

# Inovações e conflitos na Proposta Curricular de SC: perspectivas na formação de professores

Maria Marta Furlanetto  
Universidade do Sul de Santa Catarina

**Resumo:** *Este trabalho trata de algumas questões associadas à linguagem no contexto social e outras relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa como língua materna. Reflito sobre certas questões vinculadas à tradição de conceber a “unidade lingüística” nacional no contexto das normas sociais e aos meios correntemente utilizados para ensinar língua. Ponho o foco sobre os aportes da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), levando em conta as políticas de educação lingüística. Apresento também alguns desafios e perspectivas para a validade e continuidade das diretrizes postas nesse documento, especialmente com vistas à formação docente, a partir de avaliações já efetuadas e de investigações educacionais em contextos mais abrangentes.*  
**Palavras-chave:** *ensino-aprendizagem; língua portuguesa; desafios; perspectivas.*

## INTRODUÇÃO

Espaço e tempo já foram (vistos como) valores sólidos, o que representava a possibilidade de tratar de verdades, de conteúdos e de objetivos para o ensino em bases universais. O mundo contemporâneo, entretanto, experimenta tudo de modo acelerado, indeciso, liquefeito, em que não se consegue (para o bem ou para o mal) separar e fixar espaço e tempo – como bem notam os críticos da chamada “pós-modernidade”.

Essa tensão pode ser mostrada, como explica Harvey (1992), através da variação da percepção do tempo e do espaço – conseqüentemente, da variação dos sentidos aí implicados, o que afeta valores individuais e processos sociais básicos. O autor fala da “compressão do tempo-espaço” na organização do capitalismo. Por essa expressão ele entende

[...] processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos. [...] À medida que o espaço parece encolher numa “aldeia global” de telecomunicações e numa “espaçonave terra” de interdependências ecológicas e econômicas [...], e

que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de *compressão* dos nossos mundos espacial e temporal. (Harvey, 1992, p.219).

O mais espantoso sobre o pós-modernismo, para o autor, é sua total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo, da perpétua mudança. Como os pós-modernistas tendem a uma concepção bem diferente da natureza da linguagem e da comunicação em relação aos modernistas, o que se valida nos textos é o processo intertextual, a multivocalidade, a polifonia, tanto na fala quanto na escrita e na leitura.

Esse entrelaçamento intertextual parece ter, ao final, vida própria; no que quer que escrevamos, diz Harvey, ressoam sentidos que não estavam ou possivelmente não podiam estar na nossa intenção, e nossas palavras podem não “transmitir” o que queremos dizer. Assim, seria vão tentar dominar um texto, porque o perpétuo entretecer de textos e sentidos estaria fora do nosso controle; a linguagem operaria através de nós (Harvey, 1992, p.53-54). As novas tecnologias, de modo especial aquelas da comunicação, são pródigas em consolidar o movimento permanente das linguagens, entretecidas em níveis diferentes como um grande quadro pleno de texturas. Da mesma forma que os conhecimentos se tornam menos fixos e podem ser acessados de qualquer lugar a qualquer momento, diz Goergen,<sup>1</sup>

[...] os próprios aprendentes se tornam móveis e menos fixos. A palavra aprendente já nos sinaliza que o acento não se colocará mais sobre o ensino, mas sobre a aprendizagem. A constante transformação e inovação implicam numa aprendizagem permanente que precisa ser realizada ao longo da vida de forma autônoma.

Essas mudanças, para o bem ou para o mal, impõem desafios à escola, e provocam temor, na medida em que representam contraposição às práticas mais tradicionais, representando também novos discursos que se chocam com os discursos habituais. Como encontrar caminhos ou ajustar aqueles já palmilhados para

---

<sup>1</sup> Artigo disponível em <[http://www.acordeduca.com.br/palestras/palestra\\_pedro.htm](http://www.acordeduca.com.br/palestras/palestra_pedro.htm)> .

incorporar transformações e ao mesmo tempo compreender e avaliar a complexidade desse processo?

As práticas nas diferentes esferas sociais são distintas; por estar necessariamente inserida em contexto social, do qual é um setor privilegiado de formação, a escola é marcada pelo “espírito do tempo” e sofre todos os condicionamentos da cultura dominante. Daí que seja necessário compreender o que significa educar hoje, e ter em vista que sociedade queremos. Cabe dar atendimento às expectativas da atualidade e preservar concomitantemente as especificidades da educação (formação intelectual, estética e ética).

Neste trabalho, observado o quadro de conflitos delineado acima, seleciono e exploro alguns tópicos relativos ao funcionamento social da linguagem (mecanismos ideológicos do discurso) e alguns tópicos de um setor específico da sociedade: o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa como língua nacional (unidade lingüística, historicidade, deriva). Em seguida, ponho o foco sobre os aportes da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), e apresento alguns desafios e perspectivas para a continuidade das diretrizes formuladas nesse documento, considerando sua inserção na escola (formação de professores). Faço isso a partir de avaliações já efetuadas e de investigações educacionais em contextos mais abrangentes, que têm permitido uma retomada crítica da Proposta e o estudo de formas para redirecioná-la, sobretudo quanto a seu discurso e ao relacionamento humano que se estabelece em cursos de formação continuada.

#### UMA LINGUAGEM QUE FALA EM NÓS

Teixeira Coelho (1991), em seu *Dicionário do brasileiro de bolso*, percebeu e analisou, de modo instrutivo, a fluidez da linguagem em processo no contexto brasileiro, apontando uma linguagem estranha que *fala ao país*. Utilizando um tom crítico nos comentários aos verbetes correspondentes às expressões coletadas, o autor diz que as palavras “estão dizendo menos do que pretendem dizer, ou mais, ou exatamente o contrário, ou outra coisa, ou nada” (p.9). Essa é a síntese da exploração que fez de 350 expressões recolhidas desde 1964 até 1990 (incluindo, portanto, todo o período de ditadura). Segundo a análise feita, havia “rebuscamento contorcionista” para dissimular sentidos, feiúra de formas, pretensão erudita. O que estaria “por trás da estranha linguagem arquitetada por essas

palavras”? De onde provinham, que mecanismos atuavam em sua composição? (cf. 1991, p.10).

