

MIRIAM GOMES D'ALASCIO

**EFEITOS DE SENTIDO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA
NO DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS DE 5ª E 6ª SÉRIE DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE SANTA CATARINA**

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.

Orientador: Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto.

Tubarão
Ano 2008

MIRIAM GOMES D'ALASCIO

**EFEITOS DE SENTIDO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA
NO DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS DE 5ª E 6ª SÉRIE DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE SANTA CATARINA**

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, 24 de abril de 2008.

Professora e orientador Maria Marta Furlanetto, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Profa. Maria Izabel de Bortoli Hentz, Dra.
Universidade do Vale do Itajaí/UNIFEBA

Profa. Marci Fileti Martins, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Aos meus pais, marido e filhos.

AGRADECIMENTOS

A Renato, meu marido, tão presente em mais essa etapa da minha vida.

Aos meus filhos, Marília, Renato e Caio, presentes nos textos e subtextos.

A Cláudia, minha sobrinha, pelo incentivo.

À Dr^a. Maria Marta Furlanetto (minha orientadora).

Ao Dr. Ingo Voese, pelo estímulo e dedicação.

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
A senha do mundo.
Vou procurá-la.
Vou procurá-la a vida inteira
No mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
Não desanimo,
Procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura
Ficará sendo minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa integra o atual projeto do “Grupo de Análise do Discurso – Pesquisa e Ensino” (GADIPE – UNISUL), que tematiza a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, 2005). A partir do discurso desse documento, investigamos como seus princípios, conteúdos e metodologia se refletem na realidade social e/ou como se refratam no ensino-aprendizagem dessa realidade, considerando as relações professor/aluno, aluno/aluno, perspectivando as aulas de Língua Portuguesa. Utilizamos como base os dispositivos teórico e analítico da Análise de Discurso (AD), associados aos fundamentos da PC-SC – tendo Bakhtin (filosofia da linguagem) e Vygotsky (desenvolvimento e aprendizagem) como mentores. É necessário conhecer se e como o sujeito-professor se identifica com novas teorias e como está recebendo e construindo esses conhecimentos, manifestando suas escolhas no dia-a-dia, em sala de aula. Cabe, portanto, situar e discutir o duplo “teoria-prática”, em sua existência controvertida. É nosso objetivo confrontar sentidos construídos no discurso da Proposta Curricular com o discurso dos professores e dos alunos que são os interlocutores e agentes desse processo. Nesse confronto evidenciamos a aproximação e o distanciamento entre os agentes dos respectivos discursos, bem como estabelecemos que elementos do conteúdo exigem novas reflexões e continuidade de estudos teóricos e metodológicos.

Palavras-chave: Proposta Curricular. Discurso pedagógico. Identidade. Teoria/prática.

ABSTRACT

This study is part of a Discourse Analysis Project carried out by Unisul faculty and students known as “Grupo de Análise do Discurso – Pesquisa e Ensino” (GADIPE), which focuses mainly on the Curriculum Proposal of Santa Catarina (1998, 2005). Starting from the discourse contained in that document, this study is intended to analyze the principles, contents, and methodology involved in the social reality and how the teaching/learning process unfolds, considering the relationship between teacher-student and student-student taking place in teaching Portuguese language classes. Discourse Analysis (DA) having Bakhtin (language philosophy) and Vygotsky (learning and development) as mentors was used as theoretical basis, associated with the Curriculum Proposal of Santa Catarina theoretical groundings. This study seeks to identify how teachers deal with new technologies and how they build up knowledge and make their choices in daily classroom practice. Therefore, it is important to discuss their theory and practice as a two-faced controversial reality. The goal of this study is to confront the built-up meanings of the discourse in the Curriculum Proposal with the discourses of teachers and students who are interlocutors and agents in this process. In this confrontation, the proximity and the distance of the agents and their respective discourses will be shown. It will also be possible to identify which elements of the content demand deeper reflection and further theoretical and methodological study.

Keywords: Curriculum Proposal. Pedagogical discourse. Identity. Theory-practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliação de conhecimentos segundo alunos de 5ª e de 6ª série.	60
Tabela 2 – Onde acontece o ensino segundo os alunos de 5ª e de 6ª série.....	63
Tabela 3 – Contextualização do conteúdo segundo alunos de 5ª e de 6ª série.....	67
Tabela 4 – Relacionamento em sala de aula segundo os alunos de 5ª e de 6ª série.	70
Tabela 5 – Reação dos alunos de 5ª e de 6ª série quanto à metodologia utilizada pelo professor.	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1	A PERSPECTIVA DO DISCURSO	14
2.2	A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	26
2.3	REFLEXOS DO PENSAMENTO DE BAKHTIN NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	27
2.3.1	Interação verbal	28
2.3.2	Dialogismo	29
2.3.3	Sujeito	31
2.4	REFLEXOS DO PENSAMENTO DE VYGOTSKY NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	32
2.5	APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – CONFLITOS E AVALIAÇÃO.....	34
2.6	PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO NA SALA DE AULA – LUGAR DE IDENTIFICAÇÕES	37
2.7	LINGUA(GEM): CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	38
2.8	PERSPECTIVA INOVADORA ATRAVÉS DA LINGUAGEM DINÂMICA E TRANSFORMADORA.....	41
3	ANÁLISE – OS TEMPOS MUDARAM... E A ESCOLA?.....	45
3.1	A ATIVIDADE REALIZADA NO DIA 07/06/2006.....	45
3.1.1	Depoimentos dos professores de Ensino Fundamental.....	46
3.1.2	Falando sobre os alunos, como eles (os professores) vêem o aluno:	46
3.1.3	Depoimentos dos professores durante a apresentação dos trabalhos	47
3.2	ENTREVISTA GRAVADA E ESCRITA COM OS PROFESSORES	47
3.2.1	1ª Parte: Como o professor se vê	47
3.2.2	2ª Parte: Como o professor vê o aluno	49
3.3	PLANEJAMENTO BIMESTRAL – ANO 2007 (PRIMEIRO BIMESTRE).....	52
3.4	COMENTÁRIOS – DA PROPOSTA À PRÁTICA NA SALA DE AULA	54
3.5	ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA 5ª E DA 6ª SÉRIE.....	60
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	83
	ANEXOS	85
	ANEXO A – CARTA AOS PROFESSORES DE 5ª E DE 6ª SÉRIE	86
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES.....	87
	ANEXO C – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS.....	88

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é parte de um projeto maior, elaborado pelo “Grupo de Análise do Discurso – Pesquisa e Ensino” (GADIPE), cujo título é “Revisão e atualização teórica da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998): prática de língua portuguesa na escola fundamental e formação de professores”, e mais especificamente vinculada ao projeto “Revisão e atualização teórica da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) – língua portuguesa”, da professora Maria Marta Furlanetto.

A partir do discurso da "Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC)", que circula (pelo menos teoricamente) nas escolas públicas estaduais, pretendemos estudar como seus princípios, conteúdos e metodologia se refletem na realidade social e/ou como se refratam no ensino-aprendizagem dessa realidade, estabelecendo mais especificamente relações de identificação dos professores com esse discurso, e aquelas entre professores e alunos, bem como entre os alunos, perspectivando as aulas de Língua Portuguesa.

Tomaremos como base os dispositivos teórico e analítico da análise de Discurso (AD), associados aos fundamentos teóricos, filosóficos e psicológicos que alicerçam a PC-SC – por um lado, originados em Bakhtin/Volochinov, mais (especificamente nas obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 1929-1930 2004) e *Estética da criação verbal* (1992); por outro, originados em Vygotsky (1979, 1991) através de sua teoria histórico-cultural, especialmente a vertente voltada para as relações entre desenvolvimento e aprendizagem (*Pensamento e linguagem, A formação social da mente*).

O que se observa, inicialmente, é que o conteúdo da Proposta Curricular, após anos de circulação e de tentativas de compreensão e de prática segundo as diretrizes apresentadas, exige novas reflexões e continuidade de estudos teóricos e metodológicos que poderão servir de suporte a uma melhor compreensão da teoria e a uma prática mais conseqüente, mais dinâmica e interativa. Nesse processo de interação entre a teoria e a prática, espera-se que o sujeito professor, mediador ativo desse processo, compreenda que a heterogeneidade discursiva que se encontra na Proposta Curricular vai além do que propõe um sistema de ensino estruturalista/funcional, centrado no plano da organização do material lingüístico, buscando entender a heterogeneidade das formas de comunicação e orientando para uma nova forma de produção (através dos gêneros do discurso).

Diante disso, é necessário conhecermos se e como o sujeito-professor se identifica com novas teorias e como está recebendo e construindo esses conhecimentos inovadores

manifestando suas escolhas no dia-a-dia, em sala de aula, da mesma forma que os alunos, que são os interlocutores e agentes desse processo.

Na tentativa de compreendermos que imaginário se construiu no professor, voltamo-nos para a investigação de seu reflexo na formação de cidadãos – uma vez que o aluno também é agente histórico e social desse processo.

Cabe, portanto, situar e discutir o duplo “teoria-prática”, em sua existência controvertida. Como educadora da rede pública estadual de Santa Catarina na cidade de Tubarão, temos percebido três fatores que geraram um confronto relativo ao ensino-aprendizagem, mais especificamente da língua portuguesa:

- a) Com a influência dos meios de comunicação, as pessoas não aprendem só em sala de aula, mas também através de discursos heterogêneos gerados pela televisão, pelo computador, pelas revistas, pelos jornais, etc.
- b) A escola não acompanha a mudança que esses discursos representam. Continua a funcionar sob um modelo autocrático calcado num ensino fragmentado alijado da realidade histórica e social do sujeito. Resultante disso tem-se o professor exercendo sua profissão no uso quase exclusivo de textos fragmentados de livros didáticos e no ensino de regras gramaticais, recortadas de frases soltas, acreditando ser esse o caminho para a formação do saber.
- c) Na contemporaneidade, mais especificadamente na direção apontada pela Proposta Curricular de Santa Catarina, vemos o discurso como construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando-se seu contexto histórico-social, ou seja, os sujeitos, nessa perspectiva, são constituídos num processo aberto de ensino-aprendizagem, prevalecendo a interação entre professor e aluno, e todos os segmentos que auxiliam na educação. E é nessa interação que os indivíduos podem organizar-se de modo produtivo, apropriando-se da heterogeneidade e construindo novos conhecimentos.

Frente a esse descompasso, ao lado de propostas que poderiam ser apropriadamente desenvolvidas se todas as condições fossem oferecidas, procuramos investigar como professor e aluno se identificam com o discurso da Proposta Curricular (o primeiro, diretamente; o segundo, indiretamente) e qual o interesse de apropriarem-se dessa ferramenta, posta a serviço da transformação das práticas estabilizadas no seio da instituição pública.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma o discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina se reflete e se refrata na relação professor/aluno, aluno/aluno.

São objetivos específicos:

- a) Analisar como, na esfera pedagógica, o imaginário está atuando, do ponto de vista do professor (como o professor se sente e como vê a Proposta Curricular);
- b) Estabelecer as diferentes vozes, de diferentes lugares sociais, que falam na relação professor/aluno, aluno/aluno;
- c) Especificar os efeitos de sentido vinculados ao sujeito-professor que eventualmente transforma práticas estabilizadas;
- d) Analisar os possíveis efeitos da polifonia discursiva nas escolhas do professor;
- e) Avaliar o interesse dos professores pela formação teórica e metodológica em relação aos fundamentos da Proposta Curricular, no sentido de apropriação dos conceitos para uma prática pedagógica diferenciada.

Quanto à metodologia, a orientação global proposta para o desenvolvimento deste trabalho é a análise de discurso (AD), através de pesquisa de descrição qualitativa, com uma ótica lingüística voltada a construções ideológicas no discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Optando por observar o discurso de professores e alunos de 5^a e 6^a série de uma escola estadual de Santa Catarina, nos propomos investigar efeitos de sentido perceptíveis nas interações como momento de produção de linguagem e lugar de constituição de sujeitos.

A perspectiva da AD permite este tipo de investigação, já que tem como um dos elementos-chave o interesse por grupos restritos, por comunidades que, através de seus ritos de linguagem, partilham o mesmo território. Em lugar de confrontar um lugar de enunciação e uma massa anônima de sujeitos, há tendência em ligar a inscrição enunciativa à produção e gestão do escrito, à definição de uma rede estreita de relações entre “sujeitos situados” por seu estatuto (MAINGUENEAU *apud* BORTOLOTTI, 1998, p. 12).

Desse modo, pretendemos analisar as falas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mais especificadamente das duas séries mencionadas, através de entrevistas gravadas e questionário (escrito), levando-se em conta o momento, o lugar e o modo de enunciação. Pretendemos, pois, descrever e analisar o modo como os docentes e discentes das duas séries da escola estadual mencionada tecem e se apropriam do discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina e como se sentem diante de uma prática pedagógica diferenciada.

Seguindo nessa perspectiva, cabe fazer a descrição das contradições, dos silenciamentos e das marcas das formações discursivas dos sujeitos que se vinculam a outras vozes ecoando e interagindo, a seu modo, na construção do saber. Ou seja, importa descrever e analisar o desenvolvimento da produção discursiva nas duas salas de aula como um ritual,

especificando o modo como os sujeitos envolvidos no processo do ensino-aprendizagem tecem no cotidiano o conhecimento da Proposta Curricular – tendo-se sempre em mente que “é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.” (FREITAS, 1995, p. 104).

O *corpus* a ser analisado consistirá, então, de depoimentos de professores e alunos, incluindo também observações diversas, produzidas no ambiente institucional, através de palestra e debates referentes à Proposta Curricular.

Para chegar à meta proposta, apresentamos, no capítulo 2, a fundamentação teórica, centrada, por um lado, na perspectiva do discurso, e por outro lado nos aportes do pensamento de Bakhtin e de Vygotsky para a Proposta Curricular. No capítulo 3 efetuamos a análise dos dados componentes do *corpus*: atividades observadas, depoimentos dos professores, entrevista tanto com os professores como com os alunos de 5ª e de 6ª série. Enfatizamos, no comentário analítico, o modo como ressoa, na prática escolar, o discurso da Proposta Curricular. No capítulo 4 apresentamos nossas considerações finais, destacando que o que é feito nas escolas ainda está distante dos avanços das pesquisas acadêmicas e de uma cultura escolar alternativa com respeito a atitudes e valores. Apresentamos, a partir das observações feitas no decurso do trabalho na unidade escolar investigada, algumas sugestões para promover um deslocamento, e que poderiam ser assim sintetizadas: o espaço escolar pode abrir-se à polifonia, ao diálogo com o mundo e com os outros. Esse espaço é apropriado para desencadear momentos de ruptura, momentos de encontro entre o cotidiano e a história.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PERSPECTIVA DO DISCURSO

Em *Análise Automática do Discurso* (AAD), de 1969, Michel Pêcheux (cf. GADET; HAK, 1990) define vários conceitos fundamentais para o quadro teórico da AD, mas no campo da natureza heterogênea do discurso não faz nenhuma reflexão. Mesmo nos procedimentos analíticos não se evidenciava a possibilidade de que o discurso pudesse estar atravessado por outros discursos. Conseqüentemente, via-se o discurso como homogêneo.

Pêcheux (1988), com base na proposta de Althusser (1985) em *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (texto de 1970), assume que o sujeito é constituído através da interpelação pela ideologia, e que as formações discursivas (FD) são espaços menores reguladores do dizer, componentes das formações ideológicas. Mas a concepção de FD vai sofrendo alterações com o desenvolvimento da teoria, até se chegar à admissão de que esse espaço regulador é heterogêneo e atravessado por contradições.

Para a AD, a noção de sujeito presume o homem na sua história, considerando os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação determinada pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Ou seja, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. Também é função do analista compreender como o objeto simbólico produz sentido, como ele está carregado de significância para e por sujeitos.

Para a análise do discurso, o sujeito é determinado pela ideologia e pelo inconsciente, pois seu discurso é sempre atravessado por um discurso outro – aquele mais ou menos imediato do outro sujeito e aquele que o condiciona considerando sua clivagem psíquica (Outro).¹ Para compor o aparato teórico da AD, Pêcheux (1988, p. 131) tratou de distanciar-se da concepção em que subjetividade “aparece como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação”. Mostrando a necessidade de apelar, na construção de uma

¹ Note-se que ser “determinado” não quer dizer que haja absoluta subserviência. A subjetividade sempre encontra fraturas no tecido social.

teoria materialista dos processos discursivos, para uma teoria “não-subjetivista” da subjetividade, ele associa a idéia de assujeitamento ideológico ao Inconsciente no sentido de Jacques Lacan (“o inconsciente é o discurso do Outro”), e por aí Pêcheux percebe que

[...] *o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar *como o processo do Significante na interpelação e na identificação*, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. (PÊCHEUX, 1988, p. 133-134, grifos do autor).

Assim é que a voz do sujeito se une a outros dizeres num processo de eliminação da origem das ideologias que o interpelam (função de esquecimento).

A Análise do discurso (AD) estabelece seu domínio de investigação com base em três regiões/áreas do conhecimento – a Lingüística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Orlandi assim sintetiza sua constituição:

A análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso (ORLANDI, 1999, p. 20).

Interessa-nos, aqui, conhecer o modo como a lingüística se insere no quadro epistemológico da AD, uma vez que a língua, para a AD, constitui o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido, permitindo a mediação entre sujeitos. Podemos, assim, nos transportar para o campo pedagógico que tem como mediador o sujeito-professor. Ou seja, cabe-nos descrever o gesto de interpretação do sujeito-professor que se depara com a Proposta Curricular e a vê ou não como suporte na preparação de suas aulas.

Diante disso, vemos que trabalhar a subjetividade é perceber de que modo o sujeito entende-se como tal, quando consegue representar-se subjetivamente. Em outros termos, os indivíduos interagem com o seu meio num processo em que se alternam apropriações e objetivações, resultando daí modos de identificação nos contextos em que atuam.

Nesse processo de interação, a consciência se organiza como discurso que vem de fora e é interiorizado, produzindo o efeito de singularidade. Ao retomar os discursos, o sujeito tanto pode parafraseá-lo como pode transformá-lo e inovar seu modo de pensar, dando continuidade ao processo de produção e reprodução social. É então que o sujeito pode romper com a idéia de subjetividade como algo próprio ou revelador de si: pode conceber que discursos heterogêneos podem produzir uma consciência aparentemente individual. Isso

significa que, ao apropriar-se da linguagem para manifestar sua consciência, o sujeito é condicionado através de uma forma social existente.

Diante disso, ao nos direcionarmos para a escola, vemos que o sujeito-professor não fica numa posição neutra, mas relativizada em face da interpretação. A pergunta a responder é: como os discursos da Proposta Curricular funcionam produzindo efeitos de sentido nesse sujeito? Ainda que a materialidade do *corpus* seja o texto da Proposta, o texto é remetido a um ou vários discursos, onde se produzem regularidades vinculadas às FD, por sua vez filiadas a formações ideológicas. Há, portanto, várias matrizes de sentido, o que produz leituras diferentes, por parte de efeitos-sujeito que estão em confronto, visto que há efeitos-sujeito diferentes no processo de ensino-aprendizagem.

Em AD, trabalhar a língua é trabalhar os efeitos de sentido que provoca. Para o analista o dito só é visto em parte, o complemento é a parte que não foi dita, mas que também significa.

Nesse contexto, quando refletimos sobre a existência de vozes heterogêneas no ambiente escolar, nos perguntaremos sobre a identificação lingüística do aluno e do professor relativamente à língua portuguesa. Nesse sentido, é relevante observar como o aluno se relaciona com o discurso da escola e principalmente com o discurso gramatical. Nessa mesma perspectiva, nos interessa identificar a forma como o discurso da Proposta (como instrumento e diretriz lingüística) é compreendido pelo professor, como o professor reage a ele.

Compreende-se, portanto, que abordar a Proposta Curricular implica falar da constituição do sujeito, pela heterogeneidade discursiva que apresenta o documento e por ser um suporte na formação do sujeito-professor, que também é sujeito ativo no processo do ensino-aprendizagem.

