN, 1990, p. 108).

Conforme está registrado na PCPH (2004), o professor de Língua Portuguesa não precisa abolir de sua prática pedagógica o ensino gramatical. Falar ou escrever não é somente uma questão de gramática, de dominar ou não certos padrões lingüísticos. Mas, é, antes de tudo, agir e atuar socialmente diante das mais variadas situações. A escola, como espelho da sociedade, não aceita o diferente e prefere adotar só as noções de certo e errado, pois aquilo que difere do tradicional é de difícil aceitação. Certamente, a principal preocupação é com a

manutenção do padrão lingüístico. Por isso se faz necessário que o professor, especialmente, compreenda a linguagem como um processo dinâmico e não apenas como um sistema atrelado a regras fixas. “No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”. (GERALDI, 1997, p. 42).

Qualquer prática pedagógica requer conhecimento teórico que fundamente o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo elementos para que haja uma compreensão do objeto do conhecimento. “A consecução de uma proposta não é apenas questão de boa vontade, mas também de muita organização e luta em prol das diretrizes que consideramos válidas em nossa concepção política e ética”. (PALHOÇA, 2004, p. 39) Por isso, é importante insistir na necessidade de investimento contínuo, por parte do poder público, na formação e capacitação do professor, pois nenhuma mudança ocorre se os professores não forem parceiros nesse processo.

Mas, ao analisarmos os dados da pesquisa, constatamos que o grupo de professores que respondeu ao questionário demonstra um conhecimento superficial da PCPH. Além disso, a maioria dos entrevistados acredita que a PCPH não leva em conta a realidade das escolas da rede pública municipal. Aqui cabe ressaltar que os próprios professores denunciam em suas respostas que não possuem formação necessária para a realização de uma prática pedagógica conforme a PCPH. Esse é um dado bastante importante, pois se os professores não percebem em tal proposta qualquer relação com sua realidade, fica difícil fazer com que as orientações da PCPH se transformem em diretrizes de ensino de Língua Portuguesa para o município de Palhoça.

> Freqüentemente, pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. Espera-se que os especialistas tragam respostas prontas. (POSSENTI, 1997, p. 32)

As principais justificativas para as respostas que apontam para esse distanciamento entre PCPH e prática pedagógica do professor foram as seguintes: condições adversas de trabalho, professores mal capacitados e alunos desmotivados e despreparados. Uma justificativa bastante preocupante parte de um professor que está na rede municipal há mais de 20 anos. De acordo com o seu depoimento, as sugestões em conformidade com a realidade educacional e cultural de Palhoça, feitas pelo grupo de professores municipais, na

ocasião da elaboração da PCPH, foram substituídas por recortes da PCSC, como se o sistema educacional de Santa Catarina fosse homogêneo. Não se pode esquecer que os sujeitos que freqüentam a escola integram camadas sociais diferentes, com características lingüísticas próprias do grupo social de que fazem parte. A questão da variação lingüística é um aspecto fundamental para os estudos sobre a linguagem. A maior parte dos problemas de fala e de escrita relaciona-se a este fenômeno.

> Alguns sonham com uma língua uniforme. Só pode ser por mania repressiva ou medo da variedade, que é uma das melhores coisas que a humanidade inventou. E a variedade lingüística está entre as mais funcionais que existem. Podemos pensar na variação como fonte de recursos alternativos: quanto mais numerosos forem, mais expressiva pode ser a linguagem humana. [...] (POSSENTI, 1996, p. 36)

Por isso, cabe à escola, na sua prática pedagógica, valorizar essas diferenças para que o aluno se aproprie da norma culta, sem negar as suas origens, sua cultura. É importante lembrar que as atividades práticas em sala de aula devem ser elaboradas de acordo com as necessidades que se impõem, tendo em vista que cada turma possui suas peculiaridades, e só o professor, na sua prática pedagógica, pode decidir as melhores estratégias de ensino. Não se pode contentar-se com aprendizagens que não apontem avanços no desempenho dos alunos. “Conhecer, estudar e respeitar as variedades da língua amplia a possibilidade de interação dos alunos na sociedade da qual participam”. (PALHOÇA, 2004, p. 48). Dessa forma, a escola se constitui num espaço propício de interação verbal e social, fatores essenciais ao exercício da linguagem. Além disso, refletir o ensino de língua portuguesa a partir da concepção da linguagem como interação é possibilitar ao sujeito condições de utilizar a linguagem nas diversas situações de uso.

# 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, têm ocorrido inúmeras discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa nas escolas da rede municipal de Palhoça. O que se tem em pauta é uma proposta de rompimento com a visão tradicional que relaciona o ensino da Língua Portuguesa ao estudo da gramática normativa.

Dessa forma, com freqüência, novas abordagens para o ensino da Língua Portuguesa têm surgido, trazendo novos pontos de vista, que são apresentados aos professores através de programas de formação continuada. Essas novas metodologias seguem as sugestões da Proposta Curricular de Santa Catarina, que mostra novos métodos para se trabalhar Língua Portuguesa, dentre outras áreas de conhecimento, e rejeita a prática tradicional ainda muito presente na educação básica.

A pesquisa vem, assim, reforçar as teorias e estudos de alguns pesquisadores, como os citados no referencial bibliográfico, que mostram a importância de o professor planejar e organizar atividades que possibilitem ao aluno utilizar a língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, em diferentes situações. Dessa forma, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas importantes no domínio dos usos da Língua Portuguesa.

Tivemos a intenção de levantar, nesta pesquisa, algumas questões a respeito da PCPH – Língua Portuguesa a fim de mostrar que muitas críticas a esse documento são precipitadas e que as sugestões apresentadas não são tão recentes assim. Autores como Possenti (1996) e Soares (2002), apenas para registrar alguns, sugerem uma abordagem mais produtiva no ensino de língua portuguesa há muito tempo e certamente influenciaram a elaboração da PCPH.

A PCPH (2004) traz uma nova concepção do ensino da língua e apresenta novas formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o documento, o estudo da gramática deve ser uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos. O texto passa a ser a unidade fundamental para o aprendizado do aluno, e não, de modo fragmentado, unidades menores da língua, como o fonema, a sílaba, ou a palavra. Por tudo isso, o texto deve ser o ponto de partida e de chegada das atividades de ensino-aprendizagem da língua. É a partir do texto que as atividades e conteúdos devem ser selecionados e organizados. O ensino de Língua Portuguesa, segundo a PCPH (2004), portanto, deve centrar-se em três práticas: a prática de compreensão de textos, a prática de produção de textos e a

prática de análise lingüística. Assim, os professores são orientados a associar o estudo da gramática à prática de leitura, de forma que o aluno aprenda a utilizá-la sem necessariamente precisar decorar nenhuma regra.

Por esse motivo, definimos que um dos assuntos do estudo deveria fazer referência ao que os professores sabem sobre a nova metodologia de ensino, abordada na PCPH, se estão conseguindo aplicá-la em sala de aula e de que forma isso está acontecendo.

Ao serem questionados sobre o conhecimento da PCPH (2004), todos os professores declararam que já mantiveram algum tipo de contato com o documento, seja durante a elaboração da proposta, seja através de cursos oferecidos nas escolas pela Secretaria de Educação. Da mesma forma, a maioria dos entrevistados afirmou que procura seguir as orientações da PCPH (2004) em suas aulas de Língua Portuguesa. Contudo, ao serem questionados sobre a forma como conduzem o ensino gramatical, tornou-se evidente que ainda muitos professores apelam para a prática tradicional em sala de aula.