Teixeira Coelho concluiu que o uso daquelas expressões indicava os modos de conceber e expressar o mundo e de “querer fazer ver o mundo”. Em seu uso atuava, então, um mecanismo ideológico no sentido de tentar naturalizar valores, crenças, sentimentos, atitudes. A linguagem, sob essa influência, molda uma certa imagem do país para o próprio país, que vai delimitando sentidos, dissimulando e agredindo, criando imagens para criar realidades (ilusórias), aparência de objetividade, de transparência semântica – o que se mantém na medida em que sempre haverá pessoas dispostas a crer nessa “objetividade”.

Dado o período histórico de que Teixeira Coelho se ocupou, com a linguagem muito marcada ideologicamente, ele a considera usada para “[...] disfarçar o pensamento, induzir ao erro, mascarar as intenções reais, preservar a si e a seus interesses acima de todas as coisas” (1991, p.14) – ou seja, uma linguagem usada para impossibilitar a comunicação. Para Teixeira Coelho, a “liquefação da linguagem” é parte de um processo de “erosão dos laços éticos da sociedade”. Ele julga necessário, então, preconizar uma terapia na forma de uma “pedagogia do imaginário”, orientada para levar a perceber o que cada palavra diz e como diz. Seguem algumas das figuras (que se cruzam ou se subcategorizam) estabelecidas pelo autor, de modo não sistemático:

- 1) luta ideológica travada dentro da linguagem: *revanchismo, área de segurança*;
- 2) violência: *detonar, atingir*;
- 3) tratamento privilegiado ao estrangeiro: *checar, ombudsman, interface*;
- 4) diminuição da personalidade jurídica: *cidadão, elemento*;
- 5) obscuridade: *indecidível, desdiferenciação*;
- 6) eufemismo: *ajuste de preços, redemocratização, esforço concentrado*.

Teixeira Coelho mostra, em seu dicionário, que *onde*<sup>2</sup> está substituindo outros advérbios, especialmente *quando*; isso seria um processo de destemporalização dos acontecimentos e dos sujeitos,

---

<sup>2</sup> Explorei, em artigo de pesquisa, o uso de onde na escrita formal, estabelecendo um espectro semântico que ultrapassa em muito o que as gramáticas normativas registram (cf. FURLANETO, 2004).

resultando na espacialização – o que implicaria “embaralhamento no sistema de referências das pessoas”. Um exemplo: “Falei com o ministro *ontem*, *ond*eninguém me disse que essa medida seria tomada” (p.178, grifo meu).

A partir das relações delineadas, apresento algumas características do que seria uma abordagem interessada no funcionamento social do discurso, para passar à discussão do ensino sistematizado da língua no contexto escolar comparativamente ao que se pode encontrar na PC-SC (Santa Catarina, 1998). As questões que emergem daí estão vinculadas à tradição de conceber a “unidade lingüística” nacional no contexto das normas sociais e aos meios correntemente utilizados para ensinar língua.

#### ESTUDOS DO DISCURSO E FUNCIONAMENTO SOCIAL DA LINGUAGEM

Nos estudos sobre o discurso considera-se, em geral, que a língua não é simplesmente um sistema estável e fechado: ela é instável, não-fechada. Isso quer dizer que nela ocorrem deslocamentos, rupturas de sentido – a língua é lugar de “deriva”. Há mecanismos de produção dos sentidos e eles estão associados à vida política, ao intrincado das relações sociais. A historicidade do sentido está constitutivamente ligada à função ideológica, à deriva do que se ritualizou, às mudanças de tempo, de época, de lugar. Isso implica que é inevitável que a língua mude, funcionando como sintoma do que ocorre na sociedade que dela faz uso. O fio discursivo que sofre algum tipo de ruptura interessa como objeto de análise: toda alteração numa língua diz respeito a alterações na vida social. Bakhtin (1979, 2003) observou isso de maneira exemplar, mostrando:

- 1) que o signo lingüístico é marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo determinado;
- 2) que a palavra reflete todas as alterações da existência social;
- m3) que um signo pode ser instrumento de refração e de deformação; o grupo dominante tende a conferir ao signo um caráter intangível, monovalente, para dissimular os conflitos de valores numa sociedade.

Para comprovar a mobilidade da língua, basta observar a quantidade de formas neológicas que entram em circulação a cada ano. Teixeira Coelho aponta, na análise da linguagem do período da

ditadura militar, palavras e expressões cunhadas pelo regime, outras que sofreram alteração em seu sentido usual, e outras forjadas “para não dizer, para não significar” (1991, p.277): *revanchismo*, *comunicação social*,<sup>3</sup> *pacote* (de medidas), *pacto social* (que presume algum sacrifício por parte da população).

O que Teixeira Coelho percebeu era conseqüência de um longo período de crise política, de censura, de silenciamento e de medo generalizado, pairando sobre tudo um poder que se fazia ostensivo, manipulando a comunicação e tentando homogeneizar para facilitar o que se pretendia ser a “ordem social”. Entender e criticar essa linguagem era também uma forma de compreender e rejeitar os objetivos do regime e o tipo de “ética” que se forjava.

No mundo discursivo dois universos estão continuamente em jogo (Bakhtin, 2003): o das significações estabilizadas (legitimadas, registradas em algum momento de seu curso); o das transformações, da deriva (instabilidade, deslocamento). As línguas mudam, mas há concomitantemente um processo de resistência às transformações, que se detecta no tecido social. Os instrumentos lingüísticos que regem a circulação da linguagem tentam ordenar, por extensão, a vida social. As duas faces estão imbricadas e em conflito: ora se produz um efeito de homogeneidade para os usuários, ora um efeito de ruptura, que mostra a não-transparência nas manifestações discursivas, seja porque o controle não tem sucesso, seja porque se deseja romper o controle, seja porque ele se rompe, apesar de tudo.