O direcionamento desse olhar para as posições do sujeito (aluno e professor) diante de uma proposta de prática tida como inovadora (Proposta Curricular) envolve um aspecto fundamental dentro das práticas discursivas: o sujeito é convidado a sair de sua “passividade” para contribuir na construção da sua própria identidade.²

Observa-se que as identidades constituídas são heterogêneas por construírem-se de efeitos das diversas posições de sujeito. Nesse cruzamento das vozes que aparecem nos discursos, em diferentes posições, surgem diferentes identidades. Nessa perspectiva, os

² Falamos aqui em “passividade” para apontar o peso exercido sobre os agentes, na instituição escolar, de tudo o que regula seu funcionamento: apesar do aparente movimento de reestruturação, de atualização, há constantemente uma força regulada pela tradição que impede que haja abertura e sensibilidade para as contribuições das ciências voltadas à educação.

sujeitos constituem-se pela leitura de sentidos compreendidos na visão dos diferentes papéis sociais: do ambiente familiar, da escola, do mundo. Segundo o discurso da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2005, p. 19),

Essas diferenças de ordem cultural, lingüística e social tornam-se mais evidentes no processo de escolarização, pois são reveladas sobremaneira pela linguagem, uma vez que o discurso escolar impõe padrões de comportamento lingüístico muito distintos daqueles do meio social em que vivem as crianças.

No Brasil, uma boa parte da comunidade sente-se excluída por não saber se expressar de acordo com a “etiqueta” lingüística (norma-padrão) – o que define a necessidade do sujeito de procurar meios para passar a ser reconhecido socialmente, uma vez que quem não sabe se expressar de acordo com a “norma culta” passa a ser depreciado, no mercado ou nos vários espaços sociais.

Fazem parte também desta reflexão questionamentos sobre que sujeitos (ou que identidades subjetivas) estão se formando no ambiente escolar. Dizemos isso pelo importante papel que a Proposta Curricular exerce/deve exercer não só na formação de sujeitos, mas na formação de cidadãos. Interessa-nos, pois, saber que identidades estão se formando nas escolas, e se existem possibilidades de formar cidadãos conscientes, críticos e principalmente capazes de produzir deslocamentos de identidades. Em outros termos, não se trata de conhecer o aluno e o professor como indivíduos repetidores de fatos, de conteúdos, de normas, mas de vê-los como sujeitos capazes de interpretar, produzir deslocamentos, transferências, acrescentar sentidos.

Segundo Voese (2000, p. 153),

[...] é compreensível que o discurso de uma prática como, por exemplo, a pedagógica, se fale, com certa freqüência, de ‘ser sujeito’, o que (pelos efeitos que podem produzir, do ponto de vista político e ético, as diferentes concepções) deveria representar a necessidade de um persistente e cuidadoso trabalho de compreensão não só do sentido da expressão, mas também de como ocorre a individualização.

Diante disso, buscamos a explicação de como se produz o imaginário social, ou seja, as redes de figuras e valores que se formaram na instância escolar. A nossa pergunta é: como o discurso da Proposta intervém/interfere nas manifestações, ações e valores dos sujeitos professor e aluno no processo de produção de sentidos, considerando a dinâmica (inibida, muitas vezes, mas não simplesmente obliterada) das transformações no transcurso da história, uma vez que os próprios sujeitos se estruturam diferentemente, mudando, ainda que

inconscientemente, sua concepção de linguagem e de mundo, em função das formas de sociedade nas diferentes épocas?

Nessa mesma perspectiva, conforme afirma Brandão (2001),

A impossibilidade de fugir da heterogeneidade constitutiva da linguagem faz com que o sujeito, na ilusão de unicidade e dominância, negocie com ela, explicitando a presença do outro através das marcas da heterogeneidade mostrada. (p. 68)
[...] uma concepção homogeneizadora da língua e do sujeito dá lugar a uma concepção heterogênea, multifacetada do discurso e do sujeito. Multifacetação que não implica diluição, apagamento desse sujeito, mas reconhecimento do outro como parâmetro, como complemento constitutivo da própria identidade. (p. 68-69)

O direcionamento desse olhar, voltado para a formação de identidades, está relacionado às posições de sujeito que emergem e são mostradas nas suas práticas discursivas. Uma questão relevante nesse processo é o contexto familiar, social e cultural em que os sujeitos, professor e aluno, estão inseridos.

Do ponto de vista que nos interessa aqui, vamos dizer que o discurso da Proposta Curricular, no discurso do sujeito-professor e no discurso do sujeito-aluno, é reflexo de uma realidade social e refração na interação social. Conforme Bakhtin (2004, p. 38):

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Esse conjunto de conceitos leva-nos a duas reflexões centrais. A primeira refere-se à constituição do sujeito, ligado ideologicamente à formação social. Ou seja, tanto o sujeito-professor quanto o sujeito-aluno produzem sentidos em condições determinadas sócio-historicamente. Ambos são determinados tanto interna quanto externamente. A segunda perspectiva é a da compreensão, que implica o direcionamento para um interlocutor, que é o outro a quem o locutor se dirige. Segundo Bakhtin (1992, p. 290),

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. (grifos do autor)

Pode-se distinguir dois pólos pelos quais se realiza a tomada de consciência. Ela se constitui mediante uma interpretação que o outro faz de mim e mediante a interpretação

que eu faço do outro. Esse outro passa a ter estatuto constitutivo do que sou “eu” na construção do processo de significação. É nessa relação do “eu” com o “outro” que se formam as identidades, ou melhor, que ocorre uma *identificação*.

Neste estudo, vemos o sujeito professor como centro desse processo, por receber muitas informações contidas na Proposta Curricular, às quais dá algum tipo de resposta. Ele é visto pelo Outro (representado na Proposta) e remete a um outro (aluno) segundo recebeu, interpretou e compreendeu (ou não) a Proposta Curricular. Tais informações refletem efeitos de sentido no sujeito-professor, que passa a se apropriar ou não do dizer e dos conteúdos e refrata, em algum grau, esses conceitos recebidos, no processo de elaboração dos planos e das atividades dirigidas aos seus alunos. Da mesma forma, o sujeito-aluno faz apropriação do discurso do educador e o refrata de forma singularizada.

Um dos pilares do desenvolvimento deste trabalho se compõe de aspectos dos estudos de Mikhail Bakhtin a serem especificados na dissertação, tendo como princípio que a língua evolui ininterruptamente, realizando-se através da interação social. Para Bakhtin (1992, p. 313),

As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade [...] não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual. (grifos do autor)

Nesse contexto, o aprofundamento dos princípios teórico-metodológicos correspondentes constituirá um movimento em direção a uma prática pedagógica voltada para relações dialógicas educadores/alunos e aluno/aluno. No discurso da Proposta Curricular (cujo objeto teórico é o discurso), o eixo principal é constituído pela linguagem e pelas relações dialógicas. Isso significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social. Significa ainda que o discurso traz pistas de como o mundo está sendo (re)construído, vinculadas ao seu autor e à sociedade em que este vive.

Percebemos, com essas reflexões, o importante papel do professor na sala de aula, pela responsabilidade que tem na construção social e na formação do cidadão. Ele é o

mediador entre a teoria e as diretrizes da Proposta Curricular e uma nova prática que vê o aluno como ser histórico-social. Nessa linha de raciocínio, achamos relevante referenciar o sujeito na perspectiva de Bakhtin, segundo as considerações da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2005, p. 11),

O ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. [...] Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares.

Tais considerações mostram que a palavra é um instrumento da consciência, carregado de criação ideológica. Na realidade, Bakhtin considera que a palavra é determinada pelo fato de que procede de alguém e pelo fato de que se dirige para alguém. Ou seja, toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. O centro organizador da subjetividade não se encontra no interior do indivíduo, mas fora dele, ou seja, na interação verbal: é da importância e complexidade desse fenômeno que advém a concepção dialógica da linguagem.

Já para a AD, se a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, este submete-se à língua para significar-se. É através da articulação entre ideologia e inconsciente que se pode tecer as evidências subjetivas, que compõem o imaginário social.

Para entendermos como é visto o sujeito na AD, buscamos nas palavras de Orlandi a compreensão do que seja *forma-sujeito* para Althusser: “[...] todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito. A forma-sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.” (ORLANDI, 2006, p. 18).

Ainda segundo Orlandi, é através da observação das propriedades discursivas da forma-sujeito que encontramos o *ego-imaginário*, como sujeito do discurso. Dentro dessa mesma perspectiva, o sujeito se forma pelo esquecimento do que o determinou, através do funcionamento da ideologia, através da qual acontece a interpelação – que “identifica” o sujeito com a formação discursiva que o domina.

O sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinador do que diz: essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de sua vontade, não só dos outros mas até de si mesmo, bastando para isso ter poder ou consciência. (ORLANDI, 2006, p. 20-21),

Quando nos remetemos para o campo pedagógico, nos deparamos com as diferenças existentes entre um discurso tradicionalmente vertical, autoritário, e um sistema democrático que promove a circulação dos discursos. Ou seja, no ensino tradicional, a idéia estabilizada é que o professor ensina e o aluno aprende; em um ensino mais democrático trabalhamos também as questões que vêm dos próprios alunos. Neste sentido, quando o educador prepara sua aula deve estar atento também às necessidades de sua classe. Mas só é possível adotar essa perspectiva de todos aprenderem com todos, quando se tem claro que o respeito nas relações é fundamental.

Diante das situações diferentes, na sala de aula, nos interessa conhecer como o educador (professor) interpreta o mundo e principalmente como estabelece relações que lhe permitam construir hipóteses sobre a forma de educar. Esse processo de reconhecimento das relações acontece através do diálogo com o “outro”. Também nos interessa conhecer a forma como o outro, nesse caso o aluno, percebe o mundo e como tem refratado as teorias recebidas. Ou seja, como o aluno está construindo seu conhecimento (ou melhor, suas hipóteses), uma vez que isso acontece num emaranhado de discursos que iniciam no âmbito familiar e se estendem para outros mais amplos, tais como o círculo de amigos, a escola, a sociedade em geral.

Cooperação e interação são as palavras-chave da Proposta Curricular, que indica uma nova posição para o professor na sala de aula, quebrando a imagem do ensino-aprendizagem tradicional e significando, na prática, um deslocamento sensível de posição – que deve repercutir em formas diferenciadas de percepção e de atitude.

Conforme Orlandi, segundo as considerações de Mutti ³,

[...] o discurso pedagógico pauta-se nas relações entre o professor, o currículo e os alunos, garantindo-se pela instituição que o obriga, a escola, e, em princípio, resistindo a mudanças profundas, para não abalar a sua identidade construída. Mas não é refratário a mudanças; estas podem ocorrer, representando novas posições do sujeito, novos lugares de significação do pedagógico. (p. 2)

Vemos que a metodologia de trabalho apresentada na Proposta Curricular envolve práticas mediadas pelo professor, numa dinâmica que exige uma nova posição em sala de aula. Ou seja, o sujeito-professor, a quem se refere essa proposta, pode transformar práticas estabilizadas e introduzir-se numa nova posição, num novo papel, diante dos alunos. Ele

³ Disponível em http://www.geocities.com/gt_ad/reginamutti.doc Acesso em 22/7/2005.

permitirá ser orientado, para poder orientar. Ele aprenderá a interagir e abrir caminho para que seu aluno interaja.

De outro lado, o sujeito-aluno também passa a ocupar um novo papel em sala de aula: passa a ter voz participativa no processo de ensino-aprendizagem e a produzir de modo mais criativo. Ou seja, o aluno, como interlocutor, não se coloca só na posição de mero ouvinte, mas de formulador também. Nesse processo dialógico e ideológico que constitui o discurso, o sujeito faz suas escolhas e reflete de forma singular um modo de produção social.

Numa tradição marxista, Vygotsky (1979, 1991), outro pilar no desenvolvimento desta pesquisa, como o é da Proposta Curricular, assume a tese central de que criando e recriando a cultura em suas relações sociais o humano cria e recria a si próprio. É o movimento em que a cultura se faz e se refaz. Ou seja, o sujeito se modifica no percurso da história.

Tais conhecimentos, fundamentados nas teorias histórico-cultural (Vygotsky) e interacional/dialógica (Bakhtin), possibilitam que envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se tornem sujeitos autores-enunciadores de seu fazer pedagógico.

Para ambos os autores, o homem é visto como um ser fundamentalmente social. Bakhtin pondera que não basta o homem nascer fisicamente, é preciso que ele tenha um segundo nascimento, o nascimento social. Vygotsky também percebe duas linhas de desenvolvimento humano: o natural-biológico e o social-histórico-cultural. E estabelece uma lei geral relativamente ao desenvolvimento das funções mentais superiores, propondo que

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar uma zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 101)⁴

Por isso, ele conclui que “[...] o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação.” (1979, p. 138). Ainda conforme Vygotsky (1991, p. 64):

⁴ Para situar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Vygotsky define dois níveis de aprendizado: o *nível de desenvolvimento real* – nível das funções mentais da criança já estabelecido como resultado de processos completados –; e o *nível de desenvolvimento potencial* – justamente aquele que a criança pode atingir quando aprende em interação com pessoas mais experientes e em colaboração com companheiros. Isso significa que o aprendizado produz desenvolvimento mental (o que contraria a hipótese de que o desenvolvimento deve preceder o aprendizado).

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Pensando nas características desse discurso, vemos que o sujeito-professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve levar em conta o aluno na sua historicidade, considerando os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação determinada pela língua com sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer. A chave que possibilita essa interação é a linguagem, que passa a ser vista como forma de relação do homem consigo mesmo e com o mundo em que vive.

A palavra ganha um lugar de importância na constituição da consciência. Ela exerce a função de signo e é fenômeno ideológico por excelência, constituindo o modo mais puro e sensível de relação social. É na palavra que se revelam as formas básicas e ideológicas gerais da comunicação semiótica.

É necessário que busquemos aprofundar a compreensão de algumas palavras-chave: interação, mediação, subjetividade, socialização, dialogia, ideologia, locutor/interlocutor – o que será investigado no percurso da dissertação. Partindo desses conceitos ficará mais fácil chegarmos às teorias dos autores mencionadas no decorrer do trabalho, a fim de buscar articulá-las proveitosamente. Ou seja, ficará mais fácil acompanharmos as escolhas e as transformações (do sujeito-professor e do sujeito-aluno) conforme suas posições no contexto histórico e social.

Nessa linha de raciocínio, é compreensível que o discurso pedagógico dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem receba um tratamento cuidadoso de compreensão do sentido da expressão e principalmente da forma como acontece a individualização. Desse modo, pode-se procurar entender como ocorre o desenvolvimento da consciência conformado, de modo relevante, pela linguagem, vista como processo de transformação e constituição dos sujeitos, ou seja, parte integrante da relação entre pessoas, entre textos, disciplinas, escola e vida.

Diante do quadro teórico apresentado na Proposta Curricular, nos perguntamos como o professor se sente ao se deparar com teorias inovadoras que deveriam levar a práticas também inovadoras, uma vez que sua realidade, em sala de aula, parece não lhe dar essa abertura. O sujeito-professor, de modo geral, pelas restrições que enfrenta, ministra suas aulas

sem parar para questionar os conteúdos nem a metodologia, utilizando basicamente quadro-de-giz e livro didático. A proposta é de que haja também um deslocamento na posição hierárquica. Ou seja, que o sujeito-professor desloque a postura de soberano do conhecimento e abra caminho na busca de novos conceitos com o auxílio de práticas inovadoras trabalhadas em interação com seus alunos. Embora, nas últimas décadas, tenha havido uma evolução desenfreada em todas as áreas do conhecimento, as escolas têm tido muita dificuldade para acompanhar essa evolução.

Chamamos a atenção para a importância fundamental de trabalhar os sentidos (produção e interpretação). Precisamos construir reflexões e práticas que superem a lacuna existente entre o que foi construído na Proposta Curricular (sua fundamentação filosófica e teórica), o discurso dos educadores e dos seus educandos e as práticas cotidianas – mesmo com o inevitável reconhecimento de que propostas educacionais não são acabadas e sejam carentes de contínua reflexão, crítica, avaliação e melhoramento.

Na visão bakhtiniana da linguagem como constituição do sentido, o jogo dos sentidos resulta da relação locutor-interlocutor no processo enunciativo. Ainda para Bakhtin, o signo é entendido como representação ideológica por natureza.⁵ Ou seja, é na relação entre teoria e prática, professor e aluno, aluno e aluno que as vozes vão se incorporando às do sujeito, numa permanente constituição de sentidos subordinados a contextos específicos. Enfim, um processo ao qual Bakhtin se refere como dialogismo – princípio de funcionamento da linguagem. Dessa forma, as relações humanas são compreendidas através do estudo do grupo em que se vive:

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. [...] Há sempre certo número de idéias diretrizes que emanam dos “luminares” da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas. (BAKHTIN, 1992, p. 313)

⁵ Em Bakhtin, a ideologia pode ser caracterizada, seguindo Miotello (2005, p. 171), “como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens”. Em cada domínio social (esferas de atividade) os signos se revestem de sentidos próprios, em princípio a serviço dos interesses desse domínio, que entram em conflito com os interesses de outro domínio. O que é estabelecido como ordem social, a partir das formas de governo, pode ser reproduzido e mantido, bem como rejeitado e subvertido (valores divergentes).

Na análise que vamos efetuar, enfocaremos a posição do sujeito-professor, e do sujeito-aluno, por serem determinantes no processo de ensino-aprendizagem e por serem agentes deste mesmo processo, ainda que subordinados a relações de poder da esfera escolar e de outras esferas. São esses sujeitos que se deslocarão de seus lugares, buscando a mediação entre o ponto de vista teórico, metodológico e prático no espaço escolar.

Entretanto, não se pode negar a dificuldade que o sujeito-professor encontrará ao se deslocar para uma nova posição subjetiva. Interessa-nos conhecer como o professor se sente diante desse novo desafio, que tumultua uma identidade estabelecida, ainda que bastante corroída no curso do tempo. Como recebe o discurso da Proposta Curricular? Que posição irá tomar? Que dificuldades irá encontrar na preparação das suas aulas? O que será, finalmente, “preparar aulas”?

Quanto ao sujeito-aluno, como vai se sentir diante de uma nova prática? Como receberia o conteúdo articulado ao contexto histórico-social? De que forma vai reagir quando passar a ocupar uma nova posição, quando perceber que também é agente no processo de ensino-aprendizagem?

Sendo central o trabalho com a dinâmica dos sentidos, é preciso atentar para o lugar do processo de interpretação que envolve os sujeitos da pesquisa e o próprio pesquisador (analista). Cabe compreender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele tem significância para os sujeitos. Orlandi vê a interpretação como uma injunção, no sentido de que, diante de um objeto simbólico, “somos instados a dar sentido, a significar” (ORLANDI, 1996, p. 89). Ela observa ainda que, dadas as condições de produção, os sentidos nos aparecem como naturais – o que é um efeito da ideologia. “Há, pois, mecanismos de controle dos sentidos. A injunção à interpretação tem sua forma e suas condições” (1996, p. 89). Orlandi salienta na ideologia o seu papel discursivo fundamental: o apagamento da construção discursiva do referente, a redução do sentido a um conteúdo (ilusão referencial pelo processo regulatório de fixação de conteúdo, evidência dos sentidos) (cf. ORLANDI, 2001, p. 22).

Dada a complexidade do processo de significância e as possibilidades do trabalho de interpretação, Orlandi (1999, p. 25 et seq.) propõe uma distinção entre inteligibilidade, interpretação e compreensão. Resumidamente:

- a) *inteligibilidade*: qualidade do que significa em nível de língua (como quando se entende o que diz uma oração, no sentido gramatical: “Ele está chorando”, por exemplo.
- b) *interpretação*: interpretar pressupõe o contexto em que um enunciado está inserido e o contexto situacional imediato. Envolve os interlocutores.

c) *compreensão*: compreender é saber como um objeto simbólico produz sentidos, como funcionam as interpretações, ou seja, pressupõe a explicitação dos processos de significação aparentes e a escuta de sentidos não presentes. Em palavras mais técnicas, é explicitar os “gestos de interpretação” do sujeito em relação ao sentido.

