

# Proposta curricular de Santa Catarina (1998): revisão e perspectivas para a formação docente

Maria Marta Furlanetto\*

## Resumo:

O objetivo deste trabalho é rever, avaliar e projetar formas alternativas e complementares de compreender e praticar os parâmetros apresentados na Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), área de Língua Portuguesa, considerando especialmente a relação da Proposta com seus leitores privilegiados, os professores.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa-Currículos. Professores-Formação. Língua Portuguesa-Estudo e ensino.

---

\* Doutora em Linguística Aplicada pela Université de Paris VIII. Professora no Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – Campus de Tubarão.

## Introdução

Focalizando a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), área de Língua Portuguesa – de cuja formulação participei como consultora em parceria com Nelita Bortolotto (do Centro de Educação da UFSC) –, este trabalho tem como objetivo rever, criticar, comparar e propor formas viáveis de compreender e “praticar” os parâmetros propostos, considerando resultados de pesquisas que têm sido desenvolvidas desde sua implementação, abrangendo um ou outro aspecto daquela revisão curricular – especialmente o ganho em conhecimento dos professores que seriam os mediadores nas escolas do Estado.<sup>1</sup>

O trabalho representa, na verdade, uma preliminar à formulação de um amplo projeto de pesquisa de um grupo de professores da Universidade do Sul de Santa Catarina que se têm preocupado em direcionar para o ensino (dos vários níveis), por meio de estratégias específicas, os conhecimentos que têm produzido como pesquisadores vinculados à pós-graduação.

O fundamento teórico e metodológico da Proposta Curricular de Santa Catarina (doravante PC-SC) associa uma psicologia de base histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991, 1979; VAN DER VEER; VALSINER, 1996; NEWMAN; HOLZMAN, 2002) a uma filosofia da linguagem que privilegia o estudo da enunciação num contexto sócio-interacional (BAKHTIN, 1979, 1992). Assim, os conteúdos gerais se apresentam associados ao uso efetivo da língua e o trabalho com textos foi encarado por meio da perspectiva dos gêneros de discurso. Incorpora-se aqui, mais especificamente, a noção de “letramento” (explicitada mais adiante).

Essa proposta curricular é uma importante etapa histórica de abordagem dos currículos, mas, após alguns anos de aplicação e avaliação, está exigindo novas reflexões e continuidade sistemática do trabalho teórico e metodológico, com uma etapa de caráter mais pragmático, envolvendo subsídios consistentes para o trabalho em sala de aula.

O objetivo deste trabalho é, então, iniciar uma revisão das teorias, da metodologia e dos conteúdos sugeridos e sua materialização em textos que manifestam gêneros nas práticas de linguagem, abordando, preliminarmente, algumas das falhas na apresentação da Proposta, perspectivando sua leitura pelos professores, para se pensar, a partir daí, na construção de atividades que possibilitem direcionar a práticas sociais específicas.

## Uma questão que se repete

Em outro trabalho<sup>2</sup>, em que retomo questões relacionadas à compreensão e prática pedagógica com base na PC-SC, reflito sobre um tema abordado por Dela Justina (2004, p. 349), que aponta problemas relativos ao nível de letramento do professor, a partir de uma avaliação que faz, em pesquisa específica, sobre “estratégias de leitura/escrita dos gêneros do discurso” com referência à PC-SC.

Em um anteprojeto de Educação a Distância (EaD)<sup>3</sup> formulado para estudo no âmbito do mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, o professor e pesquisador Ingo Voese (2005) enfatiza que a atividade com a linguagem precisa ser entendida como uma prática de construção da cidadania.

Isto é: se as relações sociais na atualidade são cada vez mais complexas, o ensino não pode acomodar-se à simplificação da leitura da realidade. Em outros termos, trabalhar com os textos deve envolver, sobretudo, lutar com todas as forças contra a ignorância, entendida como pecado mortal contra o indivíduo e o gênero humano.(VOESE, 2005).

No entanto, diz ele,

o problema parece [...] sem solução quando se verifica nos próprios professores – e não só do Fundamental e Ensino Médio, mas também do 3º Grau – esse baixo nível de competência quanto ao domínio de recursos para uma leitura *compreensiva*, enquanto processo de operacionalização de referências que possibilitem fazer do texto um meio de compreensão do mundo. (VOESE, 2005).

O despreparo pessoal tem como conseqüência a inibição da formação de pessoas que possam atuar sobre o mundo, uma vez que sejam capazes de compreendê-lo.

E isso é de tal modo grave que a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para Santa Catarina* não pôde ainda ser posta em prática nas escolas do Estado porque o texto não é, em termos de leitura *compreensiva*, acessível

aos professores, o que, por sua vez, reproduz e multiplica os efeitos do problema (VOESE, 2005),

conclui o pesquisador. É nesse sentido que deve brotar do meio acadêmico uma intervenção que seja capaz de superar a ainda grande distância entre o que se obtém nas pesquisas e as práticas educativas.

Lembro também o comentário formulado por Marcuschi (2004, p. 265) quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “foram redigidos numa linguagem altamente técnica e inadequada ao público a que se destinam.” Cabe reconhecer que a linguagem acadêmica pode trazer dificuldade de leitura, em qualquer documento desse gênero, considerando a quantidade enorme de textos que servem de fonte em sua elaboração e que, ademais, tais documentos representam síntese de ampla consulta e reflexão. Na prática, é como se os professores devessem simplesmente acreditar na formulação a que são expostos e guiar-se por ela, como manifestação de um saber por ora indiscutível.

A formulação de diretrizes, entretanto, traz a restrição de não poder estender-se indefinidamente – é uma característica do próprio gênero. Mas a desejada mudança de percepção e de compreensão não se fará sem uma mediação construtiva, sem o apoio às atividades do cotidiano, sem a focalização de procedimentos específicos de trabalho, incluindo aí uma prática regular de compreensão *ativa*.

Também com relação aos PCN, Biasi-Rodrigues (2002, p. 56) aponta lacunas no tratamento dos gêneros (o que se repete, como se verá, na PC-SC), salientando

[...] uma familiaridade no uso desse termo que, muito provavelmente, não é correspondida pelos leitores, pois certamente muitos deles sequer tiveram tempo de digerir a novidade. [...] a substituição proposta não pode ser assimilada pelos professores do ensino fundamental num passe de mágica, nem a adoção de uma nova nomenclatura.