No estudo de Teixeira Coelho, a língua parece dissolver-se em proveito do poder constituído, o que indicia um conflito interessante: ao mesmo tempo em que é alterada para dissimular interesses escusos, refletindo uma perda importante de laços éticos da sociedade, tenta-se torná-la modelo para a sociedade, difundindo-a, ou seja, homogeneizando-a de modo reverso, criando um imaginário. Isto é, não é mais a homogeneização da gramática, da norma-padrão, mas a naturalização de crenças, valores e atitudes sociais – fenômeno ideológico.

---

<sup>3</sup> A idéia da criação dessa expressão “nos laboratórios do regime ditatorial dos anos 60-70” teria sido, segundo Teixeira Coelho (1991, p.53-54), “designar e implantar um sistema de comunicação ‘não-ideológica’, i.e., que não contrariasse as crenças dos então governantes e não contribuisse para a contestação a seu modelo.”

Ao trazer o problema que identifica e sugerir uma pedagogia do imaginário, o autor implica a importância de uma educação que preconize não apenas o uso, mas também o ato de reflexividade sobre os efeitos semântico-discursivos; essa atitude mostraria a importância da interpretação do que se passa nos sujeitos e em suas comunidades de discurso, de como está sendo constituída sua subjetividade em todos os contextos e em todas as esferas da vida social – em suma, de como está sendo construída sua identidade.

#### LÍNGUA PORTUGUESA: UNIDADE E DIVERSIDADE

Embora a modalidade escrita da língua portuguesa se tenha estabelecido como padrão (modelo de expressão), é preciso lembrar que não há uma norma única regendo o uso das línguas. A pretensa “unidade lingüística” da língua oficial do Brasil tem um caráter apenas convencional, político-cultural, e não se pode esquecer que as duas modalidades – o oral e o escrito – manifestam variedades e diversidade. Celso Cunha, comentando o projeto *Norma Lingüística Oral Culta* (Projeto NURC), que se desenvolveu no final da década de 1960 com o objetivo de conhecer melhor a realidade lingüística brasileira, assinalava, entre as finalidades do projeto (Cunha, 1985, p.27-28):

- 1) conhecer as normas tradicionais que estão vivas e quais as superadas a fim de não sobrecarregar o ensino com fatos lingüísticos inoperantes;
- 2) ajustar tanto quanto possível o ensino da língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais receptivo às diferenças regionais e socioculturais do País;
- 3) dar ênfase ao uso oral da língua portuguesa como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.

Celso Cunha contrasta norma *culta* e norma *purista*, considerando que esta é inconveniente por representar uma imposição ao uso. Ao mesmo tempo, lembra que a língua não pode tornar-se “um mero instrumento de comunicação elementar entre os seus usuários” (1985, p.87). Ou seja, a escrita mais formal não pode encampar as tendências da comunicação oral mais despojada:

exige-se um uso mais elaborado para a expansão e refinamento dos conhecimentos.

No campo da linguagem, há uma distinção importante com relação ao termo *norma*, assim especificada por Neves:<sup>4</sup>

1) modalidade lingüística “normal”, “comum”, relacionada à frequência de *uso*. A norma se reparte, sem valoração, por estratos sociais, por períodos de tempo e por regiões. Essa norma corresponde à “média dos falares”;

2) uso regrado, modalidade não conhecida por todos. Considerada como padrão no uso, também se reparte por estratos sociais, por períodos de tempo e por regiões, mas nesse caso há juízos de valor, em cada zona de variação. De outro lado, uma modalidade é estabelecida como sendo o padrão desejável, e é politicamente condicionada. Trata-se aqui de prescritivismo, de *bom uso* – o que se reflete, na sociedade, na forma de discriminação, preconceito social.

Entra-se, por essa via, no papel da escola como espaço social de formação lingüística, associada aos parâmetros sociais. Afirma Neves:

Foi à escola [...] que tradicionalmente se confiou o papel de guardião da norma regrada e valorizada, daquele bom-uso que tem o poder de qualificar o usuário para a obtenção de passaportes sociais, e, portanto, para o trânsito ascendente nos diversos estratos. Foi por aí que se perpetuou, na educação escolar, aquele esquema medieval de associação de modelo de uso com autoridade e com urbanidade, ligando-se sempre bom-uso lingüístico a fixidez de parâmetros, e corrupção lingüística a alteração e mudança.

O bom uso remete, em primeiro lugar, à modalidade escrita. Por isso mesmo, a modalidade oral (a fala) tem sido marginalizada na escola: é considerada como “conhecida” quando o aluno ingressa no ensino fundamental. Esta é uma lacuna persistente, indiciando o desconhecimento de que a fala também tem suas normas. Isso se mostra claramente na variedade de gêneros que circula em todos os contextos.

---

<sup>4</sup> Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling12.htm>>.

Conforme Neves, a proposição de uma norma de prestígio deveria aparecer como “uma orientação para adequação sociocultural de uso”, e não como “uma receita de ‘legitimidade’ e de ‘pureza lingüística’ de determinadas construções”. Com efeito, se, por sua própria constituição, as línguas variam e mudam, é sempre difícil apontar o que seja exemplar, legítimo para ser seguido.

Pagotto (2001, p.39) mostra um paradoxo: paralelamente aos estudos lingüísticos que focalizam as especificidades do português brasileiro, sua variação e suas alterações, observa-se o reforço de uma posição normativa (norma unificadora). Essa situação, para ele, se deve ao peso da língua cunhada no final do século XIX, como efeito de uma norma culta escrita: sempre se enfatiza o valor social da língua, definindo “uma posição social de sujeito à qual os sujeitos falantes vão se identificar”. É, portanto, apenas aparente a tendência a uma crescente desvinculação da postura normativa e unificadora – observada nos estudos especializados, mas não assumida na prática escolar.

Cria-se, assim, um conflito real implicado no modo de pensar teoricamente o ensino de língua portuguesa. Mas há também aqui um conflito análogo em outro nível, que diz respeito à formação de professores: o contraste entre movimento (dispersão, mudança, transformação) e fixidez (unificação, homogeneização, normalização) quanto a teorias, abordagens, metodologia – que produz muita insegurança. Na próxima seção, mostro como se tentou redirecionar o ensino-aprendizagem na PC-SC, e alguns resultados promissores e considerações críticas que passaram a incorporar as reflexões de meu grupo de pesquisa, no sentido de perspectivar o trabalho com elementos curriculares.