Essa reflexão nos remete a diferentes significações sobre o processo de ensino-aprendizagem; mais especificamente: o modo como esse processo é percebido pelos professores e alunos nos remeterá a diferentes significações, uma vez que eles já têm uma experiência no fluxo das linguagens de sua cultura. Trata-se, pois, de observar como os sentidos já produzidos atuam sobre a recepção da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que norteia toda uma discussão por uma perspectiva que perspectiva o homem como ser histórico e social, buscando entender conceitos relativos à sociedade, à educação e à aprendizagem.

Nas próximas seções apresentamos, sinteticamente, os fundamentos teóricos e filosóficos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), bem como uma avaliação de como ela tem sido recebida e explorada no espaço escolar.

2.2 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta Curricular constitui-se como documento oficial de ensino que tem como eixos principais uma concepção de homem e de aprendizagem. Trata-se de refletir sobre os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem a partir do pensamento histórico-cultural, também chamado sócio-histórico – ou, ainda, sociointeracionista.

A versão atual da Proposta Curricular é o resultado de trabalho do Grupo Multidisciplinar. O movimento de reorganização curricular iniciou-se no Brasil em 1985 e tomou forma, em Santa Catarina, mais especificamente no período de 1988 a 1998, com a participação de professores, consultores, gestores e coordenadores da rede pública estadual de Santa Catarina.

Essa publicação distribui-se em diversas seções referentes às preliminares, à orientação teórica, às concepções de metodologia, ao conteúdo e aprendizagem, às concepções específicas das várias áreas de estudo.

Na parte do documento destinado a Língua Portuguesa, vemos uma construção edificada a partir do tripé que lhe garante sustentação por formar-se numa linha filosófica, a partir do materialismo histórico; numa concepção de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento de caráter histórico-cultural (Vygotsky); e numa concepção de linguagem sociointeracionista (Bakhtin).

Dessa concepção sociointeracionista podem derivar práticas pedagógicas que dão conta de socializar a aprendizagem. A interlocução com Bakhtin e Vygotsky é a base desse trabalho, por produzirem eles um efeito transformador no ensino-aprendizagem: é impossível resistir a suas provocações.

Ao considerar o homem como ser histórico e social, o discurso da Proposta historiciza também a linguagem, contextualizando-a cultural e socialmente. Ou seja, fala-se de um discurso que está

Implicado em relações de poder, [...] que transmite visões sociais particulares e interessadas, [...] que produz identidades individuais e sociais particulares. [...] Que não é um elemento neutro transcendente e atemporal, [...] que tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (SANTA CATARINA, 2005, p.11).

Fazem parte também dessa reflexão aspectos abordados sobre as funções psicológicas superiores e apropriação e elaboração de conceitos no processo de aprendizagem.

2.3 REFLEXOS DO PENSAMENTO DE BAKHTIN NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Salientamos as seguintes concepções de Bakhtin que alicerçam a Proposta Curricular:

2.3.1 Interação verbal

A consciência humana se constrói através das múltiplas mediações que se processam no meio social, tendo as várias formas de linguagem um peso fundamental. Falante e ouvinte não interagem com a linguagem como se ela fosse um sistema abstrato de normas; não são meras palavras o que pronunciamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, etc. Ou seja, a palavra traz um conteúdo ideológico.

Bakhtin entendia que a linguagem é uma perspectiva de totalidade integrada à vida humana, constituindo-se como categoria básica da concepção de linguagem a sua realidade dialógica. Para ele, toda enunciação é um diálogo, haja vista que os enunciados não existem isolados: cada enunciado pressupõe passado, presente e futuro, é o dito dentro do já dito, estendendo-se para diante.

Compreende-se, portanto, que a mediação entre sujeitos realiza-se pela interação dos discursos que, por sua vez, não se efetiva sem que se acione o contexto extraverbal. Ou seja, a interação é um processo que funciona pelo discurso tendo como finalidade mediar as atividades que acontecem em situações concretas, em que se busca a percepção dos objetivos e das intenções que alimentam os interlocutores. Fala-se, aqui, do discurso como forma de interação, como forma de estar no mundo. Ou seja, cabe ao enunciante um projeto discursivo e o direcionamento para a interação, porque ela depende de atividades de alocação de signos que o interlocutor precisa conhecer. Dessa forma, os envolvidos, locutor e interlocutor, poderão responder de forma ativa através de elementos sinalizadores de forma direta (por palavras), ou de forma indireta (por gestos e outros signos).

Convém salientar que existem diferenças singulares de interpretação, por estarem ligadas as referências históricas e sociais dos interacionistas. Fala-se, aqui, dos elementos que estão próximos dos interlocutores. Nesse sentido, a interação dos interlocutores orienta-se por referências de ordem social: os sujeitos apropriam-se de ditos que os antecederam e que historicamente a sociedade constituiu como formas de enunciações.

Diante disso, vemos que a concepção dialógica da linguagem é formada pelo fenômeno social da interação verbal. O centro organizador do sujeito não está no interior do sujeito, mas encontra-se fora dele, na interação verbal.

2.3.2 Dialogismo

O diálogo, tanto como manifestação exterior, na relação com o outro, como no interior da consciência, ou escrito, realiza-se na linguagem. Para Bakhtin, todo e qualquer discurso compõe uma cadeia ininterrupta na qual se incluem discursos precedentes e réplicas subseqüentes. A perspectiva do dialogismo em Bakhtin, como observa Brait (1996), mostra que a comunicação verbal não se separa de outras formas de comunicação, apresentando uma dupla dimensão:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. [...]

Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro [os interlocutores] nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. BRAIT, 1996, p. 78-79)

Essa visão também permite evoluir para as questões do plurilingüismo – o enredamento, dentro de um mesmo sistema lingüístico, de registros diferenciados.

Nessa concepção, diálogo não é entendido meramente como uma conversação entre pessoas. Na perspectiva de Clark e Holquist (1998, p. 36), estudiosos de Bakhtin, “diálogo significa comunicação entre diferenças simultâneas”. Isso significa que Bakhtin trabalha o problema da identidade não pensando na idéia de “mesmo”, mas de “simultâneo”. Veja-se: há necessidade de que haja significações relativamente fixadas na linguagem e, ao mesmo tempo, a necessidade de variações nos inúmeros contextos da vida cotidiana. As sociedades exigem estabilidade, mas também é preciso adaptar-se a novas condições históricas. Um “eu” individual é ao mesmo tempo único e incorpora muita coisa compartilhada com outros (outros “eus”). O ato de proferição (uma enunciação), assim, incorpora energias que são díspares, apresentando valores, pontos de vista: diferenças vão aparecer na simultaneidade.

Diferença, variedade e alteridade são elementos-chave na construção da obra filosófica de Bakhtin. Ele concebe a própria liberdade como algo que se assenta na natureza dialógica da linguagem e da sociedade, conforme mostram Clark e Holquist: “[...] o dialogismo liberta precisamente por insistir que todos nós estamos envolvidos necessariamente no fazimento do significado” (1998, p. 363).

A concepção interacional da linguagem está implicada no princípio dialógico: um sujeito só pode produzir sentidos usando palavras da própria comunidade, e falar com ela observando protocolos. Portanto, só há possibilidade de significar com os outros, em diálogo com eles.

Essas considerações de Bakhtin demonstram que se toma como ponto de partida a dimensão interior desses mesmos fenômenos adotando a metodologia histórica voltada para a compreensão da atividade externa e valorizando a palavra não só como meio de comunicação, mas principalmente como conteúdo da atividade psíquica.

Bakhtin chama polifonia o fenômeno cujo outro nome vem a ser dialogismo. Para ele o dialogismo se deixa ver ou entrever por meio de muitas vozes que se expressam sobre um determinado assunto.

Em lingüística, polifonia é a presença de outros textos dentro de um texto; isso ocorre através da inserção do autor num contexto que se forma de textos previamente lidos e que o inspiraram e influenciaram. Em outras palavras, é através da interação que ocorre a polifonia; tanto na escrita quanto na leitura, o texto é visto correlacionado com outros discursos similares.

A polifonia também é vista como heterogeneidade enunciativa mostrada ou heterogeneidade constitutiva, quando se refere a citações que não são mencionadas diretamente, mas que se deixam perceber. Do ponto de vista da *heterogeneidade constitutiva*, existe algo que fala antes (interdiscurso, memória discursiva); e do ponto de vista da *heterogeneidade mostrada*, surge alguém que fala com a voz do outro, dando testemunho disso, na medida em que marca um distanciamento relativamente a essa outra voz. Isso nos mostra que essas duas ordens de processos reais de constituição e representação do discurso se completam; se distinguem, mas não são autônomas (AUTHIER-REVUZ, 1984).

Conforme Bakhtin, um enunciado, no momento que é visto de forma isolada e abstraída do processo de enunciação, perde a essência, a natureza dialógica, pois a base da linguagem é o dialogismo. Nesse sentido vemos que a linguagem surge num processo de interação verbal.

Nessa mesma perspectiva, somos levados a perceber que as palavras não são ditas de forma ingênua e transparente, uma vez que elas estão ligadas a outras vozes, outros valores, outros desejos. A polifonia se refere a outras vozes que induzem, de uma forma ou de outra, o discurso do sujeito.

2.3.3 Sujeito

O sujeito se constitui na interação mediada pelo discurso. Bakhtin considera que o sujeito (o *Self*) emerge do outro. O sujeito bakhtiniano é “diálogo” e seu conhecimento fundamenta-se no discurso que ele produz. Nessa perspectiva, o *eu* se forma a partir do diálogo com os outros *eus*. É dessa forma que a consciência se constrói como tal: a partir da realidade das outras vozes de seu discurso.

A subjetividade em Bakhtin constrói-se através de um duplo deslocamento, que garante sua marca de originalidade epistemológica: o primeiro ancora a consciência na palavra; o segundo ancora o sujeito na comunidade. A consciência é construída com os outros. O nascimento e o crescimento do indivíduo estão marcados por aquilo que somente o outro sabe, vê, sente e conhece do mundo do sujeito.

Seguindo esta abordagem, estamos afirmando que todo discurso constrói-se historicamente. Essa história se reflete e se refrata de forma singular e universal. Podemos também afirmar que, quando o sujeito se posiciona sobre uma realidade refletida através do discurso, marca uma autoria, uma direção de sentido, projetada por ele. Isso nos leva a acreditar que existe sempre um projeto consciente do sujeito que vive o mundo, reflete sobre ele e se posiciona de forma particular.

É fundamental destacar que as discussões sobre a posição de sujeito e da autoria no discurso partem da compreensão de que o sujeito é constituído na e pelas contradições sociais. Entretanto, o sujeito não está impossibilitado de criar e elaborar o novo através de sua própria intencionalidade e das suas escolhas, marcando dessa forma a autoria.

Na verdade, esse processo de apreensão do mundo e dos diversos níveis em que isso pode efetivar-se parte das categorias intelectuais que possibilitam a aquisição dessa relação de singularidade e universalidade. Essa capacidade de realizar atos que foram planejados pela consciência é o que diferencia os seres sociais das outras espécies animais.

Segundo Magalhães (2000, p. 77-81),

[...] o ser social surge com a associação do pensamento à ação, através da capacidade da prévia-ideação que realiza o planejamento da ação antes de sua execução. Para que isso fosse possível, foi necessária a constituição de uma linguagem qualitativamente nova, condição intrínseca para a leitura do mundo realizada pelo pensamento [...]

É necessário o esforço do reflexo para captar todo objeto, em conexão com a subjetividade humana em geral (universal) e, ao mesmo tempo, perceber como esse todo se apresenta, se manifesta, na imediaticidade histórica (singular), isto é, um

reflexo da realidade que seja capaz de impor as impressões e vivências da cotidianidade e, simultaneamente, estar impregnado de subjetividade como elemento insuperável de seu ser-assim. A realidade apresenta-se ao homem na sua forma particular; as coisas têm sempre ontologicamente uma característica que as torna, ao mesmo tempo, universais e singulares e por isso, particulares.[...]

Nessa mesma perspectiva, afirma-se que a realidade exposta ao homem surge de forma particular, por partirem de um processo de universalidade e singularidade.

Dessa forma, podemos afirmar que em toda a objetivação discursiva existe um ponto de vista, uma autoria. Em outras palavras, podemos dizer que existe sempre um direcionamento por parte do sujeito, que traz implicitamente uma visão de mundo refletida e expressa de formas diversificadas.

2.4 REFLEXOS DO PENSAMENTO DE VYGOTSKY NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Vygotsky também foi fundamental na elaboração da Proposta Curricular, por perceber que por trás do processo contínuo de desenvolvimento do sujeito existe uma motivação e um objetivo que o leva a realizar ações. Ou seja, é o movimento entre atividade, ação e operação.

No nível do senso comum, a educação brasileira incorporou um significado parcial do termo ‘atividade’, criando uma tradição de considerar atividade toda e qualquer ação realizada pelos alunos. *Atividade*, na teoria da atividade (que será especificada em seguida), não é qualquer ação, e sim um conjunto de ações que têm uma finalidade, uma motivação e uma profunda interação com a vida do agente.

A teoria da atividade é uma teoria educacional ligada à concepção de aprendizagem sociointeracionista adotada pela Proposta Curricular de Santa Catarina e pela Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Tubarão. Essa teoria é um viés da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e de outros pesquisadores da academia soviética de psicologia. Por meio dela podem surgir práticas pedagógicas que auxiliem na formação e socialização da aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva vemos aspectos abordados, na Proposta Curricular, sobre as funções psicológicas superiores e apropriação e elaboração de conceitos. Esses conceitos nascem das interações dos sujeitos no processo de comunicação. Funções psicológicas superiores são processos mentais típicos da espécie humana e são chamados superiores por serem intencionais, conscientemente controlados e voluntários (cf. VYGOTSKY, 1991).

Para explicar de forma mais clara, ao focalizar o desenvolvimento e a aprendizagem Vygotsky estabelece, a partir de um *nível de desenvolvimento real*, um *nível de desenvolvimnto potencial* e, entre os dois, uma *zona de desenvolvimento proximal*. O primeiro se refere ao nível de desenvolvimento real da criança – ou seja, o que ela pode fazer independentemente de ajuda. O segundo se refere ao nível de desenvolvimento que a criança pode atingir quando dirigida e orientada por sujeitos mais experientes. O espaço correspondente ao ensino-aprendizagem com vistas a efetivar o desenvolvimento projetado é que se chama zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Dessa forma, é nesse espaço que se dá a atuação do professor, respeitando o desenvolvimento real dos alunos e apoiando, interagindo e mediando suas elaborações e construções na zona de desenvolvimento proximal.

A escuta atenta aos diferentes modos de aprender, aos diferentes saberes dos alunos permite à professora criar intervenções pedagógicas que garantam avanços qualitativos na apropriação de diversos conhecimentos, estabelecendo diálogo entre as produções históricas da humanidade e a cultura do aluno (SANTA CATARINA, 2005, p. 26).

Outro ponto importante está na observação das formas como os sujeitos se apropriam e elaboram seus conceitos. Nessa linha de raciocínio, é compreensível que, para acontecer o processo de apropriação, é necessário que haja a mediação de instrumentos (objeto exterior ao sujeito) e de signos (objeto interior ao sujeito). A apropriação é um processo ativo, ou seja, o sujeito que se apropria e elabora conceitos o faz se existir uma motivação ou uma causa para isso.

Nesse sentido, tanto a teoria de Vygotsky como a de Bakhtin, no que diz respeito à educação, podem abrir caminho para redefinição da função da escola e do trabalho pedagógico.

2.5 APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – CONFLITOS E AVALIAÇÃO

A prática educativa da Educação Básica é fundamental para a formação da consciência crítica, autônoma e capaz de intervir na sociedade. Para promover práticas que contribuam na construção das competências e habilidades, parte-se de um diagnóstico do que se tem e do que se é, ou seja, parte-se da caracterização do perfil dos sujeitos inseridos na sociedade – o que corresponde à determinação do *nível de desenvolvimento real* dos estudantes, na teoria de aprendizagem de Vygotsky.

Nessa perspectiva, vemos que as competências e habilidades são construídas na Educação básica através de apropriação progressiva dos conceitos. O conceito constrói-se e se amplia através da interação dos conhecimentos. Os sujeitos passam, assim, a ser protagonistas na solução de problemas e situações reais.

Fazem parte dessa reflexão as habilidades de analisar, observar, refletir, discutir, apreender; ainda entender como os mediadores do conhecimento partem de uma situação real, de uma necessidade capaz de criar condições para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem construam e ampliem suas competências e habilidades.

A articulação entre teoria e prática tem desafiado o educador e o educando na construção do saber, pelo fato mesmo de se apresentarem tradicionalmente dicotomizadas, ou seja, como dois mundos: o da abstração, do raciocínio científico, e o mundo da vida cotidiana, das atividades imediatamente orientadas. Isso exige mobilização de conhecimentos a serem elaborados e reelaborados como construções históricas e sociais dos sujeitos. Nessa perspectiva, as identidades são constituídas de forma heterogênea por construírem-se de efeitos das diversas posições de sujeito – ou seja, dos lugares e dos papéis sociais de que estejam imbuídos.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, mais especificadamente o texto que trata da área de língua portuguesa, já foi objeto de estudo de trabalhos anteriores no que diz respeito à apropriação de seus conceitos pelos professores e à elaboração de atividades práticas para o aprendizado em ambiente escolar. Farei referência a alguns deles, defendidos como dissertação de mestrado na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Em 2003, Magnanti focalizou vozes docentes avaliando a Proposta. Como resultado da pesquisa, a autora aponta um conflito: “[...] as vozes remetem a formações

discursivas antagônicas, seja no âmbito teórico, seja na relação teoria/prática” (2003, p. 6). Ou seja, ora os professores se expressam pelo discurso sociointeracionista (quer dizer, assumem os pressupostos da Proposta), ora suas imagens são aquelas da tradição positivista, pelo fato de estarem vivendo ideologicamente uma situação contraditória.

Segundo a autora, a prática pedagógica observada mostra que os docentes estão fazendo um “esforço” para construir uma ação educativa democrática: observa-se o docente procurando construir um discurso polêmico; em outros momentos, porém, o discurso é comprimido e controlado, tendendo para o autoritário. Esses momentos (de manifestação autoritária) acontecem quando quem orienta a “aula” é o livro didático, quando os princípios interacionais são dissimulados ou apagados.

Ainda para a autora, mesmo que haja uma rede de significações sofisticada no discurso da Proposta Curricular, há uma tentativa de rompimento do processo histórico que construiu a identidade do professor, como transmissor do conhecimento e controlador da aprendizagem. Conforme a autora,

O imaginário que se construiu em nós, pedra a pedra, não pode, certamente, ser destruído como se não compusesse parte significativa de cada um; haverá conseqüências negativas. Mas ele pode ser desmontado e ressignificado – mesmo porque funciona como elemento de contraste e de possibilidade de novo conhecimento. Por isso, apesar do desconforto que pode provocar a tessitura contraditória do material discursivo aqui analisado, ele traz questionamentos positivos, que servirão de marco para o trabalho futuro nas escolas de Santa Catarina. (2003, p. 159)

Magnanti finaliza sua pesquisa com a seguinte observação otimista:

O professor, mesmo estando sujeito a regulações do sistema educacional que estabelece uma relação de dominação, uma rígida ordem hierárquica, incidindo sobre suas atitudes e representações, no contexto da rede estadual, há a possibilidade de ruptura, da construção do novo, de projetos educativos transformadores propiciada pela PC-SC, através de sua fundamentação teórica e dos seus encaminhamentos metodológicos. (2003, p. 160)

Ainda sobre a Proposta Curricular, Bonetti (2003), em sua dissertação, verifica o nível de conhecimento, compreensão, aceitação e aplicabilidade da Proposta Curricular entre professores, bem como o modo de contribuição da Proposta Curricular para a reorganização no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental de uma escola pública.