Os dados levantados com a pesquisa permitem relacionar a falta do conhecimento teórico dos professores com a ineficiência de sua prática pedagógica. Os números apontaram que em sua formação os professores não tiveram contato com as idéias do sociointeracionismo, que sustentam teoricamente a Proposta Curricular do município de Palhoça; da mesma forma, a formação continuada, oferecida a esses profissionais, também não contribuiu de modo relevante para sanar tais deficiências, prejudicando, dessa forma, a compreensão da PCPH e a própria prática pedagógica. É importante ressaltar que o conhecimento da Proposta Curricular não irá resolver todas as dificuldades da rede municipal de ensino de Palhoça, mas é inegável que, com a ausência de uma fundamentação pedagógica, o professor fica sem embasamento para estruturar suas aulas. Vem daí a importância de investir em qualificação para os professores que atuam nas escolas públicas.

O que se tornou claro, também, é que todos os entrevistados, com maior ou menor intensidade, trabalham com o texto em suas aulas e dele retiram conceitos a serem analisados gramaticalmente. Ou seja, o texto ainda é utilizado como pretexto para o trabalho com questões meramente gramaticais. Ainda “há uma priorização dos temas referentes à visualização da superfície textual: ortografia, pontuação e concordância, esvaziando a escrita e a condição de autoria do texto”. (PALHOÇA, 2004, p. 51). Esse é o quadro que a PCPH pretendia transformar, sem conseguir fazê-lo, pelo menos até agora, de modo eficaz.

Vale destacar que, ainda assim, não estão sendo bem orientadas as questões meramente gramaticais de superfície, como a ortografia, por exemplo. A maioria dos nossos alunos não reconhece diferenças mínimas (mas significativas) entre o “ce” e o “çe”; nós

cansamos de ver “nasçeu”, do mesmo jeito que “nasça”, e assim por diante. Se os professores mais tradicionais gostam tanto de ficar no “certo” e “errado”, que façam, pelo menos, bem feita esta visualização de superfície. Mas nem isso fazem.

Todavia, é preciso considerar as condições de trabalho dos professores na análise da forma como eles utilizam as sugestões da PCPH (2004) em sala de aula. Fatores como o planejamento, que se repete ano após ano, e a falta de orientação e de recursos para participar de atividades de formação continuada têm influência direta na prática desenvolvida pelos professores durante as aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, muitas vezes, na própria escola, encontram-se livros de qualidade e importância pedagógica que não são utilizados pelos professores, demonstrando certo desinteresse destes profissionais na aquisição de conhecimento teórico. Com isso, podemos deduzir que não basta investimento na formação de professores, sendo também necessário que estes se dediquem e busquem superar suas dificuldades em benefício dos alunos.

Quanto ao planejamento das escolas, os professores colaboradores sustentaram que este ainda permanece muito tradicional, muito atrelado à quantidade de conteúdo. Esta é uma queixa freqüente entre os entrevistados, que afirmam que o planejamento da escola, muitas vezes, é construído a partir do livro didático, que traz exercícios de gramática fora de qualquer contexto. O programa, geralmente, exige um ensino de Língua Portuguesa sistemático.

Mesmo com alguns dos entrevistados afirmando que o planejamento do ensino de Língua Portuguesa se baseia nas propostas oficiais (PCSC, PCPH), ao analisarmos o processo de escolha dos conteúdos (dos entrevistados), observamos que ele vai contra as sugestões da PCPH (2004), na medida em que os conteúdos estão classificados em três tópicos: gramática, ortografia e produção de textos (narração, dissertação e descrição), o que contraria a sugestão da PCPH (2004) de se privilegiar o trabalho com os gêneros do discurso.

Ainda, de acordo com os dados coletados com a pesquisa, é possível identificar que existem muitos obstáculos a serem superados até que a PCPH consiga se tornar uma diretriz nas escolas da rede municipal de Palhoça. Além da complexidade dos pressupostos teóricos que dão sustentação à PCPH, os depoimentos dos professores mostram que as condições para o ensino de língua portuguesa são bastante adversas e atrapalham a implementação dessa nova metodologia (PCPH) para a prática em sala de aula.

# REFERÊNCIAS


AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. **Escrevendo e falando na sala de aula**. In: Geraldi, J.W.; Citelli, B. (Coords.) Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997. p. 25-48.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1990.

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

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CITELLI, B. H. M. ; BONATELLI, I. R. M. **A escrita na sala de aula:** vivências e possibilidades. Geraldi, J.W.; Citelli, B. (Coords.) Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997. p. 119-173.

DALBEN, A. I. L. F. **Trabalho escolar e conselho de classe.** Campinas: Papirus, 1995.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Col. Sala de aula/Lingüística. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W., SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A**., v.12, n. 2, p.307-326, 1996.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-53.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos**. São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES, S. R. **A língua portuguesa no Ensino Fundamental a partir da avaliação discente**: perspectiva de letramento em um estudo de caso**.** 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Ed. Pontes. 2006. p. 11-31.

ORSO, P. J. **Projeto Político-Pedagógico**. Cascavel: Edunioeste, 1999.

PALHOÇA. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. **Proposta Curricular de Palhoça:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2004.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

PIETRI, E. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. **Falla dos Pinhaes**, UNIPINHAL/Esp. Santo do Pinhal, v. 2, p. 35-52, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996. Coleção Leituras no Brasil.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 32-38.

REGO, T, C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Coords.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-97.

SOARES, M. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. São Paulo: Loyola, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

_____. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# APÊNDICE

## APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores

1. Qual o seu grau de escolaridade?

2. Atualmente, quantas horas você trabalha?

3. Há quanto tempo você leciona a disciplina de Língua Portuguesa?

4. O que levou você a ser professor (a) de Língua Portuguesa?

5. Cite e comente algumas características que você considera fundamentais em um professor (a) de Língua Portuguesa?

6. Como foi elaborado o Plano Político-Pedagógico de sua escola?

7. Como ocorre o planejamento em sua escola?

8. Como se realiza o Conselho de Classe em sua escola?

9. O que orienta a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas suas aulas?

10. Você utiliza o livro didático de Língua Portuguesa? Para quais atividades?

11. O que você destaca como mais favorável ao ensino da Língua Portuguesa no seu local de trabalho?

12. Para você, o que significa avaliar em Língua Portuguesa?

13. Qual seu nível de conhecimento da PCPH?

14. A PCPH oferece subsídios para uma prática pedagógica que atenda aos segmentos populares? Explique sua resposta.

15. Você considera que a PCPH está produzindo resultados positivos no ensino de Língua Portuguesa?

16. Como você trabalha as práticas de fala-escuta, descritas na PCPH, em sala de aula?

17. Como você trabalha as práticas de leitura-escrita mencionadas na PCPH em sala de aula?

18. Como você trabalha as atividades de reflexão sobre a língua (gramática) descritas na PCPH?

19. Quais os entraves, no seu ponto de vista, para uma prática de ensino seguindo as orientações da PCPH?

20. Apresente sugestões para melhorar o ensino da Língua Portuguesa.

# ANEXO

ANEXO A – Proposta Curricular de Palhoça/2004 – Língua Portuguesa

**6.7.1.1 Concepção da Linguagem e Objetivos**

No âmbito deste texto, no processo de ensinar e aprender a língua como um conhecimento escolar, compartilhamos da concepção que assume o currículo como uma construção histórica e, como tal, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Neste sentido, o conhecimento não se constitui em verdades prontas, mas numa produção humana, histórica e culturalmente elaborada e reelaborada pelos sujeitos, nas e pelas interações sociais. Ao professor, como sujeito mais experiente, cabe o papel de mediador, interagindo com os diferentes sujeitos na elaboração e apropriação dos conhecimentos científicos.