#### ENSINO-APRENDIZAGEM NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Dado o quadro contextual delineado na seção anterior, o ensino-aprendizagem de caráter escolar tendia (na verdade, tende) a priorizar a metalinguagem (a linguagem da teoria, das normas, dos conceitos a fazer aprender), ou seja, persistem programas com conteúdos basicamente *conceituais*. Legitimado socialmente para fazer o que faz, o professor é um representante do saber científico, que ele deve divulgar junto aos alunos (ritual de ensino). Esse processo, em sua forma mais tradicional, tem um caráter tanto mais *autoritário*

quanto menor o grau de intercâmbio, interação, escuta e consideração do panorama social: a orientação pedagógica, que é determinada pelas políticas de ensino, regulamentando a divulgação dos conhecimentos, normatiza a organização e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Lembro, aqui, os próprios conflitos da orientação político-educacional observados em trabalho de Bajard (2006), sobre a condução do processo de alfabetização tal como preconizada em relatório do MEC divulgado em 2003, que tem causado polêmica no meio educacional.

O perigo de uma aula metodizada é o silenciamento; também o professor, de alguma forma, está sendo silenciado – e ao ser silenciado, sofre o processo de reificação. No ensino de língua, se o trabalho pedagógico for desenvolvido tendo o conhecimento gramatical como fim, como chegar ao conhecimento da vida social que a língua representa, com sua multiplicidade de gêneros, de estilos, de perspectivas?

Cereja (2002), autor de livros didáticos, reconhece que, apesar dos muitos anos de estudos lingüísticos especializados nas universidades brasileiras, uma retrospectiva para examinar o que de fato mudou nas aulas de língua portuguesa vai mostrar que “o saldo é muito pequeno”. Ele considera que, ao integrar uma estrutura de ensino fincada na tradição, o recém-formado vai acabar aderindo “às práticas cristalizadas de ensino de gramática.” (Cereja, 2002, p.153).

A PC-SC (Santa Catarina, 1998), em sua orientação teórica, tem como mentores Vygotsky (psicologia histórico-cultural, teoria do desenvolvimento da aprendizagem) e Bakhtin (filosofia da linguagem), e propõe, em síntese, deslocamentos em relação ao ensino mais tradicional, privilegiando:

- 1) a situação de *interação* para a produção de conhecimento: a relação do aluno com os objetos de conhecimento é *mediada* pelas relações com o professor e com os colegas;
- 2) as *práticas* com linguagem, tendo como objeto de ensino os gêneros de discurso, materializados em enunciados conformados pelos gêneros das diversas esferas sociais;
- 3) o *aprendizado*: privilegia-se um processo dialético, em que são relevantes as relações complexas entre o ensino e a aprendizagem, entre aprendizagem e desenvolvimento mental (cf. Vygotsky, 1991);

4) o *processo* (acompanhando o desenvolvimento) que permite seja elaborado em conjunto o conhecimento, em vez de ater-se ao produto unicamente.

As relações afetivas, a cultivar entre os envolvidos no ensino-aprendizagem, tendem a minimizar as atitudes autoritárias, o que pode resultar na atenuação do que se costuma nomear dicotomicamente *teoria* e *prática*, categorias que, por seu modo de representação, têm sido olhadas como dois mundos diferentes, quando não divergentes. Da mesma forma, considerando o que se privilegia no ensino-aprendizagem, ameniza-se outra dicotomia: o certo/o errado, representante de todas as formas de exclusão.

São conceitos fundamentais, na perspectiva de Vygotsky (1991, 1996), desenvolvidos na Proposta: mediação, instrumentos psicológicos, conceitos científicos e conceitos espontâneos, formação da consciência, metacognição e metalinguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Esse quadro é completado pela perspectiva de Bakhtin (cf. 1979, 2003) sobre as relações entre linguagem e ideologia, o papel das instituições sociais, o dialogismo no processo enunciativo, os gêneros do discurso. Esse núcleo, por seu caráter discursivo, presume todas as oscilações nas trocas: as variações em tema, em composição e em estilo que podem ser encontradas nas múltiplas práticas, sem que haja fixação unilateral na norma prescritiva (o *bom uso*). Com efeito, os gêneros englobam desde as formulações mais simples, da vida cotidiana (tais como o bilhete, a conversa informal, o aviso, o convite), até aqueles intelectualmente mais elaborados (o artigo científico, o sermão, a lei, o romance, o ensaio).

Explicita-se, na PC-SC, que a língua é instrumento sógnico para uma variedade enorme de ações: pedir, responder, concordar, discordar, avaliar, refletir sobre a própria linguagem! Assim, os *conteúdos* se definem por remissão às práticas com a língua e sobre a língua, concentrando-se nas características da linguagem humana e no seu modo de circulação e produção, através de textos em que as pessoas, falando ou escrevendo, assumem papéis específicos: de pesquisador, de professor, de funcionário, de escritor, de jornalista, etc.

*Tipos*, na Proposta, indicariam seqüências possíveis na composição dos textos, tais como a narrativa, a descritiva, a expositiva, que podem ocorrer em gêneros os mais variados.

Duas dimensões dos conteúdos (práticas) não podem ser esquecidas: os *procedimentos*, que são estratégias de fazer (por exemplo, como se consulta um dicionário?); e as *atitudes* (implicando valores), que correspondem a modos de ação com base em princípios éticos e sentimentos (respeito, atenção, alegria, agressividade, pressa, seriedade, indiferença). As atitudes positivas ou negativas estão associadas à afetividade, conceito-chave no processo de desenvolvimento humano, e merecem atenção no nível educacional, de modo a favorecer uma interação que evite conflitos insolúveis.

O trabalho cooperativo é base para que os sujeitos se compreendam e se identifiquem através dos outros. A competitividade obsessiva que se observa em nosso contexto sociocultural, no sentido de conquista das melhores posições profissionais, não favorece a construção de uma identidade pessoal e de grupo, de equilíbrio social e afetivo.