A autora enfatiza igualmente que o tratamento dos gêneros nos livros didáticos mais recentes é parcial e incoerente, havendo problemas quanto à conceituação e ao reconhecimento de características dos gêneros, bem como nos procedimentos para realizar as atividades didáticas.

Destaco ainda as conclusões de Ferreira (2000) em sua dissertação de mestrado (UFSC), focalizando a importância da formação magisterial. Ele analisou textos escritos por 48 professores de língua portuguesa (séries iniciais do Ensino Fundamental) de escolas da rede pública de ensino de Florianópolis (SC), todos eles profissionais que haviam participado dos encontros de formação na fase de implementação da PC-SC, para saber se sua competência lingüístico-gramatical e textual lhes possibilitava mediar convenientemente a relação pedagógica e o trabalho com a língua (FERREIRA, 2000, p. 24). Constatou que os textos escritos por eles manifestavam “confusões conceptuais bastante sérias referentes a linguagem, gramática e texto.” (FERREIRA, 2000, p. 142). Supõe-se, com base nisso, um problema envolvendo desde o início questões relacionadas ao letramento.

As avaliações apontadas acima se voltam, de um lado, para os problemas de leitura e compreensão por parte dos professores e, de outro lado, para aqueles de acessibilidade da PC-SC (fundamentação teórica e metodológica). Apontam, na verdade, questões recorrentes em outros trabalhos e que não podem manter-se ignoradas – o que justifica o esforço de, pela conexão com projetos que tenham a mesma preocupação (incluindo eventualmente a perspectiva da EaD), produzir materiais relevantes para estimular a mediação necessária no espaço escolar, do ponto de vista teórico, metodológico e prático – ou seja, envolvendo procedimentos específicos.

## **Proposta Curricular de Santa Catarina e construção da cidadania**

A versão atual da PC-SC<sup>4</sup> (SANTA CATARINA, 1998) resultou do trabalho de um grupo multidisciplinar realizado durante mais de dois anos, com a colaboração de professores do Estado, e compreende três volumes: disciplinas curriculares, temas transversais e formação do magistério.

A socialização do conhecimento pressupõe políticas educacionais capazes de concretizar o direito ao conhecimento (SANTA CATARINA, 1998, p. 16). No documento PCN/Introdução, por exemplo, preconiza-se que o ensino de qualidade seja “ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações

no âmbito escolar.” (BRASIL, 1998a, p. 9). Mas é certo que, sem apoio político para esse efeito, o esforço despendido por parte das instituições educacionais não produzirá frutos tão facilmente. Além do mais, a realização do currículo em sala de aula supõe exigências que não poderiam ser satisfeitas em curto prazo – o que obrigaria a promover a formação continuada em serviço.

A concepção de aprendizagem integrada ao projeto da PC-SC é a histórico-cultural ou sócio-interacionista – trazendo a questão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. É pela mediação humana que o conhecimento se consolida individualmente, promovendo o desenvolvimento necessário para o exercício da cidadania.

Ricci (1999) afirma que o discurso dos educadores pregou, e ainda prega, que a função do educador é formar cidadãos, em contraponto à formação utilitária, voltada para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Contudo, na prática, ideologicamente se naturalizou a idéia de que só uma prática educacional autônoma, objetivando formar sujeitos críticos, poderia opor-se à mercantilização. A educação, na verdade, foi o pilar principal do processo de industrialização e modernização do mundo ocidental; o projeto político para a educação que se critica hoje é fruto do processamento da educação em massa – no qual a visão de heterogeneidade e de crítica da realidade não tinha grande importância (se tinha alguma). Ricci (1999, p. 144) comenta o engano de uma “concepção mágica de cidadania” que seria fruto do processo educativo, enfatizando que “o cidadão não pode ser concebido previamente, o cidadão forma-se na sua própria experiência de vida.” (RICCI, 1999, p. 144). Faltou discutir, com efeito, a relação entre cidadania e processo educativo formal.

Com as mudanças aceleradas processadas na produção e no comportamento social com a globalização, novos padrões educacionais têm de ser buscados. As perspectivas sobre a educação no País pedem reações, respostas aos problemas que se acumulam. O que talvez mais sobressaia, no ensino-aprendizagem, é a competitividade agressiva tendo em vista a busca de posições de emprego. Em lugar de um trabalho cooperativo, a sociedade fragmenta-se em pequenos grupos que defendem territórios específicos. É aí que Ricci detecta a crise do conceito de humanidade e o renascimento de movimentos racistas e xenófobos (RICCI, 1999, p. 167). Por conta disso, os alunos podem entrar em

confronto até mesmo com seus professores e exigir informações de uso imediato, rejeitando por certas atitudes a construção metódica e produtiva de conhecimentos, que é justamente o que se almeja na abordagem sócio-interacional. Nesse contexto, o que as práticas educativas pedem é a edição de um novo discurso, que seja contestador da fragmentação e ao mesmo tempo solidário.

Quanto ao outro aspecto dessa questão, o entendimento de “cidadão” e de “cidadania”, mostro em outro trabalho (FURLANETTO, 2003) o quanto esses termos variaram em seus efeitos de sentido no decurso de nossa história<sup>5</sup>.

### **Língua Portuguesa: conteúdos e gêneros**

A PC-SC defende o vínculo entre a formação do pensamento em suas funções mais complexas (como instrumento psicológico) e seu funcionamento intrinsecamente social, permitindo todo tipo de interação em qualquer esfera. Estão presentes na PC-SC conceitos fundamentais da teoria de Vygotsky, tais como mediação, instrumentos psicológicos, linguagem externa e linguagem interior, formação de conceitos científicos a partir dos conceitos espontâneos, formação da consciência, metacognição e metalinguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Esse quadro é completado pela perspectiva de Bakhtin (1979, 1992) sobre as relações entre linguagem e ideologia; o papel das instituições sociais; o processo enunciativo; o dialogismo; a polifonia; os gêneros. Partindo desse fundamento, desenvolveu-se uma estrutura com aportes discursivos e enunciativos contemporâneos – o que levou a perspectivar os conteúdos programáticos a partir das práticas com linguagem. Conteúdos são definidos, portanto, 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.

A distribuição das práticas se faz em eixos organizadores: *fala/escuta, leitura/escritura*, atravessados pela dimensão de *análise lingüística*<sup>6</sup>. O uso de *escritura* (em vez de *escrita*), simétrico à *leitura*, se deu para evidenciar o processo. A esses eixos foram associadas as concepções de *língua-estrutura* e de *língua-acontecimento*.