No âmbito deste enfoque, a linguagem, como sistema simbólico, tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento dos sujeitos pelas funções que assume: a de intercâmbio social, pois a humanidade cria e utiliza sistemas que possibilitam a comunicação: e a de pensamento generalizante, pois permite ordenar o real, agrupar objetos diferentes em uma mesma classe, eventos e situações sob um mesmo conceito. São estas funções que fazem da linguagem, ao mesmo tempo, um fenômeno psicológico (mediadora da formação do pensamento) e um fenômeno social, já que o seu funcionamento a mostra como um objeto que possibilita a interação humana. É pela apropriação dos significados veiculados pela linguagem, em situações de intercâmbio social, que aprendemos o conhecimento disponível em nossa cultura.

Se para compreender as muitas facetas do processo ensino-aprendizagem é necessário refletir sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que orientam a prática docente, não é diferente quando se pensa a aprendizagem escolar da língua materna, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, quer de maneira geral, quer no período mais específico de apropriação do código escrito. Isso significa dizer que, além do entendimento de como o sujeito aprende, a forma como o professor concebe a linguagem também orienta a sua ação no processo de aprendizagem escolar da língua.

Concluímos, portanto, que um dos objetivos do ensino de língua é o de encaminhar o aluno para as interlocuções em instâncias públicas de uso da linguagem. Para tanto, o processo de alfabetização e a aula de Língua Portuguesa devem se constituir em lugar de práticas com a linguagem, não para descrever a língua, mas para aumentar o êxito dos alunos no uso que já fazem da língua.

Este entendimento aponta, também, para a necessidade de se redefinir objetivos, repensar a metodologia e o processo de ensino/aprendizagem da língua, redefinir quais são e como se apresentam os conteúdos e se podem ou não ser seriados. Da metodologia e do conteúdo, falaremos nos tópicos seguintes. Apresentamos, agora, o que consideramos objetivos gerais para o ensino da língua materna, desde a Alfabetização até o final da 8ª série do ensino fundamental, cabendo ao professor redimensioná-los, considerando as peculiaridades das turmas com as quais trabalha, para que o aluno possa:

- Ampliar a capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas, ou seja, em seus contatos pessoais ou em pequenos grupos, adequando sua fala ao interlocutor e às circunstâncias;
- Desenvolver a capacidade de uso da linguagem em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, para poder fazer uso da palavra na produção de textos, tanto orais quanto escritos;
- Compreender a língua como mediadora de valores que circulam na sociedade, para poder agir e reagir de forma a desenvolver o senso crítico;
- Perceber a linguagem como meio privilegiado de Ter acesso aos conhecimentos indispensáveis à sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário;
- Identificar, compreender e respeitar as variedades lingüísticas nas e pelas relações que estabelecem respeitando, assim todas as pessoas;
- Expor idéias, relatar informações, debater e defender pontos de vista com adequação vocabular, objetividade e consistência argumentativa;
- Reconhecer a presença do outro, suas intenções e objetivos, tanto na escuta quanto na leitura de textos;
- Valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural;
- Ler, com fluência, diferentes gêneros textuais (fábulas, lendas, contos, poemas, canções, quadrinhos.

cartas, bilhetes, notícias, panfletos, propagandas, crônicas...) adequando os recursos de entonação e ritmo ao tipo de texto;

- Ampliar a capacidade de compreensão de diferentes gêneros textuais, interpretando-os e identificando sua função social e suas especificidades;

- Reconhecer as especificidades dos diferentes gêneros textuais encontrados na sociedade para poder lidar com eles, principalmente com aqueles mais formais, mais próximos do ideal linguísticos;

- Produzir diferentes gêneros textuais (fábulas, lendas, contos, poemas, canções, quadrinhos, cartas, bilhetes, notícias, rótulos, panfletos, propaganda, crônicas...) considerando a sua função social, a adequação vocabular e os aspectos relativos à coesão e à coerência;

- Escrever e reescrever, adequando à norma padrão no que diz respeito à concordância, regência, ortografia, acentuação e pontuação, dentre outros aspectos da língua estrutura;

- Refletir sobre o uso que os sujeitos fazem da língua, nos textos que escutam e falam, lêem e escrevem;

- Fazer a análise das relações intravocabulares e intervocabulares pela comparação, observação e pesquisa, como forma de se apropriar do sistema ortográfico;

### 6.7.1.2 Considerações sobre Conteúdos e o Trabalho em Sala de Aula

#### 6.7.1.2.1 Alfabetização;

É na interação com outros sujeitos que a criança desenvolve as habilidades ditas humanas e passa a participar do mundo simbólico do adulto, interagindo com ele pela linguagem, compartilhada : a história, aos costumes e hábitos, ou seja, a cultura de seu grupo social o que lhe possibilita a participação nos mais variados contextos sociais.

Isso faz com que se considere fundamental a interação na elaboração do conhecimento. O papel do educador nesse contexto passa, então, a ter um significado essencial no processo ensino-aprendizagem, pois professores e alunos, como sujeitos com diferentes experiências medeiam e interagem com o conhecimento num processo dialógico, permitindo trocas no cotidiano de sala de aula por meio da palavra.

A partir da concepção de língua assumida nesta proposta, alfabetizar não significa ensinar aos alunos a repetição de palavras soltas, frases prontas e sem significados ou simplesmente decodificar a escrita através de exercícios de coordenação motora, mas estabelecer uma interação constituída de sentidos, que implica em uma prática pedagógica efetiva pelo trabalho de leitura e escrita. Nesta perspectiva, de que a linguagem é histórica e social, situam-se a fala e a escrita como atividades de representação e interlocução desenvolvidas na relação social.

As diferentes formas de linguagens, que tornam presentes e representam aquilo que esta distante ou ausente, principalmente pelo uso da fala, possibilitam expressar os sentimentos e as emoções, por meio da narrativa , do jogo do faz-de-conta, dos desenhos, das mímicas, dos sons, dos gestos, dos sinais e de uma simples marca de papel. Essas representações estabelecem uma relação imediata com o objeto que se quer representar, o que se denomina simbolismo de primeira ordem. Com relação à escrita, por constitui-se um sistema particular de signos símbolos, ela representa as idéias e o significado das relações efetivadas entre os sujeitos e as diferentes linguagens, envolvendo abstrações mais elaboradas e complexas, sendo considerada simbolismo de Segunda ordem, por não representar diretamente o objeto a que se refere.

Para a compreensão do processo de escrita, a criança precisa entender que escrever não é o mesmo que realizar a escrita da fala. Por essa razão, é importante que o professor trabalhe a idéia de representação desde o início do processo de alfabetização, considerando sempre o que a criança já sabe. Para auxiliar nesse processo, o alfabetizador pode utilizar códigos existentes na sociedade, tais como: logotipos, placas de trânsito, marcas, bandeiras de clubes e países, bandeiras de sinalização entre outros. O importante é que o aluno entenda que a função do símbolo é a de representação.