Conforme a PC-SC, as práticas com linguagem através dos gêneros se desenvolveriam, metodologicamente, em eixos organizadores: *fala / escuta, leitura / escritura*, atravessadas pela dimensão de *análise lingüística*. A esses eixos foram associados os planos *língua-estrutura* e *língua-acontecimento*. *Fala/escuta* e *leitura/escritura*, pares complementares e intercambiáveis, pressupõem a interlocução, que devia ser incrementada institucionalmente, permitindo o constante diálogo.

*Língua-estrutura* diz respeito ao arcabouço estrutural e convencional da língua (gramática em sentido amplo e aspectos notacionais); *língua-acontecimento* diz respeito ao evento discursivo, direcionado para a eficácia do uso. Com essa estratégia pensou-se em fazer compreender de que modo o gramatical – a base material lingüística – se integra na língua em uso – destacando, ao mesmo tempo, que a base lingüística só faz sentido se não for manipulada de modo redutor, vendo-se nela um fim. A análise lingüística inscreve-se nessas atividades, cabendo ser promovida em integração com os dois eixos.

Percebe-se, nas dimensões assim destacadas, uma mudança fundamental na percepção da língua e, conseqüentemente, na metodologia de trabalho: quando se concebe que ensinar e aprender língua é reconhecê-la, usá-la e compreendê-la nas várias esferas, o texto é uma unidade fundamental de sentido que reflete a vida social, e é com esse valor que será estudado e produzido. Um texto emerge

em dado espaço / tempo, e apresenta regularidades (ligadas ao gênero utilizado); ele tem as marcas da história cultural de um povo. Como tal será observado, analisado e produzido: ele tem funções discursivas.

A prática de leitura e de escrita com base nos gêneros reflete o próprio fenômeno de interação humana: precisamos usar e compreender a língua com adequação às instâncias sociais. Os vários gêneros se caracterizam pela seleção de *temas* e o modo como são abordados; pelas *relações dialógicas* que manifestam; pelo modo de *relação entre autor e interlocutor*; pelo uso que é feito dos recursos da língua, manifestando, em maior ou menor grau, um *estilo*. São estes, portanto, os elementos centrais para orientar a leitura, a produção oral ou escrita e a análise lingüística. Nessa abordagem, têm relevância as considerações feitas no início deste trabalho sobre os condicionamentos que pesam sobre qualquer proferição, que se resumem no jogo interminável entre as forças de homogeneização e aquelas de desestabilização.

#### DESAFIOS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS PARA A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A par de reconhecer a virada educacional que a PC-SC representou no Estado, trazendo uma nova concepção de linguagem e uma nova proposta metodológica para o ensino, é preciso atentar para os resultados de sua implementação e para a avaliação feita através de trabalhos que, de vários ângulos, a têm como foco de análise.

Certamente é gratificante verificar, de algum tempo para cá, que trabalhos de mestrado e doutorado de professores atuantes nos ensinos fundamental e médio têm investido em pesquisa-ação tendo como foco a PC-SC – além daquelas pesquisas de observação e diagnóstico de práticas, bem como análise de livros didáticos, que também têm trazido subsídios para novos projetos.

Há projetos com experiências inovadoras que, avaliadas, apontam resultados promissores; outras vezes, o projeto nasce depois de se ter iniciado uma prática regular que passa a ser também observatório e laboratório, fornecendo uma quantidade de dados valiosos para pesquisas posteriores. Nessas experiências, produz-se algo notável: o professor se torna professor-pesquisador e, em

outro momento, um pesquisador da academia, sem dissociar essas três posições, apenas focando uma ou outra segundo o momento e o espaço em que se encontra.

Os inúmeros trabalhos que conheço ou que orientei têm mostrado que é possível obter bons resultados de aprendizagem seguindo as diretrizes da PC-SC. A resposta de quem aprende, por sua vez (lidando com a diversidade), é um estímulo para o trabalho docente. Porém, é preciso reconhecer que há problemas de vários níveis entervando o processo.

Um problema geral diz respeito à compreensão, pelo professor, do documento oficial, como tem sido explicitado em algumas pesquisas. O problema aparece delineado em Prudêncio (2004), que pôs lado a lado a PC-SC e um documento de Planos de Disciplina de ensino médio, para “compreender como textos que têm como finalidade ser complementares, apresentam-se conflitantes”. Ao confrontar sentidos construídos nos dois documentos, a autora conclui, do ponto de vista discursivo:

[...] o imaginário que constitui o sujeito-leitor para os autores do texto da Proposta Curricular é aquele sujeito-leitor membro da comunidade científica. Contudo, o leitor-real desse texto [...] é aquele professor que não faz parte da comunidade científica, pois enquanto interpelado pelo DP [discurso pedagógico] está alheio ao processo de produção [...] é incapaz de desencadear o processo de significação do referido texto. (p.3).

Isso significa, na prática, um confronto entre padrões de língua, o que leva a questões sobre leitura e interpretação. O problema que se apresenta aí é que “transmitir” saberes de uma esfera específica da sociedade (aquela em que se produz ciência) para outra pressupõe que haja procedimentos didáticos (visto que o saber se exterioriza, para ser divulgado) para que o divulgador (professor, no caso) faça a ponte para seus estudantes.

Embora no âmbito da escola o professor seja detentor do saber científico (porque teve uma formação científica), ele se vê na injunção de adaptar-se ao *discurso pedagógico*, que se encontra numa forma didatizada, modelada pelas políticas educacionais. Na escola, ele é um representante do discurso científico, mas parece ter estado, de alguma forma, à margem desse mesmo discurso durante sua formação

(supondo ter um curso superior), e profissionalmente se vê duplamente marginalizado, já que se distancia da produção de conhecimento e, de regra, não faz parte de uma comunidade científica. Não é de estranhar, portanto, que se veja condicionado por mais de um discurso, sendo ora incluído, ora excluído, sem conseguir conciliar essas posições em sua prática escolar. Vejo aí um problema da identidade.