Considera-se, como nos PCN (BRASIL, 1998b), que o objeto privilegiado de ensino é o texto, unidade discursiva que reflete a diversidade

dos gêneros produzidos nas várias esferas sociais e que os gêneros correspondentes a usos públicos da língua portuguesa devem ser priorizados. É nesse caso que a escrita tem um papel exemplar. Do ponto de vista discursivo, trata-se de intercâmbio em comunidades amplas (institucionais), de modo que certas posições enunciativas são mobilizadas, assumindo os enunciadores papéis específicos (o pesquisador elaborando um projeto; o funcionário, um memorando; o escritor, uma crônica; o jornalista, uma reportagem, e assim por diante).

Dado que os conteúdos, agora, não se configuram nos tradicionais itens gramaticais, mas têm caráter textual-discursivo, eles não foram divididos por série ou por nível, antes foram focalizadas possibilidades de atividade com linguagem de acordo com os eixos norteadores, marcando-se o foco das atividades. Eis alguns exemplos: interação verbal: imagens e representações do outro nos textos; abordagem da diversidade lingüística em textos escritos e na fala: aspectos regionais, uso familiar, gíria; influência da imigração; padrões de escrita; procedimentos de argumentação no uso oral; adequação formal e discursiva; seleção lexical; seleção de gênero e tipos sequenciais; paráfrase; uso de recursos eletrônicos para documentação e análise.

Por outro lado, dada a quantidade, a mobilidade e a hibridação dos gêneros, não se pode registrar ou classificar todos os gêneros a que os textos podem conformar-se; na PC-SC, então, sugeriu-se apenas uma lista, aproximando-se os gêneros por certas semelhanças (essa questão, aliás, não foi suficientemente explorada teoricamente). As sugestões incorporam desde textos de pouca extensão e não muito convencionais até aqueles mais formais e artísticos. A diversidade dos gêneros possibilita a caracterização com base na comparação e no contraste entre eles.

As duas faces da língua ou dois planos, que foram chamados *língua-estrutura* e *língua-acontecimento*, estão em constante relação dialética: a primeira engloba a gramática em sentido amplo e aspectos notacionais – arcabouço, pode-se dizer, disponível na memória social, com aspectos técnicos e convencionais, de certa forma legitimados –; a segunda joga com a materialidade (historicidade) do evento discursivo, direcionado para a eficácia do uso. A estratégia desse tratamento é redimensionar o ensino e a aprendizagem da gramática. Assim, a idéia é compreender de que modo o gramatical se integra na língua em uso; de outro ângulo, entender que o

texto, em suas qualidades discursivas, só existe e funciona em virtude de sua base material lingüística.

Esta súmula já pode dar uma idéia da complexidade que pode representar para os próprios professores, em sua capacitação, a compreensão de princípios e procedimentos para a atuação profissional em novo paradigma.

## A proposta e a prática: questões e problemas

Cerca de sete anos se passaram desde a divulgação oficial da PC nas escolas de Santa Catarina, e não se tem falado em uma retomada sistemática (quero dizer: oficial) dos materiais e das experiências e avaliações feitas no período, que se encontram dispersas. Não que a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (hoje Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia) não tenha envidado esforços, subseqüentemente, para dinamizar a Proposta<sup>7</sup>; contudo, apesar da evidente boa vontade e do trato cuidadoso dos especialistas, as atividades interdisciplinares propostas nem sempre levam ao trabalho com gêneros específicos, o que envolve também sua formulação apropriada. Por vezes dissimula-se na generalidade a falta de discriminação dos gêneros. Também cabe admitir que, por falta de estudos específicos, não é fácil compreender a relação complexa gênero/suporte (BONINI, 2005; MAINGUENEAU, 2001). Mas cabe chamar a atenção, neste ponto, a uma questão crucial que implica diretamente a Proposta e seus mediadores (os professores): a compreensão dos pressupostos filosóficos e teóricos expostos no documento e que remete diretamente ao problema do *letramento* em sua face de *leitura*.

Passo, então, a focalizar os resultados e comentários críticos da pesquisa de Dela Justina (2004) que apontam duas vertentes complementares que merecem atenção: a perspectiva do professor e a perspectiva da Proposta.

A autora propôs uma pergunta sobre a distinção apresentada na PC-SC entre *gêneros* e *tipos textuais* a quatro professores de Língua Portuguesa (graduados em Letras) de uma escola básica em Santa Catarina. Analisando as respostas, ela verificou que a distinção gênero/tipo não havia sido compreendida e concluiu que o nível de letramento desses professores não permitia que eles compreendessem e tivessem condições de discutir o documento correspondente na PC-SC. Assim como Ferreira (2000), ela

concluiu pela incapacidade, pelo menos parcial, de promover a elaboração didática necessária para a prática pedagógica com base em gêneros.

Como pode parecer bizarro que professores tenham problemas de letramento (já que *letramento*, no senso comum, pode aproximar-se de *alfabetização*), convém retomar a concepção de *letramento*, bem como a concepção de texto como manifestação discursiva.

Consta em Houaiss (2001, p. 1747) que a palavra *letramento* surgiu na década de 1980, para indicar “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.” Se *alfabetização* corresponde à aquisição da escrita e da leitura em ambiente escolar, *letramento* diz respeito a considerações mais amplas sobre o que representa historicamente a cultura da escrita e da leitura sobre as sociedades, envolvendo uma variedade de práticas. Assim, a alfabetização é apenas um aspecto do processo de letramento.

No dicionário organizado por Charaudeau e Maingueneau (2002), encontramos o termo *littératie*, que corresponde a *letramento* e a *literacia* (usado em Portugal) – tendo como fonte *literacy*, do inglês, remetendo ao processo de difusão de certos saberes e práticas que envolvem a letra numa sociedade inicialmente dominada pela *oralidade*, transformando-a substancialmente. Apesar da circulação ainda restrita, já é possível registrar três sentidos principais para a expressão, segundo esse dicionário:

- conjunto de saberes elementares em parte mensuráveis: ler, escrever, contar; seria a significação retida pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), que patrocinou, em 2000, o teste Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Em 1997 a OCDE definiu literacia/letramento como “a aptidão para saber, compreender e utilizar a informação escrita na vida cotidiana em casa, no trabalho e na comunidade, tendo em vista atingir objetivos pessoais e estender conhecimentos e capacidades” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002, p. 349, tradução nossa);
- usos sociais da escrita: ler, escrever e ser capaz de contestar o que é escrito (envolve, assim, a prática de argumentar) e
- cultura que se opõe àquela da oralidade (cultura da escrita), pressupondo usos da escrita, divisão de saberes, valores particulares veiculados pelo mundo letrado.