Este entendimento da língua escrita confere à alfabetização um outro significado e uma outra função, reorientando o papel do professor e da escola e determinando um outro encaminhamento metodológico. Para tanto, a escola deve intensificar, nas atividades de sala de aula, a convivência constante com "as produções gráficas utilizadas no meio cultural, conforme o contexto social em que foram produzidas função de registro, divulgação de informações e conhecimentos, lazer, comunicação, identificação, expressão de sentimentos e vivências"

Alfabetizar, nessa concepção, é oportunizar o uso da língua materna em contextos significativos, pressupondo a apropriação de diferentes linguagens (da oral, da escrita, da matemática, das ciências naturais e sociais, das artes, do corpo, ...) e o aprendizado de diferentes conhecimentos, na relação que estabelecem entre si, com o professor e sua intencionalidade e com a linguagem escrita em suas diferentes manifestações.

Este processo de apropriação da linguagem escrita deverá possibilitar às crianças condições para dar conta das demandas sociais de leitura e de escritura, numa atividade interativa, interdiscursiva presente em todas as sociedades letradas.

Nesse contexto, faz-se necessário a compreensão do processo de alfabetização a partir do trabalho com texto, o que significa torna-lo como unidade de sentido da língua, explicitando o contexto em que a palavra se reveste de significado.

Não basta, porém, a manipulação de textos e letras para que a criança desenvolva o seu conhecimento sobre a escrita. É preciso que o professor traduza essa convenção, desde seus aspectos mais simples, como a direção da escrita (da esquerda para a direita), a disposição no papel (de cima para baixo), a especificidade dos símbolos utilizados (letras, notações léxicas e sinais de pontuação ...) sem que com isso o aluno seja submetido à audição passiva de definições. Ao contrário, o professor deve contextualizar as informações fundamentais para que a criança possa compreender e internalizar esses conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que o texto é essencial para o trabalho com a língua escrita, lembramos a importância de que ele seja compreendido na sua totalidade e interpretado de forma que as crianças sejam capazes de contar suas idéias oralmente. Isto indica que a oralidade deve estar presente antes mesmo do que qualquer encaminhamento de atividades de sistematização com o código escrito.

Em razão disso, o professor deverá ter claro que o trabalho com o texto possibilitará ao aluno a produção de outros textos significativos, levando em consideração os aspectos constitutivos de um bom texto, tais como coerência, clareza, coesão e consistência argumentativa.

Enfatizamos que o trabalho de produção de textos se da num processo de idas e vindas, de hesitações, de reorganizações e reestruturações, com "erros e desvios", como resultado da interação entre fala, leitura e escrita. É importante, também, que o professor trabalhe com textos de diferentes gêneros: informativos, publicitários, de correspondência, didáticos, literários (em prosa e em verso), lúdicos, entre outros, tanto os já impressos como os produzidos pelos próprios alunos.

Os textos produzidos pelos alunos devem ser, inicialmente, registrados pelo professor no quadro, buscando sempre ser o mais fiel possível ao texto oral, sob a observação dos autores, pois é necessário que os alunos percebam o registro como forma de representação e que a escrita possui convenções, letras, pontuações e outros sinais gráficos. O professor deverá explicitar ainda diferenças dialetais da oralidade, quando aparecerem. O aluno vai percebendo que um determinado registro pode corresponder a um determinado som e que as letras podem ter valores diferenciados dependendo do contexto em que se inserem.

Por conseguinte, todo trabalho de sistematização de palavras, sílabas e letras não poderá estar separado da produção e interpretação de textos. Isto significa que, indiscutivelmente, para o domínio da língua, é necessário que a sua sistematização seja feita a partir de atividades que possibilitem a compreensão do texto. Os alunos devem reconhecer, no âmbito do próprio texto, o significado de cada palavra, pois é observando as semelhanças e diferenças entre as palavras que os alunos vão percebendo as várias formas de combinação dos elementos gráficos e seus valores sonoros. Para tanto, o professor deverá ter clareza das características do sistema gráfico da língua portuguesa, pois necessita orientar e compreender a aprendizagem do processo de apreensão e produção da leitura e escrita de seus alunos, promovendo a reflexão contínua sobre a linguagem durante o processo de apropriação dos diferentes elementos de que se compõe a língua escrita.

Desta forma, o sistema gráfico só vai ter sentido como meio de significação. "Se a língua se realiza no processo dinâmico da interação verbal, onde os interlocutores instituem o sentido do seu discurso, sua apreensão há que fazer-se (também na modalidade escrita) no processo de interlocução, de interação verbal". Isto significa tomar o texto como unidade de sentido da língua, como elemento norteador do processo de alfabetização.

**6.7.1.2.2 Literatura**

Quando falamos em Literatura não podemos nos prender somente a dados técnicos e estatísticos ou a outros registros formais, mas sim pensar em nossos primeiros contatos com os livros as primeiras leituras que, provavelmente, tiverem início no contato familiar, com canções e narrativas de histórias às crianças. Nesse processo de interação, a criança realiza suas primeiras leituras em relação ao ato de contar histórias e registrará não apenas as palavras, mas todo o momento vivenciado.

Esses momentos, que encantam as crianças , começam a ser os espaços para que elas contem as suas histórias, que já são fruto de um convivência. A criança passa a abrir os livros, reproduz a história ou entra nos "faz-de-conta", lê uma história, mesmo estando o livro de cabeça para baixo. Começa a registrar seus rabiscos e com seriedade conta suas escrituras para os adultos, colegas e familiares. Neste momento, a criança já esta usando a linguagem como leitor/produtor de texto interagindo com e como autor. Esta vivência que

parece ser ingênua precisa ser geradora de outros momentos, outras histórias...

Atualmente, desde pequenas, as crianças passam grande parte de suas vidas em creches. O contato com a família se dá principalmente à noite quando, muitas vezes, vão dormir tendo como histórias de ninar as da "rainha do lar" de hoje a televisão Que histórias essas crianças terão para contar? O leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em vive. O professor precisa ser, então, um contador de histórias e terá na Literatura um espaço aberto para seu trabalho, pois poderá envolver-se com as crianças que, com uma linguagem inserida no mundo da fantasia, criam seus monstros, heróis, bichos, brincadeiras e relatam suas próprias realidades. Um professor, cúmplice desses momentos, brincará com as palavras nas mais variadas formas e situações de uso da linguagem.

A palavra da criança, as histórias dos avós, dos amigos, das notícias, dos contos de fadas, de bruxas, das poesias lidas pelo professor propiciarão a mediação no processo de escrita-leitura-escritura.

A educação infantil e as séries iniciais terão melhor chances de ser bem sucedidas na tarefa de formar leitores quando criança, professor e família encantarem-se por essa forma de apropriação da linguagem e de elaboração do conhecimento e, neste interagir, as leituras terão significados explícitos e implícitos nos múltiplos sentidos da palavra.

Neste convívio histórico e social, crianças cheias de curiosidade poderão criticar, fazer e refazer seu universo, terão interesse e prazer em escrever e contar suas histórias e irão em busca de outras histórias, já resultantes de outras. Vão perceber que ler e escrever têm um "porquê", parte de alguém e se dirige para outro alguém. O leitor estará sendo bem encaminhado e sentirá prazer em ser sujeito que faz uso da linguagem com propósitos reais. Porém, a subjetividade deverá estar associada à objetividade, porque para sermos capazes de traçar nossos objetivos precisamos estar imbuídos de interesses. Para isso, a Literatura será um significativo instrumento de trabalho na escola, uma vez que ela permite criar uma relação apaixonada entre autor-leitor-texto-contexto, num processo ora imaginário, ora revelador de amores, de "causos", de conflitos histórico-sociais, capaz de tornar universal histórias e poemas de outros séculos.