Este, então, parece ser o maior desafio para exercitar relações entre territórios que parecem, na prática, ter fronteiras bem delimitadas, produzindo, de fato, *interincompreensão*, como se fosse impossível estabelecer redes de acesso – começando pela própria linguagem (leitura e interpretação). Entendo, porém, que não se trata apenas da modalidade de língua da PC-SC, que manifestaria um tipo de relacionamento dos que fazem pesquisa (e são formadores) com os docentes em formação continuada, mas a própria mobilidade da língua utilizada nos gêneros – o que vai repercutir, por sua vez, no ensino através de gêneros (pluralidade), que os docentes precisam conhecer.

A “arquitetônica da responsabilidade” na obra de Bakhtin – arcabouço filosófico de seu trabalho – traz para o centro da cena uma relação que já aparece no cenário da sala de aula, e da qual depende muito do que se entende da formação continuada de professores de ensino fundamental e médio: o seu relacionamento (emocional) com os acadêmicos-pesquisadores. Por isso, tenho considerado essa relação como um nó em torno do qual se tece a rede de produção do mundo da cultura (pesquisa, trabalho científico) em sua relação com o mundo da vida escolar.

A “arquitetônica” trata da ética no mundo da experiência cotidiana.

A atividade ética é concebida como um ato (*postupok*). A ênfase não recai naquilo em que a ação resulta, o produto final da ação, mas antes no ato ético em seu fazimento, como um ato no processo de criar ou ‘autorar’ um evento que pode ser chamado, quer ele seja uma ação física, um pensamento, uma elocução ou um texto escrito – sendo os dois últimos encarados como coextensivos. (Clark; Holquist, 1998, p.89).

Trata-se, aí, da questão da “responsibilidade”<sup>5</sup> que temos, considerando nosso lugar (espaço/tempo) único na existência e a forma como relacionamos nossa singularidade ao resto do mundo à nossa volta. Bakhtin vê aí a dinâmica do *Ser-evento*, e não de um indivíduo passivo. A ética, nesse contexto, não tem nada de abstrato: “é o padrão dos atos reais que executo no acontecimento que é minha vida” (Clark; Holquist, 1998, p.90). Esses atos, sempre vinculados a valores, são, por sua vez, uma resposta aos outros “eus” que executam seus atos. A compreensão desse fenômeno foi o estimulador do grande princípio subjacente à obra de Bakhtin: o dialogismo, subsumindo a incompletude e celebrando a alteridade. A força que estrutura todas as relações comunicativas entre si e com o mundo, produzindo conexões, é isto que compõe a arquitetura bakhtiniana; o material desse entrelaçamento é a linguagem.

Supõe-se que um professor com formação superior tenha envolvimento com práticas de leitura e escrita. Entretanto, um conhecimento já estabilizado e assumido (mais ou menos conscientemente), pode entrar em conflito com as possibilidades abertas por novos conhecimentos teóricos e correspondentes atitudes práticas, tornando bastante difícil delinear essas práticas concretas. O peso da tradição se manifesta pela aceitação e legitimação sociopolítica de instrumentos que circulam ainda no ambiente escolar (através do discurso pedagógico) – somando-se a este o reconhecimento de que a PC-SC apresenta lacunas e noções não bem esclarecidas. A caracterização do gênero, por exemplo, não foi bem sucedida, tendo várias pesquisas detectado entre os professores incompreensão quanto à distinção feita entre *gênero* e *tipo*. Nesse sentido, tornou-se manifesta a conveniência de se promover uma revisão e atualização do documento, envolvendo todos os aspectos associados a conceitos fundamentais.

Isso leva ao segundo problema, que é a resistência (pelo menos parcial) dos professores em aceitar os instrumentos oficiais elaborados como diretrizes de ensino.

A situação de conflito de discursos não deve ser generalizada, mas nos cabe o empenho em – por meio de procedimentos apropriados ao cenário – fazer a ponte entre o discurso científico e o discurso pedagógico. Isso, até mesmo para evitar que ocorra de modo

---

<sup>5</sup> Também aparecem as formas “responsabilidade” e “responsibilidade”, conforme opção dos autores que tratam do tema.

generalizado a retomada dos meios mais tradicionais no ensino da língua, que acaba sendo justificada pelo conflito que se estabelece pelo não-entendimento (estranhamento) de uma proposta considerada inovadora, ou ainda, como penso que seja, pelos contornos imprecisos com que a própria linguagem é aí apresentada, em sua multiplicidade.

Entre o discurso científico e o discurso pedagógico há, entretanto, um meio-termo, centrado na perspectiva de formação do professor-pesquisador na escola pública – aquele que participa ativamente de um projeto coordenado por um ou mais especialistas, contribuindo para mudanças significativas na escola e na sala de aula – aprendendo, relatando, testando, negociando. Essa forma de contato entre professores e pesquisadores, que, segundo Elliott (1998), surgiu na Inglaterra na década de 1970 (centralizada na questão de mudanças curriculares), é o que se chamou *pesquisa-ação* (processo não sem conflitos, é claro).

Entre nós, esse movimento pode ser percebido com as propostas de reestruturação curricular e formação de professores, adotando uma perspectiva interacional e colaborativa, que, afinal, exige dos proponentes (a instituição promotora e sua equipe de planejamento e realização) atitude condizente com os princípios defendidos. Nas relações humanas, no entanto, pesam muito as hierarquias tradicionais e categorizações socialmente legitimadas, que estabelecem territórios – no caso, entre os próprios pesquisadores acadêmicos, com subterritórios relativamente demarcados, e entre acadêmicos e “práticos”, como às vezes são rotulados os professores que se dedicam especialmente à sala de aula.

A questão aqui seria como os pesquisadores podem envolver-se no trabalho rotineiro dos professores, utilizando o que estes sabem e como agem, bem como o conhecimento que são capazes de gerar para informar os próprios trabalhos na academia e, conjuntamente, explorar os resultados na prática pedagógica. Evidencia-se que “somente em poucos casos a pesquisa acadêmica tem estimulado reformas em escolas” (Zeichner, 1998, p.209). Como anotado acima no caso da pesquisa de mestrado de Prudêncio (2004), a linguagem especializada do meio acadêmico, afirma Zeichner, é uma forte razão para o ceticismo dos professores quanto ao que lhes é oferecido como diretriz para seu trabalho no cotidiano. Estes consideram, não sem razão, que os acadêmicos não têm sensibilidade para a complexidade

do que eles vivenciam em seu espaço de trabalho, quando não se sentem também explorados e magoados com o perfil negativo que deles é feito – daí a resistência. Há o sentimento de marginalização, e mesmo de exclusão, o que contribui para recrudescer a sensação de que a *teoria* não tem muito a ver com a *prática*.