A compreensão de um texto envolve operações complexas que vão muito além da mera decodificação, da simples abordagem da superfície visível dele. As conexões entre seus elementos e destes com os elementos de outros textos, contextos e saberes, que precisam ser aproximados, exigem, no ambiente escolar, uma mediação a ser projetada pelo professor. É impossível abordar adequadamente um texto sem trabalhar seu contexto e a intertextualidade.

Desenvolver a leitura, tarefa sistemática da escola, exige abordar a diversidade dos textos que circulam na sociedade, com a conseqüência de que há também diferentes processos de leitura. Do ponto de vista pedagógico, o resultado do estudo de Dela Justina (2004) com professores suscita preocupação<sup>8</sup>, visto que os sujeitos (professores de Ensino Fundamental) não demonstraram habilidades suficientes para ler e compreender um documento oficial de ensino – no caso a PC-SC, da qual são supostamente interlocutores – e transformar sua prática pedagógica desde a formulação de planos de curso até as atividades específicas de sala de aula.

Se, por um lado, parece evidente a precariedade do nível de letramento de professores – e o problema de leitura/interpretação começa aí –, a outra face da questão não pode ficar esquecida: o professor era, de fato, o interlocutor quando a proposta foi elaborada? Como garantir, dado o problema fundamental de leitura, que os professores incorporem ao seu trabalho “os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento” e estejam “atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar”, como está destacado nos PCN? (BRASIL, 1998a, p. 9). A outra face do problema põe na berlinda as equipes que coordenaram e prepararam o material teórico e metodológico das propostas curriculares. Cria-se, assim, um conflito que deve ser resolvido.

A concepção de texto, pressupondo o princípio dialógico conforme estabelecido por Bakhtin (1979), implica uma leitura que abarca o horizonte social, integrando outras formas de linguagem. A produção de um texto exige certa configuração orientada pela consistência semântica e discursiva, relativamente a certo momento e espaço históricos; nele aparecem marcas culturais e um conjunto complexo de formulações subjetivas (ainda que se dê com um efeito de objetividade em vários gêneros); um texto emerge (formula-se) como uma resposta a motivações variadas. Por essas

características, entende-se que se trata de um objeto que tem como centro organizador o meio social que envolve os sujeitos – e que, portanto, em sua dinâmica, perpetua a participação subjetiva (ORLANDI, 1996).

Assim, fica claro que a PC-SC, da mesma forma que os PCN, foi elaborada sob certas condições e se apresenta como um gênero – no caso, institucional, com pretensão de legitimidade. E, segundo Dela Justina (2004), um “gênero da esfera do trabalho do professor”.

Dela Justina (2004) chama a atenção, em seu trabalho, para uma falha dos PCN e da PC-SC: embora os gêneros sejam apontados como objeto de ensino na escola, os documentos não mostram claramente a relação e a distinção entre *gêneros* e *tipos textuais*. Examinando a PC-SC pela perspectiva do professor (a quem cabe compreender a orientação de práticas educativas), ela afirma que o documento “[...] prevê um perfil de leitor homogêneo e preparado para fazer a leitura do documento”, e mais: que “[...] muitos sujeitos [grupo-leitor] devem ler da mesma forma aquele texto.” (DELA JUSTINA, 2004, p. 358). Assim, embora se constitua como leitor de documentos oficiais, nem sempre o professor corresponde “[...] ao leitor pressuposto no texto.” (DELA JUSTINA, 2004, p. 359). Que problemas decorrem daí? O problema imediato é que haveria um fosso entre o dizer da PC-SC – o que vale igualmente para os PCN – e o que faz o professor da rede estadual de ensino, situando-se criticamente nesse intervalo a questão que se pode definir como de letramento.

Seguem alguns pontos da leitura e do comentário crítico de Dela Justina que podem atestar que a leitura “esperada” da PC pode encontrar obstáculos na perspectiva dos professores. Em seguida vou focalizá-los a título de resposta reflexiva, no fluxo dessa discussão:

- diz a autora que, quando se refere à escrita e à leitura, a PC-SC preconiza um trabalho notacional, *ênfatizando* a formulação do texto segundo esses parâmetros. Ela se refere à distinção feita entre *língua-estrutura* e *língua-acontecimento* e conclui que a PC-SC está, nesse caso, tratando de “tipologia textual”<sup>9</sup>. Ocorre, porém, que ela percebe uma contradição quando, no documento, ao se tratar do gênero, diz-se: “Não se trata de uma tipologia” (SANTA CATARINA, 1998, p. 77). Essa declaração na PC, no entanto, diz respeito à lista de gêneros que é apresentada em seguida, para a qual pareceu temerário propor uma classificação (tipologia)<sup>10</sup>.

A autora identifica nesse ponto, em todo caso, um problema de leitura para o professor, que poderia ser tentado a “descobrir” quais os critérios dos agrupamentos feitos;

- a autora observa ainda que, na seqüência, não aparece nenhuma definição de gênero, o que significaria que “o assunto é ilegível” para um sujeito que não conhece teoricamente nada sobre gêneros. A partir daí, a referência a gêneros e a tipos textuais, que aparece na PC-SC, poderia parecer bastante confusa, e mesmo inassimilável;
- a autora vê (lê) uma contradição quando a PC, ao rejeitar os “tipos” escolares (descrição, narração, dissertação), afirma que a “forma descritiva” (bem como as outras: a narrativa, a dissertativa) pode aparecer em gêneros diversos na forma de seqüências – ou seja, há seqüências descritivas numa reportagem, num romance, numa peça publicitária –, mas ela não deve ser tomada como uma forma textual independente (um gênero, em suma). Dela Justina (2004) entende que isso seria uma tentativa de encaixar o “ensino das tipologias” no âmbito dos gêneros.

Resumindo essas questões, a autora considera que o documento é condensado, não apresentando material suficiente para que o interlocutor-professor tenha condições de entender a proposta de ensino e construir procedimentos de trabalho, ainda que seu conteúdo seja estudado e debatido – como de fato foi.