A autora conclui:

[...] em face dos resultados apresentados nesse estudo de caso, as oportunidades de estudo e esclarecimento do documento precisam ser revistas, de modo a garantir uma formação continuada e permanente de professores, proposta pelo próprio documento, para então serem aplicados. BONETTI, 2003, p. 6)

Outro trabalho sobre o tema é o de Prudêncio (2004): com base na Análise do Discurso de filiação francesa, a autora confronta os sentidos construídos no texto da Proposta com alguns sentidos construídos num plano de disciplina de ensino médio, buscando compreender como textos que têm como finalidade ser complementares, apresentam-se conflitantes. Conforme Prudêncio, através desse confronto evidencia-se “o distanciamento entre os leitores virtuais, ou seja, entre os autores dos respectivos textos”. Ainda para a autora, a escola, enquanto espaço institucional responsável por esses textos, também foi considerada, a partir de suas práticas discursivas, envolvendo a produção, transmissão e reprodução do conhecimento científico. A autora faz uma reflexão sobre o funcionamento do discurso pedagógico em sua relação com o discurso científico.

[...] a Proposta Curricular [...] é um exemplo de um tipo de texto científico (artigo/paper) produzido no ambiente acadêmico. [...] O professor, por sua vez, inscrito em outra formação discursiva (discurso pedagógico) não tem acesso à ordem do discurso científico, não podendo, por isso, interpretar o texto da proposta. Uma evidência disso é o texto de Planos de Disciplina que, mesmo necessitando ser organizado seguindo as diretrizes da Proposta Curricular, não reflete suas propostas (teóricas e metodológicas). (PRUDÊNCIO, 2004, p. 90-91)

Ainda sobre esse estudo, a autora conclui que “o professor, leitor real do texto da Proposta Curricular, é incapaz de desencadear o processo de significação do referido texto” (2004, p. 7). Ou seja, através da análise a autora percebeu que o imaginário que constitui o sujeito-leitor para os autores do texto da Proposta Curricular é aquele sujeito-leitor membro da comunidade científica. Entretanto, o leitor-real desse texto, com suas determinações materiais histórico-sociais, é aquele docente que não faz parte da comunidade científica e por isso se sente alheio ao processo de produção de conhecimento.

O que observamos nos trabalhos aqui citados é que, embora calcados em teorias diversas e desenvolvidos a partir de visões heterogêneas, parece que chegaram a resultados semelhantes. Ou seja, as autoras concluem que os professores de Língua Portuguesa da rede Pública Estadual de ensino não se têm apropriado relevantemente do discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina – mais especificamente, do texto da área de Língua Portuguesa. No último caso analisado, o discurso da Proposta não teria sido elaborado adequadamente para a recepção pelo professor, o que reflete uma avaliação a ser considerada nas futuras atualizações desse documento.

2.6 PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO NA SALA DE AULA – LUGAR DE IDENTIFICAÇÕES

O ser humano interpreta o mundo à medida que vai conseguindo nomear e relacionar o que vê e o que sente, partindo das relações de diversas ordens e lugares. Assim, o discurso se constrói com base em hipóteses e teorias que o sujeito vai construindo ao longo de sua história. Esse processo de reconhecimento e de interação se forma no diálogo com o “outro”, que passa a exercer o papel de mediador do discurso.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a significação lingüística é um efeito interlocutivo que resulta das interações sociais, por ser a linguagem um elo entre sujeitos que se integram a ela, interpretam e são interpretados.

A forma como o indivíduo interpreta o mundo através da linguagem delimita lugares possíveis de discurso, constituindo-se de forma gradativa a sua identidade – ou melhor, as identificações que vão se sucedendo.

Essa identidade a que nos referimos está, portanto, em processo contínuo de reformulação dentro da sociedade, e de modo relevante no ambiente escolar, onde cada sujeito (aluno/professor) reúne em sua linguagem discursos provenientes do âmbito familiar que se estendem para outros de espaços cada vez mais amplos, como a rua, o bairro, a cidade, o país, o mundo, a sociedade em geral.

Quando o sujeito desconhece as relações provenientes da linguagem, do discurso, da ideologia e da história constrói uma visão imediata, restrita de mundo. Ou seja, o sujeito é privado do contato com outros modos de significar o mundo.

Remetendo-nos para o campo pedagógico como lugar de interlocução, percebemos a importância que cada sujeito tem no processo de interação: é capaz de efetuar deslocamento de papéis e, conseqüentemente, de aspectos de identidade.

Uma vez que a percepção de identidade ocorre ao longo do tempo – ou seja, ela permanece incompleta, como um processo em andamento que acontece na relação com outros sujeitos, fatos e objetos –, a identidade é construída a partir de nosso exterior, das formas como imaginamos sermos vistos pelo outro.

Assim, vemos a sala de aula como um local de grande percepção da própria identidade. Isso depende do grau de abertura que se estabelece entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que está sendo cultivado no ambiente escolar.

Diante dessas observações, nos perguntamos se o professor, como mediador, e os alunos, sujeitos capazes de ocuparem um novo papel, na sala de aula, estão sensibilizados para construir suas identidades num processo de conscientização do papel da linguagem, como forma de complexo de valores mais profundo e recíproco.

Nesse sentido, um ensino fundamentado e perceptivo abre caminho para uma relação aberta, diversificada e crítica no ambiente escolar. Isso gera uma percepção maior dos sujeitos, levando-os a novas experiências adquiridas através das diversas formas de significar o mundo e de se relacionar com outrem. Ou seja, ao se depararem com uma multiplicidade de vozes, de pontos de vista, os sujeitos adquirem condições para interpretar os possíveis deslocamentos como algo enriquecedor.

É com base nessa identificação de sujeito heterogêneo que se torna necessário analisar a fala do professor, por estar atravessada de outros discursos já tecidos por diferentes fios discursivos. Também interessa aqui conhecer como o aluno, pelo viés da Proposta Curricular, vê o professor e como o professor vê a Proposta e o aluno, uma vez que o sujeito se constrói com o outro e se vê pelo olhar do outro.

Como sabemos, é através da identidade que nos diferenciamos dos outros; a outra face da identidade, no entanto, é o pertencimento a um grupo, como um membro que aí se reconhece (*identifica-se a*). É nesse ponto que o sujeito adquire capacidades relativamente fixas e tendo sentimento estável de sua própria consciência, até mesmo do lugar que ocupa na ordem das coisas. Nesse processo constitui-se um sujeito singularizado, distinto, único e consciente – mas *com* os outros.

2.7 LINGUA(GEM): CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Em nossa sociedade, somos avaliados e avaliamos o outro nas diversas situações sociais a partir de um cabedal lingüístico. Uma vez que os indivíduos desejam ser reconhecidos socialmente, sentem necessidade de procurar meios para tanto.

Compreende-se, portanto, que em certas posições sociais amplia-se o grau de cobrança em forma de censura alheia e autocensura. Isso gera cuidados a serem tomados não só na forma como se fala, mas também na forma de vestir-se, e comportar-se. Dessa forma, o falante vai, ao longo da vida, buscar orientação sobre o que deve e o que não deve ser dito.

Quem não sabe se expressar de acordo com a “etiqueta” lingüística passa a ser depreciado, no espaço social, o que materializa certos preconceitos. No Brasil, muitas comunidades sofrem desse preconceito, por fazerem uso de um linguajar marginalizado do ponto de vista da escolarização formal.

Todo discurso é uma construção social, não individual, e só pode ser analisado considerando-se seu contexto histórico-social, ou seja, o sujeito é determinado tanto interna quanto externamente. Conforme Bakhtin,

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.[...] (2004, p. 35-36)

[...] existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da *comunicação na vida cotidiana*. Esse tipo de comunicação é extraordinariamente rica e importante. Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas. (2004, p. 37)

Frente a essa questão, vemos que a consciência do sujeito-professor e do sujeito-aluno não interagem com a linguagem como se ela fosse um sistema abstrato de normas, porque não são palavras que pronunciamos, mas verdades e mentiras, coisas boas ou ruins, ou seja, valores. A palavra traz um conteúdo ideológico.

Vemos que a Proposta Curricular de Santa Catarina traz um discurso heterogêneo, constituído de processo “livre e aberto”. Nesse sentido, o discurso reflete uma visão de mundo determinada, vinculada a interfaces históricas; tem caráter social, não individual, e pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social.

Pensando nas questões de sala de aula, mais especificamente no processo de ensino-aprendizagem, convém salientarmos que na interação social diferentes sujeitos, com histórias distintas, adquirem novas habilidades e aprendem regularidades lexicais a partir dos contatos que vão surgindo. Nesse sentido, vemos que a escola ocupa um papel responsivo no ensino da língua padrão. Ou seja, a escola não pode se restringir ao estudo de língua, priorizando a língua padrão; ela é antes de tudo um local de diálogo ininterrupto em várias esferas e em vários níveis. Isso nos leva ao seguinte questionamento: como inscrever pedagogicamente a cidadania no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua nacional? Falamos isso pelo fato de o domínio da língua ser visto como requisito para o indivíduo entender-se como cidadão. Ou seja, a cidadania acontece de forma

gradativa num processo sistemático de concessão de instrução, de abertura e de visão no mundo do conhecimento.

Quando não existe numa sociedade a formação de cidadãos com direitos constitucionais integrais, a situação leva a algo mais grave, ou seja, o cidadão constrói uma visão imediata, truncada, dos seus direitos. Isso acontece por processos nem sempre percebidos. Há direitos “garantidos” que, por serem desconhecidos do sujeito, não são acessados pessoalmente em níveis mais altos de ensino. Em outras palavras, apesar de o sujeito receber uma quantidade de informações que lhe possibilitem o manuseio de conhecimentos através da linguagem verbal, ele se sente impossibilitado de apropriar-se desses conhecimentos de forma mediata, ou seja, não consegue autonomia para tanto. Para acontecer o desenvolvimento pleno do indivíduo, seria necessário capacitar-se à reflexão, à comparação, à composição de um quadro mais amplo.

Em meio a essas circunstâncias sociais e políticas, que têm como um fator o bombardeio de informações que os seres humanos recebem através de diversos meios de comunicação de massa, não se tem tempo nem conhecimento para decidir sobre o que seria o verdadeiro e o falso. Em outras palavras, as informações e avaliações são recebidas sem se considerar o retorno individual. Conforme Furlanetto (2003, p. 32),

Para o desenvolvimento que se prevê idealmente para cada ser humano deve-se reconhecer que o instrumento semiótico da linguagem escrita representa uma chave. [...] A escrita, em sua forma plena, permite o desenvolvimento. Mas antes que tenhamos um produto escrito, pronto para ser endereçado, há um processo: a escritura, cujo correspondente simétrico é a leitura.

Ainda para a autora existe um apoio na experiência pessoal do leitor. Ou seja, a escrita abre caminho para criação de um ponto de vista marcado pelo discurso. A partir da escrita o sujeito se esclarece, compreende-se, situando-se e adquirindo memória. Assim, leitura e escrita estão sempre coordenadas.

Os estudos da lingüística funcional e o uso da língua nas situações reais de comunicação mostram e explicam as transformações que sofrem os elementos lingüísticos ao longo do tempo, e essas transformações apresentam unidirecionalidade: caminham do discurso para gramática. Com o processo de gramaticalização, os elementos perdem a liberdade típica da criatividade contextualmente motivada do discurso e tornam-se mais fixos e mais regulares. Essa perspectiva de unidirecionalidade nos leva a pensar que há fatores de ordem cognitiva, sociocultural e comunicativa que fazem a mudança.

Há transformações que ocorrem em todos os tempos e lugares. Elas enfraquecem a visão tradicional de que a mudança está relacionada apenas à sucessão temporal. Há muitos fatores diferentes que, tanto interna quanto externamente, podem determinar a transformação de um estado sincrônico para outro. O fator tempo leva à interação desses elementos, dentro da perspectiva funcionalista.

2.8 PERSPECTIVA INOVADORA ATRAVÉS DA LINGUAGEM DINÂMICA E TRANSFORMADORA

A compreensão do indivíduo como ser histórico e social está sendo discutida desde o início do nosso trabalho. Tal tendência opõe-se à visão fragmentada da totalidade humana. Nesse sentido, o homem é visto como instrumento de compreensão e de apreensão no mundo. Dentro dessa mesma perspectiva, vemos que o indivíduo compreende a si mesmo quando consegue colocar-se através da linguagem. Não da linguagem a serviço da palavra (língua), mas da linguagem como estrutura primordial da presença do homem no mundo por seu dizer.

Essa compreensão do indivíduo histórico e social nos remete à seguinte questão: Como o homem se torna capaz de captar a sua singularidade e ao mesmo tempo não perder o seu vínculo com o coletivo?

Segundo Vygotsky, é através das relações sociais que os indivíduos podem produzir, se apropriar e transformar as diferentes atividades práticas e teóricas que circulam no meio em que vivem e as internalizam como modo próprio de ação e elaboração. Dessa forma, constituem-se como sujeitos. Esse processo de individualização como construção interna moldada por ação externa compartilhada é caracterizado por Vygotsky como internalização. Dessa forma, o sujeito passa paulatinamente a dirigir seu próprio comportamento, modo de ação, papel e função social.

Remetendo-nos para o campo pedagógico, mais especificadamente para o ensino de língua portuguesa, defendemos a idéia de que a concepção sociointeracional fundamenta-se na concepção enunciativa de língua proposta por Bakhtin. Conforme o autor, “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo

que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Quando adotou essa abordagem de Bakhtin, a Proposta Curricular abriu caminho para o tratamento da linguagem como ação social, mostrando a necessidade de se desenvolver com os alunos práticas sociointeracionais tanto orais quanto escritas. Nesse sentido, achamos relevante ver a leitura como atividade que possibilita ao leitor construir-se a partir da percepção de símbolos impressos e com o auxílio de dados não verbais. Ou seja, o leitor deve buscar a compreensão do texto não só processando a decodificação, mas interpretando e avaliando, usando habilidades sintáticas, semânticas, inferenciais e pragmáticas. Nessa concepção de leitura, vista como interação entre os componentes, o bom leitor é aquele que é capaz de transitar nas marcas deixadas pelo autor para chegar a formular suas próprias idéias e intenções.

Sendo assim, vemos que o papel da escola é conduzir os alunos ao aprendizado de práticas sociais de leitura e de escrita que são vivenciadas com maior ou menor intensidade no cotidiano. Ou seja, o professor deve levar para a sala de aula textos de diversos gêneros textuais existentes na sociedade, para que os alunos aprendam pelo prazer de ler e escrever

Segundo Silva (2000, p. 327),

A escola deveria fazer com que o aluno aprenda o que não sabe. O que ele precisa aprender é a ler a palavra, mas não a palavra isolada.[...]
[...] A escola deveria ensinar ao aluno a forma adequada de usar a palavra uma vez que ela pode transformá-lo, dar uma nova dimensão à sua realidade e a maneira de agir sobre ela. Na escola, o aluno deveria saber como recorrer a diferentes materiais impressos para entender a diferentes necessidades.

Outro viés da questão refere-se à dificuldade do professor de propor a elaboração didática, de compor a unidade teoria-prática, no sentido de oferecer aos seus alunos gêneros e tipos textuais que condigam com suas necessidades sociais e que determinem o aprimoramento desses usos sociais tanto na leitura quanto na escrita dos diferentes gêneros.

Falamos isso por acreditar que a ausência do gênero na sala de aula também é um problema que se reflete no nível de letramento. Isso nos leva ao seguinte questionamento: O professor recebe formação adequada e informação suficiente para desenvolver sua prática pedagógica conforme os documentos oficiais de ensino (traduzidos nesse contexto, pela Proposta Curricular de Santa Catarina e pelo Plano de Curso do professor)?

É importante esclarecer que a partir de novas concepções e de novas condições sociais, passa-se a exigir na leitura e na escrita mais que codificação e decodificação: a habilidade de uso efetivo na vida diária – através dos diferentes gêneros.

Nesse sentido, vemos que atualmente deve-se pensar em escolarização, alfabetização e letramento como processos que estão vinculados. Ou seja, o letramento como prática deve tomar como objeto de ensino a língua de forma dinâmica e viva. Isso significa que o ensino-aprendizagem deve acontecer de forma que os sujeitos envolvidos no processo tratem as práticas de leitura e escrita de forma contextualizada, como manifestações do meio sociocultural.

Voltamos nossas reflexões acerca do conhecimento para o contexto escolar da rede pública estadual. Mais especificamente, para a forma como esses professores têm “transmitido” o conhecimento. Referimo-nos às atividades pedagógicas por sabermos que ainda continuam sendo tradicionalmente mediadas pelo emprego do livro didático. Podemos fazer essa afirmação por termos conhecimento de que nesse mesmo ano de 2007 as escolas públicas estaduais receberam livros didáticos de todas as áreas e disciplinas.

Acompanhamos a distribuição das obras na escola que está sendo analisada neste trabalho, e percebemos que todos os professores utilizarão o livro didático correspondente a sua disciplina específica.

Também é de nosso conhecimento que os livros adotados nessa escola trazem como título de capa: *Uma proposta para letramento* (Gladys Rocha – 1. a 4. Série); *Rumo ao Letramento* (Ângela Mari Chanoski/Rossana Finau); *Interagindo com a História e Interagindo com a Geografia* (Lilian Sourient/Roseni Rudek/Rosiane de Carvalho – 1. a 4. série).

Conforme o que foi dito, percebe-se que palavras como *interação*, *letramento*, *interagindo* já fazem parte do vocabulário escolar das escolas públicas estaduais. Nos perguntamos, então, de que forma os professores se apropriam desse discurso e de que forma têm elaborado suas aulas. Ou seja, esses professores apenas vão seguir o livro didático de forma repetitiva ou esse livro adotado apenas servirá de suporte para o seu trabalho em sala de aula. Segundo Souza (1995),

Constitui uma das queixas de (alguns) professores a falta de tempo para cumprir, ou seja, “obedecer” a um determinado programa, porque as aulas são de curta duração; além disso, os alunos cada vez mais chegam à escola “com menos conteúdo”, o que dificulta o trabalho do professor no processo de transmissão do conhecimento que passa, assim, a ocorrer de forma mais lenta. (p. 121)

Fazer o livro “andar” é visto por muitos professores como a única maneira de evitar frustrações no aluno e prestar contas de seu trabalho enquanto professor, nem que, às vezes, isso se dê um detrimento de outros fatores que possam surgir ao longo do processo pedagógico, como por exemplo, o questionamento da própria adequação de determinado livro didático a um contexto escolar com características específicas. (p. 122)

Dentro dessa mesma perspectiva nos interessa conhecer de que forma os sujeitos envolvidos nesse processo estão se constituindo, criando uma identidade. Se realmente se constituem numa ilusão de unicidade, de responsabilidade com o tempo e com o programa a ser cumprido (refiro-me ao plano de curso), ou se os professores têm conhecimento de que, para além das “normas” estabelecidas, os sujeitos se constroem pelo deslocamento, pela reflexão sobre outros sentidos produzidos numa perspectiva histórica e ideológica. Conforme a mesma autora,

O livro didático pode se impor como “termômetro” indicativo de eficiência do professor, de sua capacidade para articular transmissão de saber e tempo. Afinal, a formação discursiva do professor parece justificar não apenas o papel de detentor do “saber” como também a idéia de um dever a cumprir, ou seja, a responsabilidade que é imputada pela transmissão de conhecimento ao aluno desprovido desse conteúdo. (1995, p. 122)

Desmistificar a ilusão [...] do livro didático enquanto depositário de um saber imutável, hierarquizado, pode levar alunos e professores a refletirem sobre uma tradição herdada de atividade didática muito dirigida, em busca da adoção de uma atitude mais crítica em relação à confortável posição de encontrar um saber “organizado”, com tudo em seus devidos lugares, como manda o senso comum. (p. 122)

O que vivenciamos no dia-a-dia, nas escolas, são as preocupações que o professor tem em relação à “conclusão de tarefas, conteúdos, notas, planejamentos”. Ou seja, muitas vezes os professores não param para identificar a relevância de cada escolha, de cada opção feita; apenas optam por concluir o que está sendo cobrado como conteúdo no planejamento realizado.