De onde vêm as histórias do bicho papão, do velho surrão, de que as crianças sentem medo quando contadas pelos pais, mas ficam paradinhas para ouvi-las, enfrentando o desafio do medo e, logo que crescem, já as contam a outras crianças? As parlendas, os provérbios, as dobraduras de barquinhos, o chapéu do marcha soldado, as fábulas para serem apreciadas, contadas e recontadas pelos homens.

A literatura permite, assim, resgatar as produções que fazem parte do imaginário popular, como boide-mamão, histórias de pescadores, de bruxas, pão-por-Deus e ir em busca de referências culturais, religiosas, grupos folclóricos, crendices, estimulando a pesquisa e a participação nessas manifestações culturais, como forma de contribuir para preservação da cultura popular para a compreensão do saber erudito. Caso contrário, corremos o risco de sermos norte-americanizados por não conhecermos as nossas próprias origens e as nossas primeiras histórias como povo, assumindo um identidade que não a nossa.

Neste caminhar, a Literatura possibilita conquistar novos espaços quando for aceita como ampliadora de horizontes, do real, do ficcional, do informativo, do conhecimento universal e dos acontecimentos históricos do homem, situado no tempo e no espaço, no relacionamento consigo mesmo, quando compreende-interpreta-transforma-perpetua as relações histórico-sociais, diante das reações e implicações emocionais, dos conflitos e indagações que ele faz a respeito de si, da vida e do mundo.

A Literatura, além de prazerosa, é capaz de nos levar a outros caminhos, também prazerosos.

A cumplicidade entre literatura, escola, professor e alunos, expressa neste documento deverá acontecer também quando do envolvimento do clássico com o contemporâneo para que alunos, professores e outros sujeitos possam envolver-se com os mais variados temas e tecer fios literário, percebendo que, em outras épocas ou atualmente, as narrativas apresentam-se nas mais variadas formas e passam a ser contadas de acordo com as mudanças da sociedade. Porém, tanto na oralidade do povo, quanto na música, no romance, no filme ou em outras formas de produção, o homem será sujeito da História da Humanidade.

### 6.7.1.3 Metodologia para o Desenvolvimento Interdisciplinar

As práticas pedagógicas para o ensino da língua devem voltar-se, assim, para um trabalho global, interdisciplinar e coletivo: estarem pautadas no entendimento da língua como produção humana, construída historicamente nas e pelas relações sociais e situarem alunos e professores no contexto social em que vivem.

As ações pedagógicas do professor de língua deverão integrar um trabalho coletivo, serem planejadas e executadas considerando o Projeto Político Pedagógico de sua Escola. Neste comprometimento está, também, a compreensão de que todos os professores trabalhem com a linguagem e que, portanto, devem ler e produzir textos com seus alunos. O estudo da gramática deverá ser feito a partir da reflexão sobre o uso que os sujeitos fazem da língua em que os alunos elaborem hipóteses sobre o funcionamento dos mais variados

aspectos da língua, quando da escuta, leitura e produção de textos (orais e escritos) e elaborem micrográmáticas a partir das regularidades identificadas. No uso e na reflexão sobre o uso que se faz da língua, é que os alunos aprenderão a ler e a escrever e, mais que isso, aprenderão a ter gosto pela leitura e pela escrita. Vale destacar que ninguém pode exigir aquilo que não faz, e nisto não se incluem somente os professores de língua, mas todos os demais.

Para a concretização do entendimento em termos de metodologia para o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir das concepções de aprendizagem e de linguagem desenvolvidos neste projeto, não podemos mais pensar em separação e classificação de conteúdos. Estes são concebidos como conjunto de práticas com a linguagem, sintetizadas nos eixos, permeados pela prática de análise lingüistica O texto, entendido como unidadé de linguagem em uso, é que se constitui na base para qualquer estudo sobre a língua. Para o trabalho com o texto, precisamos considerar a forma de manifestação (oral, escrita), a diversidade de gêneros, a relação com o interlocutor e com a situação de uso, as possibilidades de leitura e de produção (relacionadas à análise dos elementos lingüisticos), de forma inter-relacionada e interdependente.

São as situações reais de uso da língua que possibilitarão ao aluno a aprendizagem do conhecimento relativo ao seu uso. Dizendo de outro modo: quando estudamos a linguagem, o objetivo do estudo passa a ser o de perceber como se conseguem determinados fins com meios lingüisticos: de que para se conseguir a mesma finalidade podemos usar diversos meios lingüísticos ou de ações e operações lingüisticas de uma mesma atividade podem servir para outras atividades (atividade verbal). Na escola, portanto, a escuta, a leitura e a produção de textos (orais e escritos), bem como a análise dos elementos lingüisticos que os constituem, devem Ter uma razão significativa e acima de tudo, devem fazer sentido para o aluno.

Daí a opção de sugerirmos, nesta proposta curricular, um conjunto de possibilidades de conteúdo considerando os eixos de estudos da língua acima delineados. O ensino gramatical que inicia pelos conceitos precisa ser submetido pela dimensão e de expressão: feita a partir do uso, devendo refletir-se novamente no uso. Em síntese, trata-se de usar e buscar conhecer a língua onde que ela apareça, seja na modalidade falada, seja na escrita. Faz-se necessário, portanto, abrir espaço na sala de aula para os mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade.

Mais uma vez ressaltamos que, quando a criança chega a escola, ela já tem conhecimentos elaborados sobre a língua e estes referem-se aos conceitos cotidianos desenvolvidos por ela a partir de sua atividade prática nas interações que estabelece no seu meio social. É no espaço escolar que a criança vai se apropriar dos conceitos científicos sobre a sua língua.

Dentre os conceitos a serem apropriados no processo de aprendizagem da língua materna como conhecimento escolar, desde a alfabetização até o final do Ensino Fundamental, destacamos o de que toda língua é construída historicamente nas e pelas relações sociais, ou seja, é uma forma de ação sobre o outro e o mundo, como tal, esta marcada por um jogo de intenções e representações. A língua é portanto, uma produção humana. Para que os alunos cheguem a este conceito, outros como a dialogia (a língua existe em relação ao outro); a polifonia (as muitas vozes que falam na voz de cada um); a polissemia (os muitos significados que uma mesma palavra assume); a interdiscursividade (a relação que se estabelece entre os diferentes discursos);

A intertextualidade (a relação que os textos estabelecem entre si abertura e incompletude); o discurso (efeitos no sentido que se produzem entre os interlocutores); a textualidade (o que faz de um texto e não um junção de frases); o texto (unidade de linguagem em uso); a coerência (o que garante a unidade semântica do texto) a coesão (a manifestação lingüística da coerência) se colocam como necessários.

Os conteúdos para que os alunos se apropriem desses e de outros conceitos estarão permeando as prática reais de uso da língua (fala/escuta leitura/escritura) e a reflexão (análise linguística) sobre elas, no trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. No trabalho com o texto, o estudante precisa sentir "que está construindo um objeto discursivo com efetiva materialidade de uso, no ambiente em que vive ou viverá". Na seqüência apontaremos, como já foi dito, possibilidade de trabalho com cada uma das práticas de uso da língua. Ressaltamos, porém, que a separação que aqui fazemos é para que melhor se visualize o que estamos assumindo como conteúdo. Na sala de aula elas devem ser trabalhadas de forma inter-relacionada tal como ocorre no trabalho lingüístico de cada falante.