Pode-se acrescentar que os professores, de modo geral, reconhecem a relevância do que se expõe nas propostas curriculares e tentam alterar sua prática (sobretudo quando têm o apoio de um grupo que se solidariza com eles). Mas, como explicita Cereja (2002, p.155), “[...] essas propostas não chegam a constituir um programa de ensino de Língua Portuguesa, nem uma seqüência didática, até porque esse não é o propósito dos pesquisadores que as formulam.” Nas atuais condições, parece ser exatamente o que se requisita na escola – o que, entretanto, contraria os próprios princípios das propostas curriculares.

Os programas de formação continuada, subsidiários das propostas curriculares, têm sido avaliados e, em não poucos casos, seus resultados têm preocupado os próprios formadores, havendo diversos fatores a considerar na relação complexa que se estabelece entre uma proposta, os programas dela derivados e o modo como isso chega às escolas – a recepção, a interlocução, o debate, as ações que daí derivam.

Freitas e Villani (2002), por exemplo, ao discutir a formação de professores de ciências, observam que, no enfoque mais atual, considera-se a formação continuada “como uma maneira de remediar falhas do passado”. Daí que os autores considerem tais programas como provocadores de problemas mais que de soluções. Um olhar mais atento e cooperativo, por outro lado, pode observar que os docentes participantes de cursos de formação usam estratégias criativas nas aulas e conseguem resolver problemas emergentes; a concretude dessas práticas nos ajuda e direciona em nossa reflexão teórica. Considero que essa atitude de escuta e de resposta no trabalho traz para o centro da cena uma relação que aparece antes do cenário da sala de aula (professores/alunos), e da qual depende muito do que se entende da formação continuada de professores atuando no ensino fundamental e no médio: o seu relacionamento (emocional) com os acadêmicos-pesquisadores: nos termos de Bakhtin (1979, 2003), o olhar para o outro, a compreensão de que o outro funda nossa identidade e nossa autocompreensão.

Também ocorre resistência quando o docente, embora atraído por propostas inovadoras, entra em conflito com sua formação e com o que vive no cotidiano na escola – e nesse conflito é comum que os moldes já existentes, a par dos condicionamentos que sofre, acabem prevalecendo. Mudar para quê? Sua própria identidade profissional está em jogo, e isso se reflete nas reações dos alunos. O esforço para mudar não parece garantir uma identidade mais rica e mais realizadora – embora seja um equívoco pensar que se trata de um movimento (doloroso) de “desaprender”, limpando a mente como a prepará-la para receber novos conhecimentos. O que foi aprendido é solo fértil para reconhecimento e construção, a não ser que seja encarado como o saber definitivo a honrar dali para diante, como se fora um “clássico”, um absoluto.

A idéia de “remediar falhas do passado” na formação docente carrega aquela de incompetência (do professor), que pode vir dissimulada nos documentos que serão lidos e estudados pelos docentes, mas também pode ser aparente em nossas atitudes de pesquisadores e formadores. Isso pode causar desacerto em vez de compreensão e trabalho cooperativo, que envolveria ganho efetivo para os dois lados.

Souza (2006) trata dessa questão com propriedade ao analisar textos específicos da literatura e de programas da área educacional do Estado de São Paulo (do período 1982-1994), em que aparece o “argumento da incompetência”, materializado sob vários matizes (mais sofisticado na literatura da área e mais simplista nos documentos oficiais). Segundo esse argumento, são os professores que promovem a baixa qualidade do ensino, dada a deficiência de sua formação inicial, que impede trabalhar a diversidade dos alunos. Conclui-se que, para resolver o problema, caberia “melhorar a competência dos professores” (Souza, 2006, p.484).

Essa proposta, centrada no saneamento de deficiências da formação inicial, desviava a atenção do microuniverso das escolas e do sistema educacional, apelando-se para a necessidade e suficiência de “adotar novos métodos e novas técnicas de ensino” (Souza, 2006, p.486).

Os depoimentos fornecidos pelas professoras que a autora entrevistou, parte do *corpus* de sua pesquisa de doutorado, são muito semelhantes aos que ouço quando estou em contato com docentes: contam uma história de vida e de profissão em que não falta vontade

de dar continuidade a sua formação, mas, dadas as circunstâncias, é comum ouvir-se que desejam, para resolver seus problemas, soluções que não imponham muito trabalho e desgaste. Sua sobrevivência no dia-a-dia de solidão profissional depende de assumirem mesmo individualmente concepções relativas ao fundamento de seus campos de trabalho, ao planejamento, às necessidades dos alunos, às opções metodológicas. Nessa situação, percebe-se que eles se deixam afetar pelo discurso da *incompetência*: sentem-se inseguros e descontentes com o trabalho realizado. Souza mostra um outro lado do problema, que é o processo de “projeção”, mecanismo de defesa da auto-imagem pelo qual se manifesta que é sempre o “outro” o incompetente – ou seja, os outros colegas.

Essas observações e comentários, a partir da avaliação da PC-SC que faço articulada às avaliações feitas por outrem, bem como a partir de trabalhos da área educacional que fornecem subsídios de pesquisa, constituem um fundamento para a continuidade de meus projetos. Assim, parece-me correta a conclusão de Souza: “Um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores” (2006, p.492), no sentido de que o professor é o alvo errado; o alvo correto seria a escola como instituição e as políticas que sobre ela incidem – sem que se tire daí, é claro, a conclusão de que o professor está eximido da obrigação de buscar aperfeiçoamento em todos os campos atinentes à profissão.