3 ANÁLISE – OS TEMPOS MUDARAM... E A ESCOLA?

3.1 A ATIVIDADE REALIZADA NO DIA 07/06/2006

Consideramos relevante aproveitar um dia de estudo, na escola pesquisada, sobre o discurso da Proposta Curricular, com o objetivo de observar a voz dos professores, nesse caso através de depoimentos, sobre a forma como se identificam com ela e como interpretam suas diretrizes.

No período matutino:

Primeiramente apresentei, em *Power Point*, alguns conceitos de Bakhtin e Vygotsky: interação, dialogismo, sujeito, polifonia. Estavam presentes professores do ensino fundamental, diretora, orientadora, secretária. Tudo foi filmado. Após a apresentação pedi que fizessem comentários e deixei bem claro que sou professora e que ficassem à vontade para falar. Senti que a conversa fluiu naturalmente; eles realmente sentiram-se à vontade para fazer seus comentários.

No período vespertino:

Os professores e educadores em geral reuniram-se em equipe para estudarem a Proposta (2005) e posteriormente fazerem a apresentação para possibilitar a discussão. Os temas do estudo foram determinados pela coordenadoria de ensino:

Grupo 1- Pressupostos Teóricos.

Grupo 2- Alfabetização com Letramento.

Grupo 3- Educação e Infância.

Grupo 3- Educação de Jovens.

Nesse momento fiquei "passeando" de grupo em grupo e colhi alguns depoimentos.

3.1.1 Depoimentos dos professores de Ensino Fundamental

- "Difícilmente temos curso de capacitação."
- "Pensar numa mudança de ensino, mas o resultado vai ser colhido a longo prazo. A mudança deve ser vista pensando num resultado futuro".
- "Os professores não falam a mesma linguagem. Não se trabalha no mesmo objetivo."
- "Enquanto não houver emprego para os pais, o aluno não rende."
- "Acho o cúmulo, como educador não ter acesso ao computador. Não tenho condições financeiras para adquirir um".
- "A grade curricular do colégio particular é diferente das escolas estaduais. No Estado temos menos aula de matemática, química, física. Eu tive que pedir pensão para meu marido para pagar o estudo do meu filho num colégio particular, pois não quero que meu filho se saia prejudicado num vestibular. E os nossos alunos com certeza terão menos chance, quando forem competir com os outros, por estarem defasados nessas disciplinas".
- "Existe discriminação social. O ensino continua sendo seletivo, exclusivo."
- "Deve-se pensar numa greve pela qualidade de ensino. Primeiro a qualidade de ensino, depois brigar por salários."
- "Tudo tem uma questão política. Eu adoraria estudar, fazer mestrado. Mas financeiramente não posso. Será que eu recebo pouco por haver interesse do governo no não conhecimento e crescimento do professor?"
- "A aula de geografia é dada de forma distorcida, nas séries iniciais, por falta de conhecimento de muitos professores dessas séries. Eles confundem e pensam que trabalhar com geografia é só trabalhar com mapas".

3.1.2 Falando sobre os alunos, como eles (os professores) vêem o aluno:

- "A questão de valores está distorcida. Eles fazem parte de uma sociedade consumista. Não compram apostila, preferem comprar um brinco".
- "Somos responsáveis pela nação, mas somos mal remunerados".

- “Falta de atividade e estudo fora do horário de aula. Falta investimento em esporte, projetos que saem do papel”.

3.1.3 Depoimentos dos professores durante a apresentação dos trabalhos

- "O papel do mediador "professor" era corrigir. Agora parte-se do problema para chegar à língua padrão".
- "Muita teoria, mas quando trabalha-se com a comunidade carente..."
- "Letramento e alfabetização é uma seqüência".
- "Como trabalhar dentro da nova proposta?".
- "Os cursos são muito direcionados para professores de 1ª série. Para as séries seguintes não há preparação. A falta de letramento é problema também das séries seguintes".

3.2 ENTREVISTA GRAVADA E ESCRITA COM OS PROFESSORES

3.2.1 1ª Parte: Como o professor se vê

1) Segundo a *Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos*, o bom professor não pode ser analisado apenas pelo domínio de disciplinas específicas, mas especialmente pelo compromisso com a aprendizagem e a produção do próprio aluno (cf. 2005, p. 129).⁶

a) Diante disso, como você se vê (como professor)?

⁶ As falas dos professores foram transcritas literalmente.

Professor A – “Procurando errar o menos possível, uma vez que as entidades governamentais não têm muito interesse em qualificar o professor para a prática do dia-a-dia em sala de aula com as diversas situações. Valorizo e muito o aluno como sujeitos que trazem consigo uma bagagem significativa”.

Professor B - “Na medida do possível, eu costumo sempre me atualizar, na hora de preparar uma aula. Eu procuro sempre coisas novas. Mas é difícil a gente estar atualizado porque falta curso de aperfeiçoamento na Rede Pública Estadual. As condições de trabalho também favorecem, porque a gente trabalha muitas horas na semana. Mas na medida do possível eu procuro sempre coisas novas para minhas aulas. Nós não é... a gente não deve só ter domínio do conteúdo nas aulas, mas trabalhar com a interdisciplinaridade e levar em consideração a bagagem de conhecimento que o aluno já tem”.

2) No fazer pedagógico contextualizado na Proposta (2005), vê-se o professor não só como mediador entre o conteúdo e a prática em sala de aula, mas também como responsável pela formação sólida e crítica do cidadão.

b) Você considera seu papel importante na sociedade? Em que sentido?

Professor A – “Sem dúvida. Pois apesar das dificuldades somos especiais por lidarmos com pessoas. O professor tem como papel: pensar antes de agir, expor e não impor idéias, desenvolver consciência crítica, capacidade de debater, de questionar e de trabalhar em equipe”.

Professor B -“Eu considero muito importante o meu papel na sociedade, e o papel de todos os professores, no sentido da formação crítica do aluno, na sociedade, na formação moral, na formação social e também na formação intelectual; já que nós ajudamos nesse processo da formação do aluno”.

3.2.2 2ª Parte: Como o professor vê o aluno

1) Conforme o novo documento da Proposta Curricular, o educador deve levar em conta as diferentes manifestações dos alunos e os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. Conhecer as diferenças culturais, religiosas, sociais é respeitar a singularidade de cada aluno. Isso é fundamental para o conhecimento dessa diversidade e de respeito às diferenças.

a) Quem é o aluno para você?

Professor A – “O sujeito mais importante no processo, com principal participação nas transformações sociais”.

Professor B - “O aluno para mim é um indivíduo que aprende e ao mesmo tempo ensina o professor, os colegas e também aprende e ensina todo o corpo docente e todas as pessoas que fazem parte da escola. Porém estamos observando que atualmente muitos alunos estão vindo desmotivados para sala de aula por vários fatores e não estão tendo mais respeito e valorização com o professor e com a escola, como deveriam”.

a.1) Professora, será que isso não é uma resposta do aluno para a escola? Uma vez que o que vem de fora do ambiente escolar é apresentado de forma mais dinâmica e atualizada?

Professor B – “Penso que sim. Eu, como professora, vejo que a educação não está tendo devida valorização que merece por parte do governo, por parte da sociedade, por parte dos pais. A escola não tá acompanhando toda essa evolução que está acontecendo. Faltam recursos, falta motivação dos professores. O ambiente que o aluno vive, a violência, a situação financeira da família. Tudo isso favorece a desmotivação do aluno. E a que se pensar... Toda sociedade deve em conjunto achar uma solução para esse problema”.

b) Você acha que o conteúdo das disciplinas tem a ver com o meio em que ele vive?

Professor A – “Uma parte sim. Vai depender que esse aluno está buscando e que aluno pretendemos formar”.

2) A Proposta Curricular tem como pressuposto que a interação social é um dos principais fatores para a formação do saber.

c) Qual é o papel do aluno?

Professor A – “Como agente principal que busca sua identidade e tem interesse em novas formas de pensar e interpretar seus problemas, defendendo e respeitando seu ponto de vista”.

Professor B – “É um papel de interlocutor e não somente de receptor, porque o aluno aprende e ensina através do diálogo e da conversação que o aluno já tem. A gente aprende com o aluno também.

d) Que oportunidades você cria para que a sala de aula se torne um lugar de diálogo, de troca de experiências entre professor e aluno/ aluno e aluno?

Professor A – “O aluno muitas vezes toma o lugar do professor para expor suas idéias. Aulas com seminário e debate”.

Professor B – “Eu iniciei a aula esse ano em julho, porque estava de licença maternidade. Quando eu retornei e percebi que os alunos estavam com bastante dificuldade na questão gramatical e na questão de expressão mesmo de expressar. Então eu procurei coisas novas para que o aluno se interessasse mesmo pela disciplina. Daí eu comecei a observar que eles gostavam muito de história. Então eu propus que toda aula algum aluno trouxesse um livro de história, qualquer texto para contar na sala de aula. No final da aula a gente ia pra rua e fazia uma roda, o aluno daquele dia contava a sua história. Então eu comecei a observar que eles começaram a se interessar pela leitura. Isso tudo foi refletindo na questão gramatical e na questão de interação entre professor e o aluno e entre eles mesmos. A atividade que eu também crio para essa questão é a poesia, criação de poesias. Eu comecei a observar que eles adoram fazer. A gente faz conversação através de círculo. Não somente chegar na sala, passar

conteúdo, eles copiam, eles fazem, não. Fazem também dobraduras e através disso a gente faz conversação, eles lêem alguma coisa que eles trazem de casa. É tudo isso. Eu proporciono para que haja interação na sala de aula.

d.1) Essas inovações que você citou, como material usado em sala de aula, estão ligadas com o seu conhecimento sobre a Proposta Curricular ou simplesmente você acha importante fazer essas atividades em sala de aula?

Professor B – “Eu acho muito relevante inovar na sala de aula e também é de meu conhecimento que a Proposta Curricular valoriza essa questão.”

3) A formação sólida e crítica do cidadão é um dos objetivos da Proposta. Levar para a sala de aula, comparando gêneros discursivos (literários, da publicidade, do jornalismo, da vida cotidiana) é uma das formas de se despertar o senso crítico no aluno.

e) Que tipos de atividade você desenvolve na sala de aula?

Professor A – “Algumas atividades com auxílio de vídeo, jornais, revistas, letras de música”.

Atividades que incitam os alunos a se exprimirem pela oralidade”.

Professor B – (foi respondida na questão anterior).

f) Você encontra dificuldade para preparar suas atividades dentro dessa nova proposta de trabalho? Quais?

Professor A – “Encontra dificuldades que os destaca como desafios, pois diante de uma sociedade que valoriza o “ter” e não o “ser”, a estética e não o conteúdo, o consumo e não as idéias, fica muito difícil acompanhar essa proposta ao pé da letra. Acho até que o professor faz um pouco de milagre, com tantas contradições”.

Professor B – “Eu tenho algum conhecimento sobre a Proposta Curricular, adquiridas em mínimos encontros que eu tive. Mas eu penso que se deveria ter muitos

encontros sobre a Proposta Curricular, já que é uma coisa muito importante para nós professores e que não acontece. Deveria ter estudos com mais frequência pra gente ter embasamento pros nossos conteúdos, pras nossas atividades em sala de aula. Eu estou observando que, nós professores, estamos caminhando sozinhos. A gente precisa de profissionais que nos mostrem, que nos repassem toda essa questão da Proposta Curricular, pra que a gente consiga tornar nossas aulas mais atrativas. Deveria acontecer encontros semanais ou mensais pra que os professores se reúnam, conversem, interajam, troquem informações; pra modificar toda essa situação que está acontecendo. Porque através desses encontros quem ganhará são os alunos, os professores e toda a comunidade escolar”.

3.3 PLANEJAMENTO BIMESTRAL – ANO 2007 (PRIMEIRO BIMESTRE)

No dia 03/10/2006 ocorreu um encontro de educadores (professores do ensino médio de diversas disciplinas) no CEDUP (Centro de Educação Profissional), para planejamento dos conteúdos do 4º bimestre das escolas estaduais do município em que se realizou a pesquisa. Nesse dia foi sugerido pela Coordenadoria de Educação que os professores ali presentes vinculassem os conteúdos do bimestre com a problematização e a historização. O tema “Combate à violência” – sugerido pela GEREI – deveria ser integrado aos conteúdos. Na ocasião pude colher algumas observações feitas pelos professores presentes no grupo.

- “De que forma podemos trabalhar dentro da historização? Faltam sugestões”.
- “Acho que deveríamos ter aprofundamento da Proposta Curricular através de mais encontros. Isso nos trará um maior entendimento.”
- “Precisamos de cursos, com pessoas que nos formem e informem sobre práticas contextualizadas com a Proposta Curricular.”

No dia 15/02/2007, houve encontro de todos os professores do município e da região, no Centro de Educação Profissional (CEDUP). Haviam sido convocados professores de todas as áreas e disciplinas da rede estadual de educação. Convém salientar que a

Coordenadoria de Educação promove esses encontros a cada bimestre, na mesma escola. Nesses encontros, é solicitado aos professores um planejamento das aulas para cada bimestre. O eixo temático escolhido em 2006, que continuou sendo discutido em 2007, teve como foco “O combate à violência”. Esse planejamento divide-se em tópicos a serem desenvolvidos por grupos que são formados por área, série e disciplina. Os tópicos discutidos se dividem em: *Conteúdo, Problematização, Historização, Elicitação de idéias, Abordagem, Exercícios e Tarefas*.

O que foi observado nesse dia é que os professores não estavam envolvidos com o trabalho. Havia muita conversa paralela e apenas um ou dois professores discutiam o que poderia ser colocado no papel, a fim de cumprir o mais rápido possível a tarefa direcionada a eles. Após a conclusão do trabalho, foi entregue uma cópia ao dirigente do planejamento, que tem como compromisso enviar, por e-mail, o documento a todas as escolas ali presentes. Logo a seguir, é passada uma lista de presença e cada professor assina o documento.

No dia 23/04/2007 aconteceu o segundo encontro de planejamento bimestral. Nesse dia tivemos a oportunidade de colher as informações vindas dos professores reunidos em grupos de 5ª e de 6ª Série, na área de língua portuguesa. Seguem os depoimentos.

- “Nós, professores, trabalhamos de forma individualizada. Ou seja, cada professor dá a sua aula da sua forma.”
- “Os próprios organizadores desse planejamento estão perdidos. Eles pedem pessoas “voluntárias”, entre o grupo de professores ali presentes, para trazerem sugestões de como trabalhar na elaboração do planejamento.”
- “O planejamento bimestral que se recebe, quando recebe, encontra-se cheio de erros de ortografia, faltando algumas palavras que prejudicam o sentido das frases e alterado. Ou seja, recebemos o planejamento diferente daquele que havíamos elaborado em grupo.”
- “Apenas 20% desse planejamento é aplicado. Não existe possibilidade de nós, professores, seguirmos todo esse planejamento. Nós já temos o nosso planejamento a ser seguido nas escolas.”
- “Os encontros de planejamento deveriam ser feitos na escola entre os professores, divididos por área e disciplina. Nesse momento trocariam experiências, discutiriam formas de como aplicar os conteúdos.”
- “Existe diferenciação nos conteúdos que são apresentados por professores de uma mesma escola.”

- “Nesses encontros o professor é fiscalizado pelos diretores, pelo dirigente, na cobrança de horário e presença. Passam lista de presença para nos fazerem pressão.”
- “Não existe um trabalho coordenado, as coisas são muito soltas.”
- “Falta a parte prática, faltam sugestões, falta capacitação.”
- “Um ponto positivo que vejo, nesses encontros, é o momento que nós professores criamos, trocando figurinhas. Ou seja, trocamos experiência e trabalhos retirados da internet, como: músicas, revistas de língua portuguesa que nós mesmos compramos como suporte de trabalho.”
- “O tema “O combate à violência” partiu da GEREI e não dos professores. Já estamos discutindo esse tema há um ano e pouco.”

3.4 COMENTÁRIOS – DA PROPOSTA À PRÁTICA NA SALA DE AULA

Tendo como princípio que o conhecimento deve ser compartilhado numa dinâmica entre sujeitos que se constituem através da interação, nos propusemos a analisar o papel dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, nosso interesse é observar se existe engrenagem entre o discurso da Proposta Curricular e os que estão mais diretamente envolvidos nesse processo de construção de sentidos (alunos/professores), embora saibamos que eles são fruto do pertencimento a diferentes formações discursivas (submetidos a várias coerções), que condicionam o desenvolvimento da subjetividade e de todos os processos vinculados à expressão humana (considerando os lugares de onde se expressam).

Conforme as respostas dos professores (**A** e **B**), sobre a primeira parte da entrevista – **Como o professor se vê** –, podemos observar que ambos os entrevistados sentem-se inseguros para aplicar conhecimentos e construir suas aulas seguindo as diretrizes da Proposta Curricular. Ou seja, para os professores, as aulas podem ser trabalhadas de forma dinâmica e inovadora, mas para que isso realmente aconteça seria necessário que dispusessem de pessoas competentes para monitorar e apoiar os professores, através de cursos de capacitação e aperfeiçoamento.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o processo de significação lingüística da Proposta Curricular torna-se difícil de ser construído, no ambiente escolar, não por falta de entendimento e capacidade de compreensão do aparato teórico utilizado, como foi dito nos

trabalhos anteriores, mas pelo fato de os interlocutores e agentes do processo não terem recebido informações amplas e concretas que servissem efetivamente de suporte para melhor compreensão das teorias e práticas interativas sugeridas na Proposta Curricular.

A questão (b) remete a uma auto-avaliação do professor sobre a importância do papel que exerce na formação de cidadãos. Conforme o discurso do professor “B”,

- “É um papel de interlocutor e não somente de receptor, porque o aluno aprende e ensina através do diálogo e da conversação que o aluno já tem. A gente aprende com o aluno também.”

Por outro lado, estamos vivendo no auge da globalização, da economia e das comunicações, numa época marcada pelas contradições, individualismo e mudança de paradigmas. Portanto, é nesse espaço encarado como pós-moderno que a escola tem atuado. Esse cenário impõe novos desafios para os educadores.

Vemos que a reconstrução do saber, no horizonte da pós-modernidade, constitui-se num grande desafio, uma vez que, conforme falam os próprios professores entrevistados, este saber sempre esteve pronto e determinado dentro de uma grade curricular, inflexível e inquestionável, devendo ser cumprida ao pé da letra por todos os professores.

Todo o tempo podemos observar que os professores estão vivendo uma fase crucial no processo de ensino-aprendizagem, por estarem sendo cobradas tarefas e sugestões de trabalho que só poderiam ser exigidas se tivessem sido preparados através de qualificação, formação pedagógica, formação ética e política.

Conforme o professor “B”,

- [...] Eu tenho algum conhecimento sobre a Proposta Curricular, adquiridas em mínimos encontros que eu tive. Mas eu penso que se deveria ter muitos encontros sobre a Proposta Curricular, já que é uma coisa muito importante para nós professores e que não acontece. Deveria ter estudos com mais frequência pra gente ter embasamento pros nossos conteúdos, pras nossas atividades em sala de aula.
- [...] Eu estou observando que, nós professores, estamos caminhando sozinhos. A gente precisa de profissionais que nos mostrem, que nos repassem toda essa questão da Proposta Curricular, pra que a gente consiga tornar nossas aulas mais atrativas.
- [...] Deveria acontecer encontros semanais ou mensais pra que os professores se reúnam, conversem, interajam, troquem informações; pra modificar toda essa situação que está acontecendo.

- [...] Porque através desses encontros quem ganhará são os alunos, os professores e toda a comunidade escolar [...].