Reconhecendo que todos os tópicos abordados na PC-SC teriam de ser continuamente trabalhados e revisados, a pesquisa mostra um quadro de “resistência”: a distância verificada entre a PC-SC, o discurso do professor e o que seu plano de curso indicia não parece ser exatamente aquela correspondente a uma leitura “difícil”, “complicada”, “exigente”; em alguns casos, poderia quase tratar-se de uma não-leitura ou uma “leitura” superficial – o que se pode vincular parcialmente a certa cultura escolar e formação deficitária (“defasada”?) dos professores. A partir daí, parece-me correto afirmar que, se a leitura da PC-SC exige alto nível de letramento, não são as falhas, as lacunas ou o caráter de condensação do documento (compensado pelos cursos de capacitação) o fator principal para o desestímulo a qualquer mudança.

É preciso admitir, contudo, que o que aponta Dela Justina (2004) nos três tópicos acima merece reflexão e remete à conveniência de uma retomada do documento da PC-SC, ou sua complementação, para estudo, realização de trabalhos específicos e divulgação aos professores do modo mais conveniente e viável. Trata-se de insistentes sintomas de um problema, na verdade, já crônico.

## Rediscutindo a PC-SC

O texto da PC-SC (Língua Portuguesa) certamente fornece pistas para leitura. O sentido, conforme teoricamente assumido (o que se busca construir na interpretação), não está meramente gravado “por trás” ou “antes” no próprio texto: ele se constrói com as pistas do texto, com seu autor e com o leitor. Portanto, não basta que se apliquem técnicas de decifração – o que envolve apenas a idéia de reconstituir a fala para capturar algum sentido já presente, bastando para isso uma busca linearizada. Foucambert (1994) distingue *saber-decifrar* e *saber-ler*, observando que desde o início a leitura tem uma natureza diferente daquela da decifração.

Dela Justina (2004) afirma que, supondo ser o professor da rede estadual o destinatário do discurso da PC-SC, esse discurso estaria prevendo um perfil de *leitor homogêneo* e preparado para tal leitura. Somando as vozes que confluíram para a organização semântico-discursiva da Proposta, é possível dizer que haveria realmente contradição se se pretendesse fazer dos professores leitores-ideais, em vez de convidá-los a produzirem sua própria leitura, seguindo, primeiramente, as pistas deixadas no texto. Nenhum texto exige seus leitores de algum tipo de trabalho do domínio do *saber-ler* – em vez de apenas *saber-decifrar*. Por outro lado, seria impossível, por questão de princípio, pôr à disposição um documento que não causasse nenhum impacto, nenhum desafio. Os cursos de capacitação deveriam provocar a discussão ampla da PC-SC em toda a rede. Aliás, o professor não só foi interlocutor, mas também avaliador da PC-SC, quando a versão preliminar dela foi disponibilizada. Buscou-se a *compreensão ativa* (BAKHTIN, 1992).

O que não se esperava, da leitura da PC-SC (entra aqui a figura do *leitor-modelo*, segundo a perspectiva de Eco (1995)), é que seus leitores não manifestassem a capacidade de articular os materiais disponíveis e levantar questões relevantes. Apesar de certos resultados, tendo a pensar que não se

trata meramente de baixo nível de letramento, mas de certo grau de indiferença (resistência como consequência de vários fatores) que oblitera a motivação para a leitura. Isso explica por que, pelo menos em alguns casos, os professores busquem, na letra do documento, uma possível, desejável e correta resposta – como sucedeu na pesquisa de Dela Justina (2004).

Seguem alguns comentários sobre os itens acima expostos.

Sobre a ênfase que a PC-SC estaria dando ao trabalho notacional (ligado à *língua-estrutura*) e a conclusão de que haveria, contraditoriamente, um retorno à “tipologia textual”, é uma leitura talvez possível, mas não desejada, e talvez o termo “tipologia” tenha recebido, no curso das interpretações, uma ressonância totalmente negativa (uma vez que parece remeter aos “tipos” de texto tradicionais). Enfatize-se que a *língua-acontecimento*, que é estudada através do objeto “gênero de discurso”, tem uma base estrutural que não pode ser apagada. A relação que a PC-SC apresenta é dialética, entendendo-se que é à prática de análise lingüística, aí incluídos os aspectos notacionais, que se remete o trabalho com as convenções da escrita. Isso está registrado no documento na apresentação dos eixos organizadores das práticas (conteúdos): fala-se em “usos e formas”, estando aí implicado que não se deve ensinar gramática acreditando que a produção de textos seja uma consequência natural do treino em gramática.

Sobre a falta de definição/caracterização de gênero na PC, a par do problema de distinguir, subseqüentemente, *gênero* e *tipo*, pode-se admitir que no texto da PC não se previu, de fato, a possibilidade de que a leitura encontrasse obstáculos tão generalizados. A dificuldade de compreensão, a começar pela condensação que o documento apresenta<sup>11</sup>, teria de ser negociada pela discussão conjunta e no contexto dos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria da Educação. Ainda assim, considerando a novidade teórica que os gêneros representavam (e ainda representam) e a necessidade imediata de estudos para aprofundamento teórico e descrição dos gêneros, pode-se reconhecer que as noções relevantes não estavam suficientemente sistematizadas e ilustradas. Provavelmente bom número de leitores-professores tiveram dificuldade em compreender a relação *texto/gênero/tipo*.

Contudo, uma lista de gêneros foi proposta, o que permitia inferir que sob cada rubrica de gênero ocorrem textos que se enquadram naquele

gênero e é perceptível que eles pertencem a esferas específicas da sociedade e que têm forma variada de circulação.

Sobre a suposta tentativa de encaixar o “ensino das tipologias” no âmbito dos gêneros, isso é provavelmente resultado da confusão que os termos ‘tipo’ e ‘tipologia’ podem gerar na medida em que recobrem uma ampla área semântica. Vale reconhecer que “tipo de texto” tem seu lado ambíguo e só uma interpretação mais contextualizada poderia resolver o problema. Textos são produzidos conformando-se a gêneros variados e têm, em sua organização estrutural de base lingüística, *seqüências* que podem ser descritivas, narrativas ou dissertativas, e outras mais, dependendo da abordagem teórica – podendo haver co-ocorrência delas –, mas essas seqüências (ou “tipos”) são apenas recortes específicos que integram os gêneros. Há, certamente, situações mais complexas em que um gênero pode estar “intercalado” em outro gênero, mas isso não significa que se esteja confundindo a tipologia tradicional com a concepção de gênero. Outro fator negativo, nesse conjunto, é que, no dia-a-dia da escola, sobretudo na lida com o livro didático, ainda é comum que o simples recorte de um romance ou de um poema seja rotulado como “texto” e até mesmo um simples parágrafo extraído de um texto.