### 6.7.1.4 As Práticas de Fala/Escrita

Historicamente, as práticas de oralidade não tem estado muito presentes no espaço da sala de aula. Ainda menos formas percebidas como conhecimento escolar. Nas poucas tentativas em que trabalhamos com essa modalidade, o uso da língua , que se colocava era a distinção entre os que sabiam falar, e os que falavam errado, marginalizando ainda mais quem já estava excluído do uso da língua na modalidade padrão. Essa situação se tornou mais perceptível com o processo de democratização do ensino, já que uma parcela

significativa da população, antes alijada da escola, passou a ter acesso a ela.

Como a escola não estava preparada (e talvez ainda não esteja) para trabalhar com essa diversidade, o estudo das teorias que sustentavam as práticas pedagógicas do ensino de língua tornara-se fundamental. Isso possibilitou aos estudiosos e a nós, professores, o entendimento de que a fala e a escuta, como práticas de linguagem, possibilitam aos sujeitos a transmissão e a apropriação da experiência acumulada, ao mesmo tempo que possibilitam a reelaboração desse conhecimento para cada sujeito e para a humanidade.

Nesse contexto, as variedades lingüísticas não podem mais ser consideradas erradas em relação à norma padrão, mas como diferentes formas de revelar histórias, práticas culturais e experiências de grupos sociais. Conhecer, estudar e respeitar as variedades lingüísticas amplia as possibilidades de interação dos alunos na sociedade da qual fazem parte. Assim, no trabalho com a oralidade é preciso considerar que a fala manifesta-se em diferentes níveis e que estes vinculam-se a instâncias e normas de uso. O professor precisa estar atento a isso e criar, as mais diferentes situações de uso para que os alunos possam perceber as diferenças e aprender a empregar as formas adequadas a cada situação. Esse processo se constitui num caminho para que o aluno perceba que a escrita também se conforma a gêneros que têm formas e funções específicas.

Os professores já percebem que a fala e a escuta constituem práticas de uso da linguagem e, como tal, conteúdos da Alfabetização e da disciplina da Língua Portuguesa, são importantes para que os alunos se expressem oralmente. As razões que apontam para esse entendimento são a possibilidades de aprender com a fala do outro, ao mesmo tempo que se pode ensinar aos outros pela troca de conhecimentos que se faz, e a possibilidade que cada um tem para expressar e defender as suas idéias.

Como os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas no que diz respeito as práticas de fala/escuta são recorrentes ao longo do Ensino Fundamental, optamos por não separá-las por série. Cabe ao professor adequar as sugestões aqui propostas a de cada conteúdo e de cada atividade, para ter clareza da mediação necessária e o aprofundamento do conhecimento em cada momento do processo de aprendizagem. Nessas práticas de uso da linguagem, sugerimos trabalhar com:

a) A representação de objetos ausente ou distantes da realidade pelo desenho, jogo, gesto e pela fala (simbolismo de primeira ordem):

b) Uso da fala em situações formais e informais (instâncias públicas e privadas de uso da linguagem), observando

- maior ou menor nível de formalidade exigido pela situação interlocutiva.
- manutenção de um ponto de vista.
- uso de procedimentos de negociação, de acordo.
- réplicas e tréplicas;

c) Dramatizações, debates, relatos, conversas, comentários;

d) Adequação vocabular, objetividade, consistência argumentativa, fluência, coerência e coesão na exposição de idéias;

e) A escuta de textos lidos pelo professor, especialmente com os alunos não-alfabetizados;

f) A fluência, a entonação, o ritmo e a articulação das palavras como recursos expressivos da fala;

g) A identificação das intenções e objetivos na escuta ativa de textos;

h) As variedade lingüísticas (geográfica, social, situacional...);

i) As diferenças entre o oral e o escrito considerando a presença ou ausência do interlocutor;

j) Planejamento da fala pública em função da situação e dos objetivos, usando a linguagem escrita;

l) A utilização de recursos da linguagem escrita para a compreensão de textos orais.

### 6.7.1.5 As práticas de Leitura/Escritura

Quando se fala em leitura e em escritura de textos é necessário destacar que essas práticas de uso da linguagem não se realizam em si mesmas, mas pela especificidade que cada uma assume, se pensadas em termos de conhecimento a ser trabalho com os alunos, optamos por falar da leitura e da escrita separadamente. Ressaltamos, antes de mais nada, que a prática de ler pressupõe textos escritos e também as falas que já se fizeram de cada textos que se lê.

Como são muitos os conceitos de leitura que orientaram a ação dos professores (desde os que consideram que ler é apenas decodificar sinais gráficos, passando por aqueles que sentem a leitura como a busca do significado já dado no texto , até os que consideram que ler é uma ação que depende tão somente de quem lê), faz-se necessário destacar o que estamos entendendo por leitura. No âmbito da concepção de linguagem aqui assumida, ler "é uma interlocução que se estabelece entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e

possibilita", cabendo a escola resgatar a história de leitura dos alunos e a história de sentido dos textos para que se possa estabelecer uma relação entre eles e construir uma prática mais significativa de leitura no espaço escolar.

Para que isso se concretize, destacamos o que segue como possibilidade de conteúdo para as práticas de leitura, da Alfabetização ao final do Ensino Fundamental. Os critérios para seqüenciação são os mesmos que propusemos para as práticas de fala/escrita:

* Leitura como fonte de informação, fruição estética e ampliação do horizonte cultural;
* Leitura de variados gêneros textuais (fábulas, lendas, contos, poemas, canções, quadrinhos, cartas, bilhetes, embalagens, rótulos, panfletos, notícias, publicidade, regras de jogos, receitas...) estabelecendo:
  - a relação dos textos literários com outras formas discursáveis,
  - as condições de produção de cada um dos textos lidos,
* Os tipos de estrutura textual encontrados nos textos;
* Leitura de diferentes textos, pelo professor, principalmente quando os alunos ainda não sabem ler, como forma de entrarem em contato com a modalidade escrita da língua;
* Leitura com objetivos variados, considerando:
  - as estratégias para adequação texto/contexto,
  - a utilização de dados para confirmar hipótese,
  - a resolução de dúvidas,
  - a socialização de experiências de leitura,
  - a leitura de textos para os alunos;
* Leitura de diversos textos para:
  - tê-los como referencia na escritura de outros textos,
  - construção da intertextualidade/interdiscursividade,
  - compreensão de implícitos,
  - formulação de comentários,
  - consultas,
  - explicação/comparação de argumentos e, análise das regularidade;
* Análise e discussão das idéias dos textos lidos;
* Identificação das idéias principais em relação às secundárias;
* Identificação das marcas lingüisticas e dos recurso expressivos nos textos (tipo de vocabulário, estrutura, discurso direto e indireto, intenções do autor, ...);
* Expressão oral da leitura (fluência, entonação e ritmo);
* Registro de diferenças e semelhanças entre fala e escrita (influências recíprocas);
* Leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa;

Para falarmos sobre as práticas de escritura na escola é preciso, antes de mais nada retomar o que entendemos por texto. Na medida em que assumimos o conceito de texto como unidade de linguagem um uso, podemos dizer que ele se manifesta "como um conjunto de enunciados com certa configuração lingüistica e certa coerência, e emerge sempre em dado momento e espaço: sua construção é condicionada a normas, que estabelecem em primeiro lugar determinado número de gêneros na comunidade considerada. Assim, ele carrega as marcas da história cultural de um povo".