O que temos percebido nos encontros que discutem a Proposta Curricular, nos planejamentos bimestrais, no dia-a-dia na escola, é que o professor deve adquirir os conhecimentos científicos para o ensino dos conteúdos específicos de sua área. Mas, por outro lado, não basta estar preparado quanto ao conteúdo a ser apresentado. É necessário também estar bem informado, superando os níveis de senso comum, tornando a atividade sistematizada, a fim de garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser explicitado diz respeito ao trabalho transformador que o professor “desenvolve”. Acreditamos que se o professor tiver visão contextualizada sobre a sociedade, formação ética, política e econômica estará capacitado para atuar no processo de conscientização das novas gerações. Também é necessário que exista vontade, amor e tolerância nesse ambiente, por tratar-se de um espaço onde convivem indivíduos com particularidades. Ou seja, cada aluno e cada sujeito, nesse espaço escolar, tem uma história de vida.

Nesse sentido, deve-se ter como prioridade a formação ética e política no processo de conscientização no ensino-aprendizagem, com relação aos problemas a serem enfrentados no dia-a-dia. Além disso, a formação política permite uma melhor compreensão sobre o que será relevante ensinar e como fazê-lo.

Todos os segmentos da área educacional deveriam partir do princípio de que a escola deve ser uma fonte de atividades de preparação do cidadão para a vida social e sua transformação. É nesse ponto que voltamos a falar da necessidade que o professor tem no sentido de encontrar apoio na sua formação social, política e cultural para que possa agir e mudar esta mesma sociedade. Podemos falar dessa necessidade do professor por termos participado desses encontros e por termos constatado que todos eles se sentem cobrados, quanto ao levantamento de sugestões, quanto à participação como voluntários da educação. Conforme o depoimento do professor no dia do planejamento bimestral,

- [...] Nesses encontros o professor é fiscalizado pelos diretores, pelo dirigente, na cobrança de horário e presença. Passam lista de presença para nos fazerem pressão.
- [...] Falta a parte prática, faltam sugestões, falta capacitação [...].

Diante desse fato, fazemos o seguinte questionamento: Como o professor pode preparar indivíduos capazes, com visão crítica, se não foram capacitados para atuar num processo aberto de ensino-aprendizagem? Vemos que só pode acontecer realmente transformação, no ambiente escolar, quando cada segmento da educação assumir uma forma

de ação e mudança dentro da sociedade. Mas é necessário que haja interação entre os professores da mesma escola, entre professores de escolas diferentes, entre escolas e todos os segmentos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Falamos de encontros com troca de experiência, entre educadores, de uma prática dinâmica inovadora e comprometida com a educação. Em outras palavras, de uma escola que forme cidadãos críticos capazes de fazerem leitura das informações que surgem no dia-a-dia.

O principal problema, a grande dificuldade que o professor enfrenta, é a falta de tempo, a carga horária cheia, a cobrança vinda da direção, do governo, dos próprios alunos, que até, de forma inconsciente, cobram um tipo de aula inovadora e atraente. Ou seja, cobra-se muito dos professores, esquecendo que as mazelas perceptíveis na educação começam a ser gestadas em níveis mais altos da hierarquia, com suas determinações políticas e econômicas.

Cabe à instituição escola propiciar um momento em que sejam abertas discussões que levem à formação e à capacitação de professores, para planejar e interpretar informações e valores que são recebidos por meio de comunicação social. Conforme o discurso do professor entrevistado no dia do Planejamento Bimestral,

- [...] Um ponto positivo que vejo, nesses encontros, é o momento que nós professores criamos, trocando figurinhas. Ou seja, trocamos experiência e trabalhos retirados da internet, como: músicas, revistas de língua portuguesa que nós mesmos compramos como suporte de trabalho [...].

As informações recebidas a todo instante são interpretadas de formas diferentes, dependendo de cada pessoa, de sua posição subjetiva, de sua inserção no grupo social. Ao aprender a olhar criticamente os discursos, o professor poderá cumprir seu papel de sujeito ativo da democratização da comunicação. Em outras palavras, o professor poderá mobilizar seus alunos para conhecerem seus direitos, para serem mais conscientes sobre a importância de se fazer leituras críticas que possam abrir seus olhos para o que existe ou possa existir dentro e fora desse espaço escolar.

Por outro lado, vemos que o professor sente necessidade de mudança, não só nas suas aulas, mas na forma como são impostas as atividades e os conteúdos a serem cumpridos. É o que mostram alguns depoimentos de professores, que foram colhidos no dia 23/04/2007, durante a sessão de Planejamento Bimestral:

- [...] Nós professores, trabalhamos de forma individualizada. Ou seja, cada professor dá a sua aula da sua forma [...].

- [...] Os próprios organizadores, desse planejamento, estão perdidos. Eles pedem pessoas “voluntárias”, entre o grupo de professores ali presentes, para trazerem sugestões de como trabalhar na elaboração do planejamento [...].
- [...] O planejamento bimestral que se recebe, quando recebe, encontra-se cheio de erros de ortografia, faltando algumas palavras que prejudicam o sentido das frases e ainda vem alterado. Ou seja, recebemos o planejamento diferente daquele que havíamos elaborado em grupo [...].
- [...] Apenas 20% desse planejamento é aplicado. Não existe possibilidade de nós, professores, seguirmos todo esse planejamento. Nós já temos o nosso planejamento a ser seguido nas escolas [...].

Analisando o discurso dos professores sob o ponto de vista sociointeracional, observamos que eles se mostraram abertos e flexíveis nas suas declarações, colaborando de forma dinâmica no questionamento.

Convém dizer que o mesmo não aconteceu com uma outra professora de língua portuguesa, desta mesma escola. Desde o primeiro momento em que a procuramos, ela se mostrou contrariada em participar. Diante disso, passamos a observar no convívio diário, nos trabalhos dirigidos aos alunos que essa professora dá preferência a conteúdos de forma estrutural e convencional. Dizemos isso por termos tido a oportunidade de conversar regularmente com a mesma professora, por termos trabalhado ao lado de sua sala de aula, por escutarmos os alunos, e principalmente por termos visto a forma como eram conduzidos os conteúdos e atividades em sala de aula. O que mais chamava a atenção era seu discurso, que falava da descrença em relação ao ensino, aos alunos e à educação de forma geral.

Sabe-se, através de observações em sala de aula, dos encontros para discussão do planejamento escolar, bem como através da resistência de alguns professores, que isso se reflete de forma negativa na sala de aula, por ser o professor o mediador entre conteúdos e uma nova prática. Isso nos levou à questão sobre como os alunos refletem e refratam esse tipo de aula, onde os conteúdos são trabalhados de forma repetitiva, com foco na gramática pura, descontextualizada.

Já os professores que colaboraram com a pesquisa mostraram-se positivos, esperançosos, criativos e dinâmicos.

Se, por um lado, ocorre frequentemente a sensação de dessintonia quanto a seus conhecimentos e metodologia de trabalho; se esses professores reconhecem que seu modo de posicionar-se reflete muitas vezes valores enraizados que não mais dão conta das práticas

escolares, levando à sensação de fracasso e frustração, por outro lado mostram outra forma de fracasso, que é a tentativa um pouco desajeitada e ingênua de realizar um planejamento seguindo “novos caminhos”. E sua reação, no caso, também é, como em suas salas de aula ocorre com os alunos, de resistência – daí as críticas, que podem ter sua razão de ser. Daí que a construção de sua identidade se deteriore e se fragmente, o que resulta em perda antes, que em desenvolvimento subjetivo.

3.5 ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA 5ª E DA 6ª SÉRIE

Primeiramente falamos sobre a Proposta Curricular de forma bem simplificada, para que os alunos compreendessem as questões a serem respondidas. Após toda a discussão começamos a fazer questionamentos com os alunos de 5ª (15 ao todo) e 6ª série (20 ao todo), no sentido de obtermos os dados para análise, procurando verificar *como o aluno se vê e como vê o professor*.

1) Segundo a *Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos*, o aluno é avaliado como ser histórico-social. Ou seja, o aluno é avaliado não só pelo que aprende no ambiente escolar, mas por todo o conhecimento adquirido através dos meios de comunicação: televisão, computador, revistas, jornais, etc.

a) O que o professor leva em consideração quando você é avaliado?

Tabela 1 – Avaliação de conhecimentos segundo alunos de 5ª e de 6ª série.

Avaliação pelo professor	Alunos de 5ª série	Alunos de 6ª série
Avalia os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar	12	10
Avalia os conhecimentos adquiridos extraclasse	-	-
Avalia o aluno no ambiente escolar e extraclasse	03	08
Não compreenderam a questão	-	02

Conforme já dito, a diversidade de conhecimento advém de diferentes experiências de vida que são mostradas no dia-a-dia em sala de aula. Nesse sentido, cabe aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem avaliar e aproveitar essas singularidades e diferenças mútuas apresentadas no ambiente escolar, utilizando diferentes situações de enunciação que mostrem a diversidade de significados que surge na sala de aula.

Conforme a Tabela 1, questionamento feito aos alunos sobre o que é levado em consideração pelo professor quando são avaliados, 12 alunos de 5ª série responderam que são

avaliados pelo conhecimento adquirido no ambiente escolar e 3 alunos responderam que são avaliados no ambiente escolar e extraclasse.

Diante dessa resposta, achamos relevante colocar aqui as vozes desses mesmos alunos (5ª série) que disseram ser avaliados apenas pelo comportamento manifestado no ambiente escolar (R1: resposta 1).⁷

- R1: Pela disciplina, pela prova, pelo questionário.
- R1: A disciplina de português: ela avalia prova caderno e sobre outros assuntos.
- R1: O professor leva em consideração quando a gente é avaliado nas tarefas, nas atividades, nas avaliações, nas provas, nos teatros, na comportamento do aluno e muitas vezes desconta nas conversas dos alunos que não tem interesse de aprender...
- R1: O professor avalia o comportamento, os exercícios, pelas provas, etc...
- R1: O professor leva em consideração o respeito e também o comportamento.
- R1: Só pela disciplina.
- R1: Pelo conhecimento e pelas prova, tarefas e etc...
- R1: Nós somos avaliado pela provas e a tarefa e a disciplina e aprendizagem
- R1: Eu sou avaliado por as provas e também por o comportamento.
- R1: Pelas provas, comportamentos, diários, leituras, disciplinas.
- R1: Só pelo conhecimento prova disciplina e tarefas.
- R1: Pelo o nosso comportamento quando nós fazemos provas, trabalhos, atividades, pelo nosso dia a dia com a escola, etc.

Dos 20 alunos de 6ª série entrevistados 10 responderam dentro dessa mesma perspectiva.

- R1: Avalia atividades em grupo trabalhos, prova, resumo.
- R1: Por aquilo que nos fazemos na sala de aula.
- R1: Pelo comportamento, pela prova etc...
- R1: Pelo comportamento da pessoa, da prova, trabalho etc.
- R1: Pelo comportamento.
- R1: Pela disciplina e provas, trabalhos.
- R1: Prova, trabalho etc...
- R1: No comportamento.

⁷ As falas dos alunos foram transcritas literalmente.

- R1: A bagunça, atividades em grupo, provas, livros educativos e etc...
- R1: Deves enquanto que ela não da prova ela da um trabalho alguma coisa diferente daí sim ela leva em consideração.

Podemos observar no que os alunos enunciam que a avaliação continua sendo feita através dos trabalhos, provas, comportamento e atividades, conforme as respostas (R 1) acima citadas.

Remetendo à visão bakhtiniana da linguagem, com o processo dialógico, e passando para o campo pedagógico, mais especificamente para a sala de aula, vemos que nas vozes dos alunos se repete sistematicamente o que pré-existe ao indivíduo falante, na medida em que se trata de uma tradição que recobre com extraordinária força o discurso pedagógico. Não lhes resta opção: só cabe a repetição dos discursos ditos. Podemos observar a repetição de vozes nessas seguintes respostas:

- R1: Pela disciplina, pela prova, pelo questionário.
- R1: O professor avalia o comportamento, os exercícios, pelas provas, etc...
- R1: Pela disciplina e provas, trabalhos.
- R1: Pelo comportamento da pessoa, da prova, trabalho etc.
- R1: Eu sou avaliado por as provas e também por o comportamento.
- R1: Pelo comportamento da pessoa, da prova, trabalho etc.
- R1: Pelo comportamento.

Assim, percebe-se, nas vozes dos alunos (na posição específica de quem está sendo “ensinado”), que a prática dos professores de língua portuguesa não está sendo feita no sentido de mediar, através da linguagem, o conhecimento adquirido no dia-a-dia. Dessa forma, os alunos se apropriarão dos conhecimentos tais e quais eles são concebidos e “repassados” através de uma metodologia ainda tradicional. Tradicional, aqui, se apresenta no sentido de que conhecimentos “repassados” e que se espera sejam assimilados são detectados, no movimento de retorno, através de testes e provas (para “provar” que se sabe). Em vez disso, caberia observar e atender a evolução da criança, compreender o nível de conceitualização em que ele, o aprendiz, se encontra, para passar, a partir daí, aos desafios relevantes para o desenvolvimento. É possível fazer isso naturalmente, através da convivência na sala de aula. Mas é importante que, como professores, saibamos a que objetivos correspondem as atividades propostas aos alunos.

Nessa mesma perspectiva, interessa-nos saber se os professores estão tendo entendimento da importância de saber ouvir o discurso de seus alunos, por serem indivíduos singulares e por estarem trazendo para sala de aula conhecimentos adquiridos no dia-a-dia, na comunidade, nos meios de comunicação. Quanto a isso, achamos relevante mostrar aqui um pensamento redigido no mural da sala dos professores da escola em que foi feita a pesquisa: “A escola é o lugar onde as diferentes linguagens assumem grande importância, pois são as ferramentas necessárias para ler, entender, interpretar e dizer o mundo”.

Diante disso, percebemos que é sabido que não existe um discurso único dentro do ambiente escolar (e para o ensino e a aprendizagem), mas vários discursos e várias manifestações de linguagem, que podem ser discutidos através de uma relação de troca. Dizemos isso por sermos favorável à idéia de que o comportamento se torna mais produtivo e crítico por parte do aluno e do professor quando se tem claro que nenhum sujeito é dono e produtor absoluto de seu discurso.

Sem dúvida, é de todos o compromisso da aprendizagem. Ou seja, a responsabilidade não é só do professor-educador, ainda que este tenha uma participação fundamental nas experiências que geram conhecimento na sala de aula. Sua postura frente aos alunos, certamente, contribuirá para o sucesso e conseqüente aprendizagem, mas, dependendo da situação, pode gerar o inverso.

b) Você acredita que o ensino-aprendizagem acontece também fora do ambiente escolar? De que forma?

Tabela 2 – Onde acontece o ensino segundo os alunos de 5ª e de 6ª série.

Local do ensino	Alunos de 5. série	Alunos de 6. série
Ensino acontece no ambiente escolar	02	-
Ensino acontece fora do ambiente escolar	13	17
Ensino acontece no ambiente escolar e extraclasse	-	03

Verificamos que 2 alunos do total de 15, da 5ª série, responderam que o ensino acontece no ambiente escolar, 13 alunos responderam que o ensino-aprendizagem acontece fora do ambiente escolar.

- R2 De varias formas possíveis, computador, televisão radio
- R2 Nos meios de comunicação e pela família
- R2 Sim porque quando nós estamos em casa nós vemos televisão, radio, revistas, jornais, computadores e na rua nós vemos e ouvimos
- R2: Na escola, nas ruas, no computador, no rádio, na televisão, enfim muitos aprendem em outros lugares tipo nos teatros etc...
- Sim através dos meios de comunicação tipo televisão, computador, jornais e etc
- R2: Sim pelos meios de comunicação.
- R2: Televisão, computador, aparelho de son.
- R2: Sim. Com a televisão, computador, rádios etc...
- R2: Sim, através da televisão do computador e também nos jornais, revistas etc...
- R2: Sim. Meios de comunicação.
- R2: Sim, na família na tv etc...
- R2: Pela televisão, informática e pelos pais.
- R2: De televisão, computador, revistas e jornais e com nossos pais.
- R2: Sim, eu aprendo através da internet, jornal revista, televisão e entre conversas.

A maioria dos alunos de 6.^a série, ou seja, 17 do total de 20, responderam que o ensino aprendizagem acontece também fora do ambiente escolar.

- R2: Sim por exemplo pela televisão, internet, com a família e na rua.
- R2: Sim. Com a família, na televisão através de programas educacionais, internet e outras coisas.
- Sim. Os meios de comunicação servem para informar e auxiliar as pessoas. Pela internet, televisão, jornais, revistas... A família também auxilia e nos ajuda fora da escola.
- R2: Jornais, revistas, internet etc...
- R2: Sim. O computador pode pesquisar várias, televisão, a família, as ruas.
- R2: Sim. O aprendizado não acontece entre quatro paredes, más em todos os lugares em casa, na rua conhecendo o mundo, na informática, na tv, revistas, jornais etc...
- R2: Sim. Pelos meios de comunicação e por outras pessoas.
- R2: Sim pela internet e tudo mais.
- R2: Sim com os pais, amigos e parentes.
- R2: Sim na internet, em casa, nas ruas.

- R2: Sim. As pessoas aprendem com sua família, televisão, computador.
- R2: Sim Televisão, internet, revistas, jornais etc...
- R2: Sim, aprendendo com os pais, aprendendo na televisão, com os livros, internet.
- R2: Sim. Em casa, jornais etc...
- R2: Sim, nas ruas em casa mas também aprende coisas ruins.
- R2: Sim, aprendendo com os pais, pela internet e por outros meios de comunicação.
- R2: Sim, pela televisão, internet.
- R2: Sim. Acontece sem livros, caderno, material escolar. É feita de uma forma engraçada, aprendemos com os pais, amigos, em casa, nas ruas...
- R2: Sim, pela educação dos pais e irmãos, na internet, na tv, e as minhas amigas.
- R2: Sim, aprendendo com a família, jornais, computador etc...

Na perspectiva de Bakhtin e no conteúdo da Proposta Curricular, o sujeito forma a consciência através de um processo interativo de vozes. Conforme Bakhtin (2004, p. 37), “[...] existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da *comunicação na vida cotidiana*. Esse tipo de comunicação é extraordinariamente rica e importante.”

Pelas vozes dos alunos entrevistados, percebe-se que eles têm consciência da sua existência histórica e social e que têm o direito à aquisição do conhecimento e de usá-lo em benefício da evolução de sua condição social.

Interessa, aqui, associarmos a essa reflexão os princípios da intercomunicação com o semelhante, aos aspectos próprios do sujeito humano, que se encontram interligados à cultura e às reflexões procedentes de outros lugares, da vida, enfim. Para Bakhtin (1992), no mundo da vida não há acabamento. Esse inacabamento dos sujeitos depende da visão que eu tenho do outro e que o outro tem de mim. Dessa forma, estamos expostos a quem nos vê e nunca nos vemos por inteiro. Ou seja, esse outro tem uma visão de mim que eu próprio não tenho. Esse outro nos mostra nossa incompletude.

Dessa forma, buscamos no outro a fonte restauradora da totalidade perdida. É nesse ponto do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. Diante dessa interação constrói-se a linguagem como forma de mediação sógnica necessária. Por isso vemos a linguagem como caminho de trabalho e produto de trabalho.

Remetendo-nos para o campo pedagógico, podemos dizer que o professor, como mediador do trabalho com conteúdos e práticas, é o caminho que leva ao trabalho e o aluno em desenvolvimento é o produto desse trabalho. O grau de aproximação entre professor e

aluno serve de laços que aproximam fatos vividos dentro da escola, mas também fora; servem como porta aberta para enriquecimento mútuo.