A questão que vou apresentar agora pode ser um fator “de raiz” do problema em estudo e 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”. Ela faz isso confrontando sentidos construídos nos dois documentos. A conclusão da análise, do ponto de vista discursivo, é a seguinte:

[...] 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. (PRUDÊNCIO, 2004, p. 3).

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 aquele que ainda precisa aprender. Sucede que, no âmbito do aparelho escolar, o professor é supostamente detentor do saber científico (porque teve uma formação científica) e, no entanto, ele se vê na injunção de adaptar-se ao *discurso pedagógico*, que se encontra numa fôrma didatizada, bastante modelada pelas políticas educacionais. Ou seja, se estava às margens do discurso científico durante sua formação (supondo ter um curso superior), agora 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.

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.

## **Leitura: revendo os pressupostos**

Como não é sem importância reiterar certos aspectos presentes e discutidos na PC-SC, sobretudo porque a cada operação novos ângulos e novos contextos podem fornecer uma visão diferenciada, quero articular as considerações acima àqueles que são propostos no documento oficial, focando a leitura (e que vão ao encontro do problema discutido), salientando a concepção interacional de linguagem que atravessa o documento – pela qual não é possível distinguir estritamente *condições de produção* e *condições de recepção* do discurso.

Escrever e ler são práticas que se processam em momentos distintos, mas, como salienta Foucault (1994), quem escreve já pressupõe seu leitor (o autor compõe a imagem do leitor – o que Eco chama *leitor-modelo*) e quem lê se envolve com o autor por meio do texto. Daí que se entenda que haja produção de um e de outro lado. Diz Foucault (1994, p. 77): “Escreve-se somente a partir do que se compreende que acontece na leitura: escrever obriga a teorizar suas estratégias de leitura, enquanto ler

obriga a teorizar suas estratégias de escrita.” Como centro de um processo complexo envolvendo sujeitos, é preciso dizer que o *sentido* do texto não está apenas nele mesmo, nem no locutor (autor) nem no interlocutor (leitor). Ele se constrói no espaço criado entre esses três domínios.

Na medida em que a leitura (e a interpretação), como processo discursivo, envolve um encontro ou confronto interlocutivo, não pode ser o resultado simples de aplicação de técnicas que permitam sua decifração. O complexo intertextual, que tem uma unidade ilusória em seu acabamento por conta do trabalho social de autoria, envolve fragmentos de outros textos que recebem um tratamento específico e que trazem em si perspectivas também moduladas/modeladas socialmente.

Para se pensar a possibilidade de leitura (grau de legibilidade) que um texto ofereça, considerando sua modelação em função de leitores, circunstâncias e situação específica, há que afastar a idéia de que seja possível:

- existir um autor onipotente, capaz de controlar as significações produzidas (daí que possa haver falhas ou lacunas na formulação);
- haver transparência no texto, ou seja, ausência de ambigüidade (o controle tem seus limites) e
- existir um leitor onisciente, ou seja, capaz de controlar todas as determinações de sentidos, incluindo aquilo que o autor “quis dizer” (ORLANDI, 1987).
- Como especificado na PC-SC,

[...] é necessário considerar que relações se estabelecem entre os interlocutores: o autor produz a partir de uma figura imaginária: o leitor ideal [*leitor-modelo* em Eco] e o leitor se faz também uma representação no processo de ler. Teoricamente há, então, um **leitor virtual** e um **leitor real** (este, na verdade, a representação de si mesmo como leitor). (SANTA CATARINA, 1998, p. 81, grifo do autor).

Na leitura atuam elementos em relação complexa e aquela relativa à figura imaginária do leitor virtual, criada pelo autor, não é sem importância, uma vez que pode distanciar-se substancialmente do leitor real. Uma grande distância pode, com efeito, provocar conflitos com conseqüências que podem ser desastrosas. No presente momento, estou pensando precisamente na relação entre a produção da PC-SC e sua leitura pelos

mediadores do processo de aprendizagem escolar. Trata-se, agora, de efetuar um deslocamento. Na PC-SC lê-se:

Do ponto de vista do ensino [...] deve-se pensar na seguinte situação: o texto e o autor devem agir de alguma forma sobre o leitor aprendiz. Assim, deve haver uma defasagem entre o leitor virtual (que corresponderia ao leitor que se deseja, ou seja, usando a terminologia de Vygotsky, o leitor **potencial**, aquele que se pode constituir através da **mediação**, fazendo aprender a ler, ou tornar mais eficiente o leitor **real**. Este é o trabalho que a escola deve desenvolver, e que está situado na ZDP (zona de desenvolvimento proximal). (SANTA CATARINA, 1998, p. 81, grifo do autor).

O deslocamento diz respeito a pensar, antes do processo acima, naquele que envolve a leitura feita pelo mediador que, como leitor real, pode não corresponder ao leitor projetado pela escritura da PC-SC. Se, por um lado, é necessário que haja desafio, por outro parece ter faltado o apoio suficiente, pelo menos em um número não desprezível de casos, a julgar pelas avaliações já divulgadas.

A possibilidade de produção de sentido mediante a leitura depende parcialmente, na escola, da própria formação do mestre. Compreender um texto exige um trabalho que integra uma pluralidade de processos mentais — desenvolvidos, conforme se viu com Vygotsky (1979,1991), com base na convivência do sujeito no meio social e na dependência estreita dos elementos desse meio. Se o próprio professor encontra dificuldade nesse meio e não desenvolveu seu potencial, como atuará na mediação?

Por outro lado, há que pensar também na impotência do autor<sup>12</sup> em controlar os efeitos de sentido, seu conhecimento sobre os temas abordados à época e as lacunas do documento, que não pode ser considerado perfeito, como se os saberes ali configurados representassem algo a perdurar. Há que lembrar, é claro, que o documento deve ser lido como um conjunto de diretrizes e não como uma obra fechada.

Para fechar provisoriamente estas considerações, quero reiterar uma distinção que atravessa a PC-SC utilizando uma outra que se encontra em Eco (1995). Ao abordar os “limites da interpretação”, o autor distingue

*leitor semântico e leitor crítico*, o que produz, respectivamente, uma *interpretação semântica* e uma *interpretação crítica*.

A interpretação semântica ou semiósica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, preenche-a de significado. A interpretação crítica ou semiótica é, ao contrário, aquela por meio da qual procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas. (ECO, 1995, p. 12).

Essa proposta está associada, em Eco (1995, p. 6), à visão tríplice da “intenção” no processo interpretativo que discute em detalhe em seu trabalho: “interpretação como pesquisa da *intentio auctoris* [intenção do autor], interpretação como pesquisa da *intentio operis* [intenção da obra] e interpretação como imposição da *intentio lectoris* [intenção do leitor].” Embora se tenha, ultimamente, concedido privilégio ao trabalho de produção do leitor, articulado à noção de abertura e incompletude do texto, bem como à noção de disseminação do sentido (efeitos), não há como esquecer que o próprio texto, a partir de sua formulação por uma *intentio auctoris*, “diz” algo relativamente a sua própria coerência e sistemas referenciais utilizados. Assim, ao interpretar, o destinatário envolve suas próprias referências culturais (valores) e aquelas relativas a seus desejos e arbítrios. Isso significa que, se um texto não tem uma leitura única (com base na idéia de que se deveria descobrir a intenção do autor), também não cabe uma leitura ilimitada pelos próprios limites que o texto estabelece.

Entendo que uma interpretação semântica, no sentido acima especificado, é útil e necessária como base de comunicação, mas é preciso avançar para uma interpretação crítica, cuidando, no entanto, para não agredir o texto no que ele impõe como limites pela própria configuração – exceto quando se trata de diversão, de jogo de manipulação de linguagem. No final do último capítulo de *Os limites da interpretação*, em que Eco discute as condições da interpretação, ele afirma: “É difícil decidirmos se uma dada interpretação é boa; mais fácil, ao contrário, é reconhecermos as más. Sendo assim, meu escopo não era tanto o de dizer o que é a semiose ilimitada, mas ao menos dizer o que ela *não é e não pode ser*.” (ECO, 1995, p. 291, grifo do autor).

## Perspectivas

Como preliminar para um projeto de pesquisa voltado para os interesses e necessidades do professorado de Ensino Fundamental, Médio e mesmo Superior, tive como objetivo neste trabalho rever, avaliar e projetar formas alternativas e complementares de compreender e praticar os parâmetros apresentados na Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), área de Língua Portuguesa. Desviando um pouco dos estudos que se tem feito e indo diretamente às questões de aprendizagem do aluno no contexto escolar, considerei especialmente a relação da Proposta com seus leitores privilegiados, os professores, focando o problema da formação magisterial continuada a partir de um documento-chave – a Proposta Curricular elaborada para o Estado de Santa Catarina.

Envolver-se e envolver alunos com as práticas de leitura e escritura tendo como base os gêneros corresponde a um dos objetivos de ensino e aprendizagem, que é justamente entender as regularidades apresentadas pelos gêneros como marcas do próprio fenômeno de interação humana, e isso deve levar ao uso/à compreensão mais eficaz da língua.

Entretanto, a defasagem, em casos não raros, entre o grupo a quem cabe pesquisar e elaborar documentos oficiais – e que manipula o discurso científico de um modo mais ou menos naturalizado – e aqueles que serão os interlocutores imediatos, que se situam freqüentemente em esferas sociais distintas, tem produzido uma crise antes mesmo que a aprendizagem básica inicie. Acrescido a esse problema imediato, um conhecimento já estabilizado e assumido (mais ou menos conscientemente), baseado em classificações enraizadas, entra em conflito com as possibilidades abertas por novos conhecimentos teóricos e correspondentes atitudes práticas, tornando bastante difícil delinear essas práticas concretas. Se as propostas contemporâneas abarcam a produção lingüística em toda a variedade de seus gêneros (tanto orais como escritos), não se pode negar o peso da tradição no ensino de língua: ele se manifesta pela aceitação e legitimação sociopolítica de instrumentos que circulam ainda regiamente no ambiente escolar (discurso pedagógico). O discurso pedagógico, entendido como aquele de uma esfera institucional que diz respeito, em toda a hierarquia dessa esfera, à pedagogia escolar – envolvendo desde as políticas educacionais dos diversos níveis de governo até a atuação imediata do professor na sala de aula ou fora dela –, tem características predominantes

no solo da educação (o que se tem chamado de tradição de ensino, tal como aquele da gramática e dos livros didáticos).

O ensino e a aprendizagem de gêneros, considerando sua vertente lingüística e sua vertente social, articuladas subjetivamente através de habilidades a serem desenvolvidas na aprendizagem, constitui um passo importante a dar – especialmente na formação do magistério. Se não houver continuado empenho na realização de projetos cujos resultados cheguem aos professores (e não apenas da rede estadual), por meio de procedimentos específicos – a ponte entre o discurso científico e o discurso pedagógico –, o que vai ocorrer com mais ênfase é a manutenção ou a retomada, com apoio oficial, da tradição de ensino da língua que acaba sendo justificada pelo conflito que se estabelece com o não-entendimento de uma proposta inovadora e que, por inovadora, é vista com estranhamento. Já se tem notícia de cursos para professores em que está sendo revisitada a tipologia tradicional de textos que tem servido de base para realizar a tarefa da *redação*.

É bem verdade que os dois objetivos de ensino (integrados à leitura e à produção de textos) que Bonini (2001, p. 20) enumera são bastante apropriados no contexto de uma proposta curricular. Trata-se de levar o aluno a:

- reconhecer a relação entre gênero textual, identidade de grupo e pessoal e ação social;
- entender as regularidades genéricas como elementos para a percepção do fenômeno da interação humana e para a criatividade, seja reinvestindo este conhecimento para lidar com novas situações de interação, seja subvertendo estas regularidades em função de um embate político-ideológico ou em função de obter prestígio em situações em que a criatividade lingüística<sup>13</sup>. (BONINI, 2001, p. 20).

Tais objetivos e procedimentos parecem corresponder ao movimento de desenvolvimento global do estudante, na instituição escolar, partindo dos conceitos cotidianos – que se refletem nos gêneros “aprendidos por impregnação” – para os conceitos científicos, no sentido de Vygotsky (1979, 1991) – que se refletem em gêneros mais formais e principalmente escritos. A seleção dos gêneros nos vários níveis de aprendizagem se vincularia às habilidades de linguagem que precisam ser desenvolvidas – das quais eu

salientaria a habilidade de argumentar. Entretanto, antes que sejam obtidos resultados no nível da relação conhecimento/professor/aluno, cabe voltar o olhar para o sujeito em crise que está situado como segundo termo dessa relação, cujo papel é fundamental para que qualquer mudança faça sentido – e que não pode ser apagado ou mantido como um *leitor-modelo*.

Esse é o caminho do projeto a que fiz referência no início deste trabalho e que vários pesquisadores já têm tornado bem visível partindo da preocupação com a formação docente continuada.

## Notas

- 1 Esta é uma versão revisada e ampliada de trabalho apresentado no III Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), realizado em agosto de 2005 em Santa Maria (RS).
- 2 A sair nos anais do VI Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul (CELSUL), realizado em Florianópolis (SC) em novembro de 2004.
- 3 Esse documento (de caráter provisório) reflete uma proposta de superação da distância entre as instâncias de pesquisa e as práticas educativas em geral, o que pode se realizar pelos estudos à distância, com a preocupação de fazer do domínio da linguagem um instrumento de desenvolvimento da autonomia. O pesquisador propõe, então, organizar uma ação interventora no processo que reproduz e aumenta o despreparo para usar a linguagem como instrumento de construção da autonomia.
- 4 A primeira versão da PC resultou de estudos sistemáticos realizados entre 1988 e 1991.
- 5 Veja-se também, para um panorama do tema da cidadania, Pinsky, J. e Pinsky, C. (2003).
- 6 Os PCN adotaram o esquema *uso/reflexão*, desdobrando-o como *Prática de escuta e de leitura/Prática de produção oral e escrita*, conduzindo à *Prática de análise lingüística*.
- 7 Ela o fez, por exemplo, por meio de um estudo que relacionou as diretrizes curriculares nacionais, os PCN e a PC (SANTA CATARINA, 1999a), divulgando-o com o objetivo de subsidiar as escolas na elaboração do

- que se chamou Projeto Político-Pedagógico (PPP); outro documento (SANTA CATARINA, 1999b), produzido para subsidiar classes de aceleração, buscou melhor compreensão da relação teoria/prática, explorando a teoria da atividade, por exemplo, Leontiev (1978), Davydov e Zinchenko (1999). Mais recentemente (SANTA CATARINA, 2005), publicou “Estudos Temáticos” baseados na Proposta Curricular.
- 8 Embora a pesquisadora tenha realizado apenas um estudo de caso, resultados semelhantes aparecem em outros trabalhos. Ver, por exemplo, Bonetti (2004) e Prudêncio (2004).
  - 9 Não estou certa do que a autora assumiu teoricamente como “tipo/tipologia textual”, mas tendo a pensar que está implicada aqui a terminologia de Schnewly (escola de Genebra), que ela discute.
  - 10 Devo enfatizar que acompanhei desde o início, como consultora (em parceria com Nelita Bortolotto, da UFSC), a elaboração da PC-SC.
  - 11 A “condensação” também era inevitável pela amplitude de áreas e níveis que a PC-SC devia abranger.
  - 12 Está-se falando, no presente caso, de uma autoria de caráter oficial, marcada, empiricamente, pelo trabalho de uma equipe que projetou e discutiu durante dois anos o documento, do que resultou sua conformação escrita, aquela que circula nas escolas e provoca reações diferentes no leitorado.
  - 13 A criatividade lingüística, neste contexto, “é relativa ao exercício da autoria, como expressão do indivíduo, pelo modo como seleciona, transforma e cria recursos genéricos a partir de outros que estão na linguagem dispostos heterogeneamente em diversos graus de estabilidade convencional.” (BONINI, 2001, p. 20).

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade dos gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 49-64, jan./jun. 2002.

BONETTI, L. M. Proposta curricular de Santa Catarina: língua portuguesa: estudo de caso. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/base.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2005.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, n. 37, p. 7-23, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas, União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 61-77.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998b.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.

DAVYDOV, V.V.; ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 4. ed. Tradução Mônica Saddy Martins; Elisabeth Jafet Cestari. Campinas: Papyrus, 1999. p. 151-167.

DELA JUSTINA, E. W. N. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004.

ECO, U. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FERREIRA, I. *Coerência, informatividade e ensino: uma reflexão e estudo em textos de professores do Ensino Fundamental*. 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, N. B. *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004. p. 259-282.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ORLANDI, E. Uma questão da leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor. In: \_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento*. 2. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987. p. 177-191.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

PRUDÊNCIO, P. G. *Proposta curricular de Santa Catarina: um lugar de confronto entre o discurso pedagógico e o discurso científico*. 2004. 101 f. 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>>. Acesso em: 1 ago. 2005.

RICCI, R. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 66, p. 143-178, abr. 1999.

SANTA CATARINA. *Considerações sobre: Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC*. Florianópolis: IOESC, 1999a.

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.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Tempo de aprender: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola*. Florianópolis: DIEF, 1999b.

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

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VOESE, I. Linguagem e autonomia.Cidadania: uma proposta para estudo e avaliação. Tubarão. 2005. Anteprojeto e estudos a distância. UNISUL.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. Tradução José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução M. Resende. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

Santa Catarinas' curricular proposal (1998): a review and perspectives for educational training

**Abstract:**

The purpose of this study is to review, evaluate and plan complementary and alternative ways to understand and practice the parameters presented in Santa Catarina's Curricular Proposal (PC-SC), concerning the Portuguese language, especially regarding the relationship between the Curricular Proposal and teachers, as its most important readers.

**Key words:** Portuguese language-curriculum. Teachers-formation. Portuguese language-Study and teaching.

La Propuesta Curricular de Santa Catarina (1998): Revisión y Perspectivas para la Formación Docente

**Resumen:**

Este estudio propone revisar, evaluar y proyectar caminos alternativos y complementarios para comprender y poner en práctica las directrices presentadas en la Propuesta Curricular de Santa Catarina (PS-SC) con respecto a la lengua Portuguesa, considerando especialmente, la relación entre la Propuesta y sus lectores privilegiados: los profesores.

**Palabras clave:** Lengua portuguesa-curriculum. Profesores- formación. Lengua portuguesa-estudios y enseñanza.

**Maria Marta Furlanetto**

Rua Jaú Guedes da Fonseca, 175, ap.

305 Coqueiros – CEP: 88080-080

Florianópolis-SC

Fone residencial: (48) 3240-1486

Fone UNISUL/Pós (48) 3621-3369

E-mail: mmarta@intercorp.com.br

Recebido em: 25/04/2006

Aprovado em: 16/05/2006