Nessa concepção, produzir textos implica participar de uma relação interlocutiva e, como tal, assumir-se como locutor que tem o que dizer e para quem dizer, tem razões para fazê-lo e escolhe as estratégias (recursos expressivos) que melhor atendam aos objetivos de cada enunciação. Contraditoriamente, o que temos observado é que os alunos, não raras vezes, tem produzido textos para cumprir uma tarefa escolar ou, o que é pior, para o professor dar uma nota, atendendo as exigências do sistema. Uma grande maioria dos professores considera a prática da produção de textos uma atividade importante no processo de ensino aprendizagem da língua, mas somente uma parcela deles consegue perceber essa prática de uso da linguagem como uma relação interlocutiva que se estabelece entre sujeitos historicamente situados.

Considerando que o que nos leva a produzir textos são as necessidade e as motivações de nossa vida em sociedade, a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite, dever ser relevantes e ter significado. Ainda, é a presença do interlocutor que faz da comunicação um processo dialógico. Na escola, os professores assumem este papel a partir deste entendimento que delineamos a seguir os conteúdos para o trabalho com as práticas de escritura e, pela especificidade que o aprender a escrever representa nas séries iniciais do ensino fundamental, optamos por apresentá-los em dois blocos.

a) Nas práticas de escritura de 1ª a 4ª série, sugerimos trabalhar com:

- As diferentes formas de representar idéias, situações, fantasias, imaginações;
- As funções sociais da escrita (comunicação, registro, orientação, organização, lazer, entre outras)
- Funcionamento do sistema de representação da linguagem escrita;
- Estudo dos diferentes traçados de letras (escrita de forma, cursiva, maiúscula, minúscula);
- Os símbolos da escrita (as 26 letras do alfabeto, sinais de pontuação, acentuação);
- A sistematização da escrita (identificação global do texto, de frases e de palavras no texto);
- As semelhanças e diferenças de escrita entre palavras;
- A diferença entre linguagem oral e linguagem escrita;
- A produção de diferentes gêneros textuais (ficcionais, informativos, poesias, bilhetes, cartas, convites...) considerando a finalidade do texto, as características do gênero e o interlocutor, quando os alunos ainda não sabem escrever e o professor deve ser o seu escriba ou seja, escrever o texto dos alunos;
- As estratégias lingüísticas e notacionais implicadas na produção de textos, tais como:
  - articulação entre fato/opinião, problema/solução, conflito/resolução, anterioridade/posterioridade pelo uso de elementos de ligação (conectivos).
  - organização em períodos e parágrafos,
  - escrita coletiva de textos e o professor como escriba,
  - emprego de mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição de palavras...),
  - uso de esquemas temporais básicos (presente (x) passado),
  - separação entre discurso direto e entre os turnos do diálogo, utilizando os sinais de pontuação adequados,
  - utilização de recursos gráfico-visuais (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafos...),
  - emprego de formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais freqüente,
  - emprego de mecanismos básicos de concordância nominal e verbal,
  - substituição do uso freqüente de "e", "ai", "daí", "então", ... pelos recursos de coesão.
- A utilização de estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação do professor;
- A utilização de recursos de apoio (notas, resumos, comentários) para a escrita de textos;
- A revisão/reelaboração de textos, adequando-os à situação, ao gênero, ao interlocutor e a convenção da escrita;
- A utilização da escrita como recurso de estudo, tomando nota de uma exposição oral e elaborando resumos de textos lidos.

b) Nas práticas de escritura de 5ª a 8ª séries, trabalhar com:

- As diferentes formas de representar idéias, situações, fantasias, imaginações;
- As funções sociais da escrita (comunicação, registro, orientação, organização, lazer, entre outras);
- A diferença entre linguagens oral e linguagem escrita;
- Na produção de diferentes gêneros textuais (literários conto/crônica/poesia, notícia, artigo, entrevista, relatório de experiência, resumo, cartas, propaganda...) considerando a finalidade do texto, as características do gênero, os lugares de uso e o interlocutor;
- As estratégias discursivas, lingüísticas e notacionais implicadas na produção de textos, tais como:
  - articulação entre fato/opinião, problema/solução, conflito/resolução, tese/argumentos, anterioridade/posterioridade, definição/exemplos, tópicos/divisão, causa/conseqüência, comparação, oposição, pelo uso de elementos lingüísticos próprios de cada situação.
  - observação dos critérios de continuidade do tema e ordenação das partes do texto de seleção apropriada das palavras, de suficiência e relevância das informações, de força dos argumentos.
  - organização em períodos, parágrafos, títulos e subtítulos.
  - emprego de mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição substituição de palavras...).
  - utilização de marcas de segmentação: pontuação e outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses).
  - uso de esquemas temporais (modo e tempos verbais).
  - separação entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando os sinais de pontuação adequados.
  - utilização de recursos gráfico-visuais que auxiliam na interpretação do interlocutor: distribuição

espacial, margem, marcação de parágrafos, fonte, (tipo de letra, estilo· negrito, itálico - tamanho da letra, sublinhado-, caixa alta, cor), divisão em colunas, caixa de texto, marcadores de enumeração.

- emprego de formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais freqüente.
- emprego de mecanismos básicos de concordância nominal e verbal,
- substituição do uso freqüente de "e", "ai", "daí", "então", ... pelos recursos de coesão,
- variação lingüística (geográfica, social e situacional):
- A utilização de estratégias de escrita, tais como estabelecer o tema, levantar idéias e dados, planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação do professor;
- A utilização de recursos de apoio (notas, resumos, comentários) para a escrita de textos;
- A revisão /reelaboração de textos, adequando-os à situação, ao gênero, ao interlocutor e a convenção da escrita;
- A utilização da escrita como recurso de estudo, tomando nota de uma exposição oral e elaborando resumos de textos lidos.

c) As Práticas de Análise Lingüística

Se concordarmos que a escuta, a leitura e a produção (oral ou escrita) de um texto são a realização de um trabalho lingüístico pela ação de sujeitos historicamente situados, não há como pensar a linguagem, nas suas mais diferentes manifestações, sem se pensar a reflexão sobre o uso que dela fazemos. Entendemos, portanto, que aprender a língua materna, é também, refletir sobre ela.

A prática de reflexão sobre a língua (análise lingüística) "se constitui, assim, no momento de reflexão sobre o trabalho lingüístico que os sujeitos realizam nas suas ações com e sobre a linguagem e na reflexão das ações da linguagem sobre os sujeitos, que se materializam nos textos. Esse tipo de ação a partir dos textos produzidos pelos alunos, possibilitará que eles reescrevam os seus textos, tantas vezes quantas forem necessárias, para melhor atingir seus objetivos e assumirem-se como autores. Quando falamos de reescrita de texto, não estamos nos referindo à reprodução (porque esta é mecânica), mas a um novo acontecimento discursivo. Isso é possível quando alunos professor estiverem mergulhados nas condições em que os textos foram produzidos e refletirem sobre os efeitos de sentido produzidos.

Fazemos esse destaque porque, nos processos de reescritura de textos dos alunos, realizados nas salas de aula coletiva ou individualmente, há uma priorização dos temas referentes à visualização da superfície textual: ortografia, pontuação e concordância, esvaziando a reflexão sobre a escrita e a condição de autoria do texto.