Assumimos que a relação entre aluno e professor/ aluno e aluno expressa a história de sua construção, da linguagem e seus usos, originados nos universos de discurso que os precederam – de caráter interindividual – e que foram internalizados num processo intra-individual (conforme a perspectiva de aprendizagem vygotskyana). Mas a cada novo aprendizado com base no pré-construído, exerce-se a contrapalavra (a reação-resposta de compreensão), articulando dialogicamente o que se aprende através das mediações próprias. Segundo o discurso da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998, p. 37),

A escuta atenta aos diferentes modos de aprender, aos diferentes saberes dos alunos permite à professora criar intervenções pedagógicas que garantam avanços qualitativos na apropriação de diversos conhecimentos, estabelecendo diálogo entre as produções históricas da humanidade e a cultura do aluno.

Essa busca incessante de completude de energia professor/aluno e aluno/aluno ocorre simultaneamente; as linguagens construídas no espaço pedagógico não podem ser compreendidas como um sistema fechado e acabado de signos para sempre disponíveis, prontos e reconhecíveis. Por fazerem parte de um processo contínuo de interlocução com o outro, trazem consigo as características singulares, irrepetíveis, do processo enunciativo, mostrando sua vocação estrutural para a mudança. Tanto Vygotsky quanto Bakhtin consideram que é assim que a consciência se forma. Ambos se interessavam pela subjetividade, pela criatividade do sujeito no plano da linguagem. Se é nesse movimento que se constitui a consciência, também esta não pode ser considerada senão em sua constante mudança.

Diante de tais assunções, nos perguntamos se o sistema educativo proporciona esse espaço para que os sujeitos envolvidos na educação interajam num processo contínuo de constituição e identificação. As situações em análise mostram que há uma tentativa, por parte das professoras, de utilizar as trilhas apontadas pela Proposta Curricular, ainda que reconhecendo a própria fragmentação de seu conhecimento a respeito da motivação teórica e metodológica dessas trilhas. Ao mesmo tempo, elas têm uma percepção – também fragmentada – parcialmente positiva do trabalho pedagógico que realizam. Isso faz, em consequência, com que vivam em constantes conflitos no ambiente de trabalho. Alguns desses conflitos se refletem, como é perceptível, nas respostas que os alunos fornecem.

Convém aqui fazermos um questionamento: será que a indisciplina, a falta de respeito com o professor, a violência, tão debatida no planejamento escolar, já não seria a

resposta disso? A indisciplina funcionaria como sintoma de algum tipo de resistência, que precisa ser explicitada e conhecida.

c) O conteúdo recebido na sala de aula tem a ver com o seu meio e seus interesses?

Tabela 3 – Contextualização do conteúdo segundo alunos de 5ª e de 6ª série.

Conteúdo	Alunos de 5ª série	Alunos de 6ª série
Conteúdo dentro do contexto social	06	07
Conteúdo fora do contexto social	-	01
Conteúdo dentro e fora do contexto social	08	11
Não compreenderam a questão	01	01

Em resposta a esse questionamento, 6 alunos de 5ª série responderam que o conteúdo está integrado ao contexto social, 8 alunos responderam que o conteúdo está dentro e fora do contexto social e apenas 1 aluno não compreendeu a questão.

As respostas são as seguintes:

- R3: Sim porque se não fosse pelo português eu não sabia ler varias materiais.
- R3: Tenho interesse de aprender outras coisas ex informática
- R3: Sim porque no meu futuro eu vou presisar.
- R3: Tenho muito interesse de aprender coisa de fora também tipo: arte, melhor as vezes aprender coisa da escola, o que os professores ensinam, mais muitos deles são interessante. Queria ter aulas de informática para aprender mais.
- R: Sim, para min tem muito a ver porque eu gosto e são muito interessantes
- R3: Tenho interesse mais gasto mais de aula de computação e etc.
- R3: Tem coisas que eu quero que tivesse mais. Ex: computador, vídeos e outras coisas
- R3: Sim, porque as materiais são muitos importantes para mim.
- R3: Eu adoro o que a professora passa mas queria que ela pesquisase no computador etc...
- R3: Sim, pois tem coisas que nós não temos intendimento em algumas coisas.
- R3: Alguns tem. Mas queria mecher mais no computador para saber mais.
- R3: Sim alguns
- R3: Não sei, porque nos dias de hoje, os alunos não estão aprendendo muito.

- R3: É porque quando eu estiver grande eu vou precisar desses conhecimentos por exemplo quando eu quiser mandar uma carta e souber escrever.
- R3: Depende asfezes sim asfezes não.
- A mesma questão foi dirigida aos alunos da 6ª série e as respostas foram estas:
- R3: Mais ou menos por que tem algumas atividades que nos interessa e tem outras que são muito enjoadas.
- R3: nem em todas as matérias como em religião, que discutimos coisas nada a ver com a nossa religião. Porque sou católica e ela fala de outra cisa.
- R3: As vezes, pois algumas atividades possuem material voluntáril que não me interessa muito, não possuímos assuntos literarios e da atual época.
- R3: + ou - . Tem uns que ela passa é um interessante. Outros não são interessantes. Mas é bom para nossa vida nos próximos 5 ou 3 anos.
- R3: As vezes sim e as vezes não a maioria das coisas não.
- R3: nossa e muito. E tem gente que não da nem bola para matéria
- R3: Sim
- R3: Mais ou menos. Por que na rua aprendemos muitas outras coisas
- R3: mais ou menos, algumas coisas interessam.
- R3: não às vezes. A professora só fala coisa mal.
- R3: Alguns conteúdos sim, alguns conteúdos não. Porque alguns são difíceis outros não.
- R3: Sim. Tem muito a vê no meu meio de vida
- R3: Sim porque eles falam a verdade e a gente vai aprendendo.
- R3: Mais ou menos, porque algumas coisas são de nosso interesse.
- R3: Sim porque eu aprendo sobre coisas que eu aprendi.
- R3: Sim.
- R3: Sim, ela traz jornais, revistas e etc...
- R3: Mais ou menos. Porque as professoras tem horas que passam coisas difíceis e outras horas que é tão legal.
- R3: Mais o menos.

Embora as respostas tenham sido apresentadas de forma afirmativa ou negativa, são justificadas de modo vago, reduzido, repetitivo, levando-nos a perceber a falta de um conhecimento que possibilitasse aos alunos fazer suas escolhas de forma produtiva e criativa. As respostas mais marcantes que nos levaram a fazer esse julgamento são as seguintes:

- R3: Sim porque no meu futuro eu vou precisar.
- R3: Sim, porque as materiais são muitos importantes para mim.
- R3: Sim, pois tem coisas que nós não temos entendimento em algumas coisas.
- R3: Depende asfezes sim asfezes não.
- R3: As vezes, pois algumas atividades possuem material voluntáril que não me interessa muito, não possuímos assuntos literários e da atual época.
- R3: + ou - . Tem uns que ela passa é um interessante. Outros não são interessantes. Mas é bom para nossa vida nos próximos 5 ou 3 anos.
- R3: Sim porque eles falam a verdade e a gente vai aprendendo.

Esse descompasso na interação professor/aluno nos mostra o importante papel do professor no espaço pedagógico, uma vez que é ele que pode preencher a lacuna existente entre os conhecimentos adquiridos dentro e fora do espaço escolar. Os estudos de Bakhtin e Vygotsky mostram que a apreensão e o uso do discurso do outro não acontecem apenas no espaço escolar, mas também em diferentes esferas sociais, através de processos que incluem o domínio de elementos contextuais.

A construção das funções psíquicas da criança foi vinculada a apropriação da cultura humana, através de relações interpessoais dentro da sociedade à qual pertence. Vygotsky considerou essa apropriação como se dando através da Educação e do ensino por intermédio de adultos ou companheiros mais experientes (FREITAS, 1995, p. 101)

Diante disso, vemos que o sujeito-aluno, no caso presente, ainda não entrou no fluxo do conhecimento formado interativamente, “polemicamente”, no jogo dinâmico de reação-resposta em busca da compreensão.

Na visão bakhtiniana, a linguagem (como fenômeno social) se relaciona com a construção do sujeito; para Bakhtin, o sujeito forma a sua consciência ouvindo, assimilando as palavras e construindo seu próprio discurso através do discurso do outro. Por esse princípio chamado dialogismo, o sujeito produz e compreende o enunciado do contexto e os enunciados que o antecederam.

Assim, percebe-se, através do discurso dos alunos, que não há consciência do tipo de prática educativa sugerida pela Proposta Curricular.

2) Conforme a Proposta Curricular, o ensino-aprendizagem acontece através do diálogo, da interação entre os alunos, professor e alunos, e todos os segmentos da educação.

a) Como você se sente na sala de aula em relação aos seus colegas e aos professores?

Tabela 4 – Relacionamento em sala de aula segundo os alunos de 5ª e de 6ª série.

Relacionamento	Alunos de 5. série	Alunos de 6. série
Os alunos se sentem bem	05	10
Os alunos não se sentem bem	02	06
Necessitam melhorar em alguns aspectos	08	02
Não responderam	-	02

Vemos, no quadro acima, que a maioria dos alunos da 6ª série demonstrou satisfação, na sala de aula, com relação aos professores e com os conteúdos apresentados. Notamos, porém, que as respostas não estão em sintonia com os resultados verificados na questão anterior.

Eles responderam ao questionamento da seguinte forma:

- R1: Bem. Porque as professoras são Pacientes e os alunos Bonzinho.
- R1: Na sala de aula é muito legal todo mundo se fala a gente bagunça bastante até os professores ri com a gente mas quando o professor pede para a gente dá um jeitinho e paramos.
- R1: Nem com todos os professores a relação de diálogo pois alguns não converçam muito com nós. E também não é com todos os alunos porque ficam fechado e fala só com alguns alunos
- R1: Possui interação minha para com o professor pois através de um diálogo podemos entender diversas situações. Com os alunos não possui interação.
- R1: Um aluno normal.
- R1: Não, Tem muito diálogo tem mais conteúdo + ou – pouco diálogo.
- R1: As vezes bem e muitas vezes mal
- R1: os colegas: ajudam uns aos outros na maiores desesperos / Professores: coisas muito boas e eles ajudam para ter um bom inprego.
- R1: Me sinto em casa porque é ruim acordar cedo mas vale muito apena
- R1: Eu me sinto bem. Porque os professores são amigo.
- R1: bem porque eles se respeitam.

- R1: Bem. Porque os professores são legais e oos colegas também.
- R1: Os colegas são muito respondões
- R1: Bem os professores são Bons e o aluno são Bem Bom
- R1: Eu mi sinto bem mau porque eles são bem mauciado.
- R1: Me sinto bem
- R1: Igual no aprendisagem.
- R1: Avontade, pois sei que ajudando os outros eu vou receber o mesmo carinho em troca. Tem hora que levamos a sério e outras não.
- R1: Bem, todos me ajudam, nas oras que eu preciso. É muito bom.
- R1: Aos alunos é tudo confusos nós fala sem parar e os professores tem que ter respeito mas nois não temos.

Quanto aos alunos de 5ª série (sobre como se sentem na sala de aula em relação aos colegas e aos professores), 5 sentem-se bem, 2 responderam que não se sentem bem, e 8 responderam que necessitam melhorar em alguns aspectos.

As respostas são as seguintes:

- R1: Bem nada a reclamar
- R1: eu me sinto bem a professora sempre ajuda mas eu queria ter espaço para outras coisas
- R1: Eu me sinto mal porque eles podem fazer melhor.
- R1: Muitos colegas são chatos e outros bem legais, alguns professores não levam em consideração o que a gente acha ou pensa. Por isso não é a mesma coisa de antes.
- R1: Eu me sinto bem.
- R1: Muito bem mais queria que nós tivemos mais espaço.
- R1: Eu me sinto mau por causa do ambiente sujo e bagunçado. Fora as outras coisas eu me sinto bem
- R1: Eu me sinto bem na sala mas eu queria que os professores levassem nós para a informática.
- R1: Eu me sinto muito bem.
- R1: Eu sinto que nós devíamos ter uma sala de computação, teatro... enfim que a nossa escola tivesse mais, o lado das coisas materiais.
- R1: Eu me sinto bem, mais pode melhorar
- R1: eu me sinto muito bem

- R1: Eu me sinto muito porque não é só eu que aprendo os outros também tem que aprender
- R1: bem todos os respeitam.
- R1: Muito bem meus professores adoro e meus colegas também menos alguns.

Percebemos, por esses dados, que muitas vezes o aluno não tem dimensão do tipo de aula que poderia ter, justamente por não ter conhecimento de todas as possibilidades, embora sejam capazes de apontar lacunas; é bastante visível o quanto sentem necessidade de usufruir da abertura que a informática pode proporcionar. Outros acabam achando que a aula está perfeita, que o problema está neles ou na turma e, finalmente, que também existe “bagunça” e indisciplina em sua turma. Esse conflito está refletido na heterogeneidade discursiva construída de forma vaga, e em que se manifesta ainda uma deficiência de formulação em geral: pontuação, coesão, coerência e grafia. Observa-se isso nas seguintes respostas:

- R1: bem todos os respeitam.
- R1: eu me sinto bem a professora sempre ajuda mas eu queria ter espaço para outras coisas
- R1: Bem nada a reclamar
- R1: Bem, todos me ajudam, nas horas que eu preciso. É muito bom.
- R1: Bem os professores são Bons e o aluno são Bem Bom
- R1: Eu sinto que nós devíamos ter uma sala de computação, teatro... enfim que a nossa escola tivesse mais, o lado das coisas materiais.
- R1: os colegas: ajudam uns aos outros na maiores desesperos / Professores: coisas muito boas e eles ajudam para ter um bom inprego.

Outro ponto observado nas vozes dos alunos é a imagem idealizada com que encaram os rituais da escola, refletindo uma espécie de ensinamento que atribui valores específicos a atitudes e comportamento. Assim, a linguagem utilizada conduz à aparência (provavelmente) falsa de harmonia, neutralidade e objetividade.

- R1: Um aluno normal.
- R1: Na sala de aula é muito legal todo mundo se fala a gente bagunça bastante até os professores ri com a gente mas quando o professor pede para a gente dá um jeitinho e paramos.
- R1: Eu me sinto bem. Porque os professores são amigo.

- R1: bem porque eles se respeitam.
- R1: Bem. Porque os professores são legais e oos colegas também.

Essa imagem de discurso, porém, não esconde os conflitos e confrontação dos vários discursos que o circundam. Para Bakhtin, é nesse ponto que o sujeito é visto como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído por meio do discurso do outro. Na perspectiva de Bakhtin, a linguagem é arena de conflitos, é inseparável da questão de poder, já que não tem neutralidade: ela é perpassada pelos valores das comunidades através do tempo.

Nessa mesma perspectiva, Bakhtin considera que a formação da língua e do indivíduo tem variantes conflitantes – sociais, geográficas, temporais, profissionais etc.. Em consequência disso, ficam sujeitas à questão de poder; assim, para cada momento histórico, a língua se forma num processo hierárquico específico das variantes que a constituem.

A forma de poder, como algo frágil e vulnerável, desperta a necessidade de negociação, tanto por parte do elemento que domina a situação, quanto por parte dos elementos afastados do dominante. O primeiro sente a necessidade de negociar com a intenção de amenizar as ameaças, prorrogando assim, sua permanência no poder. O segundo, para amenizar o desconforto de sua posição desprivilegiada.

b) Você está satisfeito(a) com a forma com que o professor expõe e trabalha os conteúdos? Fale sobre o que você espera a esse respeito.

Tabela 5 – Reação dos alunos de 5ª e de 6ª série quanto à metodologia utilizada pelo professor.

Metodologia	Alunos de 5. série	Alunos de 6. série
Os alunos estão satisfeitos	02	14
Os alunos não estão satisfeitos	07	06
Algumas vezes sim, outras não	05	-
Não responderam	01	-

Nosso interesse aqui são as reações sobre como anda o relacionamento entre pessoas, mais especificadamente entre professor e alunos, uma vez que as características ditas pós-modernas omitem valores que nem a família, nem a escola têm conseguido fazer florescer. Também aqui há conflitos com relação às respostas anteriores, pois no conjunto

cerca de 50% dos alunos não estão satisfeitos. Dizemos isso tendo em vista que para a questão anterior, bastante associada a esta (pelo menos na leitura dos alunos: basta comparar as respostas fornecidas), apenas 8 alunos, no conjunto, diziam não se sentir bem em relação aos colegas e professores.

As respostas apresentadas pelos alunos de 5ª série são as seguintes:

- R2: Sim, [mas] eu queria conhecer outras coisas.
- R2: Não porque eu queria pesquisar na internet conhecer novas bibliotecas.
- R2: Sim
- R2: regular. Porque que a gente não faz viagem só a 8ª serie que pode. Para nós conhecer outros estilo de vida. Falar. Aprender.
- R2: Estou muito satisfeita pois eles fazem o trabalho deles com muita disciplina e tem alunos que não dão valor à isso.
- R2: Sim. Eu queria conhecer algumas coisas diferente.
- R2: Eu queria aprender mais coisas como: adição, fração, etc...
- R2: Não. Eu quero que focê trabalhado mas o computado os vídeos e etc.
- R2: Não. Eles devão fazer mais trabalhos e explicar mais o conteúdo.
- R2: Eu queria que os conteúdos fossem mais diferentes e mais expressivos.
- R2: estou muito satisfeita com os conteúdos que a professora dá, e também ajuda no aprendizado. As professoras as vezes não sabe expressar. Espero mais atenção com os alunos.
- R2: Sim mas eu espero que eles amostrem mais coisas.
- R2: Eles devem dar mais trabalhos
- R2: Queria que fose melhor para ensinar mais.

A 6ª série respondeu da seguinte forma:

- R2: Não. Eles explicam as coisas num dia e querem fazer a prova no outro
- R2: A sim não tem eles expõe o trabalho com a forma de não da trabalho mas as vezes eles dão prova e a gente tem que aseitar mas trabalho prova e sempre bem divertido.
- R2: Não muito. Porque ás vezes passam trabalhos enormes, E espero que isso mude pois os trabalhos são passados juntos e bem grandes.
- R2: Sim, pois possui material divertido e diversificado.
- R2: Não. Coisas interessantes.
- R2: Sim bem satisfeito fala faz conteudos certos.

- R2: Não. Porque é sempre a mesma coisa so passa conteúdo no quadro
- R2: Sim eu espero que a gente fala o certo e depois a gente se fera mais fora isso ta tudo bom.
- R2: Sim. Porque eles sabem que esse é o trabalho deles.
- R2: Sim. Porque o professor não fica só no quadro, ele faz muitas coisas diferentes
- R2: Sim. Algumas coisas.
- R2: Sim. Esse é o trabalho deles.
- R2: Sim, porque ela não passa apenas conteúdo ela debate com os alunos, e brinca (as vezes) com a gente
- R2: Sim. Eu espero a esse respeito muito ensino
- R2: Não porque eu queria que eles explicace mais detalhado.
- R2: Sim. Um poço difícil mas fica tranquilo.
- R2: Sim. Porque tem matérias que eu aprendo um pouco outros não consigo aprender.
- R2: Sim, estou. As vezes a professora passa muita coisa no quadro e as vezes não faz trabalho, eu não espero nada pra mim como está, está muito bom.
- R2: Sim, sobre o meio ambiente. Trabalhando com os jornais e revistas, tirando informações interessante. Eu estou bastante satisfeita com a forma que a professora trabalha com nós.
- R2: Eu espero que leve nós pra certos lugares fazer uma viagem não só copiar e fazer prova e trabalho.

Percebe-se, aqui, que há visão diferenciada relativamente ao mesmo professor, embora seja perceptível que às vezes a referência é feita a todos os professores.⁸ Há aqueles que, aparentemente, estão plenamente satisfeitos, e aqueles que apontam criticamente (sobretudo) o que falta (viagens, coisas interessantes, diferentes, trabalho com computador...).

Outro ponto percebido é a forma com que o aluno se utiliza de discursos afirmativos para contestar (em algum grau). Essa atitude parece ser uma forma (inconsciente?) de democracia, jogando com os sins e os não de forma “educada”. Pode-se observar isso, nas vozes que seguem:

- R2: Sim. Porque eles sabem que esse é o trabalho deles.

⁸ O problema pode ter sido da formulação da própria pergunta. Nesta (2b), aparece “o professor” (o de Língua Portuguesa); na pergunta anterior (2a), está explicitado “professores”.

- R2: Sim eu espero que a gente fala o certo e depois a gente se fera mais fora isso ta tudo bom.
- R2: Sim. Eu espero a esse respeito muito ensino
- R2: A sim não tem eles expõe o trabalho com a forma de não da trabalho mas as vezes eles dão prova e a gente tem que aseitar mas trabalho prova e sempre bem divertido.
- R2: Sim, estou. As vezes a professora passa muita coisa no quadro e as vezes não faz trabalho, eu não espero nada pra mim como está, está muito bom.
- R2: Sim. Eu queria conhecer algumas coisas diferentes.

A sala de aula deve ser vista como parte de uma instituição social e ideologicamente constituída, em outras palavras, um lugar de confronto de vozes, valores mutáveis e dinâmicos. Nessa perspectiva, na sala de aula movimentam-se sujeitos que necessitam negociar e defender seu ponto de vista e suas necessidades – pela própria heterogeneidade dos elementos que compõem as energias em confronto no espaço institucional – professor e alunos, relacionados por atitudes que dizem respeito a conteúdos e metodologia de trabalho, afetividade e critérios éticos.

Pensando nas características dos discursos que aí se entrelaçam, é interessante que a autoria seja vista como processo relacionado à produção da linguagem, de maneira que o sujeito, para estar na posição de autor, deverá representar-se (imaginariamente) na sua origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão e não contradição. Para ser considerado um autor, o sujeito deve se filiar a idéias que para ele façam sentido e não apenas repeti-las.

Falamos aqui sobre a importância de perceber o valor do outro – ou seja, do respeito que deve ser exigido tanto pelo professor quanto pelo aluno. O respeito de que estamos falando deve ser exigido pelo professor, não pelo papel de tutor e autoridade que exerce em sala de aula, mas porque é um ser humano desempenhando uma função para a qual está legitimamente capacitado. Por outro lado, ele deve saber sentar em círculo, de modo a tornar possível ouvir uns aos outros.

Pensando sobre a postura do professor, pensamos na relevância de este colocar-se de forma polêmica ao construir seu discurso, de modo que se exponha a efeitos de sentido possíveis, ou seja, deixando espaço para o outro (aluno) manifestar-se, como sujeito ativo do discurso. Dessa forma abrem-se possibilidades para (o professor) construir meios de se colocar como ouvinte do próprio texto e do seu interlocutor.

É necessário termos clareza sobre o significado de ‘autoridade’ nas relações pedagógicas. Temos em mente que a autoridade é sempre justa e está embasada em princípios éticos e/ou em leis e normas educacionais. Em outras palavras, acreditamos que é inaceitável uma prática de autoritarismo ⁹, uma vez que as relações pedagógicas justas, sérias, revestidas de humildade favorecem um clima de interatividade, liberdade e responsabilidade. Caso contrário, na sala de aula (como em qualquer outro campo)

[...] se desarticula o característico da interlocução que é a articulação locutor-ouvinte, assim como se rompem as outras articulações que daí decorrem e que se organizam sob a forma de dicotomias. No interior dessas dicotomias, se passa a olhar através de um de seus pólos – o do eu locutor, o da produção, o da intenção, o do percurso psíquico, o da representação, etc. – colocando-o como fundamental. (ORLANDI, 1987, p. 157)

Pensamos que o grande desafio, em qualquer trabalho pedagógico, seria aprender a esperar o movimento do outro, respeitando o seu tempo de elaboração e o tempo do outro. Esse é o ponto de equilíbrio que evita a imposição de autoritarismo e abre espaço não só para objetivos próprios, mas também para o(s) outros(s). Segundo Bakhtin (2004, p. 44),

Todo signo [...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.*

Em Bakhtin e Vygotsky os marcadores socioideológicos estão sempre presentes no discurso. O que os alunos entrevistados enunciaram nos leva às seguintes observações:

- 1) Os reflexos do discurso da Proposta Curricular, por intermediação dos professores, não estão chegando até o aluno;
- 2) Pela voz dos alunos, percebe-se que eles não conhecem o tipo de conteúdo previsto pela Proposta Curricular;
- 3) Vemos que a maioria deles gostaria de adquirir conhecimentos extraclasse;
- 4) Os efeitos de sentido vinculados ao sujeito-aluno nos mostram que não há consciência do tipo de aula preconizado pela Proposta Curricular;
- 5) Os alunos têm dificuldade em identificar de que tipo de prática educativa estariam necessitando, uma vez que não podem discutir assuntos que desconhecem;

⁹ No discurso autoritário a reversibilidade entre os sujeitos tende a zero – não se admite a disputa e a negociação da palavra; também não se permite dissensão quanto ao sentido.

- 6) A polifonia discursiva manifestada nas escolhas dos alunos nos indica que, apesar das lacunas observadas em sua formação, eles não estão completamente enredados no discurso pedagógico em sua forma mais radical;
- 7) Os alunos precisam desenvolver uma consciência perceptiva e crítica mais aguda, o que só pode ocorrer em um processo adequadamente mediado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998) é um importante documento a ser estudado, não só pela etapa histórica de abordagem dos currículos, mas por exigir novas reflexões e continuidade sistemática de trabalho teórico e metodológico.

O projeto aqui desenvolvido centraliza os efeitos de sentido da Proposta Curricular de Santa Catarina, baseando-se no discurso de professores e alunos de 5ª e 6ª série de uma Escola Estadual de Santa Catarina. Nesse sentido, esta servirá de subsídio para o desenvolvimento de nosso trabalho em sala de aula.

Inspirada pelos sujeitos professor/aluno, contextualizamos e historicizamos o ensino de língua Portuguesa na Escola Estadual em que a investigação foi realizada, visando refletir de que forma o discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina se reflete e se refrata na relação professor/aluno, aluno/aluno.

Apesar de a Proposta Curricular de Santa Catarina ter sido tema de pesquisas, reflexões e debates no âmbito educacional, os trabalhos anteriores mencionados nesta pesquisa falam da falta de conhecimento sobre a teoria da Proposta Curricular, por parte dos professores. Conforme os dados que coletamos e discutimos, pode-se dizer que há professores que têm conhecimento e até mesmo valorizam o que está sendo proposto no discurso da Proposta Curricular; mas, por outro lado, percebe-se que para trabalhar dinamicamente e de modo inovador, como sugerido pela Proposta Curricular, é necessário existir apoio, sugestões de prática, troca de experiência através de cursos de capacitação que atualizem e preparem os professores para esse trabalho de forma ampla, no sentido de obter efetivos resultados quanto à formação dos alunos.

Conforme o depoimento dos professores, os encontros para discussão da Proposta Curricular são esporádicos e superficiais. Portanto, é indispensável que a Secretaria de Educação organize encontros mais frequentes nas escolas, direcionando trabalhos de forma prática, sugestiva e interativa – e não apenas estabelecendo, sem a discussão necessária, temas de trabalho e tópicos específicos para seu desenvolvimento, como vimos com respeito ao planejamento bimestral. Há falta de interação entre a Secretaria de Educação e direção escolar, professor, aluno. Isso provoca a ampliação de uma lacuna entre esses segmentos da

educação, dificultando, dessa forma, todo o processo de reflexão na conscientização teórica e metodológica da Proposta Curricular.

Convém salientarmos aqui que em nenhum momento houve contrariedade, por parte dos professores, no sentido de utilizar o quadro teórico da Proposta Curricular, em sala de aula. O que sempre foi enfatizado, é a necessidade de disponibilizarem tempo para estudo, discussão e troca de experiências consecutivas. Conforme Bakhtin (2004, p. 41), “[...] a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daqueles que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.” É assim que interpretamos as ressonâncias de sentido das palavras dos professores, e que ampliamos contextualmente os problemas educacionais refletidos na sala de aula.

Num olhar mais crítico, podemos arriscar dizer que o descontentamento e a revolta dos professores pode ser uma resposta à forma verticalizada com que foi exposta a Proposta Curricular. Segundo o professor B,

- “Eu tenho algum conhecimento sobre a Proposta Curricular, adquiridas em mínimos encontros que eu tive. Mas eu penso que se deveria ter muitos encontros sobre a Proposta Curricular, já que é uma coisa muito importante para nós professores e que não acontece. Deveria ter estudos com mais frequência pra gente ter embasamento pros nossos conteúdos, pras nossas atividades em sala de aula. Eu estou observando que, nós professores, estamos caminhando sozinhos. A gente precisa de profissionais que nos mostrem, que nos repassem toda essa questão da Proposta Curricular, pra que a gente consiga tornar nossas aulas mais atrativas. Deveria acontecer encontros semanais ou mensais pra que os professores se reúnam, conversem, interajam, troquem informações; pra modificar toda essa situação que está acontecendo. Porque através desses encontros quem ganhará são os alunos, os professores e toda a comunidade escolar”.

Os alunos, por sua vez, respondem ao questionamento de forma vaga e abstrata num jogo imaginário, do qual não consegue estabelecer a dimensão: não percebe o tipo de aula que pode ser mediado pelo professor num processo dinâmico de apreensão e discussão do conhecimento.

Diante do que foi exposto, podemos dizer que o que falta no ambiente escolar são ações que estimulem o processo de interação, numa relação dialógica aberta tal como discutida em todo este trabalho, com base em Bakhtin e Vygotsky. Ou seja, para a formação consciente e crítica dos sujeitos professor e aluno, torna-se necessário que todos os segmentos da educação cumpram o seu papel e principalmente reúnam-se em pequenos grupos nas

escolas, para discutirem e organizarem, dentro da mesma linha de trabalho, metas e objetivos a serem atingidos no ensino-aprendizagem.

As metas envolvem, certamente, uma educação voltada para a autonomia, a ética, para a valorização da diversidade cultural, para a construção e reconstrução de identidades; uma educação antropológica, capaz de formar pessoas mais criativas, mais inventivas, capazes de refletir, de ouvir o outro, de respeitar o diferente, de analisar situações e buscar soluções; a escola servindo de degrau para a formação de indivíduos sensíveis, sábios, capazes de ver no outro um parceiro importante para a construção do seu saber.

Pensar nas metas e objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem implica refletir e definir ações e conteúdos. No discurso da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2005, p. 37), a prática pedagógica – no caso, de língua portuguesa – estará centrada na própria língua em uso, nos enunciados da língua em seu formato e conteúdo de gêneros, que são as unidades de trabalho do ensino e da aprendizagem, em suas várias modalidades: leitura, escuta, fala e escrita, acompanhadas (atravessadas) de análise lingüística.

Para isso, é fundamental a construção de um novo cenário na escola, partindo do princípio de que o saber é construído através das relações interpessoais e através da formação do professor. Este deverá buscar a criatividade no seu espaço escolar, promovendo o entendimento com os diferentes pontos de vista. Seu esforço seria no sentido de apresentar conflitos, resolver conflitos.

Vemos que o trabalho pedagógico pode desenvolver-se como atividade intencional e dinâmica quando trabalhada em contexto de interdisciplinaridade, que tem como elo seus respectivos professores. Estes, por sua vez, diante de um trabalho contextualizado, tornam o conteúdo (as práticas), para seus alunos, como algo realmente significativo.

No entanto, manifesta-se o sentido de que o que é feito nas escolas está distante dos avanços das pesquisas acadêmicas. Afirmamos isso pelas observações feitas no decurso do trabalho na unidade escolar investigada. Nesse ambiente existe sala de informática que esporadicamente é procurada por um ou outro professor que se arrisca a pôr em jogo algo da estabilidade proveniente da sua posição tradicional de professor. Ele sente a necessidade de não ficar de fora da produção de conhecimento da atualidade. Sabe-se que a tecnologia está aí, há de se convir que nos dias atuais é inconcebível deixar parados os computadores recebidos do governo, ficando, dessa forma, alienados do que acontece também fora do ambiente escolar. Mas, de acordo com o discurso do **professor b**, acima mencionado, os educadores necessitam de auxílio para mobilizarem-se como sujeitos ativos nessa empreitada de risco, de

troca de papéis. Para isso, a escola não pode ficar a mercê de qualquer novidade que apareça, é preciso que as incorporações acompanhem de perto o início e o fim dos projetos que beneficiam a sociedade. Não só elaborando projetos, mas acompanhando-os, dando assistência técnica, administrativa, teórica e principalmente metodológica aos segmentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que as questões envolvidas ultrapassam bastante o âmbito pedagógico. Mas acreditamos ser possível um trabalho que contenha os pressupostos levantados na unidade escolar em que fizemos a investigação, se houver:

- encontros de discussão semanais, ou mesmo mensais, para formação teórica e metodológica dos professores, no sentido de apropriação, reflexão e discussão dos conceitos da Proposta Curricular de Santa Catarina, o que poderia ser estimulante para uma prática pedagógica diferenciada;
- encontros semanais para troca de experiências entre os professores;
- apoio técnico teórico e prático, para o uso dos computadores nas escolas públicas estaduais;
- disponibilidade no uso de materiais didáticos informatizados;
- orientação no uso teórico e prático dos materiais informatizados;
- espaço aberto para discussões e troca de experiência entre professor/aluno e aluno/aluno.

Para que isso se torne concreto, a sala de aula deve ser vista como espaço polifônico de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros, por ser o ambiente escolar o responsável por desencadear momentos inaugurais de ruptura, do começo, momento de encontro entre o cotidiano e a história.

É fundamental ver a linguagem como instrumento principal de intermediação e conhecimento, que corresponde ao desenvolvimento de uma linguagem interna que aduba o conhecimento. É nessa relação que as vozes vão se misturando às do sujeito como condição de uso deste, numa eterna e permanente constituição de sentidos subordinados a contextos específicos.

Assim sendo, a linguagem deve avançar no sentido de formar sujeitos que interagem com a sociedade, de forma consciente, crítica, reflexiva e criativa; tornando-se agentes de mudança. Ou seja, a linguagem deve ser vista como a matéria-prima do processo de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de José Walter Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, Paris, n. 73, p. 98-111, mars 1984.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BONETTI, L.M. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Língua Portuguesa** – estudo de caso. 2003. 175f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2003.

BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 1996. p. 69-92.

BRANDÃO, H.N. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes/São Paulo: FAPESP, 2001.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

FURLANETTO, M. M. Escrita e cidadania: desafio político-pedagógico. In: BOHN, Hilário I.; SOUZA, Osmar de. **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Editora Insular, 2003. p. 17-36.

GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MAGALHÃES, B. O Sujeito do discurso: Um diálogo possível e necessário. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão: Editora Unisul, 2000, v.1 , n.1 , p. 73-87.

MAGNANTI, C. **Vozes Docentes: avaliando a Proposta Curricular de Santa Catarina**. 2003. 171f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2003.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MUTTI, R. M. **Discurso pedagógico**: efeitos de sentidos de criatividade.
<http://www.geocities.com/gt_ad/reginamutti.doc> Acesso em: 22 jul. 2005.

ORLANDI, E.P. Tipologia de discurso e regras conversacionais. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. 2. ed. revista e aumentada. Campinas: Pontes, 1987. p. 149-175.

_____. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

_____. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

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

PRUDÊNCIO, P. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: um lugar de confronto entre o discurso pedagógico e o discurso científico. 2004. 101f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2004.

RAUEN, F. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul – SC: Nova Era, 2006 – 257 p., il.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SILVA, S. R. Concepção sócio-interacional de leitura: Abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão Ed: Unisul, 2000, v. 1, n. 1, p. 321-339.

SOUZA, D.M. de. E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995. p. 119-122.

VOESE, I. **Análise do Discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Editora Antídoto, 1979.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – Carta aos professores de 5ª e de 6ª série

Prezado(a) professor(a):

Como educadores da rede pública estadual em Tubarão, temos percebido três fatores que geram conflitos relativamente ao ensino-aprendizagem, mais especificamente ao ensino da Língua portuguesa.

O primeiro é que, com a influência dos meios de comunicação, as pessoas não aprendem só em sala de aula, mas através dos discursos heterogêneos da TV, da Internet, de revistas, jornais, etc.

O segundo é que a escola, considerando as políticas educacionais, não acompanha essa mudança. Continua atuando sob um modelo autocrático calcado muitas vezes num ensino fragmentado que marginaliza a realidade histórica e social do sujeito. Resultante disso, tem-se o professor exercendo sua profissão sem os meios adequados, usando comumente textos fragmentados de livros didáticos e restringindo-se ao ensino de regras gramaticais, acreditando ser este o caminho para a formação do saber.

O terceiro é que na contemporaneidade, mais especificamente no que está configurado na Proposta Curricular do Estado, vemos o discurso como construção social, não individual, e que deve ser analisado considerando seu contexto histórico-social, ou seja, os sujeitos são constituídos num processo aberto de ensino-aprendizagem, preconizando-se um trabalho interativo/cooperativo entre professor x aluno, e todos os segmentos que auxiliam na educação. E é nessa interação que os indivíduos podem organizar-se de modo produtivo, passando a compreender a heterogeneidade que constitui a linguagem e construindo novos conhecimentos.

Frente a essa questão, somos levados a analisar como o professor e o aluno se identificam com o discurso da Proposta Curricular e qual o interesse de apropriarem-se dessa ferramenta, posta a serviço da transformação das práticas estabilizadas no seio das instituições.

Contamos, então, com sua colaboração para podermos avaliar esse processo, em que está implicada sua identidade de professores, e quais as dificuldades que merecem atenção por parte dos educadores e dos pesquisadores do discurso.

Miriam Gomes D'Alascio

ANEXO B – Questionário respondido pelos professores

1ª Parte – Como o professor se vê.

Segundo a *Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos*, o bom professor não pode ser analisado apenas pelo domínio de disciplinas específicas, mas especialmente pelo compromisso com a aprendizagem e a produção do próprio aluno (cf. 2005, p. 129).

- a) Diante disso, como você se vê (como professor)?
- b) Você considera seu papel importante na sociedade? Em que sentido?

2ª Parte – Professor vendo o aluno.

1) Conforme o novo documento da Proposta Curricular, o educador deve levar em conta as diferentes manifestações dos alunos e os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. Conhecer as diferenças culturais, religiosas, sociais é respeitar a singularidade de cada aluno. Isso é fundamental para o conhecimento dessa diversidade e de respeito às diferenças.

- a) Quem é o aluno para você?
- b) Você acha que o conteúdo das disciplinas tem a ver com o meio em que ele vive?

2) A Proposta Curricular tem como pressuposto que a interação social é um dos principais fatores para a formação do saber.

- c) Qual é o papel do aluno?
- d) Que oportunidades você cria para que a sala de aula se torne um lugar de diálogo, de troca de experiências entre professor x aluno/ aluno x aluno?

3) A formação sólida e crítica do cidadão é um dos objetivos da Proposta. Levar para a sala de aula, comparando, gêneros discursivos (literários, da publicidade, do jornalismo, da vida cotidiana) é uma das formas de se despertar o senso crítico no aluno.

- e) Que tipos de atividade você desenvolve na sala de aula?
- f) Você encontra dificuldade para preparar suas atividades dentro dessa nova proposta de trabalho? Quais?

ANEXO C – Questionário respondido pelos alunos

1) Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos, o aluno é avaliado como ser histórico-social. Ou seja, o aluno é avaliado, não só pelo que aprende no ambiente escolar, mas por todo conhecimento adquirido através dos meios de comunicação como: televisão, computador, revistas, jornais, etc.

a) O que o professor leva em consideração quando você é avaliado?

b) Você acredita que o ensino-aprendizagem acontece também fora do ambiente escolar? De que forma?

c) O conteúdo recebido na sala de aula tem a ver com o seu meio e seus interesses?

2) Conforme a Proposta Curricular, o ensino-aprendizagem acontece através do diálogo, da (interação) entre os alunos, professor x aluno, e todos os segmentos da educação.

a) Como você se sente na sala de aula em relação aos seus colegas e aos professores?

b) Você está satisfeito(a) com a forma com que o professor expõe e trabalha os conteúdos? Fale sobre o que você espera a esse respeito.