Sarti e Bueno (2007), através de uma experiência etnográfica no contexto do Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária (São Paulo), ressaltam criticamente a importância da cultura pedagógica *compartilhada* no magistério, orientando a formação docente: caberia buscar

[...] novas formas de negociação e comunicação com os professores, o que inclui, por exemplo, novos mecanismos de divulgação dos conhecimentos. Nessa perspectiva, algumas questões: como escrever para os professores? Que processos devem anteceder e acompanhar a divulgação desses conhecimentos para que eles possam ser reproblematicados em razão das especificidades da cultura docente, sem, no entanto, perder as suas principais características? Quais os veículos mais adequados para essa comunicação? Que valores a universidade e as agências financiadoras passarão a atribuir a esse tipo de produção? (Sarti; Bueno, 2007, p.475)

São questões absolutamente pertinentes, e também congruentes com os pressupostos e as perspectivas da construção da PC-SC: dialeticamente inacabada, como qualquer outra manifestação discursiva, a contrapalavra, não apenas resultante de sua compreensão ativa, mas de toda a rede de experiências construída a partir dela, tem permitido o retorno a seu modo de construção e vem abrindo novas sendas para o que virá – seu “por vir”, sua arquitetônica, conforme a perspectiva bakhtiniana.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui expressas são marcas de um aprendizado com documentos oficiais de renovação de ensino e aprendizagem e contatos com professores em formação continuada. O próprio relato do que sucede no trabalho e nos encontros, pelo fato de considerar os personagens envolvidos e por passar pela escritura, fornece-nos um cenário mais claro do que fazemos, indicando por isso mesmo o que não fizemos, o que podíamos ter feito e, sobretudo, o que poderia ou deveria mudar na negociação.

Em síntese, observo:

- 1) propostas oficiais de orientação curricular não são tão eficazes como se desejaria, do modo como estão sendo elaboradas, escritas e divulgadas;
- 2) deve haver modos mais proveitosos de relacionamento entre saberes acadêmicos e saberes pedagógicos;
- 3) atitudes na interlocução devem envolver o respeito mútuo;
- 4) a resistência à leitura (e os problemas de compreensão) de documentos precisa ser olhada como atitude que tem motivação séria;
- 5) a atitude de resistência pode ser lida como um problema bilateral, envolvendo pesquisadores, formadores e docentes;
- 6) cabe pensar em que materiais podem ser disponibilizados com as propostas oficiais ou mesmo alternativamente a elas – por exemplo, banco de dados e de material didático;
- 7) deve-se pensar em como escrever para professores, em qualquer documento que os tenha como destinatários, ainda que os vejamos como pares, porque não se trata meramente de ensinar-lhes o que não sabem, mas de vê-los como mediadores e criadores de atividades didáticas.

Tudo indica, no conjunto, que tem um valor excepcional dar voz ao professor comprometido com seu trabalho e partilhar com essa voz um trabalho intelectual e pedagógico. O reflexo positivo dessa atitude pode ser um ganho em conhecimento teórico-prático para os “dois lados”, empenhando-se em ser uma pequena comunidade com interesses comuns.

O Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso e Ensino, que coordeno no Mestrado em Ciências da Linguagem da UNISUL, está desenvolvendo um trabalho que deve retomar os problemas e questões aqui expostos, e cujas grandes linhas são representadas por três vertentes de estudo que serão integradas pela abordagem dos gêneros:

- 1) análise do discurso e procedimentos didáticos para leitura, compreensão e produção de textos;
- 2) análise e procedimentos de compreensão e produção de gêneros virtuais (hipertextualidade);
- 3) análise da variação lingüística e do estilo nos gêneros.

A integração dessas vertentes objetiva, com relação à PC-SC, reestudar o discurso das diretrizes formuladas no documento, explicitar a orientação teórica, complementar o espectro de trabalho com os gêneros e sugerir procedimentos para o trabalho didático, ilustrados com material utilizável no ensino fundamental e no ensino médio. E, claro, reconsiderar os pontos definidos nestas considerações finais.

#### REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAKHTIN, Mikhail/(VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CEREJA, William R. Ensino de língua portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Org.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002. p.153-160.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabeth M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1998. p.137-152.

FREITAS, Denise de; VILLANI, Alberto. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigações em ensino de ciências*, Porto Alegre, v.7, n.3, 2002. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/>> Acesso em: 27 ago. 2007.

FURLANETTO, Maria Marta. Os caminhos de *onde* no português do Brasil: instrumentos lingüísticos e deriva. *Linguagem em (Dis)curso*, v.4, n.2, p.249-279, jan./jun. 2004.

GOERGEN, Pedro. *Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas*. Disponível em <[http://www.acordeduca.com.br/palestras/palestra\\_pedro.htm](http://www.acordeduca.com.br/palestras/palestra_pedro.htm)> Acesso em: 29 jun. 2005.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. Or. ingl. 1989.

NEVES, Maria Helena de M. *Norma e prescrição lingüística*. Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling12.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2003.

PAGOTTO, Emílio G. Gramatização e normatização: entre o discurso polêmico e o científico. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001. p.39-57.

PRUDÊNCIO, Perpétua G. *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) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2004. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/base.htm>> .

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.

SARTI, Flávia M.; BUENO, Belmira A. de B.O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.131, p.455-479, maio/ago. 2007.

SOUZA, Denise T.R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, p.477-492, set./dez. 2006.

TEIXEIRA COELHO Netto, José. *Dicionário do brasileiro de bolso*. São Paulo: Siciliano, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabeth M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1998. p.207-236.

Recebido em outubro de 2007  
e aceito em fevereiro de 2008.

**Title:** *Innovations and conflicts in Santa Catarina's Curricular Proposal: perspectives for teacher training*

**Abstract:** *This work deals with some questions concerning language in social contexts and the teaching and learning of Portuguese as mother tongue. I reflect about some questions related to the tradition of conceiving the national "linguistics unit" in the context of the social rules and the ways currently used to teach language. I focus on the contributions of Santa Catarina's Curricular Proposal (PC-SC), taking into account the policies of linguistic education. I also introduce some challenges and perspectives regarding the validity and continuity of the guidelines inserted in that document, especially in what concerns teacher training, starting from previous evaluations and from educational investigations in extended contexts.*

**Keywords:** *teaching/learning; Portuguese language; challenges; perspectives.*