Considerando que a reflexão sobre o uso que se faz da língua permite que se atinja um nível mais elevado de desenvolvimento da fala e da própria escrita, o que estamos propondo para o ensino de gramática (ainda uma questão não muito bem resolvida entre os professores de língua materna) é uma reflexão sobre o uso que os alunos já fazem dela nos textos que falam e escrevem e não mais a memorização de conceitos prontos ou a repetição de exercícios estruturais do tipo siga o modelo. Tomando como ponto de partida o que os alunos já conseguem fazer em seus textos (nível de desenvolvimento real) o professor deve atual na Zona de Desenvolvimento Proximal, propondo os elementos de mediação necessários, para que os alunos se apropriem de novos conhecimentos, com a finalidade de produzir textos cada vez mais elaborados (nível de desenvolvimento potencial). Nesse sentido, as atividades de gramática normativa e descritiva estarão presentes quando se fizerem necessárias para explicitar os fatos da língua , mas sempre a partir das produções dos alunos.

É com este entendimento que sugerimos a seguir possibilidades de trabalhos com a análise lingüística e, pela especificidade de uso dessa prática de linguagem no período de alfabetização estarão agrupadas em dois blocos:

d) Nas séries iniciais, trabalhar com:

- A análise da própria produção oral e da produção oral do outro, considerando a adequação da linguagem à situação de uso;
- A comparação entre os registros implicados em cada situação de uso da língua;
- A análise de diferenças e semelhanças entre fala e escrita (influências recíprocas), considerando o conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita;
- A análise dos sentidos possíveis na leitura de cada texto e dos elementos que validam ou não os diferentes sentidos;
- A relação texto/contexto, identificando no contexto elementos que possibilitam antecipar ou verificar os sentidos possíveis;

- As regras dos sistema alfabético de representação da língua escrita que determinam as relações que devem ser utilizadas (quantas e quais letras);
- As convenções do sistema e as convenções externas ao sistema, tais como ortografia, direção da escrita, formas e tipos de letras, segmentação, sinais de pontuação;
- A análise das situações intravocabulares pela comparação, observação e pesquisa, superando os exercícios ortográficos;
- A análise das relações entre as partes do texto;
- A reescritura de textos, considerando aspectos como adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação e ortografia;
- A análise das regularidades da escrita elaborando hipóteses sobre:
  - relações grafema/fonema/ (biunívocas, previsíveis e arbitrárias);
  - a ortografia;
  - flexão das palavras seu valor e significado;
  - concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se fizerem necessários a partir das dificuldades dos alunos, quando da escritura de seus textos);
  - relação entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação;
  - funções dos sinais de pontuação.

e) Nas práticas de análise lingüística, de 5ª a 8ª série , trabalhar com:
- A análise da própria produção oral e da produção oral do outro, considerando a adequação da linguagem à situação de uso;
- A comparação entre os registros implicados em cada situação de uso da língua;
- A análise dos sentidos possíveis na leitura de cada texto e dos elementos que validam ou não os diferentes sentidos;
- A relação texto/contexto, identificando no contexto elementos que possibilitam antecipar ou verificar os sentidos possíveis;
- As características dos diferentes gêneros textuais, no que se refere ao tema , a forma de organização e ao estilo;
  - pela análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, argumentativa e conversacional ) e dos recursos expressivos próprios de cada gênero;
  - pelo reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (escolha dos processos anafóricos, marcadores temporais, operadores argumentativos, esquema dos tempos verbais , dêiticos...);
- A língua em uso para compreender a variação própria do processo lingüístico, considerando:
  - as variedades geográficas, históricas, sociais e técnicas;
  - as diferenças entre o oral e o escrito;
  - os registros formal e informal, relacionadas a situação lingüísticas específicas;
  - as diferentes pronúncias, os diferentes empregos de palavras, as variações e reduções na flexão e derivação das palavras, a forma de estruturação e de concordância próprios de cada sistema lingüístico em que a variação se manifesta.
- A comparação dos fatos lingüísticos que se manifestam na fala e na escrita das diferentes variedades, priorizando: o sistema pronominal, o sistema dos tempos verbais e o emprego dos tempos verbais, os verbos de significação mais abrangente em relação aos de significação mais específica, o emprego dos dêiticos e de elementos anafóricos, os casos mais gerais de concordância nominal e verbal e a predominância das estruturas de coordenação sobre as estruturas de subordinação.
- A proposição de atividades que permitam analisar as relações que se estabelecem entre forma e sentido, como maneira de ampliar os recursos expressivos:
  - ampliação de expressões para explicar elementos dispersos no texto,
  - inserção de nominalizações de uma dada expressão, de eventos, resultado de eventos e relações,
  - reorganização de orações, períodos e do texto, para expressar diferentes pontos de vista,
  - ampliação de relações entre sentenças colocadas lado a lado no texto, mediante o uso dos recursos de coordenação e subordinação,
  - utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam expressar diferentes pontos de vista, quando de sua alteração na sentença,
  - redução do texto para diminuir redundância e evitar recorrências não necessárias.
- A análise das regularidades da escrita por meio de agrupamento e comparações da formas lingüísticas, elaborando hipóteses sobre:

- ortografia,
- flexão das palavras e processos derivacionais, seu valor e significado,
- concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se fizerem necessários a partir das dificuldades dos alunos, quando da escritura de seus textos),
- relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação,
- funções dos sinais de pontuação,
- papel funcional assumido pelos elementos na organização e estruturação dos textos, parágrafos, períodos e orações ou das partes que os constituem (conjunções, pronomes, preposições, sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador...)

**6.7.1.6 Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Materna**

Ao optarmos por uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento que busca novas formas de refazer o processo pedagógico em sala de aula, há que se Ter também um novo olhar para a avaliação do que se produz nesse espaço. Nessa perspectiva, entendemos que o professor não deverá perder de vista que a ação de avaliar está presente em todos os momentos de sua prática docente e que envolve todos os participantes do ato pedagógico. Professores, alunos e demais sujeitos que trabalham ou estão envolvidos com a escola, como também os conteúdos e as atividades que se realizam em sala de aula, constituem o complexo processo que é a avaliação escolar.

Avaliar significa, então, tomar uma posição em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. O professor deverá estar atento ao processo de apropriação da linguagem que os alunos vivenciaram no momento de elaboração e reelaboração do conhecimento científico e que foram desafiados, bem como à mediação que foi desenvolvida, sempre em relação ao ponto de partida de cada aluno.

Na concepção de linguagem assumida nesta proposta, quando da "correção" de textos, o professor não deve dar importância exagerada a erros localizados, mas deve considerar os objetivos do texto produzido, o gênero textual utilizado, os diferentes registros de linguagens entre outros aspectos relativos ao processo de produção. A receptividade do texto do aluno é fundamental para o ensino-aprendizagem da língua, o que significa que o professor precisa estar predisposto a aceitar o trabalho do aluno.

O "erro" que o aluno apresentar no uso que fizer da linguagem deverá ser encarado, portanto, como ponto de partida para resignificar novos momentos de apropriação do conhecimento. A avaliação assume, assim, a condição de um instrumento de intencionalidade educativa, e não mais de mero momento de verificação de dados não apropriados. Nesse sentido, a Avaliação Diagnóstica será com certeza um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia.

# Livros Grátis

( http://www.livrosgratis.com.br )

Milhares de Livros para Download:


Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo