

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias



ARTE • EDUCAÇÃO FÍSICA • LÍNGUA ESTRANGEIRA
ESPANHOL • LÍNGUA PORTUGUESA • LITERATURA

Volume 1

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)

ISBN 85-98171-42-5

1. Conteúdos curriculares. 2. Ensino médio. 3. Língua e literatura. 4. Ensino de línguas. 5. Educação física escolar. 6. Ensino de arte. I. Brasil. Secretaria de Educação básica.

CDU 371.214.12

CDU 373.512.14

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

*Linguagens, Códigos e
suas Tecnologias*



BRASÍLIA
2006

Secretaria de Educação Básica

Departamento de Políticas de Ensino Médio

Equipe Técnica do DPEM

Alípio dos Santos Neto
Maria de Lourdes Lazzari
Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz
Marlúcia Delfino Amaral
Mirna França da Silva de Araújo
Pedro Tomaz de Oliveira Neto

Projeto Gráfico

Eduardo Meneses | **Quiz Design Gráfico**

Revisão de Textos

Liberdade de Expressão
Lunalva da Conceição Gomes – DPEM/SEB/MEC
PROSA Produção Editorial Ltda
TDA Desenho e Arte

Tiragem: 120.041 exemplares

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 500
CEP: 70.047-900 Brasília – DF
Tel. (061) 2104-8010 Fax: (61) 2104-9643
[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Carta ao Professor

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos.

Para garantir a democratização do acesso e as condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio –, o governo federal elaborou a proposta do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Fundeb foi construída com a participação dos dirigentes das redes de ensino e de diversos segmentos da sociedade. Dessa forma, colocou-se acima das diferenças o interesse maior pela educação pública de qualidade.

Entre as várias ações de fortalecimento do ensino médio destacam-se o Prodeb (Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica) e a implementação do PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio). A Secretaria de Educação Básica do MEC passou a publicar ainda livros para o professor, a fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula.

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica.

A formação inicial e continuada também passa a ser oferecida em parceria com as Secretarias de Educação e instituições de ensino superior para a formação

dos professores, com a implantação do Pró-Licenciatura, do ProUni (Programa Universidade para Todos) e da Universidade Aberta do Brasil.

Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente. Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado. Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino.

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Apresentação

Os atuais marcos legais para oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira.

Dois aspectos merecem destaque.

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35)

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

O grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo.

Ao se tratar da organização curricular tem-se a consciência de que a essência da organização escolar é, pois, contemplada. Por outro lado, um conjunto de questões emerge, uma vez que o currículo traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica. A primeira afirma o valor histó-

rico e social do conhecimento; a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos.

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar.

Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas.

A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente.

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio.

A elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores iniciou em 2004. Desde então, definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores para alcançar uma produção final que respondesse a necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem.

Para dar partida a essa tarefa, constituiu-se um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, objetivando traçar um documento preliminar que suscitasse o debate sobre conteúdos de ensino médio e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo.

Na elaboração de material específico para cada disciplina do currículo do ensino médio, o grupo procurou estabelecer o diálogo necessário para garantir a articulação entre as mesmas áreas de conhecimento.

A publicação do documento preliminar ensejou a realização de cinco Seminários Regionais e de um Seminário Nacional sobre o Currículo do Ensino Médio. A pauta que orientou as reuniões tratou da especificidade e do currículo do ensino médio, tendo como referência esse documento.

A análise dessa produção contou com representantes das Equipes Técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, com professores de cada estado participante e, em alguns casos, com a representação de alunos.

Após os seminários, deu-se início ao processo bastante intenso de consolidação das análises e considerações levantadas nos debates e à apresentação do trabalho a demais professores-pesquisadores para leitura crítica do resultado alcançado.

Assim, este documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional. O próprio processo, envolvendo diferentes representações e focos de análise, indica a natureza do texto cujo resultado está aqui apresentado. Isto é, um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular.

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito.

O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula.

É oportuno lembrar que os debates dos diferentes grupos manifestaram grandes preocupações com as bases materiais do trabalho docente. Certamente a situação funcional da equipe escolar, envolvendo jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, tem um peso significativo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento. O documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho.

A Secretaria de Educação Básica, por meio do Departamento de Políticas de Ensino Médio busca incentivar, com esta publicação, a comunidade escolar para que conceba a prática cotidiana como objeto de reflexão permanente. Somente assim, se encontrará um caminho profícuo para a educação.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Sumário

CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Introdução	17
1 A Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio	17
2 Construção de novas rotas nos estudos da linguagem: caminhos que configuram a identidade da disciplina	19
3 Concepção de língua e linguagem e práticas de ensino	23
4 A disciplina Língua Portuguesa: perspectivas no contexto do Ensino Médio	31
5 Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos	35
6 Considerações finais	43
Referências bibliográficas	45

CONHECIMENTOS DE LITERATURA

Introdução	49
1 Por que a literatura no ensino médio?	50
2 A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio	60
3 A leitura literária	65
3.1 A importância do leitor	65
3.2 Que leitores somos	67
3.3 Formação do leitor crítico na escola	69
4 Possibilidades de mediação	72
4.1 O professor e a seleção dos textos	72
4.2 O professor e o tempo	76
4.3 O leitor e o espaço	79
Referências bibliográficas	81

CONHECIMENTOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Introdução	87
1 O papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e a noção de cidadania	88
2 Inclusão/exclusão – global/local	93
3 Letramento	98

4	Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento)	109
5	Considerações finais	122
	Referências bibliográficas	123

CONHECIMENTOS DE ESPANHOL

	Introdução	127
1	O papel educativo do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e o caso específico do Espanhol	131
2	Algumas especificidades no ensino da Língua Espanhola a estudantes brasileiros	134
2.1	O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?	134
2.1.1	Qual variedade ensinar?	136
2.1.2	Qual variedade os alunos devem aprender?	137
2.1.3	O que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor?	138
2.2	Algumas representações do Espanhol para os brasileiros	138
2.2.1	Sobre a proximidade/distância entre o Português e o Espanhol	138
2.2.2	Sobre os efeitos da proximidade/distância nos processos de aprendizagem. O papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira	140
2.2.3	Interferências, interlíngua, mesclas... ¿Qué hacemos con el portuñol?	141
2.2.4	E a gramática?	143
3	Orientações pedagógicas para o ensino de Espanhol: sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins	145
3.1	Considerações gerais	145
3.2	Acerca dos objetivos e conteúdos a serem considerados no ensino do Espanhol	149
3.2.1	Habilidades, competências, e meios para alcançá-las	151
3.3	Métodos e abordagens de ensino	153
3.4	Sobre os materiais didáticos	154
	Referências bibliográficas	156

CONHECIMENTOS DE ARTE

	Introdução	167
1	Revisão histórica (Como o ensino de Arte se inscreve no contexto escolar?)	169
1.1	Pedagogia tradicional	170
1.2	Escola nova	171
1.3	Pedagogia crítica	173
1.4	Tecnicismo	174
1.5	Sistematizações conceituais e metodológicas	174

1.6	Diversidade e pluralidade cultural	177
1.7	Cotidiano e mídias	178
2	Arte, linguagem e aprendizagem significativa	179
3	Exigências didáticas nas diversas linguagens	183
3.1	Artes visuais	184
3.1.1	Código	184
3.1.2	Canal	185
3.1.3	Contexto	186
3.1.4	Atividade didática (1)	187
3.2	Teatro	189
3.2.1	Código	189
3.2.2	Canal	190
3.2.3	Contexto	191
3.2.4	Atividade didática (2)	191
3.3	Música	193
3.3.1	Código	193
3.3.2	Canal	194
3.3.3	Contexto	195
3.3.4	Atividade didática (3)	195
3.4	Dança	196
3.4.1	Código	196
3.4.2	Canal	198
3.4.3	Contexto	198
3.4.4	Atividade didática (4)	199
4	Proposições	201
4.1	Princípios e fundamentos	202
4.2	Diálogo com obras de arte e produtores culturais	203
4.3	Inclusão, diversidade e multiculturalidade	203
4.4	Políticas complementares	204
	Referências bibliográficas	205

CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

	Introdução	213
1	Sobre o aspecto legal	214
2	Identidade: Educação Física como componente curricular	217
3	A escola como espaço sociocultural e da diversidade	219
4	Os sujeitos do Ensino Médio	220
5	O lugar da Educação Física nas escolas de Ensino Médio	223
6	Sobre os conteúdos	225
6.1	Acerca da tradição dos conteúdos da Educação Física escolar	226
6.2	Alguns temas para práticas corporais nas escolas de Ensino Médio	228
7	Breve crítica à forma esportiva/competitiva como método e princípio orientador das práticas pedagógicas	230
7.1	A produção de uma Educação Física a partir da escola	232
7.2	Ação pedagógica em face das influências externas à escola	235

8	Indicações de fontes de estudos e pesquisa para Educação Física escolar	236
8.1	Sites	236
8.2	Grupos de estudos da Educação Física escolar nos estados	237
	Referências bibliográficas	238

**CONHECIMENTOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Consultores

Jane Quintiliano Guimarães Silva

Juliana Alves Assis

Maria de Lourdes Meirelles Matencio

Leitores Críticos

Ângela Bustos Kleiman

Jacqueline Peixoto Barbosa

Luiz Antônio Marcuschi

Maria da Graça da Costa Val

INTRODUÇÃO

O sentido que produzimos para os textos que lemos é, de alguma forma, efeito do foco que estabelecemos na/para a atividade de leitura, o que dirige e condiciona nossos movimentos/gestos de leitor.

Por isso, na leitura deste texto, o professor deve ter em mente que a proposição de Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio é tarefa que se realiza por meio da discussão e da defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetos de ensino/estudo quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa.

As orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem.

1 A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Uma discussão sobre o papel da disciplina Língua Portuguesa no contexto do ensino médio deve envolver, necessariamente, uma reflexão sobre o projeto educativo que se quer implementar nesse nível de ensino. Considerando-se que a LDBEN/96 toma o ensino médio como etapa final da educação básica, essa fase de estudos pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental.

Espera-se, portanto, dessa etapa de formação o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;

(iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social.

Desse ponto de vista, em síntese, o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.

Sob essa lógica, e levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

... as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.

Uma vez assumido o perfil desejado para o egresso do ensino médio, em termos de suas capacidades e possibilidades de atuação, e também definidas, as relações que essa etapa de formação estabelece com o ensino fundamental no âmbito da educação básica, as próximas seções deste documento cuidarão de discorrer, consecutivamente, sobre (i) a identidade da disciplina Língua Portuguesa tanto no que se refere aos estudos acadêmico-científicos desenvolvidos no âmbito da universidade quanto no que diz respeito a seu papel ante as demais disciplinas do ensino médio; (ii) os princípios fundamentais que sustentam a concepção de língua e de linguagem e de seu ensino e aprendizagem defendida neste documento; e (iii) os parâmetros orientadores da ação pedagógica, os quais, naturalmente, decorrem do ponto de vista adotado.

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Lingüística e da Lingüística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos

sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos.

É preciso lembrar que um texto dessa natureza não pode ter a pretensão de esgotar a questão em relação a suas múltiplas faces, que envolvem aspectos políticos e ideológicos, históricos e sociais, globais e locais, acadêmicos e científicos. Trata-se, aqui, de discutir, em linhas gerais, a relação entre os avanços de disciplinas científicas que se incumbem do estudo da língua e da linguagem e seus efeitos para as disciplinas escolares envolvidas na formação oferecida pelo ensino médio.

2 CONSTRUÇÃO DE NOVAS ROTAS NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: CAMINHOS QUE CONFIGURAM A IDENTIDADE DA DISCIPLINA

As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna provocaram, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula.

Num primeiro momento, por volta dos anos 1970,¹ o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino. Tratava-se de integrar, às práticas de ensino e de aprendizagem na escola, novos conteúdos além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula.

Essa primeira mudança de paradigma preconizava a importância de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem à luz dos fatores envolvidos na variação lingüística. Defendia-se, portanto, que o planejamento, a execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino e de aprendizagem levassem em conta fa-

... por volta dos anos
1970, o debate centrou-se
em torno dos conteúdos
de ensino.

¹ Esse momento foi marcado, dentre outras iniciativas das Secretarias Estaduais de Educação, pela produção de material de referência para o professor, como é o caso dos Cadernos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), do Estado de São Paulo, que pretendiam subsidiar a proposta curricular do estado.

tores como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero sexual. Tais fatores, dizia-se, deveriam, ainda, ser considerados em relação às situações de uso da língua que determinam tanto o grau de formalidade e o registro utilizado quanto a modalidade de uso, se falada ou escrita.

O que se defendia nesse momento, em síntese, era uma descoberta dos estudos científicos, de cujos efeitos apenas recentemente a Lingüística se deu efetivamente conta. Tratava-se, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno. Ao mesmo tempo, assumia-se que era necessário trazer à sala de aula textos que circulassem na sociedade, não apenas os literários.

Não se pode dizer, entretanto, que tenha havido, nesse período, uma alteração de fato significativa em termos de objetos de ensino, até porque, muitas vezes, compreendeu-se que a defesa do respeito ao modo de usar a língua pelos diferentes sujeitos e nas diferentes situações significava **ênfatizar** o ensino de variedades lingüísticas não padrão. Abrir a escola para reflexões dessa natureza era considerado como ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então imperava nas salas de aula.

Em outras palavras, no debate que então se estabeleceu, tais questões não foram avaliadas por muitos em sua efetiva importância, a saber: a de que considerar a variação e a mudança lingüísticas como fatos intrínsecos aos processos sociais de uso da língua deveria contribuir para que a escola entendesse as dificuldades dos alunos e pudesse atuar mais pontualmente para que eles viessem a compreender quando e onde determinados usos têm ou não legitimidade e pudessem, tendo alcançado essa consciência social e lingüística, atuar de forma também mais consciente nas interações de que participassem, fossem elas vinculadas às práticas orais ou às práticas escritas de interação. Pode-se complementar dizendo que faltava uma certa convicção quanto à importância das questões relativas à variação e à mudança lingüísticas, como efeito, inclusive, da abordagem estruturalista nos estudos lingüísticos, que ainda vigorava, valorizando excessivamente o estudo da forma.

É certo, também, que não se pode dizer que o estágio em que se encontravam os estudos acerca da língua e da linguagem, naquela época, apresentava sustentação teórica e metodológica que desse aos professores condições para, em sua formação inicial e continuada, construir os caminhos que apenas se anteviam. Isso porque, se o texto estava na sala de aula, o conhecimento sobre seu funcionamento e, mais precisamente, sobre os usos da língua e da linguagem pelos quais

os textos se configuram eram ainda um dos grandes problemas dos estudos científicos e das abordagens pedagógicas até então propostas.

Não se trata, aqui, como já dito, de detalhar as razões pelas quais os estudos da Lingüística – de abordagem teórica ou aplicada – foram identificando a necessidade de rever e redimensionar seus objetos de estudo. Mas o fato é que o desenvolvimento do campo levou, posteriormente, mais especificamente nos anos 1980, a que se considerasse, *grosso modo*, que a variação dos usos da língua – sendo afeita a variações individuais dos produtores e dos receptores bem como a variações das situações de interação – só seria efetivamente compreendida (e isso pelos professores, pelos alunos e pelos próprios lingüistas) quando considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve tanto o contexto imediato em que se dá a interação quanto a esfera social de que ela emerge. Dizendo de outra maneira, esse período foi marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. Foi, então, que ganharam força os estudos acerca da construção da configuração textual, particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como sobre os elementos que concorrem para a coerência textual.²

... o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos ...

Isso produz uma mudança sensível de paradigma: o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. Ressalte-se, aliás, que essa nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos no momento atual. Não se pode dizer, porém, que houvesse, naquela ocasião, condições efetivas para que se compreendessem, de forma plena, as variações encontradas no processo de produção e/ou recepção dos textos em suas múltiplas dimensões:

(a) **lingüística**, vinculada, portanto, aos recursos lingüísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);

² À difusão dos estudos desenvolvidos em disciplinas como a Sociolingüística, a Psicolingüística e a Lingüística Aplicada seguiu-se a de outros domínios interdisciplinares da Lingüística, particularmente o da Lingüística Textual e o da Análise do Discurso.

- (b) **textual**, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em seqüências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialógica);
- (c) **sociopragmática e discursiva**, relacionada, por conseguinte:
- aos interlocutores;
 - a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas);
 - às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto);
 - às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.);
 - ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.
- (d) **cognitivo-conceitual**, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações.

Não se está dizendo, naturalmente, que os estudos lingüísticos não haviam investigado tais questões. Esses aspectos eram de interesse já há algum tempo; alguns deles já haviam sido amplamente investigados, mas estava sendo construída uma compreensão mais clara acerca das relações entre as dimensões que efetivamente interferem e orientam a produção e a recepção de um texto.

Deve-se ressaltar, aliás, que, quanto mais se aprofunda a compreensão desses aspectos, mais ganha força a idéia de que a existência de um texto depende de que alguém o processe em algum contexto; por isso estudar os fatores que concorrem para a textualização é uma atividade que exorbita o espaço da materialidade textual, mas, inegavelmente, nela se ampara.

O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos lingüísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Lingüística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso.

Findo o percurso aqui focalizado e destacando-se as consideráveis transformações de enfoque na disciplina Língua Portuguesa a partir dos anos 1970, cabe discorrer sobre as principais concepções assumidas como orientadoras da abordagem que se quer defender para as práticas de ensino e de aprendizagem dessa disciplina no ensino médio.

3 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM E PRÁTICAS DE ENSINO

Na discussão sobre as atividades de produção e recepção de textos, merecem destaque, ainda, tanto os estudos que investem no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem como aqueles que tratam das práticas sociais de produção e recepção de texto.

Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo.³ A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. Sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito. Os efeitos

... se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo.

desse princípio para a compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem são perceptíveis em vários aspectos, como será discutido a seguir.

O fato é que essa abordagem tem aproximado estudiosos que buscam compreender os fundamentos biológicos da linguagem e os que focalizam os aspectos sociais implicados no funcionamento dos sistemas semióticos. Ao estudar o processo de desenvolvimento e o próprio funcionamento da língua e da linguagem, tais estudos consideram as relações entre os processos cognitivos, ou *intrapsicológicos*, e os processos sociais, ou *interpsicológicos*.

³ Está-se referindo aqui tanto à contribuição de estudos desenvolvidos por essa vertente no escopo da Lingüística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofia da Linguagem, como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se encontram no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores.

Pode-se salientar que, desse ponto de vista, as atividades humanas são consideradas, sempre, como mediadas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos.

Um outro ponto essencial, nesse quadro, é o de que, sendo a linguagem uma capacidade humana de simbolizar e de interagir e, por essa via, condição para que se construam as realidades, não se pode dizer que entre os signos que constituem os diferentes sistemas semióticos e o mundo haja de fato uma relação direta. Assume-se, portanto, o pressuposto de que as relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas.

Daí se poder depreender um outro princípio, o de que os conhecimentos são elaborados, sempre, por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos. Seguindo esse raciocínio, pode-se concluir, também, que o processo de desenvolvimento do sujeito está imbricado em seu processo de socialização. Dito de outro modo, é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social.

Em síntese, por ser uma atividade de natureza ao mesmo tempo social e cognitiva, pode-se dizer que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos. Pode-se ainda complementar dizendo que, como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico. Mas o fato de que tais atividades recebam seu significado e seus sentidos singulares em relação aos contextos mais imediatos em que ocorrem e ao contexto social e histórico mais amplo não elimina a nossa condição para agir e transformar essa história, para ressignificá-la, enfim.

Do que foi dito até o momento, pode-se concluir que, desse ponto de vista, a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos⁴ construídos histórica e socialmente pelo homem. Assim, o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema lingüístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação – seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos – envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos), que não são exclu-

... a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem.

sivamente lingüísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. Nesse conjunto de conhecimentos, há tanto os relativos à própria língua como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto, os quais – decorrentes do desenvolvimento

das tecnologias, fruto de mudanças também sistêmicas nos grupos sociais – são construídos e apropriados pelos sujeitos. Além desses, devem ser também considerados os conhecimentos sobre as formas pelas quais se estabelecem relações entre sujeitos sociais e, ainda, conhecimentos sobre os modos de conceber o mundo, ligados aos grupos sociais dos quais participamos ou com os quais interagimos.

É por essa razão que não se pode dizer que o sentido de um texto já está dado pelos recursos lingüísticos pelos quais esse texto é construído. Afinal, o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais. Mas o sentido também está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos.

⁴ Vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal –, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade. Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade. Para ilustrar, considerem-se os sistemas numéricos (romano, árabe, decimal, etc.); as notas musicais; os mapas, com suas legendas; os sistemas de marcar tempo e temperatura – relógio, termômetro; a escrita alfabética, a cirílica; os ideogramas (japonês e chinês); o braille; a libras; o código Morse; e, por fim, os sinais de trânsito. Cada um desses sistemas organiza-se por uma combinação (interna) – de regras, as quais conferem a cada um de seus elementos (signo/símbolo) um valor/uma função. Entender como um sistema semiótico funciona é conhecer, a um só tempo, a função que seus elementos desempenham e como eles se articulam entre si.

Vejam os exemplos que ilustram essa discussão:

EXEMPLO 1

Chegando à fazenda dos avós, para visitá-los, o neto se dirige ao avô, que está na sala:

- Firme, vô?
- Não, fio, Sírvio Santos.

A compreensão dessa conhecida piada envolve a mobilização de diferentes conhecimentos. Com relação aos conhecimentos lingüísticos, destacam-se os do domínio dialetal, que permitem o reconhecimento da pronúncia característica de certas localidades do interior do país, fenômeno conhecido por rotacismo (transformação do som de “l” em “r”).

Além desses conhecimentos, que obviamente são demandados para a compreensão do mal-entendido gerado pela pergunta do neto, atuam conhecimentos textuais e sociopragmáticos, os quais permitem que se percebam tanto a natureza do gênero em jogo – a piada – e da interação materializada (que se situa no campo doméstico, familiar e que permite protocolos menos formais) quanto o tipo de função comunicativa que a pergunta “Firme, vô?” exerce na perspectiva do neto – qual seja, a de cumprimento, de contato inicial – e não é reconhecida pelo avô. Ainda nesse grupo, deve-se fazer menção aos conhecimentos que permitem que se perceba que a forma adotada pelo neto para instaurar o contato com o avô é marca de sua faixa etária, assim como do grupo sociocultural a que pertence; trata-se, portanto, de diferença de variedade lingüística.

Também os conhecimentos sobre o mundo (cognitivo-conceituais) – o que é um avô; quem é Sílvio Santos e o que ele significa na cultura brasileira; que Sílvio Santos tem programas de TV; que em muitas fazendas de hoje em dia é comum haver TV; que as fazendas, normalmente, ficam em regiões distantes dos grandes centros e, portanto, no interior, etc. – são evocados e trabalhados a partir dos demais conhecimentos que o material lingüístico pode levar a ativar.

Finalmente, cabe mencionar que a piada constrói o humor recorrendo a uma visão estigmatizada de determinada variedade lingüística – evocada pelo referido rotacismo e pelo ieísmo (pronúncia do “lh” como “i”, em *fio*) – e, conseqüentemente, do grupo social e etário – o caipira e idoso – que a utiliza. Nessa medida, pode-se entender que a piada aborda, de forma que pode até ser tomada como preconceituosa, as diferenças socioculturais. Essas diferenças são abordadas em relação ao duplo “erro” do avô: na pronúncia e no plano interacional, na medida em que ele não reconhece o ato de fala efetivamente intencionado pelo neto.

Vale ainda destacar que, nesse processo complexo que é a atividade de compreensão – atividade sociointerativa, que não se limita à decodificação e à identificação de conteúdos –, não se pode perder de vista que a contribuição dos diferentes sistemas de conhecimento é simultânea e conjunta, embora se possa, por uma opção metodológica, tomá-los um a um.

A visão aqui defendida supõe uma estreita e interdependente relação entre formas lingüísticas, seus usos e funções, o que resulta de se admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos, os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens, como já referido.

Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais.

No bojo das reflexões aqui desenvolvidas, ressalte-se que a assunção de uma postura interdisciplinar não é um movimento que se deva dar exclusivamente no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, mas deve, sim, refletir uma opção metodológica orientadora do projeto político-pedagógico da escola. Nesse caso, trata-se de um projeto que

aposta que a atividade de conhecer/aprender um dado objeto se pode organizar sistematicamente a partir de uma lógica que propicie que o objeto em foco seja construído/abordado por meio de diferentes lentes, isto é, a partir de diferentes olhares advindos do conjunto de disciplinas escolares que compõem o currículo ou de diferentes recortes advindos de áreas de conhecimentos. A assunção de tal postura pode, certamente, propiciar que o aluno tenha uma visão/concepção do objeto mais plástica, mais crítica, mais rica e, portanto, mais complexa. Suponhamos que o objeto de ensino em questão sejam *as narrativas do mundo cotidiano*. Dada a amplitude do tema, podem-se propor inúmeros recortes, definidos à luz do propósito que se quer alcançar. Pode-se prever, por exemplo, uma série de estu-

... o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação ...

dos que vão desde a descrição da estrutura organizacional das narrativas aos espaços em que elas emergem; estudos que pressupõem um trabalho de produção de conhecimento, organizado por ações de leitura, escrita, escuta e socialização de saberes (informação), a ser orientado e avaliado contínua e permanentemente pelo(s) professor(es). Sob uma orientação interdisciplinar, podem-se eleger estudos sobre as narrativas do domínio literário; as narrativas dos grandes feitos históricos (locais, regionais, nacionais); as narrativas do universo oral (da cultura popular); as narrativas do mundo midiático (imprensa, TV e rádio); as narrativas do universo mítico; as narrativas do mundo bíblico.

Nesse contexto, a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos.

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-

se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade.

Dando seqüência a esse raciocínio, defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes.

Trata-se, assim, não apenas de considerar as trajetórias dos alunos, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos. Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos pos-

... as práticas de
linguagem a serem
tomadas no espaço da
escola não se restringem
à palavra escrita nem
se filiam apenas aos
padrões socioculturais
hegemônicos.

sam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter.

Dito ainda de outro modo, a abordagem proposta considera que, se as realidades sociais são produzidas e construídas nas diversas interações sociais, então, as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem levar em conta, sempre, as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua. Ao se assumir tal abordagem, conseqüentemente também se assume que a reflexão a ser empreendida não pode limitar-se à seleção de recursos, pois é preciso buscar entender, também, por que os sujeitos fazem determinadas escolhas e, mais do que isso, os múltiplos efeitos que se podem produzir a partir de tais escolhas.

... a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento ...

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido.

Deve-se ressaltar que a noção de prática de linguagem aqui adotada compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem

como mediadora das ações, tendo em vista os propósitos em jogo. Isso significa que as práticas de linguagem só podem ser pensadas em termos dos espaços sociais (públicos ou privados) em que se configuram, a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados.

Como se pode concluir do que foi dito até o momento, essa concepção de língua(gem) traz para a escola e seus atores outros compromissos com relação ao que comumente se entende por aprendizagem da língua ou, para muitos, por domínio da língua. Por meio dela, assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constróem e as escolhas lingüísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade.

Levado a efeito esse raciocínio, cria-se um terreno de trabalho com a língua no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica.

Ao contrário, espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social.

Com o objetivo de ilustrar esse ponto, vejamos um outro exemplo, uma manchete divulgada em jornal de circulação nacional:

EXEMPLO 2

Rainha da Inglaterra condena mídia interessada em dinheiro

Os conhecimentos relativos ao papel social em foco são determinantes para o processo de compreensão. A manchete faz referência a uma pessoa particular, de domínio público, cuja identidade está associada à aristocracia, à riqueza, à valorização da tradição, à austeridade, dentre outros traços. Essa forma de referência provoca, certamente, efeitos em relação ao modo como se processa o enunciado.

Assim, embora a expressão “interessada em dinheiro” pudesse, no contexto interno do enunciado, considerando-se as regras de organização sintática do português, remeter tanto ao item lexical “rainha” quanto ao vocábulo “mídia”, o leitor, tendo ativado conhecimentos culturais relevantes para a compreensão, pode, sem que ocorra ambigüidade, relacionar o interesse por dinheiro especificamente à mídia.

Nessa medida, pode-se afirmar que a estruturação sintática do enunciado é construída, efetivamente, no processo de produção de sentidos, à luz dos demais conhecimentos colocados em jogo pelo leitor, os quais lhe permitem fazer uma opção em relação ao modo mais adequado de interpretar as relações entre os recursos lingüísticos utilizados e, além disso, criar expectativas sobre o que está por vir.

Também no nível dos itens lexicais, a construção de sentidos é resultante de um conjunto de relações entre conhecimentos que se podem efetivar. É o que ocorre com relação à carga semântica que se pode atribuir ao item lexical “condenar”, pois a ação que se atribui à “rainha” é resultado da condição de autoridade que lhe é conferida; assim, mais do que apontar para uma suposta opinião da “rainha”, a manchete acentua sua pretensa desautorização de ações dessa natureza na esfera das atividades sociais da mídia, e essas pistas podem ser recuperadas pelo leitor no processo de construção de sentidos.

Além desses aspectos, poderiam ser destacados na análise da manchete outros pontos, de natureza lingüística, textual e pragmática. Por exemplo, quanto ao funcionamento do gênero, seria relevante uma análise comparativa de diferentes manchetes, pela qual se pudesse observar o uso regular do tempo verbal presente na mídia jornalística, possibilitando reflexão sobre as estratégias habituais dos textos que aí circulam.

Em síntese, deve-se assinalar é que uma análise discursiva integradora das diferentes dimensões envolvidas na produção de sentidos pode permitir que os alunos construam uma consciência lingüística e metalingüística essencial para sua formação. Vale ressaltar que essa consciência só se alcança em razão de o aluno ser orientado, nas práticas de ensino e de aprendizagem, para uma atuação ativa no trabalho com o texto, a qual requer a contínua transformação de saberes (textuais, pragmáticos e conceituais, além dos especificamente lingüísticos) relativos às diferentes dimensões envolvidas em um texto ao atualizar determinado gênero.

4 A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Considerando-se a história de interações e de letramento que o aluno traz para o ensino médio – construída em diferentes esferas sociais de uso da linguagem

(pública e privada), inclusive nas experiências sistemáticas de aprendizagem de escrita (produção e compreensão textuais) do ensino fundamental –, o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva:

- conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc;
- no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (lingüística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato;
- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido. O que se

... conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos ...

prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalingüísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos), ora ações epilingüísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos.

Em termos das ações do ensino médio – e obviamente não restritas ao campo de trabalho da disciplina Língua Portuguesa –, esse investimento deve incluir diferentes manifestações da linguagem – como a dança, o teatro, a música, a escultura e a pintura –, bem como valorizar a diversidade de idéias, culturas e formas de expressão.

Como antes enunciado, propõe-se a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.

Dados os objetivos de formação anteriormente expostos, essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país. Isso implica que a escola deva comprometer-se a dar espaço privilegiado a textos que efetivamente sejam representativos dessa cultura e dessa memória.

Nesse cenário, aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.

Sob essa orientação, ressalte-se, buscam-se práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade. Nessa esteira, deve-se, também, criar espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos, como experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestação da(s) linguagem(ns) para levar a efeito um discurso (CÂNDIDO, 1995).

Certamente, por força das orientações contidas nos diferentes documentos de parametrização construídos nos últimos anos e em consonância, ainda que parcialmente, com estudos produzidos pela Análise da Conversação, pela Linguística Textual e pelas Teorias da Enunciação, ganham cada vez mais espaço, nessa proposta, atividades de produção, recepção e análise de textos orais, obviamente fora da orientação dicotômica e oposicionista – em relação à escrita –, que vigorou na universidade e na escola durante muitas décadas. Sob essa lógica, pretende-se que o estudante veja a fala e a escrita como modalidades de uso da língua complementares e interativas, sobretudo quando se levam em conta práticas de linguagem nascidas na/da tecnologia digital, que também permitem a recorrência *on-line* desses dois tipos de modalidade.

Não se pode perder de vista, no entanto, em razão dos compromissos gerais de formação da etapa de término da educação básica anteriormente expressos, que as práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade.

Independentemente, porém, da natureza da modalidade e da prática social de linguagem em foco, parte-se da compreensão de que o conhecimento do sujeito para nela atuar é uma produção humana, histórica, contextualizada, e que sua apropriação se dá exatamente na prática social. Em outras palavras, reitera-se que, como os conhecimentos são resultado de processos sociocognitivos de produção de sentido, sua construção dá-se sempre de forma contextualizada, em atividades nas quais os sujeitos se engajam e nas quais a linguagem está sempre implicada.

Para finalizar esta seção, ressalte-se, ainda uma vez, que, nesse campo de estudos, praticamente se impõe a necessidade da abordagem interdisciplinar, quer no que toca aos referenciais teórico-metodológicos abraçados pela Língua Portuguesa para o tratamento do texto nas atividades de compreensão e produção, quer no que se refere à teia de relações entre as disciplinas do ensino médio para o alcance das finalidades da educação com as quais se compromete nesse nível de ensino.

... as práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade.

5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS

Considerando-se que a concepção de trabalho com a língua defendida neste documento pressupõe ser a produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social e historicamente, a questão da seriação, da seqüenciação, da anterioridade, da hierarquia e da primazia de conteúdos é polêmica, em razão de não se poderem estabelecer, de forma inequívoca, parâmetros que permitam satisfazer as demandas regionais e locais, portanto temporal e espacialmente definidas, sem que se esbarre em arbitrariedades.

Naturalmente, uma dificuldade como essa não pode reverter-se em obstáculo para o aperfeiçoamento de iniciativas de regulação e parametrização das práticas educacionais e daquelas que as circundam para a construção de uma escola que propicie oportunidades efetivas de integração dos diferentes grupos sociais às instâncias de produção e socialização de conhecimentos. Nessa medida, os conteúdos mínimos devem ser pensados em termos do desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos.

Saliente-se, assim, que cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização. A assunção desse expediente pela escola é algo de fundamental importância na organização de seu projeto pedagógico, uma vez que a proposição de conteúdos a serem ensinados em qualquer modalidade de ensino assim como a abordagem metodológica que lhes deve ser conferida são uma ação que traz à cena, de uma maneira ou de outra, a concepção que a escola possui dos papéis de aluno e professor e do que vêm a ser ensinar e aprender; o conteúdo ou o objeto de conhecimento; a produção e socialização de conhecimentos; os eventos/práticas de nossa sociedade em relação a uma compreensão pelo aluno acerca do mundo, sintonizada (ou não) com o seu tempo.

Dessa perspectiva, ressalte-se que a definição do que se vai propor como objeto de ensino, a rigor, é uma ação de natureza pedagógica e sobretudo política, voltada para a criação de situações de ensino que propiciem a construção de

... cabe à escola,
junto com os
professores, precisar
os conteúdos a serem
transformados em
objetos de ensino e de
aprendizagem ...

conhecimentos que resulte de uma atividade de busca por parte do próprio aluno, fundada em situações de aprendizagem significativas, a partir das indicações e das orientações fornecidas pelo professor. Em suma, tomar a ação de ensinar como uma ação política reporta à idéia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re)elaboração com a cooperação dos outros.

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de seqüências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou seqüências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Tais agrupamentos devem recobrir, ao longo do percurso da formação oferecida no ensino médio e à luz dos projetos político-pedagógicos das escolas: (a) o grau de complexidade na configuração, no funcionamento e/ou na circulação social dos textos e (b) o grau de complexidade na abordagem do(s) recorte(s) de conteúdos de ensino e de aprendizagem, considerando-se os possíveis cruzamentos e as inter-relações entre os aspectos a serem estudados.

Na acepção em foco, é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente à idéia de que os conteúdos da área de Língua Portuguesa podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola, os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise lingüística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins).

A defesa dessa abordagem implica uma condução metodológica tanto para a realização do trabalho pedagógico como para a proposição de conteúdos – objetos de conhecimento (de ensino e de aprendizagem) – que não pode neutralizar

a complexidade de que se revestem as atividades de linguagem – falar, escrever, ouvir e ler –, tomadas ora como instrumento de interação, portanto como objeto de uso, ora como objeto de reflexão sobre os usos e as formas que elas encarnam nos eventos de comunicação.

Para dar melhor visibilidade ao que foi descrito, propõem-se os seguintes quadros, que cuidam de apontar os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o ensino médio:

QUADRO 1 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS

- **Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas**

Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.

- **Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade**

Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.

- **Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta**

Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na seqüência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.

- **Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte**

Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.

- **Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não**

Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.

QUADRO 2 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)

FOGO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE

Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise

- Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

Estratégias textualizadoras:

- uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais);
- uso de recursos lingüísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação);
- modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal);
- organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas);
- organização e progressão temática.

Mecanismos enunciativos

- Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciadador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).

Intertextualidade

- Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).

Ações de escrita:

- ortografia e acentuação;
- construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, seqüências ou tipos textuais);
- função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em seqüências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).

Para finalizar esta seção e na tentativa de exemplificar o modo como diferentes dimensões do funcionamento do texto podem ser abordadas nas ações de ensino e de aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, serão analisados, a seguir, mais alguns textos, à luz de orientações descritas no Quadro 2.

EXEMPLO 3

Lycra® é marca registrada.

Igualzinha àquela que tem na ponta do seu dedo.

Lycra® é marca única, própria. Na hora de comprar *lingeries*, biquínis, meias, blusas, calças, veja se tem etiqueta. Mais do que um certificado de qualidade, é um certificado de personalidade. Ela indica que o fio tecido é resultado de anos de pesquisa e de constante aperfeiçoamento.

Considerando os princípios defendidos neste documento, o trabalho de reflexão sobre o funcionamento do exemplo 3 pode tomar como ponto de partida aspectos que recobrem, primeiramente, sua dimensão sociopragmática.

Sob essa lógica, deve-se observar que o material em análise é um texto publicitário, veiculado em revista de circulação nacional, destinado a um público feminino. Seu objetivo sociocomunicativo é o de levar o leitor a construir uma imagem de credibilidade e confiança da marca em foco. Para levar a cabo esse propósito, seleciona-se um conjunto de estratégias que deve ser tomado como

objeto de ensino. Uma dessas estratégias é o uso do símbolo ® ao lado do nome Lycra (estratégia adotada em outros anúncios da marca), o qual produz o efeito de ilustrar e mesmo atestar a veracidade das informações trazidas no anúncio publicitário.

Outro ponto a ser destacado na análise do texto é o recurso à comparação de *marca registrada* com impressão digital (“igualzinha àquela que tem na ponta do seu dedo”), bem como o jogo estabelecido entre as expressões “certificado de qualidade” e “certificado de personalidade”. Tais estratégias, na interação, buscam promover a construção pelo leitor de um sentido de singularidade e exclusividade para a marca Lycra.

Nessa linha argumentativa, pode-se afirmar que, por meio desses e de outros recursos que cumprem no texto papel similar, criam-se para o leitor condições para que esse construa o sentido de que marcas diferentes de Lycra sejam sem qualidade, sem originalidade (portanto, imitações), sem identidade, sem personalidade.

EXEMPLO 4

ANÚNCIOS: “Se sua sogra é uma jóia... temos o melhor estojo (Funerária Sousa)”; “Vndo máquina d scrvr com falta d uma tcla”; “Dãoce aulas de hortografya”.

Um primeiro aspecto que pode ser considerado no trabalho com o exemplo 4 – uma piada – diz respeito às relações que esse estabelece com outros gêneros: o anúncio publicitário e o anúncio de classificados. Nesse caso, cabem ser explorados os recursos lingüísticos e as estratégias textuais que denunciam essa intertextualidade na piada bem como os efeitos que visam a promover.

O trabalho de análise da piada poderia recortar, ainda, outros elementos. Note-se que, no primeiro anúncio da piada, a informação entre parênteses exerce papel determinante na produção de sentido intencionada para os vocábulos “jóia” e “estojo”, ou seja, a construção dos referentes de “jóia” e de “estojo” é orientada por essa informação. Pode-se afirmar que o dado trazido entre parênteses, na medida em que coloca em cena a instância enunciativa responsável pelo dizer (uma determinada agência funerária), leva ao reconhecimento do valor metafórico dos vocábulos “jóia” e “estojo” bem como da carga de ironia que os acompanha.

No segundo anúncio do texto, o problema de grafia é o elemento responsável pela produção do humor, representando, de forma icônica, a informação veiculada no anúncio – a falta de uma tecla na máquina. Também a ortografia, ou

melhor, o conhecimento sobre as regras ortográficas do português padrão atual é o elemento em foco na reflexão sobre o terceiro anúncio.

Além desses pontos, poderiam ser abordados, no trabalho de análise do funcionamento desse texto, os valores e as concepções subjacentes às orientações de sentido nele construídas (por exemplo, no que toca ao estereótipo de “sogra”).

Passemos agora a um último exemplo, a fim de ilustrar como se pode desenvolver um trabalho de reflexão sobre a manifestação de vozes e de sua(s) instância(s) enunciativa(s), em um dado texto.

EXEMPLO 5

Inglaterra? Onde fica a Inglaterra?

Existem países onde a coisa mais natural do mundo é ter de mostrar documento a toda a hora para provar que se é cidadão – entre eles o Brasil. E existe no mundo um país onde a coisa mais natural é a cidadania. Chama-se Inglaterra. Exemplo concreto dessa cidadania veio na quarta-feira 3, quando os ingleses se manifestaram publicamente contra a proposta de seu ministro do Interior, David Blunkett, de reintroduzir no país a cédula de identidade (abolida há mais de meio século). Os jornais britânicos chamaram o primeiro-ministro Tony Blair simplesmente de autoritário – por aqui nos sentimos ingenuamente protegidos quando nos pedem o RG e nos fazem pôr as mãos na capota do carro, e quando não é a polícia que faz isso são, agora, os marginais disfarçados com coletes de policial. O analista político do jornal *The Guardian*, Derek Brown, fez uma incômoda pergunta: “E os milhares de aposentados e pensionistas na porta dos hospitais também terão de mostrar suas cédulas de identidade? Roger Bingham, dirigente de um dos mais atuantes grupos de direitos humanos do mundo, o Liberty, foi taxativo: “A exigência da cédula de identidade mostra que o governo não confia em seu cidadão”.

Istoé, julho de 2002

Trata-se de uma notícia publicada por uma revista de circulação nacional, em uma seção cujo objetivo é o de veicular, no formato de pequenos resumos, notícias acerca de fatos ocorridos no mundo na semana em que se produziu a edição da revista. Vale dizer que a seção tende a tematizar os fatos ali relatados, conferindo-lhes ora um tom de fofoca, ora o de ironia e humor.

Destaca-se, logo de início, que o enunciador construído no texto se manifesta por meio da expressão “nós”, permitindo ao leitor reconhecer a voz de um sujeito que se investe, em termos identitários, da condição de um brasileiro que ali problematiza o quão frágil se vem apresentando a segurança pública dos indivíduos no lugar a que ele se refere e se encontra (no caso, o Brasil). Assumindo essa postura, o enunciador traz à cena discursiva, de forma irônica e denunciatória, um ponto de vista e, de igual modo, uma avaliação por meio da qual expõe que, no Brasil, ao contrário do que ocorre na Inglaterra, o brasileiro, para ser considerado cidadão respeitado e idôneo, precisa, no dia-a-dia, portar documentação identificadora, no caso o RG (Registro Geral).

Na construção de sua argumentação, o enunciador, para conferir ao seu discurso um efeito de credibilidade e de autoridade, recorre à voz de outros sujeitos e instituições – particularmente a jornais britânicos e a figuras do mundo político –, na tentativa de realçar, da perspectiva dos ingleses, o pressuposto de que se sentir protegido numa sociedade é uma questão de cidadania, e a exigência da cédula de identificação pode ser vista como um procedimento antidemocrático e discriminatório, sobretudo quando isso envolve os idosos.

Para encerrar, note-se que, aliado a esse tipo de efeito polifônico, recursos dessa natureza, na construção de um texto, podem ser interpretados como estratégia discursiva por meio da qual se indica que a fala citada, na forma de discurso direto, deva ser entendida como algo que realmente foi proferido, o que pode provocar um efeito de fidelidade ao discurso a que se recorreu.

Nas ilustrações apresentadas ao longo deste texto – exemplos de 1 a 5 –, foram propostos diferentes recortes analíticos. Obviamente, as análises guiaram-se pela percepção da relação entre determinados recursos de linguagem que se apresentam, estrategicamente, no arranjo dos textos, considerados em relação a suas condições de funcionamento. Essas análises procuraram demonstrar como a integração de diferentes dimensões pode concorrer para a produção de determinados efeitos de sentido.

Deve-se reiterar, a esse respeito, que não se pretendeu apontar “os sentidos” da materialidade lingüística, o que seria, de fato, impossível. Procurou-se, ao contrário, explorar possibilidades de atribuição de sentidos, considerando-se a inter-relação entre as dimensões lingüística, textual e sociopragmática dos diferentes textos. O objetivo foi, como já salientado, mostrar a necessidade de que o estudo dos usos da língua e das formas de manifestação da linguagem fundamente-se na reflexão sobre a relação entre produção, recepção e circulação de sentidos em diferentes esferas sociais e em diferentes formas de interação.

Na prática em sala de aula, não se espera, obviamente, que o professor se proponha a examinar, de uma só vez, todos os aspectos que recobrem as dimensões focalizadas nas análises, nem mesmo todas elas em um único momento. Essa seleção deve se guiar pelos interesses centrais da proposta de ensino em curso, considerados seus desafios e necessidades.

Desse ponto de vista, a escolha dos agrupamentos de textos e a proposição de atividades de produção, de recepção e de análise devem orientar-se não apenas pelas estratégias priorizadas nos textos estudados, tampouco pelas possibilidades teórico-conceituais que nos oferecem, hoje, os estudos lingüísticos; também, e sobretudo, a abordagem da língua e da linguagem no processo de ensino e de aprendizagem deve nortear-se pelas demandas locais, que envolvem escolhas em razão do perfil de aluno projetado pela escola.

Cabe esclarecer, por último, que, embora se tenham privilegiado, nas análises aqui apresentadas, textos de circulação social mais ampla, os mesmos procedimentos podem e devem ser adotados em atividades que se voltem para os textos produzidos pelos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de um redimensionamento de qualquer proposta curricular pode ser entendida como reflexo de uma série de fatores que o currículo recebe do contexto sócio-histórico que o absorve (ou o atualiza), ou seja, reflete-se aí um movimento que procura responder a uma necessidade engendrada pelas demandas sociais, históricas, culturais e políticas de uma comunidade ou de uma sociedade. No caso específico da proposta curricular do ensino médio e, em geral, da educação básica, a proposição de novas orientações curriculares é, em maior ou menor grau, impulsionada pelas injunções que as práticas sociais de uma sociedade constituída de múltiplas culturas, tecnologicamente complexa, vêm trazendo às suas instituições, por conseguinte, à educação, ou, em outros termos, à escola.

Salienta-se, nesse sentido, que, no atual contexto das políticas públicas brasileiras de educação, o ensino médio define-se, no âmbito da educação básica, como etapa final da formação escolar, que, como dito, deve promover a consolidação e o aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental.

A essa convicção, presente na LDBEN/96, prende-se a orientação segundo a qual cabe à escola fortalecer o compromisso de empreender uma educação que propicie ao aluno viver e compreender de forma crítica seu tempo, o que, em outros termos, pressupõe que o aluno possa preparar-se para a vida, qualificar-se

para a cidadania e capacitar-se para uma formação permanente, seja no mundo do trabalho seja no mundo da educação formal. Este último aspecto, convém destacar, reporta-se diretamente aos propósitos do ensino médio.

Sobre essa problemática, assinala-se que, particularmente, quando se propõe uma reformulação nos parâmetros curriculares da disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, essa ação requer que se pense, no interior da escola, um projeto pedagógico que implique a participação efetiva de todos os que, direta ou indiretamente, irão implementá-lo. Ou seja, a proposição, a elaboração e a execução de um projeto pedagógico, tanto para ganhar um sentido de trabalho coletivo como para significar as atividades de ensino e de aprendizagem, requerem que sejam criadas situações por meio das quais (e nas quais) se realizem ações de estudo e reflexão, acompanhamento e avaliação acerca da gestão pedagógica e, por conseguinte, da gestão curricular, o que concorre para abrir a possibilidade de empreender em serviço a formação contínua do professor.

Assim, em um cenário como esse – que precisa, cada vez mais, ser conquistado pela escola brasileira –, há de se instaurarem movimentos por meio dos quais se busquem compreender e assegurar a função e a relevância da tarefa do professor na construção de suas práticas pedagógicas, com base no princípio de que ensinar e aprender são ações sociais. Tais ações sociais, como antes assinalado, revestem-se de uma efetiva significação, quando, além de não se apagar a carga histórica e ideológica que todo saber encarna, concebem-se os objetos de ensino e de aprendizagem como conhecimentos a serem construídos e apropriados pelo aluno na conjunção/interação de saberes de diferentes naturezas, dentre os quais estão aqueles que trazem a história cultural e social dos próprios saberes e do sujeito que aprende.

Em síntese, sob essa lógica, ensinar e aprender são ações distintas, mas complementares, que implicam tanto para quem e para quem se ensina o que se ensina quanto que função possui um determinado conhecimento, num dado contexto, para aquele que assume o lugar de aprendiz.

Em relação à disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, as respostas a essas questões – construídas pela escola, isto é, em seu projeto pedagógico – pressupõem um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho – os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e sua variabilidade –, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica.

Ora, para que se alcance esse estado de coisas, é necessário que se pensem mecanismos por meio dos quais se possam consolidar, por um lado, uma efetiva

reorganização da formação inicial e contínua do professor, no âmbito do ensino superior – os cursos de licenciatura –, por outro, a formação em serviço dos professores da área em questão, como se anunciou.

Na esteira desse raciocínio, afigura-se relevante, portanto, a construção de uma política de formação que possibilite ao professor investir em um diálogo contínuo e sistemático com as contribuições advindas de estudos teóricos e empíricos desenvolvidos em diferentes campos disciplinares, os quais têm tomado como objeto de investigação a língua(gem) à luz de abordagens distintas – lingüística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica.

O recurso a esse expediente, sem dúvida, pode permitir que o professor construa uma formação teórica e pedagógica que lhe propicie, numa visão interdisciplinar, compreender seu objeto de ensino e intervir nas realidades com as quais convive em sua atuação docente.

Para encerrar essas considerações, parece adequado mais uma vez salientar que as orientações curriculares aqui delineadas refletem a conjunção de várias vozes, em cujos discursos ecoa o compromisso social de repensar e/ou apontar pistas que possam sinalizar a construção de rotas para as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no ensino médio, buscando, assim, criar e/ou ampliar possibilidades para fomentar as discussões sobre essa problemática que já se encontram em andamento em diversos estados e municípios brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. Trad. M. E. G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/1981.
- BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Mec/Semtec, 2002a.
- BRASIL/SEMTEC. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.
- BRASIL/SEMTEC. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2004.

- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. A. R Machado e P. Cunha, São Paulo: EDUC, 1999.
- CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1998.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2001.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. (Orgs.). **Sociolingüística interacional. Antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.
- ROJO, R. H. R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras/Educ, 2000.
- RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. J. Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. J. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**CONHECIMENTOS DE
LITERATURA**

Consultoras

Neide Luzia de Rezende

Maria Zélia Versiani Machado

Enid Yatsuda Frederico

Leitores Críticos

Lígia Chiappini Moraes Leite

Haquira Osakabe

INTRODUÇÃO

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas.

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (PCN, 2002, p. 144).

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua:

E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004).

Na defesa, pois, da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importân-

cia que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN.

1 POR QUE A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO?

Considerando a Literatura como aparece no *Dicionário Aurélio* em seu primeiro significado – “Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso” –, tomemos o depoimento de uma mãe de aluno para contribuir com nossa reflexão. Instada pela professora a responder o que significava arte para ela, respondeu:

Arte é aquele conhecimento mais da delicadeza, não é? Fazer florzinha miudinha de papel, cinzeiro no Dia das Mães... Eu outro dia ganhei... [ri] É não? [Olha, sonda um pouco minha expressão...] É? Diga que eu não sei e vou bestando... Não sei dessas coisas não, meu negócio é mesmo o que o pessoal bota o nome de prendas do lar. Bom, mas... Basta. Não sei bem como é a coisa de escola... O que eu faço é trazer menino, apanhar menino... Reunião aqui é quase nunca e quando tem, não vou. Vou lá ouvir reclamação que eu não dou conta! Mas se a dona moça me pede assim, quer ouvir uma coisa qualquer da gente, eu não me faço de rogada... Como é mesmo a pergunta? Ah! Quando eu ia dizendo que arte é um trabalho assim mais maneiro, é que é assim mesmo. Pode até não ser, mas parece. É aquele trabalho que não é a luta de todo dia. Tá certo que tem uns que lutam com isso mas... Arte é um que-fazer assim que inventa uma alegriazinha, a senhora compreende? Quer dizer, trabalho mesmo não é, que trabalho é como uma dor. E escola também. Pros pobres é. A gente acostuma porque é a vida e... vai indo, vai indo... Perdi. Ali, sim: arte eu não sei. Não é isso das festas na escola? Acho que na escola não carece disso, não. Essa arte, não. Os meninos precisam ir levando jeito p'ra agüentar o trabalho daqui de fora. Se fica muito animado, aquela coisa frouxa, eles amolecem e... Aqui fora isso vinga, não. (LINHARES, 2003, p. 99).

Evidenciam-se nesse depoimento as tentativas de precisar a definição de arte, começando por sua identificação com a prática artesanal (fazer florzinha, cinzeiro), por isso a arte é um trabalho, mas um trabalho diferente. Trata-se de um trabalho “mais maneiro”, mais alegre. Detectada a diferença, reconsidera-se o antes afirmado: arte não chega a ser trabalho, já que não é a luta de todos os dias. Arte é “delicadeza” que amolece o homem e não deve fazer parte do currículo da escola porque “aqui fora” não vinga, ou seja, não logra sucesso.

Com uma visão orientada pela práxis utilitária, a mãe detecta a diferença entre a arte e “a luta de todo dia”, isto é, o trabalho compreendido em seu significado de origem [segundo a etimologia, “trabalho” vem do latim “*tre palium*”, um instrumento de tortura feito com “três paus”, que se empregava com os escravos (na Antigüidade eram os que trabalhavam): daí a identificação de trabalho com tortura]. Enquanto a arte “é um que-fazer que inventa umas alegriazinhas”, o trabalho é visto como dor. Jauss assinala o uso antigo dessa oposição:

[...] por um lado, prazer e trabalho formam, de fato, uma velha oposição, atribuída desde a Antigüidade ao conceito de experiência estética. À medida que o prazer estético se libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social que sempre caracterizou a experiência estética. Por outro lado, a experiência estética não era, desde o princípio, oposta ao conhecimento e à ação (JAUSS, 2002, p. 95).

Contrariamente à conclusão a que chegou a Mãe, pensamos encontrar-se aqui o principal motivo para a permanência da arte (e como uma de suas manifestações mais privilegiadas, a literatura) no currículo do ensino médio. Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos.

Até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta “por que a Literatura no ensino médio?”: era natural que a Literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas.

A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura ...

De qualquer modo, o domínio da Literatura era inquestionável.

Num piscar de olhos, porém, as mudanças impuseram-se: o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo (em detrimento do coletivo) provocaram a derrubada dos valores, um a um, enquanto outros foram erigidos para logo mais tombarem por terra. Hoje assistimos à exacerbação de todos esses axiomas (o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo), sobre os quais a modernidade se sustentava, configurando assim “os tempos hipermodernos”, isto é, uma “modernidade elevada à potência superlativa”, caracterizada pela “cultura do mais rápido e sempre mais”, segundo Lipovetsky (2004, p. 51-57).

Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessária a pergunta: por que ainda a Literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno?

Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, *lato sensu*, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras.

O problema, entretanto, persiste: se a Literatura é arte, a arte serve para quê? Poderíamos partir do paradoxo de Jean Cocteau que inicia o livro de Ernst Fischer: “A poesia é indispensável. Se ao menos soubesse para quê...” (*apud FISCHER*, 1966).

Tal como afirma a Mãe, embora condenando essa função, a arte “inventa uma alegriazinha”, rompe com a hegemonia do trabalho alienado (aquele que é executado pelo trabalhador sem nele ver outra finalidade senão proporcionar o lucro ao dono dos modos de produção), do trabalho-dor. Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da

sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que

O ensino de Literatura
(e das outras artes)
visa, sobretudo, ao
cumprimento do
inciso III dos objetivos
estabelecidos para o
ensino médio ...

só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos.

O ensino médio, visto como transição para o superior ou término da etapa estudantil para aqueles que não podem ou não querem cursar a faculdade, constituiu (e ainda constitui) um grande problema para a elaboração de um currículo que pudesse beneficiar ambas as modalidades, já que sempre emerge no horizonte a questão do trabalho. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional editadas refletem bem o debate ou a ausência dele, como ocorreu com a Lei nº 5.692/71, de péssima lembrança. Sinalizando bem os tempos em que foi elaborada, obrigava o ensino médio a um caráter profissionalizante, com o objetivo de formar mão-de-obra semi-especializada para o mercado que se abria. Passados esses duros tempos, a LDBEN nº 9.394/96 significou um grande avanço, como se pode ver nos objetivos a serem alcançados pelo ensino médio (Art. 35):

I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996),

deixando claro que, se o Inciso I diz respeito ao ensino médio como preparatório para o ensino superior e o II refere-se a ele como terminalidade, o Inciso III, por sua vez, engloba os dois anteriores, ou seja, a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho.

O ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei.

Nesse sentido, consideramos pertinente citar as palavras de Antonio Cândido sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN⁺, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN⁺, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.

Mas o que vem a ser letramento literário? O termo “letramento” foi tomado da Lingüística, mas já é de uso bastante corrente entre os que se ocupam da educação. Sem descartar a dificuldade de conceituação, Magda Soares recorre ao termo paralelo – alfabetização e suas variantes –, indicando a necessidade desse novo vocábulo para designar um fenômeno também novo:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (SOARES, 2004, p. 45-46).

Daí a definição: “letramento: estado ou condição de quem não apenas

sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47). Por extensão, podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.

Contrariamente ao que ocorreu com a alfabetização, que se vem ampliando cada vez mais, a leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como bem observou Regina Zilberman (2003, p. 258), seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue

... faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura ...

produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. Desse modo, explica-se a razão do prazer estético mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza ou horror: “Arte é um que-fazer que inventa uma alegriazinha”, diria a Mãe.

Se a literatura é arte em palavras, nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura, como já dissemos. Essa questão, entretanto, não é tão simples assim, visto que a linha que divide os campos do literário e do não literário é bastante tênue, confundindo-se muitas vezes.

Houve diversas tentativas de estabelecimento das marcas da literariedade de um texto, principalmente pelos formalistas e depois pelos estruturalistas, mas essas não lograram muito sucesso, dada a diversidade de discursos envolvidos no texto literário. Mais recentemente, deslocou-se o foco do texto para o leitor (visto esse como co-produtor do texto) e para a intertextualidade, colocando-se em questão a autonomia e a

especificidade da literatura. Como bem aponta Chiappini (2005), a esse deslocamento de foco correspondem, no ensino da literatura, posições diversas: de um lado, o professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados: caso do professor considerado autoritário, conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado, o professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural). Será? – perguntamo-nos. Ainda acompanhando o raciocínio de Chiappini, se existe o professor “conservador” que ignora outras formas de manifestação artística, não haveria, de outro lado, na atitude “democrática”, e provavelmente cheia de boas intenções, um certo desrespeito às manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, “sem adotar o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite”? Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente ao mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade?

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CÂNDIDO, 1995, p. 256-257).

Qual seria então o lugar do *rap*, da literatura de cordel, das letras de músicas e de tantos outros tipos de produção, em prosa ou verso, no ensino da literatura? Sem dúvida, muitos deles têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado

¹ “Dois escritores podem representar (expressar) o mesmo momento histórico-social, mas um pode ser artista e o outro simples borra-botas. Esgotar a questão limitando-se a descrever o que ambos representam ou expressam socialmente, isto é, resumindo, mais ou menos bem, as características de um determinado momento histórico-social, significa nem sequer aflorar o problema artístico. Tudo isso pode ser útil e necessário (aliás, certamente o é), mas num outro campo: no campo da crítica política, da crítica de costumes, na luta para destruir e superar determinadas correntes de sentimentos e crenças, determinadas atitudes diante da vida e do mundo; não é crítica e história da arte e não pode ser apresentada como tal, sob pena de confusão e de paralisação ou estagnação dos conceitos científicos, isto é, precisamente da não-obtenção das finalidades inerentes à luta cultural.” (GRAMSCI, A.ntonio. Cadernos do cárcere, v. 6. Trad. e org. de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luís Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 64-65).

contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. Gramsci, em 1934, já estabelecera uma diferença entre valor cultural e valor estético.¹ Muitas obras de grande valor cultural têm escasso valor estético, até mesmo porque não se propuseram a isso: é o caso, por exemplo, dos escritos de José do Patrocínio; outros, mesmo produzidos por artistas não letrados, mas que dominam o fazer literário – ainda que quase instintivamente –, certamente deverão ser considerados no universo literário: Patativa do Assaré, por exemplo, e tantos outros encontrados no nosso rico cancionário popular.

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético?

Sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto. (CÂNDIDO, 1995, p. 250).

Mas não nos iludamos: sempre haverá, em alguns casos, uma boa margem de dúvida nos julgamentos, dúvida muitas vezes proveniente dos próprios critérios de aferição, que são mutáveis, por serem históricos. Mesmo apresentando dificuldades em casos limítrofes, entretanto, na maioria das vezes é possível discernir entre um texto literário e um texto de consumo, dada a recorrência, no último caso, de clichês, de estereótipos, do senso comum, sem trazer qualquer novo aporte.

A postura dos PCN 2002 gerou alguns problemas que merecem ser discutidos:

² No texto dos PCN, relata-se uma situação de sala de aula em que, dados diversos tipos de textos, os alunos foram instados a responder o que era e o que não era literatura. Uma das respostas mereceu destaque: ““Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” Segue-se o comentário avalizador das opiniões do aluno: “Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas, quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino da Língua Portuguesa no ensino médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar”. (PCN, 2002, p. 138).

- ênfase radical no interlocutor, chegando ao extremo de erigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária,² deixando, assim, a questão do “ser ou não ser literário” a cargo do leitor;
- foco exclusivo na história da literatura. Apesar de assinalar a permanência dessa prática viciada no ensino da literatura (“os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo”), não indica como romper com ela. Mais grave ainda: ao propor como competência a ser desenvolvida: “Recuperar, pelo estudo do texto literário as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (PCN, 2002, p. 145), tal como se encontra nos PCN, ou como se apresenta nos PCN⁺: “3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura” (2002, p. 65), dá margem a que, contraditoriamente, se reafirme a mesma prática: estudar a história da literatura, com seus representantes mais ilustres, e identificar as características da escola literária, tal como vem expressamente explicitado:

A história da literatura
costuma ser o foco da
compreensão do texto ...

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança, etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente. (PCN+, 2002, p. 65 – grifo nosso).

- fruição estética. Um dos conceitos que fundamentam a experiência estética (e estamos falando de experiência literária) é o de fruição da obra de arte pelo receptor. Os PCN⁺ a definem da seguinte maneira:

Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais.

Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (PCN+, 2002, p. 67).

Conceituado dessa forma, o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente (talvez por isso se aconselhe seu desfrute fora da sala de aula), deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível. Não podemos confundir prazer estético com palatabilidade. Também não se quer, com isso, afirmar que os textos que proporcionam prazer estético obrigatoriamente são densos, difíceis de ser compreendidos, eruditos. Como sabemos, muitos deles, especialmente os produzidos a partir do Modernismo, são elaborados em linguagem coloquial; sem nos esquecermos de que se encontra na cultura popular grande quantidade de textos capazes de proporcionar a fruição estética.

É bem verdade que é difícil conceituar o prazer estético, até porque o conceito tem uma história que remonta à Antigüidade. Aristóteles, por exemplo, analisando a sensação de deleite ante a visão de

É bem verdade que é difícil conceituar o prazer estético, até porque o conceito tem uma história que remonta à Antigüidade.

um objeto belo (e, para ele, o belo advinha da imitação da natureza), reconhece no prazer estético a dupla origem: uma proveniente dos sentidos (prazer diante da técnica perfeita de imitação) e outra intelectual (prazer pelo reconhecimento da imagem original no imitado). Na sua *Poética*, agrega ainda o conceito de catarse ao prazer estético: o prazer ante a tragédia

pode derivar da identificação do receptor com o que se representa, deixando suas próprias paixões emergirem e entregando-se a uma descarga emocional prazerosa e salutar. Com o passar dos tempos, foram várias as considerações em torno do prazer advindo da fruição de uma obra de arte. Para citar um filósofo mais recente e polêmico, lembremos Adorno, para quem a sensação de prazer diante de uma obra, na atualidade, já deporia contra seu caráter verdadeiramente artístico, afirmando apenas sua palatabilidade, o que em última instância quer dizer apropriada ao consumo.

Dada a dificuldade, mas também a necessidade de utilizarmos o termo, basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na constru-

ção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.

Não só o conceito de fruição, mas também o modo de fruir um texto literário, tal como aparece nos PCN⁺, merece ponderações. Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega. Como espaço preferencial de manifestação das diferenças, a escola, “da sala de aula ao recreio, pode proporcionar o espaço-tempo da releitura da própria leitura pelo confronto com a leitura alheia, pode potencializar o individual pelo coletivo e vice-versa nas conversas e debates da leitura de cada aluno ou aluna” (CHIAPPINI, 2005, p. 1). Entendemos, pois, que a atividade coletiva da leitura literária dá-se num segundo momento, sendo indispensável passar pela leitura individual.

... a Literatura como conteúdo curricular ganha contornos distintos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação.

2 A FORMAÇÃO DO LEITOR: DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO MÉDIO

Aplicado aos letramentos escolares, o conceito de literatura é tomado em seu sentido restrito, conforme já afirmamos neste texto. Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino da literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar. Responsabilidade da escola que, nos últimos trinta anos, tem sido apontada com alguma relevância nos estudos sobre o ensino da Literatura na educação básica.

Configurada como bem simbólico de que se deve apropriar, a Literatura como conteúdo curricular ganha contornos distintos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação. As diferenças decorrem de vários fatores ligados não somente à produção literária e à circulação de livros que orientam os modos de apropriação dos leitores, mas também à identidade do segmento da escolaridade construída historicamente e seus objetivos de formação.

Quando se focaliza a leitura literária dentro do ensino da Literatura no ensino médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada. O ensino da Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa da escolaridade (da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (7ª ou 8ª série).

Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar, podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. Estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura, tornando-se experiências livres de sistemas de valores ou de controles externos. Essas leituras, por se darem de forma desordenada e quase aleatória (PETRUCCI, 1999, p. 222), podem ser chamadas de *escolhas anárquicas*.

A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura³ – fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Encontram-se na base desses desejos outros produtos da vida social e cultural, numa confluência de discursos que se misturam. Sendo assim, a produção, a recepção e a circulação da Literatura por quaisquer que sejam os públicos-leitores, crianças, jovens ou adultos, não mais podem ser estudadas como fenômenos isolados das outras produções culturais, pois, caso contrário, corre-se o risco de apresentar uma visão distorcida das condições que possibilitam a apropriação desses bens.

Se fora da escola ocorrem as escolhas anárquicas (já que o jovem escolhe a partir de uma capa, do que se lê entre seus amigos, do número de páginas, etc.), dentro dela

³ São raras as publicações culturais, impressas ou eletrônicas, que se dirigem especificamente ao público jovem ou adolescente. Geralmente textos críticos dessa natureza são escritos para os mediadores culturais e não para o público jovem.

o procedimento é muito diferente: as escolhas na escola contam com aspectos sistemáticos que as orientam, mesmo em se tratando daqueles leitores mais vorazes.

A operação de filtragem inicia-se antes de os livros chegarem às escolas, por estarem elas inseridas em contextos socioculturais para os quais o mercado editorial (aqui se incluem as formas de circulação e distribuição de livros) funciona diferentemente de acordo com as variações sócio-econômicas de cada comunidade de leitores.⁴ Identificam-se filtros seletivos que variam segundo o letramento literário das comunidades, antes mesmo que os livros tomem seu lugar nas estantes.

Geralmente esses livros são obras que já passaram pelo crivo de leitores experientes, como os das instâncias críticas responsáveis pela organização dos catálogos das editoras, ou pelas premiações, quando se tem acesso a seus resultados. Os percursos dos filtros passam também por estratégias das editoras no contato direto com os possíveis mediadores, que se faz no exercício diário de seus divulgadores, em peregrinação pelas escolas da cidade. Ainda antes de chegarem aos leitores alunos, em algumas instituições, os livros passam pelo crivo mais apurado de bibliotecários e professores, para, só depois de avaliados, serem repassados aos alunos.

Portanto, quando se coloca a questão das escolhas e das preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. Também não se pode esquecer que algumas dessas instâncias legítimas e autorizadas podem estar a serviço de um rentável mercado editorial. Enfim, todo esse aparato, para o bem e para o mal, é colocado em funcionamento, sobretudo por se tratar de aplicação de recursos orientados para a compra de livros, responsável pela composição de acervos de bibliotecas.

É evidente, então, que se coloca não só o problema da Literatura, mas o da leitura, em práticas reais de letramento literário, menos submetidas, como se sabe, a restrições de valor do ponto de vista das instituições literária e escolar. Parte-se, assim, do princípio de que os jovens, no ensino fundamental, lêem Literatura à sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas.

Portanto, embora haja uma relativa preocupação, sobretudo nas séries fi-

⁴ Graça Paulino aborda a disparidade geográfica de circulação de livros de literatura que se restringem “às alamedas da cidade, evitando perigosas vielas sem recursos”, importante questão, segundo a autora, a ser recuperada pelos estudos que tratam da democratização do letramento literário (PAULINO, Graça. *Letramento literário: por vielas e alamedas*. Revista da Faced, n.º 5., Salvador, Faced/ UFBA, 2001, p. 124).

nais do ensino fundamental, de inclusão do repertório de obras consagradas e consideradas mais difíceis, as práticas escolares de leitura literária têm mostrado que os alunos do ensino fundamental iniciam sua formação pela literatura infanto-juvenil, em propostas ficcionais nas quais prevalecem modelos de ação e de aventuras. Os livros para jovens dessa vertente editorial representam, como se sabe, grande fatia do mercado brasileiro, movimentada-sobretudo pelas demandas escolares.

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes.

Concluído o ensino fundamental, supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais estão mais familiarizados, como o *hip-hop*, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade.

As práticas escolares de leitura desses textos levam a crer que as modalidades mencionadas anteriormente não constituem de fato um problema na esfera da recepção, visto que há uma grande expectativa entre os alunos quanto à sua leitura, corroborada pela ampla difusão na mídia e no contexto social circundante. O problema quanto à apropriação literária de tais produções culturais se localiza, na maioria das vezes, na aceitação irrestrita de tudo, sem que se discuta seu valor estético.

É necessário apontar ainda que os impasses peculiares ao ensino médio ligam-se mais significativamente aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola. Esses impasses podem resumir-se a três tendências predominantes, que se confirmam nas práticas escolares de leitura da Literatura como deslocamentos ou fuga do contato direto do leitor com o texto literário:

a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível;

b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;

c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62-63).

Esse quadro geral de deslocamentos só será revertido se se recuperar a dimensão formativa do leitor, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no ensino médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade. Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia.⁵ Se isso ocorrer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros.

A lacuna no contato direto com a Literatura percebida no ensino médio leva a considerações sobre as escolhas, já que os três anos da escolaridade e a carga horária da disciplina demandam uma seleção que permita uma formação o mais significativa possível para os alunos. O livro didático, como lembramos anteriormente, pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua

Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia.

⁵ O Programa Nacional do Livro do Ensino Médio. (PNLEM), implementado como programa piloto a partir de 2005, terá, com certeza, um impacto decisivo no redimensionamento dos objetivos do ensino da Literatura nessa fase da escolaridade, o que já se observa como resultado da política de avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, que tem por objetivo a distribuição de livros didáticos para alunos do ensino fundamental, e por isso desenvolve, desde 1996, um processo de avaliação pedagógica que assegure a qualidade dos livros).

própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos. Assim, pode-se recuperar, na sala de aula, aquela coerência, de que fala Antonio Cândido (1995, p. 246), que se apresenta na construção literária poética, ficcional ou dramática, em seus diversos gêneros, responsável pela ordenação do caos. A leitura integral da obra literária – obra que se constrói como superação do caos – passaria, então, a atingir o caráter humanizador que antes os deslocamentos que a evitavam não permitiam atingir. Colocada a necessidade, fica-nos uma questão de natureza complexa, pois pressupõe ordenação e valores: que livros escolher?

3 A LEITURA LITERÁRIA

Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético. Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação a um mesmo leitor, já que mudamos tanto. (BORGES, 1987).

3.1 A importância do leitor

O leitor vem sendo analisado e conceituado não só por meio das chamadas teorias da recepção, como também por outras linhas críticas da atualidade, para as quais não apenas autor e texto, mas esse terceiro elemento, formam juntos o campo de estudo da crítica, da teoria e da história da Literatura. O leitor e a leitura tornam-se, hoje, objetos de reflexão teórica, até mesmo no interior do próprio texto literário.⁶

O pólo da leitura, fluido e variável, configura-se como espaço potencial indispensável no processo de compreensão da criação artística de qualquer natureza, quer essa se manifeste como texto verbal ou não. Por meio da leitura dá-se a *concretização* de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos. Hoje a noção de texto se amplia: o que antes era considerado fixo e dado tornou-se “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (BARTHES, 1988, p. 68-69).

Embora não tenha explicitamente tratado da recepção ou dos efeitos da obra de arte sobre o leitor, Bakhtin, ao desenvolver o conceito de *polifonia*, chamando

⁶ Egon de Oliveira Rangel mostra como Ítalo Calvino traz essa reflexão sobre o leitor e a leitura para sua narrativa ficcional no conto “A aventura de um leitor. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis”. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2003.

⁷ Leyla Perrone-Moisés fala sobre a multiplicação dos significados das obras literárias ocorrida a partir do fim do século passado, provocada pelo estilhecimento temático e pela mistura de discursos, afirmando que as obras, a partir daí, “permitem e até mesmo solicitam uma leitura múltipla” (PERRONE-MOISÉS, Leyla. Crítica e intertextualidade. Texto, crítica e escritura. São Paulo: Ática, 1993, p. 58).

a atenção para a dimensão dialógica do texto, apontou para sua pluralidade discursiva, que ultrapassa os limites da estrutura interna da obra, estendendo-se à leitura. A palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também ela múltipla,⁷ não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários.⁸

Nas discussões sobre o caráter plural da leitura, uma pergunta deve ser feita: a leitura do texto literário possibilita a irrefreável disseminação de sentidos, tantos quantos forem os leitores que o fertilizem com seu olhar? Umberto Eco, em seu famoso livro *Obra aberta*, coloca definitivamente em cena a *relação fruitiva dos receptores* quando ainda eram as obras estudadas como um *crystal*, como estruturas fechadas em suas relações internas. Eco, motivado pela polêmica gerada pelo seu conceito de *obra aberta*, questiona: “[...] é possível fazer tão decididamente a abstração de nossa situação de intérpretes, situados historicamente, para ver a obra como um cristal?” (ECO, 1969, p. 29). Questão fundamental para que hoje possamos perceber quem eram os interlocutores de Umberto Eco quando o teórico se viu impelido a reformular conceitos que dessem conta de acompanhar as novas formas de arte dele contemporâneas, tendo como eixo a relação obra-leitor.

Vinte anos depois de escrito o primeiro ensaio que resultaria em *Obra aberta* (1969), Umberto Eco, em *Lector in fabula* (1986), dialoga com seu livro que primeiro colocou a questão da “abertura” da obra de arte, tentando mostrar como a solicitação da cooperação do leitor já era estratégia do texto colocada pelo autor. Posteriormente, em *Interpretação e superinterpretação* (1993), o autor retoma mais uma vez, na tentativa de desfazer equívocos, seu conceito de *obra aberta*:

Em 1962, escrevi minha Opera aberta. Nesse livro eu defendia o papel ativo do intérprete na leitura de textos dotados de valor estético. Quando aquelas páginas foram escritas, meus leitores focalizaram principalmente o lado aberto de toda a questão, subestimando o fato de que a leitura aberta que eu defendia era uma atividade provocada por uma obra (e visando sua interpretação). Em

... a leitura do texto literário possibilita a irrefreável disseminação de sentidos, tantos quantos forem os leitores ...?

⁸ BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

outras palavras, eu estava estudando a dialética entre os direitos dos textos e os direitos de seus intérpretes. Tenho a impressão de que, no decorrer das últimas décadas, os direitos dos intérpretes foram exagerados. (ECO, 1993, p. 27).

O ensaísta italiano deixa clara sua necessidade de reforçar a relatividade da *abertura* da obra, discordando de uma aceitação ilimitada de toda e qualquer leitura. Já nesse momento de sua produção, os *interlocutores* que tem em mira e aos quais endereça suas ressalvas não são mais aqueles que tinham a obra como um *crystal*, mas aqueles que, ligados a correntes do pensamento crítico contemporâneo, pregam a proliferação ilimitada de leituras que a obra pode suscitar. Em texto mais recente, Umberto Eco fala de um “exercício de fidelidade e respeito na liberdade de interpretação”:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambigüidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto. (ECO, 2003, p. 12).

Na trajetória de Eco podemos acompanhar o movimento da própria teoria literária: da ênfase na obra à ênfase no leitor, para logo mais relativizar ambas.

3.2 Que leitores somos

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra

em outro momento de leitura do mesmo texto. Isso fica muito evidente quando assistimos a um filme ou a uma peça de teatro, por exemplo, pois assim que saí-

É da troca de impressões,
de comentários
partilhados, que vamos
descobrir muitos outros
elementos da obra ...

mos da sala em geral perguntamos ao acompanhante: “E aí, gostou?”. É comum termos opiniões de imediato diferentes, ou termos nos detido em aspectos às vezes ignorados pelo outro. É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento. No cinema ou no teatro, esse *dialogismo*, essa *polifonia* que captamos na obra, são mais imediatamente observados pelos espectadores, pois esses gêneros implicam uma recepção coletiva, há uma plateia que num mesmo momento assiste a uma mesma obra.

Por outro lado, a arte verbal pede hoje um outro tipo de leitura, individual, silenciosa (ela já foi coletiva em outros tempos e feita em voz alta), exigindo no mais das vezes uma disponibilidade maior de tempo. Também não é comum estarmos, dois ou três amigos ou conhecidos, lendo o mesmo livro no mesmo momento (a não ser que se trate desses *best-sellers* que provocam uma febre coletiva de leitura). Entretanto, quando é possível compartilhar impressões sobre o texto lido (a escola também poderia propiciar essas oportunidades), agimos do mesmo modo como quando acabamos de assistir a um filme: evidenciamos a particularidade de nossas leituras com apreciações individualizadas sobre personagens, narradores, enredo, valores, etc., emitimos o nosso ponto de vista, nossas impressões sobre vários aspectos da leitura – todas elas *legítimas*, portanto.

É claro que podemos generalizar essas observações à recepção de qualquer outro tipo de manifestação artística. Nossa fruição de uma obra de arte é sempre única e não se repete. Seremos outros num outro momento, e com certeza nossa leitura também será diferente: *tudo flui*.

Fatores lingüísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação.

Umberto Eco identifica dois tipos básicos de leitores. “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (ECO, 1989, p. 101). Quer dizer, leitor vítima em princípio seria aquele mais interessado em “o que” o texto conta, uma vítima do enunciado, e o leitor crítico em “como” o texto narra, também interessado no modo de enunciação. Entretanto, podemos ser simultaneamente tanto um tipo quanto o outro, e ainda muitos outros dentro do arco, dependendo das situações e das finalidades da leitura. Às vezes queremos mesmo um tipo de obra que nos faça esquecer as mazelas do dia-a-dia, e para isso

recorremos a leituras mais leves, a um policial ou a um livro de suspense, gêneros mais propensos a “capturar” o leitor, que os percorre avidamente até o final para descobrir o culpado, sem se preocupar muito – ainda que as possa perceber – com as inconsistências da narrativa e todos os seus problemas de construção. Assim como, mesmo apreciando filmes de arte, pode-se ficar preso ao folhetim televisivo ou perder o sono com os “enlatados” da madrugada. Ou seja, mesmo sendo leitor crítico e conhecendo as artimanhas da arte de narrar, não quer dizer que se desfrute apenas da “alta literatura” – em inúmeras situações cotidianas e psíquicas recorremos a níveis diversos de fruição.

Não obstante a multiplicidade e os diferentes níveis de leitura, um leitor crítico pode ser, pois, também um leitor vítima. Entretanto, pode um leitor predominantemente vítima ser um leitor crítico? Sobretudo, poderá ele ser um leitor de obras mais complexas e mais elaboradas esteticamente? Como leitores críticos, adquirimos a enorme liberdade de percorrer um arco maior de leituras, o que faz toda a diferença. Qual o perigo de sermos apenas leitores vítimas? O perigo é consumirmos obras que busquem agradar a um maior número de leitores, oferecer ao leitor uma gama já consumida de elementos, aquela literatura voltada para o consumo de que falamos, desprovida de potencial de reflexão, que apenas confirma o que já sabemos, e que por isso nos entretém, sacia nossa necessidade mais imediata de fantasia.

3.3 Formação do leitor crítico na escola

E na escola? Que leitor formar? Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitores críticos, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais nas últimas décadas.

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins.

Veja-se que a tarefa é bastante difícil, uma vez que a ficção juvenil, que tem sido quase hegemônica no ensino fundamental, ou os *best-sellers* não são suficientes para lançar o jovem no âmbito mais complexo da leitura literária, pois nesses casos a experiência ainda se mantém restrita a obras consagradas pela mídia e também àquelas que oferecem um padrão lingüístico próximo da lingua-

gem cotidiana. O desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. E é bom lembrar que nem sempre a leitura literária, como experiência estética, flui de modo espontâneo. Há pontos de resistência no aluno-leitor (seu repertório, os lugares-comuns em que se assenta sua experiência de leitor), como há tensões de difícil desvendamento em certos textos, especialmente o poético.

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros,⁹ como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o.

Atividades de *metaleitura* são necessárias na escola, mas devem ser vistas com muito cuidado, ou melhor, devem responder aos objetivos previstos no trabalho escolar – “para quê?” é a pergunta a ser sempre feita. Em geral, os professores pensam com elas *motivar* o aluno à leitura. Mas serão de fato adequadas para alcançar tal objetivo? Ao fim e ao cabo, tais atividades não consistem em fazer com que os jovens leiam, mas em fazê-los refletir sobre os diversos aspectos da escrita: organização da língua, história literária dos textos, estrutura dos textos literários, etc. Todavia, quando os jovens não são ainda leitores (na nossa escola, é essa a situação da maior parte dos alunos), é difícil fazê-los se interessarem por atividades de *metaleitura*, além do que, se não leram os textos, o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse não só pelas atividades como pela própria leitura do texto, a qual lhes parecerá apenas um pretexto para realizar exercícios enfadonhos.

Parece, portanto, necessário motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno se *reconheça* como leitor, ou que veja nisso prazer,

Atividades de *metaleitura*
são necessárias na escola,
mas devem ser vistas com
muito cuidado ...

⁹ Resumo em publicações dirigidas para vestibulandos, paráfrases do professor, filmes baseados nas obras, adaptações de obras – todas essas modalidades, que também têm sua importância e às quais se pode sempre recorrer, dependendo dos objetivos visados, não substituem jamais a experiência de leitura da obra original.

que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem *necessárias* as práticas da leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede – o que é com frequência visto como uma obrigação. Ele lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber sobre o próprio gênero, a levantar hipóteses de leitura, a perceber a repetição e as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias narrativas.

Os escritores pressupõem que seus leitores conhecem os gêneros e jogam com esse conhecimento. Os mundos de ficção que nos propõem são moldados em formas que (re)conhecemos facilmente: personagens, situações, cenários, intrigas, modos de dizer, recursos, truques. Todo esse arsenal proporcionado pelos gêneros é utilizado para criar ou frustrar expectativas, para satisfazer e pacificar o leitor ou para surpreendê-lo e despertá-lo de velhos encantamentos, propondo-lhe outros. Por isso mesmo, a familiaridade com os gêneros permite ao leitor apreciar a habilidade de um escritor, seu gênio composicional, as características e o rendimento particular de seu estilo. Sem isso, dificilmente se produz um verdadeiro encontro entre autor e leitor; dificilmente se estabelece um convívio amoroso. (RANGEL, 2003, p. 141-142).

Ora, trata-se, de início, de conquistar esse leitor vítima, que se deixará então capturar pela leitura, enredando-se na trama (no mais das vezes, não muito complexa) da história e criando uma familiaridade com os diferentes enredos, pois, como diz Wanderley Geraldi, não há leitura qualitativa no leitor de um livro só (1985, p. 87).

As escolhas anárquicas dos adolescentes fora da escola, além de permitir essa formação do gosto, levam a um conhecimento dos gêneros literários que deve ser considerado como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura, uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade.

Entretanto, parece que a escola tem sistematicamente desconsiderado essas práticas sociais de leitura, produzindo-se nela um fenômeno que contraria seus objetivos mais caros, isto é, obriga ao afastamento e à rejeição do aluno em relação ao texto literário, “um veto à fruição na leitura e à formação do gosto literário, quando não têm representado, pura e simplesmente, um desserviço à formação do leitor...” (GERALDI, 1985, p.138).

Se o objetivo é, pois, motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura, é preciso considerar a natureza dos textos e propor atividades que não

sejam arbitrárias a essa mesma natureza. Grande parte da ficção juvenil nacional e contemporânea, por exemplo, não é literatura no sentido mais restrito que estamos utilizando aqui. A vertente predominante dessa ficção, que associa amor e suspense, está em geral vincada num espaço e num tempo históricos muito próximos ao aluno, ou seja, o tempo do enunciado, o tempo da enunciação e o tempo da leitura são praticamente os mesmos, assim como é em torno do espaço escolar que normalmente se desenrolam as tramas. Respondem a interesses imediatos, pedem um consumo rápido e intenso. O ritmo de produção e de leitura é o da produção em massa, tão rápido e intenso quanto descartável: descobre-se o culpado e encerra-se a questão.

4 POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO

4.1 O professor e a seleção dos textos

O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola.

Há nessa dupla perspectiva aspectos que devem ser considerados: o dos tempos escolares, que levam à necessidade de organização sistemática (o que supõe um projeto pedagógico para os três anos do ensino médio); o dos gêneros (noção também ela tributária a Bakhtin, como condição básica de inserção dos sujeitos no mundo letrado) e dos autores que serão lidos pelos alunos (organização imprescindível para que se garanta uma seqüência lógica, não necessariamente cronológica) com uma margem para outras leituras não previstas e, por que não, “anárquicas”.

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época, os quais historicamente vêm reproduzindo não só autores e textos característicos dos diferentes momentos da história da Literatura brasileira e portuguesa, como os modos de ler a seleção. Reproduzem-se, assim, formas de apropriação da Literatura que não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar, como vimos anteriormente,

prevalecendo um modelo artificial – tanto pelos aspectos de integridade textual quanto pela materialidade do suporte – de leitura do texto literário.

Tal modelo anula, em grande parte, a própria natureza da leitura, segundo a qual ela “não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”, e a materialidade, segundo a qual o texto é dado ao leitor, que contribui “largamente para modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos” (CHARTIER, 1994, p.16).

Quando se propõe uma seleção de leitura integral de obras distribuídas nos três anos do ensino médio, devem-se considerar alguns fatores que estão na base dos critérios de escolha. O primeiro deles é o uso ou não de livro didático na escola, o que pode direcionar o projeto pedagógico que se discute. Se a escola adota um livro didático, os critérios devem considerar o modo de organização do livro, o que não significa que se deva ficar limitado a ele. Torna-se necessário, caso se adote ou não o livro didático, o trabalho em equipe, pois a seleção deve ser feita em comum acordo entre os professores. Temos a seguir algumas perguntas que podem orientar o processo de seleção das leituras integrais para os três anos, em sintonia com outros projetos de ampliação de tempos e espaços escolares:

- Quais são as obras e os autores que devem fazer parte do “acervo básico”, aqui entendido como livros que serão lidos integralmente durante os três anos do ensino médio? (seleção que pode ser reavaliada periodicamente – talvez de três em três anos –, desde que não comprometa o fluxo proposto inicialmente aos alunos).
- Que projetos desenvolver com vistas a possibilitar que os alunos leiam outros livros além das indicações do “acervo básico”? (nessa vertente de discussões, inclui-se a possibilidade de realização de projetos interdisciplinares, que levem à reflexão sobre os gêneros literários e outros gêneros, sobre a linguagem literária e as outras linguagens, entre outras relações possíveis).

Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas in-

Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas.

cluindo outras, contemporâneas significativas. Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas. Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte.

Cabe aqui um parêntese relativamente à leitura da poesia. Sabe-se que ela tem sido sistematicamente relegada a um plano secundário. Muito já se falou sobre a dificuldade de lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambigüidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeita nas mediações escolares com sua tradicional perspectiva centrada na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral. Se isso é verdade, também é verdade que sua simples presença nos manuais e nas atividades didáticas não garante o hábito de leitura desse gênero. Mesmo aquelas gerações que foram obrigadas a saber “de cor” os poemas dos manuais não foram além disso, isto é, terminados os estudos, limitaram-se aos poemas escolares, carregando-os na memória como uma espécie de antologia cristalizada pelo resto da vida. Parece que, infelizmente, a leitura de poemas fora da vida escolar é coisa para poucos. Onde estaria, então, o erro na formação escolar dos leitores para a poesia? Pensamos que a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um co-autor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre idéias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva. A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação. O ensino médio constituiria, então, uma etapa da escolaridade em que se olharia para a arquitetura do poema nas suas diferentes dimensões. As antologias pessoais dos leitores ganhariam, assim, uma dinâmica que de fato pudesse assegurar a prática

Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária.

da leitura de poemas quando já não mais circunscrita a atividades pontuais na comunidade escolar. É importante, para isso, ampliar na escola o circuito de poemas e poetas, quem sabe buscando novas formas de circulação social de poemas, como jornais, revistas (impressos e digitais), e mesmo em outros meios audiovisuais, que, em dobradinha com livros de poemas, permitiriam ver e entender a poesia como uma prática social integrada à vida cotidiana.

Ainda relativamente à seleção dos textos, é importante lembrar que o cânone não é em si negativo: significa que uma obra, na sua trajetória, de quando surgiu até o momento contemporâneo de leitura, foi reiteradamente legitimada como elemento expressivo da sua época. O cânone não é estático, ele incorpora ou exclui obras em decorrência de algumas variáveis, sendo talvez a mais importante aquela dos estudos críticos, em especial os estudos acadêmicos. Ele é importante para formar uma tradição segundo a visão de determinado momento histórico (em perspectiva).

Por isso, embora nada se possa considerar definitivo em matéria de excelência estética, dificilmente se poderá considerar como gratuito o efeito de permanência de obras que mantêm, mesmo com o passar dos séculos, o vigor do momento de seu aparecimento. (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 78).

Contudo, se na universidade as diferentes pesquisas são veiculadas, movimentam e reorganizam o repertório de obras significativas, na escola o cânone em geral mantém-se, equivocadamente, estático, uma vez que em grande parte os conteúdos da disciplina são gerados pelos livros didáticos (os quais até agora se mantiveram fiéis a essa concepção cristalizada de história literária).

Nesse sentido, além dos esforços para mudar as orientações teóricas e metodológicas da Literatura no livro didático, chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária.

Há, contudo, um assunto não debatido aqui e que certamente paira quando pensamos em seleção de textos literários: o vestibular. Não há por que o vestibular ser visto como um problema incontornável para o currículo do ensino médio.

¹⁰ Observe-se, porém, que muitos vestibulares estão mudando seu procedimento, tanto no que diz respeito à lista das obras exigidas (agora em número menor) quanto na formulação das questões (centrando-se mais no próprio texto do que em elementos externos).

É verdade que quando há listas de obra estas acrescentam um peso maior aos alunos já sufocados pela quantidade de conteúdo.¹⁰ Entretanto, é preciso primeiro aliviar – como se disse – o programa oficial extenso da disciplina, retirando dele o que não for essencial, e segundo, ter claro que o aluno deve se preparar ao longo da escolaridade para, ao final do ensino médio, ter se tornado autônomo em relação à leitura de obras mais complexas. O professor não pode submeter seu programa ao programa do vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que possa sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível ao que foi ensinado.

4.2 O professor e o tempo

Os professores, pressionados por programas panorâmicos, sentem-se obrigados a cobrir toda a linha do tempo (assim como se sentem pressionados a cobrir todos os pontos de gramática), fazendo uso da história da Literatura, ainda que isso não sirva para nada: aulas “chatas”, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado.

Podem-se destacar alguns pontos positivos e simultaneamente negativos da adoção da história da Literatura no ensino tal qual se tem cristalizado: 1. resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um *corpus* definido e nacionalmente instituído, mas elimina as peculiaridades regionais; 2. resolve o problema da falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, já que esses lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada, porém esse procedimento impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura para abraçar as investidas mais livres de seus alunos na leitura; 3. permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária, porém tal extensão torna-se matéria para simplesmente decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar; 4. permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores, mas, em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro é inviabilizada e entendida como secundária; e 5. permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras, porém obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário.

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão

do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados.¹¹

Conhecer a tradição literária, sim, mas decorar estilos de época, não. Autores de um mesmo período histórico escrevem dentro da convenção da época, mas muitos – os melhores, talvez – se livram dela (muitas vezes uma camisa-de-força), escrevendo obras inteiramente transgressivas (o romantismo é rico em exemplos dessa natureza), e mesmo autoparódicas. Ora, a história literária

... privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário ...

que chega à escola ignora as transgressões, ou então lida com elas como se fossem exceções: tanto a convenção quanto a transgressão são aspectos da produção da época, e não há por que excluir inteiramente uma delas, nem por que obrigar as obras literárias a se ajustarem às características temáticas e formais que determinada história literária perpetrou. Tampouco se pode adotar um cânone asséptico do ponto

de vista moral (sabemos que determinadas obras são excluídas do repertório escolar em virtude de sua moral contrária a valores de determinado grupo, da escola, da família...), buscando responder à exigência de uma certa visão pedagógica oficial. Antonio Cândido, em texto de 1972, afirma:

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos – pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem freqüentemente o que as convenções desejariam banir. Aliás, essa espécie

¹¹ Há aqueles mais radicais, como José Hildebrando Dacanal, que, já em 1980, com a postura provocativa que o caracteriza, sugeria: “Eliminar estes conceitos e categorias [grupo, escola e estilo] das aulas, das provas, do vestibular e dos exames supletivos; [...] jogar o texto no contexto histórico, diretamente, quando o nível dos alunos assim o permitir. Na Universidade, por exemplo; [...] deixar as discussões bizantinas sobre periodização, conceitos e categorias para os cursos de pós-graduação, onde os alunos têm tempo a perder...”. DACANAL, José Hildebrando. Vade retro, periodização!. Era uma vez a literatura... (Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 1995, p. 77).

¹² “A literatura e a formação do homem”, conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em São Paulo, foi publicada pela primeira vez em *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, 1972. Há também uma publicação mais recente em *Remate de Males*; Revista do Departamento de Teoria Literária da Unicamp, Campinas: n.º especial, 1999.

de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CÂNDIDO, 1972, p. 805).¹²

É urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura *vagarosa* da Literatura, pensando-se sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literários.

No caso da Literatura, o tempo é crucial. A leitura de um romance, por exemplo, requer planejamento do professor para orientar a leitura e tempo para o aluno ler o livro. Trazer para a sala trechos da obra (a partir dos quais seja possível recuperar aspectos significativos da obra que está sendo lida) e a esses dedicar uma ou mais aulas não é perder tempo, pelo contrário, é imprimir à escola um outro ritmo, diferente daquele da cultura de massa, frenético e efêmero, opondo a este o ritmo mais lento do devaneio e da reflexão.¹³

Textos curtos, com densidade poética, são instrumentos poderosos para sensibilizar o aluno, ainda que muitos professores observem a resistência, sobretudo do jovem do sexo masculino, à fruição do poema, considerado por este “coisa de mulher”. No entanto, todo professor observa também o prazer na leitura em voz alta, na entonação, na concretude da voz (o prazer do significante, diz Barthes, em O prazer do texto). Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedicação de tempo a essa atividade e percepção de uma outra lógica analítico-interpretativa que não aquela de um academicismo estereotipado, que acredita que ensinar poesia é ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas.¹⁴ Contos e crônicas também devem ser cuidadosamente selecionados para se não desperdiçar o tempo precioso a eles dedicado em sala de aula. Por serem mais curtos que novelas e romances, devem motivar o leitor pelo modo como apresentam o assunto, exigindo, como o poema, um aprofundamento que leve o

¹³ Alfredo Bosi, em Plural, mas não caótico (in: BOSI, A. Alfredo (Org.). Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo: Ática, 1987), analisa os diferentes ritmos das diferentes culturas que convivem globalmente.

¹⁴ Mais uma vez recorremos a Antonio Cândido, para retomar as lições contidas no seu Estudo analítico do poema (publicado em edição caseira pelos alunos da FFLCH da USP, em 1993), no qual se destacam três etapas eficazes para uma penetração no gênero: comentário, análise e interpretação. Trata-se de um opúsculo destinado ao ensino superior, mas perfeitamente adaptável ao ensino médio.

leitor à percepção de suas camadas composicionais. São gêneros propícios a uma sensibilização inicial do aluno.

A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético. A partir desse recorte, ele pode planejar atividades de estudo das obras que devem ser conduzidas segundo os seus recursos crítico-teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação e também pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua.

Textos curtos, com densidade poética, são instrumentos poderosos para sensibilizar o aluno, ainda que muitos professores observem a resistência ...

Poemas, contos, crônicas, dramas, são gêneros que, assim como os romances, têm suas próprias exigências de fruição e estudo. Por exemplo, analisar aspectos técnicos dos poemas sem antes lê-los mais de uma vez, silenciosamente, em voz alta, sem antes sentir com o corpo sua força sugestiva, sem antes comentá-los, perceber e entender as imagens, as relações entre som e sentido, entre os elementos da superfície textual, é obrigar a um afastamento deletério dessa arte.

Pelo exposto, evidencia-se um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores.

4.3 O leitor e o espaço

[...] no microcosmo da sala de aula [...] talvez não sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de aula, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar este circuito. (GERALDI, 1985, p. 87).

Como possibilitar que a escola se transforme em espaço propício para trocas literárias, transformando-a numa efetiva comunidade de leitores? (Entendemos que, na perspectiva dos letramentos, essa discussão se vincula a outras de caráter mais

conteudístico e não pode ficar de fora. Incluem-se aqui tanto a existência de espaços de leitura quanto a necessidade de composição de acervos que permitem o acesso contínuo a publicações, inserindo a comunidade no contexto mais abrangente do mercado editorial, colocando-a em contato, inclusive, com lançamentos).

Na perspectiva do *letramento*, que implica o enfoque sobre a “inserção nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p. 83), o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais, o que aponta para ou-

... o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam ...

tro aspecto que se deve destacar aqui: o dos espaços de leitura na escola. O projeto pedagógico com vistas à formação do leitor da Literatura deve incluir a estruturação de um sistema de trocas contínuo, sustentado por uma biblioteca com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros. A ampliação dos espaços es-

colares de leitura resultará, com certeza, na ampliação dos tempos, diga-se de passagem, exíguos de aulas de Literatura, além de possibilitar trocas menos artificiais, já que colaboram para a criação de uma comunidade de leitores tão importante para a permanência da literatura, sobretudo em contextos sociais que não dispõem de uma biblioteca pública e/ou livraria.

Como sabemos, para muitas comunidades de leitores, as práticas da leitura se efetivam quase exclusivamente na escola, podendo, a partir dela, projetarem-se para o universo familiar dos alunos e propiciar, assim, as experiências estética e ética de que fala Benedito Nunes quando lemos o texto literário:

[...] da adesão a esse “mundo de papel”, quando retornamos ao real, nossa experiência, ampliada e renovada pela experiência da obra, à luz do que nos revelou, possibilita redescobri-lo, sentindo-o e pensando-o de maneira diferente e nova. A ilusão, a mentira, o fingimento da ficção aclara o real ao desligar-se dele, transfigurando-o; e aclara-o já pelo insight que em nós provocou. (NUNES, 1996, p. 3).

É importante também criar um ambiente propício à leitura na escola, com espaços e atividades estimulantes.

As bibliotecas escolares têm papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso ao livro seja direto, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário. Mais importante que tudo, talvez, é que a escola crie, como parte de suas atividades regulares, demandas autênticas de leitura, capazes de fazer da biblioteca um lugar de frequência praticamente cotidiana. (RANGEL, 2003, p. 143).

O acesso livre a uma biblioteca com bom acervo é fundamental. Esse espaço pode ser utilizado também para *eventos* relacionados à leitura, como a conversa com um escritor convidado (os alunos ficarão contentes em receber um escritor vivo, já que a maioria dos que eles estudam estão mortos), a semana do livro, etc.

Em muitas escolas, atualmente, ao lado da biblioteca escolar há outros espaços instituídos, como a sala de informática e a sala de vídeo, que conjugam linguagens diversas e ajudam a criar um movimento cultural na escola; há também os passeios culturais, estudos do meio, etc. dos quais as escolas podem e devem lançar mão para desenvolver no aluno a relação com os diferentes aspectos, níveis e ritmos da cultura. Sem essa vivência não é possível comparar, estabelecer padrões, aguçar a sensibilidade – aprender, enfim. Lembrar também que nesse movimento cultural devem estar inseridos os próprios professores, para que possam dar respostas à altura das inquietações dos alunos.

Práticas de leitura e de metaleitura responderiam a uma dupla dimensão da Literatura na escola: por um lado, a fruição individual do texto, que é o modo como se lê Literatura fora da escola, revela uma autêntica *prática social*, que, de regra, o professor não consegue mensurar (a não ser que ele esteja efetivamente próximo de seus alunos e atento ao perfil da comunidade escolar e da sua turma); por outro lado, a reflexão e a análise, a leitura como instrumento de aprendizagem e ensino, revelam a *prática escolar*, esta sim já apresentando uma certa possibilidade de mensuração por parte do professor, já que mobiliza um saber institucionalizado, previamente definido. Essa dupla dimensão jamais pode ser esquecida, não só na leitura como em qualquer outro conteúdo escolar, já que a escola não é um microcosmo fechado. Qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e lingüísticos para a vida pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BARTHES, R. **A morte do autor**. In: _____. O rumor da língua. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BORGES, J. L. **A poesia**. In: _____. Sete noites. Trad. João Silvério Trevisan. São Paulo: Max Limonad, 1987.
- BOSI, A. **Plural, mas não caótico**. In: BOSI, A. (Org.). Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo: Ática, 1987.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênero e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.
- _____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.
- _____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.
- CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972.
- _____. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CHIAPPINI, L. **Literatura: como? por quê? para quê?** In: _____. Reinvenção da catedral. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Parecer sobre o texto “Literatura”**, de Neide Luzia Rezende, Maria Zélia Versiani e Enid Yatsuda Frederico. Berlim, 15/08/2005.
- ECO, U. **O texto, o prazer, o consumo**. In: _____. Sobre os espelhos e outros ensaios. [Trad.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- _____. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- _____. **Lector in fabula**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- _____. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **Sobre algumas funções da literatura**. In: _____. Sobre a literatura 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

- _____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FERREIRA, N. S. A. **Dos amores difíceis**: uma leitura compartilhada na aula de Língua Portuguesa. *Pro-posições*, n. 2, maio/ago. 2002.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel, PR: Assoeste, 1985.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. V. 6. Trad. e org. de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luís Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- JAUSS, H. R. **A estética da recepção**: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Coord., sel., notas). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **História literária como desafio à ciência literária**. Vila Nova de Gaia, PT: José Soares Martins (s.d).
- _____. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiésis, aisthesis e katharsis**. In: _____. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. In: LIMA, L. C. (Coord., sel., notas e trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- NUNES, B. **Ética e leitura**. **Leitura**: Teoria e Prática, n. 27, jun. 1996, Campinas: ALB.
- LINHARES, A. M. B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura**. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/ SEB/ DPPPEM, 2004.
- PAULINO, G. **Letramento literário**: por vielas e alamedas. *Revista da Faced*, n. 5. Salvador: Faced/ UFBA, 2001.
- PERRONE-MOISÉS, L. **Crítica e intertextualidade**. Texto, crítica e escritura. São Paulo: Ática, 1993.
- PETRUCCI, A. **Ler por ler**: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental II**. São Paulo: Ática, 1999.
- RANGEL, E. O. **Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa**: 'Os amores difíceis'. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.) **Literatura e letramento**. Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale/ FaE/ UFMG, 2003.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

**CONHECIMENTOS DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Consultores

Lynn Mário T. Menezes de Souza

Walkyria Monte Mór

Leitores Críticos

Clarissa Menezes Jordão

Lívia de Araújo Donnini Rodrigues

Sullivan Silk Pouza

Vanderlei de Souza

Vanessa Andreotti

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

INTRODUÇÃO¹

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras tem como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.

No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Essa orientação, apesar de contar com as orientações anteriores e expandi-las, difere destas e responde a investigações recentes, conforme pode ser observado ao longo de nossas explicações.

Lembramos, ainda, que nos referimos a Línguas Estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizaram na área de ensino de inglês e cuja atenção está voltada para o ensino dessa língua especificamente. Entendemos, assim, que as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio. Elas requerem, contudo, adaptações e ajustes em função das especificidades de cada idioma estrangeiro.

Acrescentamos que a elaboração deste documento não pretende trazer “soluções” definitivas para os problemas do ensino em questão. Mas procura trazer reflexões teóricas – pedagógicas e educacionais – que possam ensinar a pensar

¹ As propostas de estudos, reflexões, conscientização e ação apresentadas neste documento focalizam questões que emergiram de perguntas, questionamentos e sugestões identificados em relatos de professores e alunos por meio de pesquisas e levantamentos de estudiosos da área. E também, principalmente, por meio de relatórios de seminários ocorridos regionalmente e do Seminário Nacional em 2004, que discutiram um texto que contém uma avaliação crítica e propositiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCN+ (ROJO; MOITA LOPES, 2004).

sobre – ou expandir o que já vem sendo pensado – e a lidar com os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo.

Todos sabemos da necessidade de reflexões, de atualizações a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área do ensino. Mas também sabemos o quanto é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar. Muitos de nós projetamos uma escola melhor, um ensino mais satisfatório, uma educação mais condizente. Se isso nos leva a pensar em reformulações, talvez possamos refletir sobre o que nos lembra Morin (2000, p. 20): “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Continuamente. Consideramos que essa seja uma premissa inspiradora dos fundamentos das Orientações Curriculares para o ensino de Línguas Estrangeiras na escola média.

1 O PAPEL EDUCACIONAL DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA E A NOÇÃO DE CIDADANIA

Nos PCNEM, encontram-se observações sobre o papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras. Mesmo assim, pesquisas de campo sobre o ensino de idiomas nas escolas regulares (de ensino fundamental e médio) apontam ser oportuna a retomada da questão.

Salientamos duas das indicações informadas nos levantamentos para reflexão. Uma primeira refere-se à frequência de depoimentos de pesquisados e citações de pesquisadores que apontam resultados desiguais entre o ensino de inglês na escola e nos institutos de idiomas. Vejamos alguns desses depoimentos e citações:

Pesquisador 1: E o que te levou a buscar um curso de idiomas fora da escola?

Aluno 1: *Ah, o conhecimento, né, de outra língua, e também a necessidade, né, de aprender um outro idioma, principalmente o inglês, que é uma língua universal.*

Pesquisador 1: E você pretende procurar um curso de inglês fora da escola?

Aluno 2: *Pretendo, viu? Pretendo porque o mercado de trabalho exige muito.² [...] o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em bus-*

¹ Pesquisa realizada por Quirino de Souza para a dissertação de mestrado *O professor de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. São Paulo: USP, 2006.

ca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia-a-dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres. (DUTRA E MELLO, 2004, p. 37).

Uma segunda refere-se a uma implementação diferenciada (UECHI, 2005) adotada por algumas escolas regulares para o ensino de inglês. Essas instituições abrem uma estrutura paralela em forma de centro de línguas para seus próprios alunos, com organização semelhante aos dos cursos de idiomas: turmas menores e formadas segundo o nível lingüístico identificado por testes de conhecimento do idioma estrangeiro; horários fora da grade escolar e aulas ministradas pelo professor da escola. Uma outra versão desse centro surge em forma de parceria com institutos de idiomas: o mesmo se aplica à organização das turmas e horários; os professores, porém, são selecionados, treinados e acompanhados pelo instituto conveniado; este é o responsável pela qualidade pedagógica da implementação.

Embora muitas interpretações possam emergir dessas duas informações, depreende-se que as falas dos alunos e dos pesquisadores defendem que o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas, levando-nos a inferir que não há essa expectativa quanto à escola regular. Ressalvando as possibilidades interpretativas das mencionadas falas, entendemos que os quadros descritos por meio delas expressam o desejo de que as escolas disponham de condições mais favoráveis para o ensino de idiomas ou informam que os alunos não encontram motivação para essa aprendizagem na escola regular e que talvez esses fatores justifiquem que os objetivos não sejam alcançados no ensino formal. Essas indicações levam-nos a reforçar a discussão sobre os objetivos – ou o conflito de objetivos – do ensino de Línguas Estrangeiras no nível médio.

O “conflito” de objetivos

Depreende-se da discussão sobre os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras na educação básica que o objetivo lingüístico é lembrado com maior freqüência. Identificamos nas falas e na citação apresentadas que essas se concentram no “sucesso” ou no “fracasso” do ensino do idioma estrangeiro por si só (fato que conduz à procura pela solução extra-sala de aula convencional, conforme mencionado). A pergunta que então emerge é se a priorização do objetivo lingüístico desse ensino esconde uma certa “confusão” na compreensão sobre os objetivos do ensino de inglês na escola regular e se essa “confusão” leva a indefinições e a desconhecimentos sobre a relevância desse ensino na educação básica.

Esse raciocínio pode ser verificado por meio de investigações de campo, como as de Paiva (2005) sobre a memória de professores a respeito de seu aprendizado da língua inglesa. A autora destaca, dentre várias questões, o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade do aprendizado de um idioma estrangeiro para a vida deles e, conseqüentemente, o desconhecimento da razão para estudar essa disciplina na escola:

Quanto às memórias recentes, há um lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina e, por conseqüência, o professor despertam nos aprendizes. (PAIVA, 2005, p. 9).

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto.

... os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas.

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delinham de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Para isso, estimula-se um ensino que se preocupe com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, como nos dizeres de Morin (2000, p. 11).

Quando retomamos a questão educacional que sempre tem sido enfatizada nos documentos oficiais e reconhecida como necessária por tantos, estamos interpretando-a de acordo com essa visão de educação e de formação de educandos (indivíduos, cidadãos).

Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.

Trocando em miúdos: como conciliar o ensino de Línguas Estrangeiras e educação?

Em tempo, essa pergunta pode passar a impressão de que o ensino de Línguas Estrangeiras voltado somente para o aspecto lingüístico do idioma não educa. Ele educa, mas contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um “ser completo e formado”. Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras.

De acordo com a visão tradicional, falar em cidadania significa falar em pátria, civismo, deveres cívicos, como nas antigas aulas de Educação Cívica. Estas, freqüentemente, pretendiam disseminar um sentimento de patriotismo e de nacionalismo. Mas se por um lado houve o estímulo a esse sentimento e, de certa maneira, cumprimento da finalidade dessa disciplina, por outro houve uma ação pedagógico-ideológica que se confundiu com o que veio a ser denominado “inculcação” ou “doutrinação”. Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania.

A questão didático-pedagógica que focalizamos remete à realização desse processo de conscientização. Isto é, como desenvolver o senso de cidadania em aula de Línguas Estrangeiras? Como trazer para Línguas Estrangeiras questões que podem desenvolver esse senso de cidadania?

Vale lembrar aqui que há muito tempo (VAN EK; TRIM, 1984) se sabe que a contribuição de uma aprendizagem de Línguas Estrangeiras, além de qualquer instrumentação lingüística, está em:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade lingüística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade lingüística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses).

Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.

Além disso, conforme sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais podem ser de grande valia. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente.

Mais adiante (na Parte 3) vamos dedicar uma seção apenas para expandir os conceitos de letramento, multiletramento e multimodalidade. Mas, agora, para ilustrar o raciocínio a respeito do desenvolvimento do senso de cidadã-

nia, do senso da heterogeneidade lingüística e sociocultural, utilizaremos um texto em inglês.

In less than a decade the Internet in Brazil has surpassed classrooms and research facilities as a way to reach millions of users. According to Brazil's Ministry of Science and Technology, the number of people worldwide who are linked to the Internet is expected to reach close to 400 million in 2005, accounting for more than \$ 620 billion in Internet commerce. The Internet was offered to the general public in Brazil in 1995 by the Ministry and more than 19.7 million Brazilians use the service today.

According to Nielsen-NetRatings, only in 2002, the number of Brazilians with access to the Internet grew by 2.1 million. The study says that 45 percent of people 16 year old or older living in a house with a telephone have access to the Internet. 14.3 million Brazilians access the Internet from home.

Source: www.brazil.com, April 2005

Além da compreensão geral, dos pontos principais e das informações detalhadas (fases da leitura amplamente divulgadas em orientações anteriores, como no primeiro Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental), o exercício de leitura desse texto deve, segundo as teorias sobre letramento, desenvolver/voltar-se para a habilidade de construção de sentidos, inclusive a partir de informações que não constam no texto. Poderia, por exemplo, prever perguntas ou reflexões como: quais são os possíveis significados e leituras a serem construídos a partir desse texto? Quem são os brasileiros descritos no texto como usuários da Internet? Quem não está incluído nessa estatística e por quê? Os dois números *19.7 milhões* e *14.3 milhões* referem-se aos brasileiros. O que descrevem? Que diferenças apresentam e por quê? O que é necessário para ser um usuário da Internet?

Relacionar essas perguntas à cidadania, acreditamos, é uma forma de, gradativamente, promover a compreensão e a reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído do processo social e cultural que analisa; enfim, esse procedimento é uma forma de gerar oportunidades para o desenvolvimento da cidadania.

2 INCLUSÃO/EXCLUSÃO – GLOBAL/LOCAL

Exclusão e inclusão são dois termos há algum tempo utilizados no meio social e educacional; exclusão, para descrever uma situação indesejável; inclusão, para

se referir a alguma política educacional preocupada com a exclusão. As análises sobre esse assunto indicam que em meados do século XX se falava em exclusão escolar referindo-se aos alunos que tinham dificuldade de acesso à escola, ou aos alunos “evadidos” (estes eram, às vezes, os “reprovados” que não atingiram a média esperada no aprendizado), ou “expulsos”, ou ainda aos portadores de alguma deficiência, uma vez que os recursos para esses eram mais escassos. Os projetos de inclusão propunham reestruturação da organização educativa visando a incluir os deficientes, os que tinham dificuldade de aprendizado, os indisciplinados e aqueles que se encontravam à margem da escola por causa das condições sócio-históricas dessa instituição (número insuficiente de escolas ou de vagas, problema de distância entre as casas dos alunos e as escolas, por exemplo).

Com o passar do tempo, ficou claro como a exclusão repercute na sociedade, ou seja, que seus reflexos ultrapassam o âmbito escolar. Assim, a exclusão, além de se referir à descrição anterior, agrega também a referência aos meninos de rua, à violência de adolescentes, ampliando a percepção dos espaços das relações, dentro e fora da escola, das redes de significados nos meios sócio-político-culturais. De maneira complementar, intensificam-se as políticas para a infância e a adolescência, ao mesmo tempo em que nos programas pedagógicos são reforçadas as propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade. O intuito delas é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade.

As críticas e as preocupações voltadas para essa questão ressaltam a diferença entre inclusão e inserção, isto é, advogam que não basta expor os alunos às propostas educativas e sociais. Essa exposição resultaria em inserir (colocar, introduzir, aderir) os “excluídos”, mas não em incluí-los (fazer parte, figurar entre outros, pertencer, envolver) socialmente. A credibilidade dos projetos de inclusão, segundo o que informam as investigações, seria construída por uma ação

... intensificam-se as políticas para a infância e a adolescência, ao mesmo tempo em que nos programas pedagógicos são reforçadas as propostas de interdisciplinaridade ...

que abrange: capacitação de professores; engajamento de escolas no processo de inclusão; preparação dos pais dos alunos; preparação de funcionários; recursos condizentes com os propósitos do projeto; cursos de licenciatura em universidades e faculdades atualizadas e sintonizadas com a proposta de inclusão; adequação do currículo escolar às necessidades atuais da sociedade.

Recentemente, a discussão em torno de exclusão/inclusão envolveu os avanços científicos e tecnológicos. O advento da computação e da Internet certamente ganhou centralidade nesse debate. O tema adquiriu uma ampla dimensão social e política. Como participa das correlações de poder do movimento da globalização, o assunto adquiriu dimensão “global”, isto é, está voltado para a compreensão das razões da exclusão digital e, ao mesmo tempo, para a promoção da inclusão digital, dada a sua relevância político-econômica no movimento da globalização.

Com frequência, encontram-se referências à inclusão digital daqueles que não dispõem de acesso às novas tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado, pois esse acesso representa oportunidades de participação ou mesmo de ascensão social.

Os relatórios da Fundação Getúlio Vargas demonstram que pessoas com nível superior incompleto, sem acesso às novas tecnologias, têm uma participação de 6,3% na sociedade, enquanto o índice é de 29,6% para as que têm computador e 35,2% para as que utilizam a Internet (www.fvg.gov.br).

Reconhecendo esse valor social, o Ministério da Educação projetou o Proinfo, cujo principal objetivo é a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. É, portanto, um programa de educação disponível que pode e deve ser mais conhecido. (Mais informações podem ser encontradas no *site* <http://www.mec.gov.br/seed/proinfo.shtm>.)

Entendemos que a proposta de inclusão digital remete à necessidade da “alfabetização” dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet. Requer, pois, preparação. Salientamos, porém, que um projeto de inclusão poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem. A visão limitadora de “alfabetização” (a que considera o usuário apenas como consumidor da linguagem) deve-se a uma compreensão antiga, ou seja, àquela que vê a linguagem fora de seu contexto significativo. De maneira descontextualizada, a linguagem é trabalhada como pura estrutura lingüística, fora de sua prática social. Porém, é nessa prática social que se encontram

as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias. Nas propostas de inclusão digital, é necessário realizar uma crítica sobre os efeitos da globalização, uma discussão sobre os valores daquilo que é “global” e daquilo que é “local”. Sem esse discernimento, o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. Logicamente que esses aspectos representam bens sociais e direitos do cidadão que devem ser proporcionados a todos. Mas acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e lingüística.

... uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e lingüística.

Seguindo esse raciocínio, a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas.

O aprendizado de Línguas Estrangeiras na sociedade globalizada: uma reflexão

Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque essa é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999). Essa reflexão pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la.

Quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos).

Então, como fica o papel da disciplina Línguas Estrangeiras no currículo? Como esse ensino contribui para a inclusão social? Que aspecto educativo pode ainda ser acentuado?

Ensino de Línguas Estrangeiras, projeto de inclusão, letramento

Talvez seja redundante, mas não inoportuno, reforçar que um projeto de inclusão envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais; que o ensino de Línguas Estrangeiras não atua sozinho nessa engrenagem, mas pode trabalhar a favor da inclusão. Poderá ser por meio do ensino de Línguas Estrangeiras por si mesmo, atendendo a seus objetivos lingüísticos e instrumentais. Porém, salientamos, é com o enfoque que abrange os outros objetivos (culturais e educacionais) que esse ensino poderá realizar uma outra contribuição valiosa – porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução.

Quando antes nos referimos a uma “alfabetização” de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem (como as interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido), e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessa linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares. Essa proposta tem a ver com os objetivos da inclusão, pois leva à compreensão e conscientização de que: 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como fer-

ramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem.

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. Com esse pressuposto, ensinar requer compreender esses conceitos, e também compreender: 1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (LUKE; FREEBODY, 1997).

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional ...

Ainda a respeito do tema inclusão/exclusão, observamos que ele gera apreensão e polêmica quando implicitamente passa a crença ou a idéia de que um dia ninguém mais será excluído. Essa expectativa revela uma premissa humanista (com origem em filosofias humanistas) que expressa um desejo de apagar ou resolver os conflitos para alcançar a harmonia por meio de uma homogeneidade social. As teorias educacionais subjacentes às orientações neste documento não pretendem negar a presença dos conflitos. Pretendem sim desenvolver a consciência deles, levando à compreensão de que os conflitos e as contradições fazem parte das relações sociais e da complexidade destas, fazendo parte portanto da heterogeneidade social. Seguindo esse raciocínio, percebe-se que a inclusão pode ser ampliada, podem ser melhorados, então, os meios sociais e de vida das pessoas.

3 LETRAMENTO

Como vimos na parte anterior, o projeto de letramento está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem. No passado, muitos estavam acostuma-

dos a pensar o letramento como se fosse a mera aquisição de uma tecnologia (a tecnologia da escrita alfabética) completamente desvinculada de uma língua ou de uma cultura específicas e, mais ainda, desvinculada de questões sociais, como a inclusão ou a exclusão. Referindo-se ao professor de inglês, mas em concepção que se aplica ao professor de Línguas Estrangeiras, Gee (1986) sugere que

[...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais. (GEE, 1986, p. 720).

Mais recentemente, os estudos assinalam o fato de que, mesmo sendo considerada uma tecnologia (no sentido de que se trata de algo feito com instrumentos – tinta, caneta, papel – inventados pelo homem para estender suas capacidades naturais), a escrita não pode desvincular-se de seu contexto de uso e de seus usuários. Por exemplo, a tecnologia agrícola de plantar e semear varia de um contexto a outro, de acordo com as condições climáticas de cada região, com as preferências locais pelos alimentos a serem plantados por cada comunidade e cultura, com as condições locais de transporte e de mercado, etc.

Da mesma forma, para algumas culturas, cada letra da escrita alfabética representa um som significativo específico; para outras culturas, não é cada letra, mas são conjuntos de letras que representam sons significativos. Por exemplo, na Língua Portuguesa, o leigo acredita que cada letra representa um som, e os sons agrupam-se em sílabas que, por sua vez, se agrupam para formar palavras. Por outro lado, na Língua Inglesa, sabe-se que é muito difícil atribuir um determinado som específico a cada letra, e em muitas palavras dessa língua são conjuntos inteiros de letras que precisam ser aprendidos como representando um determinado som. Mesmo assim, em outros contextos, o mesmíssimo conjunto de letras pode representar outro som completamente diferente. Veja o exemplo do conjunto de letras *ough*, que na palavra *cough* (tosse, tossir) representa o som também representado em algumas palavras pela letras *off* como em *coffee* (café).

O mesmo conjunto de letras *ough* em outros casos em inglês representam o som que por sua vez também pode ser representado pelas letras *ow*, conforme ocorre nas palavras *bough* (galho de árvore) e *now* (agora). Assim, a tecnologia da escrita alfabética, ao entrar no contexto lingüístico e cultural de determinadas línguas, passa a ser modificada por esses contextos, ou seja, passa a ser recontextualizada. Dessa forma, como ocorre com qualquer tecnologia, a tecnologia da escrita não acontece num vácuo cultural. As tecnologias, assim, não são sim-

plesmente universais e globais, mas intrinsecamente conectadas a contextos nos quais se inserem e por eles modificadas.

Essa ligação entre a escrita e a cultura fica mais clara ainda quando se consideram os gêneros da escrita, que variam de uma cultura para outra e de uma língua para outra. O gênero escrito da *crônica*, por exemplo, parece ser mais usado em português do que em inglês.

A partir dessa percepção de que a escrita é mediada e contextualizada por cada língua e cultura, começou-se a questionar o conceito anterior de que a escrita se caracteriza como uma mera tecnologia universal. Passou-se a entender que cada língua e cada cultura usam a escrita em diferentes contextos para fins diferentes. Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma *prática sociocultural*, ou, melhor dizendo, uma *série* de práticas socioculturais variadas.

Essa ligação entre a escrita e a cultura fica mais clara ainda quando se consideram os gêneros da escrita, que variam de uma cultura para outra ...

Paralelamente ao fato de haver mais ocorrência do gênero *crônica* em português do que em inglês, podem-se apreciar também as formas diferentes que a escrita, como *prática sociocultural*, adquire numa mesma língua ou numa mesma cultura: diversos estudos (GEE, 2000) mostram como grupos sociais diferentes, numa mesma cultura, usam materiais escritos de formas diferentes, em diferentes conjuntos de habilidades de linguagem. Por exemplo, sabe-se que o uso da escrita em materiais impressos varia muito entre as classes sociais mais favorecidas e as menos favorecidas.

Um maior poder aquisitivo permite não apenas a aquisição de livros, mas também um uso bastante particular deles. Um exemplo muito citado é o caso dos livros infantis. Os pais das classes sociais mais favorecidas introduzem seus filhos, numa idade ainda tenra, no universo dos livros como objetos físicos a serem manipulados e com os quais se aprende a interagir, mesmo antes da aquisição da leitura. Nessas interações com os livros, há uma complexa mistura do uso da linguagem escrita, visual e falada: os adultos lêem os livros em voz alta, apontando ora para as figuras ora para as palavras escritas nas páginas, não apenas narrando ou contando uma história, mas também fazendo perguntas à criança, tais como: “Quem é esse aí?” “Você gosta dele?” “Por quê?” “Ele parece com o quê?”, etc.

Além de passar indiretamente à criança a complexa interligação entre a escrita e a fala, e entre as habilidades de ler, ouvir e ver, esses pais já exercitam a criança nas habilidades de perceber a ligação entre a informação falada/verbalizada e a escrita no papel – percepção essa de grande valia na preparação da criança para o letramento.

Mais ainda, estudos mostram que a pergunta que os pais fazem à criança, ao ler e interagir com um livro, é o tipo de pergunta que estimula a criança a transitar, por exemplo, entre o concreto (aquilo que está na página à sua frente, aqui e agora: “O que é isso aqui?” “Que cor é essa aqui?”) e o abstrato (aquilo que não está presente, que está fora do alcance dos sentidos, aquilo que é hipotético: “Isso aqui parece com o quê?” “O que ele vai fazer agora?” “Por que você não gosta dele?”). Não é mera coincidência que esses tipos de pergunta também ocorram com frequência na linguagem da sala de aula. Acredita-se que, tendo passado pela linguagem da escola e apreendendo-a, esses pais trazem essa linguagem para dentro de suas casas, o que não ocorre com os pais de classes menos favorecidas, muitos dos quais nem chegaram a frequentar, muito menos a apreender a linguagem da escola. Com essas práticas de leitura, os pais da classe social mais favorecida preparam seus filhos, desde jovens, para as formas de linguagem que encontrarão mais tarde na escola, proporcionando indiretamente a seus filhos vantagens sobre os filhos de classes sociais que não possuem poder aquisitivo para adquirir livros e não dispõem de tempo de lazer para ler para seus filhos.

... cada língua, longe de ser algo homogêneo, é composta por variantes socioculturais ...

Por outro lado, estudos (HEATH, 1983) também assinalam as habilidades de linguagem que as crianças de classes urbanas menos privilegiadas adquirem e que são diferentes daquelas adquiridas por crianças de classes mais privilegiadas; por exemplo, habilidades de interação oral (de defesa, de desafio, de exibição). Habilidades como essas contribuem para a produção de formas culturais como o *rap*, por exemplo.

O enfoque da escrita como letramento e das habilidades que ela abrange deixa claro que até em uma mesma cultura e em uma mesma língua as práticas de linguagem diferem. Essa constatação leva ao questionamento do conceito de cultura e de língua como homogeneidade. Já se sabe que cada língua, longe de ser algo homogêneo, é composta por variantes socioculturais (FISHMAN, 1972). Ou seja, as formas de cada língua variam de acordo com os usuários e o contexto em que essas línguas são usadas; as formas da linguagem variam ainda com fatores

como a idade, o sexo, a região de origem, a classe social, etc. de seus usuários. Além disso, as formas variam com o *contexto do uso* da linguagem e com a finalidade da interação. Isso leva, por exemplo, a variantes mais formais ou menos formais, e ao uso de formas específicas de linguagem em determinados contextos (como a linguagem jurídica, a médica, a técnica, etc.).

Esses conceitos sobre o caráter heterogêneo da linguagem refletem, por sua vez, o mesmo caráter com relação à cultura. Da mesma forma que cada língua é constituída por um conjunto de variantes, cada cultura também é constituída por um conjunto de grupos (regionais, sócio-econômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.); e cada um desses grupos possui seus próprios conjuntos de valores e crenças. É importante lembrar que qualquer membro de “uma cultura” pertence *simultaneamente* a diversos desses grupos e, portanto, possui e usa *simultaneamente* diversos conjuntos de valores e crenças. Por exemplo, a mesma pessoa pode ser ao mesmo tempo mulher, de uma determinada classe social, de uma determinada idade, de um determinado grupo religioso e de uma determinada origem geográfica, sendo essa pessoa possuidora de conjuntos de valores e crenças associados a cada um desses grupos aos quais pertence na “mesma cultura”. A maneira como esses variados conjuntos (e às vezes conflitantes) de valores e crenças se manifestarão variará de acordo com cada contexto pelo qual essa pessoa transita. Assim, em determinados contextos, suas características sócio-econômicas terão mais peso; em outros contextos, seu sexo terá mais importância, e assim por diante.

... a dita *norma* ou *padrão*, na verdade também são suscetíveis de transformações, apesar de sua aparência de estabilidade, permanência e antiguidade.

Não se deve achar, porém, que essa complexa heterogeneidade da linguagem e da cultura seja composta por variantes *iguais* e *intercambiáveis*. Cada variante de linguagem e cada grupo cultural, apesar de possuírem um valor humano intrinsecamente igual, sofrerão, na prática, oscilações no valor social e cultural que lhes será atribuído em contextos socioculturais diferentes e em momentos históricos diferentes. Em determinados momentos, algumas variantes de linguagem e alguns grupos socioculturais figuram como centrais e outros como marginais. Em outros momentos, esses valores que lhes são atribuídos podem transformar-se. A história de cada língua e de cada cultura é marcada por essas mudanças e oscilações muitas vezes esquecidas. Da mesma maneira, as formas de linguagem e de cultura que constituem a dita *norma* ou *padrão*, na verdade também são sus-

cetíveis de transformações, apesar de sua aparência de estabilidade, permanência e antiguidade.

Quando se consideram os conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura, passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como *abstrações descontextualizadas*. Conforme se viu, tanto a linguagem como a cultura se manifestam não como totalidades globais homogêneas, mas como variantes locais particularizadas em contextos específicos. Com isso, surge o conceito de “comunidades de prática” (LAVE; WEGNER, 1991) para melhor entender como a linguagem é usada de formas diferentes por grupos socioculturais diferentes, em contextos específicos, em uma “mesma” língua e em uma “mesma” cultura. Embora esse conceito tenha surgido com referência a locais de trabalho e de grupos profissionais, ele serve para ilustrar como novas práticas de linguagem surgem, adaptam-se e organizam-se de forma complexa, porém sempre socialmente determinadas em contextos novos.

Assim, no caso do uso de livros por pais e filhos de classes sociais mais favorecidas, pode-se dizer que esses pais constituem uma “comunidade de prática” específica de letramento. Outro exemplo é o uso da linguagem por grupos profissionais específicos, como o uso de termos vindos da língua inglesa por técnicos e especialistas em informática no Brasil. Ainda outro exemplo é o emprego da linguagem específica à comunicação mediada pelo computador, como salas de bate-papo, MSN Messenger (programa que promove intercomunicação entre usuários) e Orkut (uma comunidade virtual de amizades). Cada uma dessas “comunidades de prática” adapta, organiza e produz um conjunto específico de usos de linguagem, de valores e crenças que a distingue de outros grupos.

A concepção de heterogeneidade na linguagem e o uso complexo e contextualizado (isto é, em contextos específicos) de formas variadas da linguagem em comunidades diferentes inviabilizam o conceito anterior da linguagem em termos das chamadas “quatro habilidades”. Como vimos no exemplo da “leitura” de livros infantis pelas classes privilegiadas, a prática dessa comunidade interliga formas específicas da linguagem verbal e da escrita. Não se trata meramente de “leitura” infantil, porque são os adultos que “lêem” os livros para as crianças. A prática da linguagem nesse caso, conforme vimos, ultrapassa a mera leitura do que está no livro e traz consigo a formulação de perguntas orais pelos adultos leitores às crianças “ouvintes”. Por sua vez, as crianças “ouvintes” não se limitam a ouvir, mas também respondem oralmente às perguntas verbalizadas que intercalam a “leitura” dos livros.

De maneira semelhante, no caso do uso da linguagem na comunicação mediada por computador, em salas de bate-papo, MSN Messenger, etc., aparente-

mente se trata apenas do uso da comunicação escrita. Porém, a escrita em sua forma tradicional não foi desenvolvida para uma interação comunicativa *em tempo real* (o que seria o domínio da linguagem falada), e é justamente essa característica de interação verbal em tempo real que marca essas formas específicas de comunicação. Isso leva essas novas comunidades a recontextualizarem a escrita para adquirir características como o imediatismo, a redundância e a natureza efêmera da fala em situações de interação verbal em tempo real. Por exemplo, acrescentam à escrita aspectos visuais, como o uso de cores, ícones (*emoticons* ou caretas), para comunicar aspectos que estariam presentes na fala (como entonação, estados de humor, sentimentos, etc.), criando uma nova “escrita” com características da fala (ou vice-versa):

Ixi..soh agora q eu vi q tinha msg sua nesse e-mail. ;-). eh q eu num olho mto!!
mas axu q a gente recebeu tdas as msgs sim!!!
poh, c der traz algum presentinho de niver pro Gui daí, pq naum deu pra eu comprar aki tah?!! : - 0
bjxxxx
Ma

Essa nova escrita não respeita as regras da linguagem escrita; ela introduz novas regras, como a abreviação que privilegia a eliminação de vogais e não de consoantes.

Outro exemplo recente do uso da linguagem na comunicação mediada por computador é o caso dos *blogs* (tipo de diário pessoal, termo derivado de *weblog*, equivalente a “diário na rede” em português, que permite postar textos e imagens), que representam a criação de um novo gênero de “escrita”, uma recontextualização radical do gênero anterior do diário pessoal. Novamente, enquanto a escrita historicamente surgiu como uma forma de registrar ou tornar permanente a linguagem oral, e os diários pessoais serviam para registrar “para sempre” os pensamentos mais íntimos das pessoas, os *blogs* na Internet são constantemente atualizados, reescritos e deixados acessíveis ao público em geral. As diferenças entre a comunicação escrita e a falada mais uma vez se diluem na construção desse novo gênero. O amplo uso de materiais visuais, e às vezes sonoros, em *blogs* contribui para tornar mais complexo ainda o processo de comunicação desses, uma vez que as imagens – que parecem apenas complementares – podem ser tão loquazes quanto o texto escrito.

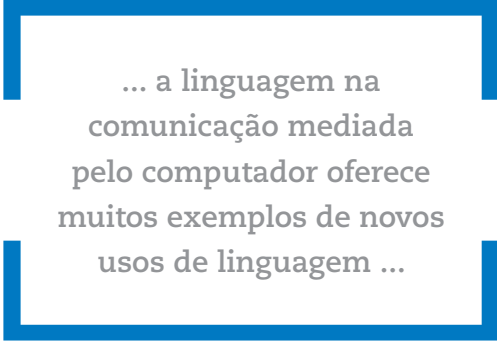
Letramento, multimodalidade, hipertexto e multiletramento

Mais do que um modelo a ser imitado, a linguagem na comunicação mediada pelo computador oferece muitos exemplos de novos usos de linguagem e da premente necessidade de modificar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento. Dois aspectos dessa comunicação mediada pelo computador que permitem repensar e recontextualizar os conceitos anteriores de linguagem e de habilidades são a *multimodalidade* e o *hipertexto*.

Como vimos no caso dos *blogs*, a linguagem do computador e da Internet é permeada por imagens e sons que interagem com o texto escrito alfabético. Essa inter-relação de texto verbal, visual e sonoro problematiza os conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto, essencialmente desnecessária para a compreensão do texto escrito. Em páginas da *web*, é na própria inter-relação entre imagem e texto escrito que se baseia a comunicação. Essa inter-

relação produz mensagens ou significados que não estão presentes apenas no texto escrito ou no texto visual. Por exemplo, a organização de muitas páginas da *web* em colunas verticais cercadas por margens coloridas contendo imagens ou informações adicionais transforma e desafia os hábitos de leitura tradicionais do texto escrito que treinavam o olho a se mover de cima para baixo e da esquerda para a direita. A inter-relação visual de cores ou de imagens com o texto escrito chama a atenção do olho para diversos pontos na página simultaneamente, sugerindo ao leitor que não há a necessidade de ler a página em sua totalidade, mas sim de optar por caminhos ou trajetos diferentes de “leitura”. O conceito de “leitura”, portanto, passa a ser primordialmente o exercício de uma opção de trajetória pela página e a subsequente aquisição seletiva de informações parciais presentes em diversos locais na mesma página. Dessa maneira, não há necessidade de ler tudo na página, ou de ler a página num único sentido (de cima para baixo ou da esquerda para a direita). Muitas vezes, numa página multimodal (isto é, contendo vários meios de comunicação: visual, escrito, sonoro), o leitor pode escolher entre apenas ouvir um texto sonoro ou assistir a um clipe de vídeo inserido na página, tornando complexa e multifacetada a experiência de “ler”.

Algo semelhante ocorre no caso do hipertexto, isto é, a conexão estabelecida pelos programadores do *site*, ou de uma página de um *site*, entre páginas aparen-



... a linguagem na
comunicação mediada
pelo computador oferece
muitos exemplos de novos
usos de linguagem ...

temente não seqüenciais ou não direta ou explicitamente conectadas, sendo essa conexão feita por meio de um *link* sobre o qual se clica, levando o leitor à nova página escolhida por ele. Novamente, o processo de construção de significação – o que antes chamávamos simplesmente de “leitura” se transforma; “leitura” passa a ser algo seletivo, parcial, dependendo do interesse ou do objetivo do leitor. A mensagem completa não pode ser localizada explicitamente em nenhuma página completa. A completude da mensagem construída existe apenas na mente do leitor, resultando de sua passagem em pulos rápidos e parciais entre várias páginas *web* ligadas apenas pelos *links* escolhidos e seguidos por ele. Com isso, não apenas o conceito de leitura se transforma, mas também o conceito da relação entre mensagem e texto ou mensagem e página; ou seja, mais uma vez, o texto total lido pelo leitor pode, na verdade, consistir em páginas desconexas ligadas apenas pela trajetória seguida pelo leitor. Nesse processo de “leitura”, a capacidade de adivinhar com rapidez qual trajetória seguir depende muito da capacidade de uso de todos os recursos disponíveis na página da *web*, e da capacidade de decidir rapidamente por meio das “dicas” proporcionadas por cores, imagens, formatos e tamanhos diferentes. O uso adequado desses recursos ajuda o usuário da Internet a conseguir de forma mais rápida a informação desejada. A leitura de hipertextos desafia as noções anteriores de escrita e leitura, no sentido de que, se o texto “lido” no fim das contas resultou da escolha do leitor de páginas díspares entre si, então, de certa forma, o leitor adquire o papel de “autor” do texto lido.

No uso da linguagem em “comunidades de prática”, é muito comum que esse uso seja composto por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral”. Levando isso em conta, passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas. Isso leva à superação do restrito conceito anterior de “alfabetização”, pautado ainda na concepção da “escrita” como tecnologia descontextualizada e universal produtora das supostas habilidades lingüísticas homogêneas de leitura e escrita.

O novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em situações como as que descrevemos anteriormente, referidas agora como “letramento visual”, “letramento digital”, etc. Surge assim o conceito de multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000) para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática.

É importante observar que não se trata apenas de acrescentar mais termos técnicos ao vocabulário profissional da área, nem se trata de simplesmente promover

a comunicação mediada por computador quando o acesso a essa tecnologia ainda está restrito em nossas escolas. Trata-se, isso sim, de promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e lingüística.

Da mesma maneira que diante dessa nova concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de “quatro habilidades”, também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática. A razão dessa dificuldade é que o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto socio-cultural específico, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específico de usuários.

A dificuldade da permanência do conceito de gramática como sistema abstrato diante da concepção heterogênea da linguagem não significa o abandono do valor da sistematicidade da linguagem. Entendendo um sistema como um conjunto de regras, qualquer sistema tem como função descrever as regras de uma determinada prática (BOURDIEU, 1977). Como tal, o sistema surge, naturalmente, após a prática, como uma tentativa de fixar, codificar, normatizar ou até mesmo promover uma reflexão sobre essa. Infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem.

Infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem.

É justamente em sua função de codificar, fixar e normatizar a linguagem que a gramática está intimamente ligada a um conceito homogêneo de linguagem. Trata-se de um conceito que não tolera variações ou contextualizações, promovendo-se como sistema único, correto e abstrato. Confundem-se assim as funções descritivas (que descrevem uma certa prática de linguagem, função necessária e de potencial utilidade para a aprendizagem) e prescritivas da gramática (que promovem predeterminados valores socioculturais, em termos de formas “corretas” e “erradas”, escamoteando a origem e o contexto sociocultural desses valores, dando um ar de neutralidade e objetividade à gramática).

Correspondente à função prescritiva e normatizadora da gramática na linguagem está o conceito igualmente prescritivo e normatizador da cultura como sistema homogêneo e fixo – o que gera, por sua vez, a concepção de cultura como

cultura padrão, contendo “o melhor” dos valores, das crenças e da expressão de um povo, sendo esse povo visto como homogêneo e igual, sem variações ou diferenças.

Na base desses dois conceitos de língua como gramática e de cultura padrão está a homogeneidade; e na base da promoção e da defesa da homogeneidade na língua e na cultura está a exclusão social. Isso no sentido de que a homogeneidade de ambos, ao impor uma normatividade ou modelo único, marginaliza e elimina as variantes socioculturais e de linguagem que naturalmente compõem qualquer língua e qualquer cultura.

Outra homogeneidade que acompanhava a homogeneidade de linguagem e de cultura era a do conceito de *conhecimento* ou *saber*. Como a linguagem e a cultura, o conhecimento/saber, por muito tempo, também era visto como um conjunto normatizado, fixo e estável (quando muito, cumulativo) de conteúdos. Ou seja, da mesma forma que a língua como gramática era vista como a “melhor” forma de linguagem e a cultura padrão (ou “erudita”) era vista como a “melhor” forma de cultura (as outras variantes de ambos sendo vistas como “menores”, ou marginais), o conhecimento (como sistema fechado de conteúdos) era visto como a única forma de saber verdadeiro de uma comunidade. Esses três conceitos serviam ativamente para reforçar e instrumentalizar a exclusão social, promover os valores dos grupos dominantes da comunidade e silenciar os outros grupos. Como se sabe, um dos lugares privilegiados de atuação dessas três homogeneidades era a instituição escolar.

Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola.

Porém, a nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de prática”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola.

Por não visar à aquisição de uma totalidade de linguagem, cultura e conhecimento, essa concepção de letramentos heterogêneos e “comunidades de prática” visa a formar um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques.

Em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de

letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas. Conforme Gee, referindo-se ao professor de inglês, em dizeres aplicáveis a professores de Línguas Estrangeiras:

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722).

4 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ORAL, DA LEITURA E DA PRÁTICA ESCRITA (SEGUNDO AS TEORIAS SOBRE LETRAMENTO)

Nesta parte, apresentamos orientações a respeito de questões de linguagem a serem trabalhadas no ensino de Línguas Estrangeiras no nível médio. Na parte anterior, vimos que o conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Entendemos que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural.

Várias propostas pedagógicas recentes sobre letramento (COPE; KALANTZIS, 2000; GEE, 2000) salientam o processo pelo qual esse, como prática sociocultural, interage com novos insumos, que podem gerar transformações de forma crítica e eficaz. Considerando, como vimos anteriormente, que o conhecimento é sempre social e culturalmente situado, os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o “novo” e o “velho”, ambos se transformam, gerando conhecimentos “novos”. Para que ele se torne um processo crítico e eficaz, é importante evitar, nessa inter-relação, a mera importação do novo, sem promover a devida interação com o velho, por meio da qual tanto o recém-importado quanto o previamente existente se transformarão, criando algo novo. Nesse complexo processo de in-

teração, não é apenas o conhecimento previamente existente que se transforma. Ao ser introduzido num novo contexto, o conhecimento novo passa a ser recontextualizado, transformando-se e adequando-se a ele. Por sua vez, com a entrada do conhecimento novo e a interação com o conhecimento previamente existente, o próprio contexto da prática cultural ou da comunidade de prática se transforma. É importante, portanto, acompanhar criticamente esse processo. Por fim, lembrando que não se trata mais de conceber a linguagem, a cultura e o conhecimento como totalidades estanques e isoladas, e sim como conjuntos abertos e dinâmicos, esse processo de recontextualização e transformação é constante.

Como entender esse processo no caso específico de orientações curriculares para o ensino de Línguas Estrangeiras? Nas seções anteriores, acabamos de introduzir conceitos que podem ser novos para muitos dos leitores deste documento, como a heterogeneidade da linguagem, da cultura e do conhecimento, e o conceito de letramento como prática sociocultural. Para outros, a novidade pode não estar nos conceitos e sim na sua contextualização. No espírito do processo de recontextualização e transformação que acabamos de descrever, seria incoerente abandonar por completo o conhecimento anterior dos leitores deste documento e simplesmente substituí-lo pelo “novo”. Com esse intuito, nas orientações que se seguem, mantemos a terminologia já existente como *comunicação oral*, *leitura e prática escrita*. Porém, esses termos precisam ser entendidos não como partes conceituais da concepção anterior de quatro habilidades numa visão de linguagem como totalidade homogênea, mas sim na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas.

Nesse processo de recontextualização, o que fazer com a gramática?

Nesse processo de recontextualização, o que fazer com a gramática? Como sistema, as regras “gramaticais” estarão sempre presentes em qualquer uso da linguagem, porém não necessariamente acompanhadas pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código fixo e descontextualizado. Em vez de partir de uma regra gramatical, pode-se partir, como muitos já fazem, de um trecho de linguagem num contexto de uso. Para práticas novas de linguagem, como as que ocorrem na comunicação mediada pelo computador, o educador idealmente tem de fazer uma análise própria das regras que estruturam a linguagem nesse contexto novo. Ele tem de levar em conta que as regras aqui não serão apenas de “gramática” no sentido tradicional, mas também dirão respeito à interação entre as várias modalidades de linguagem presentes nessa prática nova. Por exemplo,

quais os papéis relativos dos elementos visuais e das imagens na construção de sentido da linguagem de um bate-papo, de uma página *web*, etc.?

Vale repetir a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes.

Aqui vale lembrar mais uma vez que um dos importantes aspectos da contribuição educacional do ensino de Línguas Estrangeiras está em capacitar o aprendiz a vivenciar e a lidar com áreas da experiência humana nas quais atuam dinâmicas semelhantes entre uma sistematicidade parcial e uma mutabilidade social e historicamente determinada (VAN EK; TRIM, 1984. *Vide* Parte 1).

Proposta das habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras no ensino médio

1º ano	Leitura Comunicação oral Prática escrita
2º ano	Leitura Comunicação oral Prática escrita
3º ano	Leitura Comunicação oral Prática escrita

Propomos o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. Imaginamos que a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades. Recomendamos que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio. Os trabalhos de leitura devem ter continuidade, embora com mudanças de perspectivas, conforme abordaremos na seção sobre esse tópico. Acreditamos que as escolas de algumas regiões possam interessar-se em intensificar o desenvolvimento de leitura no terceiro ano, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular. Entendemos, no entanto, que essa opção não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos.

Sugerimos, ainda, que o planejamento de curso para as aulas de Línguas Es-

trangeiras tenha, como ponto de partida, temas. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles.

SUGESTÕES DE TEMAS

Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais.

No entanto, naquelas regiões do país onde há possibilidades de contextos locais de uso do idioma estrangeiro, pode-se partir de contextos para o ensino de Línguas Estrangeiras. Nas outras regiões, podem ser privilegiados os temas mais do que o contexto de uso.

Leitura como letramento

Nesta última década, admite-se que a importância da leitura se tornou mais evidente na educação nos âmbitos nacional e internacional. Muitas pesquisas (realizadas por agências e universidades nacionais e internacionais) surgiram preocupadas com o que o jovem lê, de que modo lê, buscando avaliar inclusive se ele “lê melhor ou pior” em função das novas tecnologias de comunicação e informação. Em muitas décadas de estudos sobre leitura, surpreendem os resultados que indicam ainda insuficiência na compreensão de textos. Esses resultados suscitam algumas reflexões e ponderações. Uma delas refere-se à hipótese de que os alunos poderiam ter obtido resultados piores, se não fosse pelos trabalhos de leitura que há décadas se desenvolvem no ensino fundamental e no ensino médio brasileiros. Uma outra hipótese remete a uma antiga questão, a da distância entre o idealizado (pelas teorias) e o realizado (pelas práticas) na educação brasileira. Há, ainda, uma terceira (e provavelmente outras) que indaga sobre os parâmetros avaliativos utilizados por uma organização internacional, tendo em vista a amplitude das diversidades cultural e social – e da complexidade nessas diversidades – de sociedades tão diferentes, conforme o programa focalizado visa a alcançar.

Ao mesmo tempo em que essas avaliações eram realizadas, as investigações no campo dos letramentos e dos multiletramentos avançavam e pareciam indicar a necessidade de haver algumas mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura, como levar em conta o surgimento de gêneros novos, como hipertextos e páginas *web* multimodais.

No que se refere à leitura, reafirmamos a necessidade dos trabalhos dessa prática de linguagem, mas indicamos algumas mudanças de natureza teórica que influirão na prática desse desenvolvimento. Trata-se da adoção das teo-

rias de letramentos e multiletramentos, sobre as quais nos detivemos anteriormente. Essas teorias funcionam como base educacional e epistemológica. Ou seja, poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para

... o conhecimento
deve ser integrador,
reconhecendo as
linguagens e os fenômenos
multidimensionais; ser
compreendido das partes ...

construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. Referimo-nos à concepção epistemológica que defende que o conhecimento não deve ser apreendido de maneira fragmentada ou compartimentada – por separação e redução (MORIN, 2000). Reportamo-nos a uma concepção que defende que o conhecimento deve ser

integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes; reconhecer a realidade como conflituosa, antagônica, ambígua, o que requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos; reconhecer a diversidade e reinterpretar a unicidade (MORIN, 2000). Resumindo, a proposta vem a ser educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras.

Como o identificamos, quando o conhecimento é tratado de maneira compartimentada? Parafraseando Morin (2000), a separação acontece quando se acredita no procedimento didático-pedagógico que recomenda dividir uma dificuldade em parcelas para melhor examiná-la e compreendê-la. A *redução* caracteriza-se pela classificação do conhecimento segundo uma ordem que parte do mais simples para o mais complexo, numa seqüência gradativa.

Um exemplo disso é o trabalho de leitura que utiliza textos não autênticos, ou seja, aqueles construídos com tempos verbais limitados a um conhecimento estrutural e gradativo, isto é, que narram ou descrevem somente no tempo presente ou só no passado, denotando uma narrativa artificial. Entende-se que a teoria subjacente a esse procedimento “separa” os tempos verbais gramaticalmente, visando a facilitar a “compreensão” do texto, ou seja, nesse texto o aluno encontra apenas tempos verbais que já foram estudados. (Aliás, a respeito desse tipo de “compreensão”, trata-se de uma concepção antiga, que não mais condiz com o trabalho de leitura que pretende formar leitores independentes e críticos.) Uma outra ilustração, desta vez sobre a redução, refere-se ao princípio que classifica os textos em fáceis ou complexos, ou seja, textos para estudantes iniciantes, intermediários ou avançados nos estudos de Línguas Estrangeiras. Assim, a leitura

escolhida em função do nível lingüístico avaliado nos textos, como se a leitura se resumisse ao que está impresso.

A separação e a redução são formas de aprendizagem presentes na educação há muito tempo. São válidas e funcionam na produção e na construção de conhecimento. O problema é quando essas formas se tornam únicas, ou prioritárias, ou fórmulas. O exercício constante apenas delas pode resultar na consolidação de um raciocínio linear e pouco criativo nos aprendizes. A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento.

Como realizar a leitura seguindo as teorias de letramentos e multiletramentos e ao mesmo tempo contribuir para a formação do senso de cidadania?

Reproduzimos abaixo a comparação de uma atividade de leitura (A e B). A atividade A tem sido citada por alguns teóricos (CERVETTI; PARDALIS; DAMICO, 2001; TEMPLE, 2005) para ilustrar a relação entre leitura, leitura crítica e trabalho de letramento.

Atividade A

Uma professora leva um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães extraído de uma revista. Pede aos alunos que o leiam e respondam a perguntas, tais como:

- a. A quem se dirige?
- b. O anúncio atende a que necessidade ou desejo (saúde, popularidade, conforto, segurança)?
- c. Que argumentos não estão sustentados?
- d. Que recursos gráficos são utilizados para realçar certas informações no texto?
- e. Como o custo do objeto anunciado se apresenta minimizado ou disfarçado?
- f. Por que o anúncio utiliza depoimentos de pessoas?
- g. Que palavras ou idéias são utilizadas para criar uma impressão específica ou particular?

Atividade B

Uma professora leva um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães, extraído de uma revista. Pede aos alunos que o leiam e respondam a perguntas, tais como:

- a. As mães representadas no anúncio se parecem com as que você conhece? Por que não?
- b. Quais as mães que não estão representadas no anúncio?
- c. Que filhos vão dar presentes às mães?
- d. Como os filhos arranjam dinheiro para comprar presentes para suas mães?
- e. Quem cria/produz esses anúncios?
- f. Por que essas pessoas que produzem os anúncios despendem tempo e trabalho para garantir que o leitor saiba qual produto está disponível no mercado?

Na comparação dessas duas atividades, percebemos que o mesmo texto ganha tratamentos e objetivos diferentes por meio das perguntas de compreensão que utiliza. As duas são boas e úteis, mas seus resultados pedagógicos e educacionais podem ser diferentes.

Na *atividade A*, as perguntas objetivam desenvolver a compreensão de texto e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento da leitura crítica. Isso pode ser percebido pelas perguntas que orientam os alunos a notar a forma e a função dos anúncios publicitários. Os alunos são incentivados a investigar e a criticar os motivos do(s) autor(es) do texto. As perguntas salientam aspectos que validam ou não uma interpretação (se o anúncio é convincente no argumento ou na evidência) e sua credibilidade (se os depoimentos passam/conferem “verdade” ao produto anunciado). Essas preocupações representam avanço nos trabalhos de leitura porque propõem desenvolver o senso crítico nos alunos. No entanto, o que os estudiosos dessa área mais tarde começaram a perceber é que muitas vezes as perguntas se voltam para depreender um sentido concebido como se estivesse contido no texto, na maneira como o texto foi construído. Além disso, as preocupações expressas nas perguntas (sobre o poder de persuasão e sobre a credibilidade do anúncio) podem se revelar insuficientes para o esperado desenvolvimento de leitores críticos.

A *atividade B* busca imprimir características de um trabalho de letramento. Ela procura levar os alunos a construir sentidos a partir do que lêem, em vez de extrair o sentido do texto, pois não entende que os sentidos já estejam dados no

texto, à espera da compreensão. Acredita, ainda, que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social.

Tanto a atividade A quanto a B procuram realizar um trabalho crítico e requerem habilidades analíticas e avaliativas. Mas a diferença existente na atividade B consiste no tipo de desenvolvimento que as perguntas possibilitam. Ou seja, os estudantes podem analisar as diferenças entre a mãe-modelo do anúncio da revista com as mães de seu próprio convívio social. Nesse trabalho de leitura, que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais. As perguntas na atividade A ajudam os alunos a examinar a escolha dos autores por determinadas representações do mundo, mas não os levam necessariamente a desenvolver uma crítica social. Nessa proposta de letramento, não se espera, logicamente, que os alunos deixem de celebrar o Dia das Mães por entender essa data como uma marca de consumismo. Porém, espera-se desenvolver consciência crítica sobre, por exemplo, o que significam as várias datas comemorativas ao longo do ano e se elas devem ou não provocar sentimentos de opressão (ou de exclusão) naqueles que a elas não podem/querem aderir.

Enfim, os estudos indicam que o aluno-leitor-cidadão no trabalho exemplificado pela atividade A poderá ser diferente do aluno-leitor-cidadão da atividade B. Isto é, o senso de cidadania poderá ter mais oportunidade de expansão no tipo de desenvolvimento de leitura proposto pela atividade B. Essas teorias postulam, portanto, que a leitura, na concepção dos letramentos (e, certamente, de letramento crítico), trata a linguagem como prática sociocultural.

Explicitamos que as questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. Ou seja, continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos.

Em seguida, apresentamos um quadro que compara os dois tipos de leitura. Esse poderá ajudar na compreensão sobre o que estamos explicando. Mas, de novo enfatizamos, mais estudos deverão ser feitos sobre o assunto.

Tabela 1 – Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico		
Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: Extraída de CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*, www.readingonline.com, 2001.

Abaixo, sugestão de planejamento para desenvolvimento de leitura:

Tema	Inclusão/exclusão
Tipo de texto	Artigo de Internet
Escolha de assunto	Acesso à informática (exemplo da p. 93)
Letramento crítico	(Exemplo da p. 93) Quais são os possíveis significados e leituras a serem construídos a partir desse texto? Quem são os brasileiros descritos no texto como usuários da Internet? Quem não está incluído nessa estatística e por quê? Os dois números <i>19,7 milhões</i> e <i>14,3 milhões</i> se referem aos brasileiros. O que descrevem? Que diferenças apresentam e por quê? O que é necessário para ser um usuário da Internet?
Leitura crítica	(Exemplo da p. 93) A quem o texto se dirige? Que recursos gráficos são utilizados para realçar certas informações no texto? A que se referem os números mencionados no texto?

Compreensão textual	Compreensão geral dos pontos principais e das informações detalhadas do texto
Aspectos lingüísticos (a serem focalizados por meio de textos variados, ao longo dos três anos do ensino médio)	Conteúdos lingüístico-textuais: Cognatos Grupos nominais Prefixos Sufixos Referência textual Inferência lexical Tempos e formas verbais Categorias de palavras (substantivos, adjetivos, advérbios, por exemplo) Estrutura passiva Elementos de ligação

Comunicação oral como letramento

A novidade é a proposta de incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de Línguas Estrangeiras. Ao longo dos últimos anos, surgiram levantamentos indicando a relevância dessa “habilidade” do idioma estrangeiro; além disso, os conhecimentos sobre comunicação oral recebem influências das teorias sobre multiletramentos, o que vem a reformular as concepções das chamadas habilidades, conforme exposto na Parte 3.

No que concerne aos levantamentos, é novamente a pesquisa de Paiva (2005) a respeito das memórias de aprendizagem de professores de Língua Inglesa que nos informa sobre as expectativas de desenvolvimento da comunicação oral por professores e alunos. Ao dialogar com Almeida Filho (2001) sobre as várias propostas de competências que esse autor indica para o desenvolvimento do professor de Língua Inglesa – como a de aprender com a própria experiência, as competências para a teoria e sua respectiva aplicação, a competência lingüístico-comunicativa e a profissional –, a autora concorda com o citado autor e salienta a relevância de o professor ter a competência lingüístico-comunicativa da língua que se propõe a ensinar:

Concordo que todas essas competências são importantes. No entanto, não podemos desconhecer que sem a competência lingüístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir (PAIVA, 2005, p. 3).

Nessa mesma fonte bibliográfica, essa pesquisadora relata a decepção dos professores por não terem desenvolvido a comunicação oral quando de seus estudos no ensino básico. Três depoimentos ilustram esse sentimento (PAIVA, 2005, p. 5-6):

Narrativa 1: Meu primeiro contato com a língua inglesa foi na 6ª série do ensino fundamental. Estava superansiosa para aprender algo em inglês, e aprendi: aprendi gramática, tradução, algumas normas gramaticais, etc. Mas o que mais me interessava não foi bem trabalhado: a conversação (pronúncia, entonação) e trabalho com textos. Foi assim até o 3º ano do magistério.

Narrativa 3: A aprendizagem deixou a desejar. Antes de começar a ter aulas de inglês, eu acreditava que se aprendia a falar inglês no ensino regular, mas, com o passar dos anos, percebi que isso não acontecia. Hoje sei que a culpa não era dos professores, pois eles também não tinham muito a oferecer.

Narrativa 4: Minha aprendizagem de Língua Estrangeira na escola regular pode ser considerada como superficial e fragmentada. Até a 8ª série, estudei em uma escola particular, o que não me livrou do despreparo do professor. As aulas giravam em torno de gramática, principalmente dos verbos. No ensino médio, já na escola pública, as aulas eram em cima da gramática. Havia muita troca de professores, mesmo durante o ano, o que não permitia um seqüenciamento e aprofundamento dos estudos.

Sabe-se, ainda, que em oportunidades de trabalho que se abrem para os concludentes do ensino médio (com turismo, em algumas regiões brasileiras; como recepcionista, por exemplo), o conhecimento básico de comunicação oral em Línguas Estrangeiras consta entre os requisitos para a seleção ao trabalho. Algumas vezes, informam os levantamentos, o selecionado não chega a utilizar o conhecimento do idioma estrangeiro na rotina de seu trabalho. Mas o fato de demonstrar esse conhecimento conta favoravelmente para ele, pois é um indicador de disponibilidade para o aprendizado, de mente aberta para conhecimentos que se façam necessários para o desempenho de determinadas tarefas em determinados contextos.

Reforçamos que a proposta de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se ao mercado, lembrando seu caráter educativo, de formação de alunos (indivíduos, cidadãos). Mas, ao mesmo tempo, ela não deve negligenciar o mercado de trabalho, e que muitos dos alunos que concluem esse nível de escolaridade saem em busca de trabalho. Conforme previsto pela LD-BEN, o ensino médio deve se voltar para

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (Art. 35, Incisos I, II, III).

A respeito da consolidação e do aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, como na citação do parágrafo anterior, os levantamentos apontam que muitos educandos chegam ao ensino médio com conhecimento fragmentado da língua inglesa por uma série de razões. Por exemplo: estruturais (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais freqüente) e pedagógicas (o conteúdo do que é ensinado é irregular; por exemplo: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra). Daí entendermos a relevância da retomada – ou introdução, para algumas escolas – de um enfoque sobre a comunicação oral no nível médio, buscando consolidar um trabalho que foi priorizado em alguns anos do nível básico ou ensinar e suprir a demanda por essa forma de comunicação.

Que conteúdo ensinar visando ao desenvolvimento da comunicação oral no ensino médio?

Seguindo uma linha do ensino comunicativo, tendo a preocupação de preparar os alunos para a comunicação em Línguas Estrangeiras em contextos significativos, achamos que se deva ter um inventário desses, pois pode haver mudanças segundo necessidades/relevâncias regionais. No entanto, sugerimos que seja seguido um raciocínio como o que parte de contextos de uso graduados em termos de sua complexidade de interação. Por exemplo, podem-se contemplar desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum.

Pode-se partir de diálogos formulados para cada contexto e nível. Para cada diálogo, podem-se formular perguntas iniciais de análise, como as seguintes:

Qual é o contexto do diálogo?
 Qual a situação?
 De que se está falando?
 Quem são os participantes?
 Como essas informações se manifestam lingüisticamente nas palavras e nas expressões usadas no diálogo?

Assim, conforme o que já se sabe no ensino comunicativo, o ponto de partida para o ensino é o contexto de uso, e não a regra gramatical. O trabalho pedagógico pode ser planejado em níveis diferentes segundo as necessidades estimadas de cada contexto: pode-se partir da leitura e análise escrita de um diálogo; com isso, pode-se aprender que identificar, analisar e usar um determinado diálogo é apenas parte de um conjunto complexo de habilidades orais em contextos diferentes.

Abaixo, sugestão de planejamento para desenvolvimento de comunicação oral:

Tema	Diversidade
Tipos de material	Diálogo entre recepcionista de hotel e hóspede estrangeiro sobre costumes locais
Contextos de uso	Qual a situação? De que se está falando? Quem são os participantes? Como essas informações se manifestam lingüisticamente nas palavras e nas expressões usadas no diálogo?
Habilidades comunicativas	Interpelação, cumprimentos, pedido de ajuda, troca de informações, despedidas
Aspectos lingüísticos	Formulação de perguntas e respostas, tempos verbais, nível de formalidade

Prática escrita como letramento

Ainda sobre as práticas de linguagem a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras, mais uma vez as pesquisas nos informam que a escrita ganha relevância no aprendizado de idiomas (PAIVA, 2005). Não seria uma escrita voltada à produção de textos jornalísticos, argumentativos ou acadêmicos, conforme o ensino “clássico” dessa habilidade. Seria mais semelhante a uma prática escrita conforme a concepção já apresentada de letramento, ou seja, de usos contextualizados da língua, que desenvolve escrever e responder mensagens, corresponder-se com outras pessoas pela *Internet*. Por exemplo, uma escrita que representa, muitas vezes, uma “conversa escrita”. O advento da computação e da *Internet* demonstra ter uma grande influência na expansão da atividade escrita.

Para o desenvolvimento da prática escrita, valem as explicações teóricas sobre letramento e multiletramento já expostas. Nelas, continua em vigor o sentido do ato de escrever, ou seja, a produção de uma escrita significativa. Torna-se importante, também, ter em mente a implementação de uma epistemologia contemporânea, a qual não enfatiza o conhecimento compartimentado e fragmentado que comumente se encontrava nos exercícios gramaticais escritos, mais interessados em itens lingüísticos isolados do que na comunicação contextualizada da maneira como ela se apresenta.

Dessa forma, em vários contextos, as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos em Línguas Estrangeiras, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios e eventos locais, relatos de notícias, construção de jornal mural, etc. Em outros contextos ainda, pode-se promover a interligação de habilidades, como relatar por escrito uma entrevista oral (com professor, colegas, familiares) ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música.

Abaixo, sugestão de planejamento para desenvolvimento da prática escrita:

Tema	Diversidade
Tipo de texto	Mensagens da Internet
Contextos de uso	Qual a situação? De que se está falando? Quem são os participantes? Como essas informações se manifestam lingüisticamente nas palavras e nas expressões usadas no diálogo?
Habilidades comunicativas	Troca de informação
Aspectos lingüísticos	Perguntas e respostas, nível de formalidade

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar sua importância; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de línguas estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face dos valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas teorias. Paralelamente a essas concepções,

abordamos as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio: a leitura, a comunicação oral e a prática escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de línguas no Brasil de 1979. E agora?** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.
- BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences:** comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, 4(9). Acesso: April 2001, http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html).
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. **A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa.** In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004.
- FISHMAN, J. A. **Social linguistics:** a brief Introduction. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- GEE, J. P. **Orality and literacy:** from the savage mind to ways with words. TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, p. 720, 1986.
- _____. **New people in new worlds:** networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- HEATH, S. B. **Ways with words:** language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LAVE, J.; WEGNER, E. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991
- LUKE, A.; FREEBODY, P. **Shaping the social practices of reading.** In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.) **Constructing critical literacies.** St. Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.
- MATURANA, H. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG (edição de referência: 2001), 1999.
- PAIVA, V. M. O. PROJETO AMFALE: **Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras.** Belo Horizonte: UFMG, 2005. <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm> Acesso em: 04/07/2005.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

- QUIRINO DE SOUZA, R. R. **O professor de inglês da escola pública: investigações sobre as identidades numa mesma rede de conflitos.** São Paulo: USP, 2006. Pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado.
- ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. **Avaliação crítica e propositiva dos PC-NEM-PCN+, área de linguagens, códigos e suas tecnologias, língua portuguesa e línguas estrangeiras.** Documento para discussão. Setembro 2004.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TEMPLE, C. **Critical thinking and critical literacy.** Thinking Classroom, v. 6, n. 2, April 2005, p. 15-20. Newark: International Reading Association, 2005.
- UECHI, S. A. **Inglês: disciplina – problema no ensino fundamental e médio?** São Paulo: USP. Pesquisa para o desenvolvimento de dissertação de mestrado, 2005.
- VAN EK, J. A.; TRIM, J. L. M. (Orgs.). **Across the Threshold.** Oxford: Pergamon, 1984.

**CONHECIMENTOS
DE ESPANHOL**

Consultores

Isabel Gretel M. Eres Fernández

Neide T. Maia González

Leitores Críticos

Carlos Donato Petrolini Jr.

Cristina de Souza Vergnano Junger

Daniela Sayuri Kanashiro Kawamoto

Hélade Scutti Santos

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

María del Carmen González Daher

Marcia Paraquett

María Teresa Celada

Marília Vasques Callegari

Ucy Soto

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo o estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino. A lei também faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. No entanto, para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas.

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul.

Esse não é, no entanto, o único motivo para que se ofereça um ensino de Espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua.

Como apontam Celada & Rodrigues,¹

¹ Fragmento de artigo publicado na seção “Lengua y Cultura” do *site* do Real Instituto Elcano de Estudios Estratégicos e Internacionales, sem numeração de página. Consulta feita em 27/08/2005.

El reordenamiento geográfico y político que implica la formación de mercados comunes – en nuestro caso el del Tratado del Mercosur, que continúa lentamente en curso – ha tenido un fuerte impacto sobre la identidad y funcionamiento de los Estados nacionales. Y, como es de amplio conocimiento entre los ciudadanos de la Unión Europea (testigos del diseño de políticas lingüísticas sin precedentes en los nuevos marcos de integración), tal proceso de globalización también tiene un impacto sobre las cuestiones relacionadas con las lenguas. (CELADA & RODRIGUES, 2005).

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas.

... um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo.

Essa relação foi marcada também, ao longo das últimas décadas, por uma hegemonia do Espanhol peninsular, que se impôs, por várias razões, tanto a professores hispanofalantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações lingüísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante (CAMARGO, 2004: 143-144).

A “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas conseqüências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação.

Especificamente com relação ao Espanhol, as pesquisas vêm apontando muitas coisas, entre outras que é preciso entender a sua maneira “singular” (CELADA, 2000) de ser estrangeira entre nós e os efeitos dessa singularidade nos aprendizes brasileiros. É fundamental estabelecer claramente os pontos que determinam esses movimentos de aproximação e distanciamento (FANJUL, 2002) – “*la justa medida de una cercanía*” (KULIKOWSKI & GONZÁLEZ, 1999) – entre as duas línguas, em toda a sua heterogeneidade, e seus efeitos na produção estrangeira dos brasileiros (interlíngua, se se preferir). Espera-se, portanto, que a prática possa incorporar todos os pontos importantes levantados pelo já considerável volume de pesquisas feitas no país a esse respeito, e que leve a uma nova forma de ensinar e de aprender essa língua em nossas escolas.

Ao longo desta proposta, transparecerão, necessariamente, nossos conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino de línguas como as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral –, se interpenetram e diluem.

Estas orientações curriculares não pretendem, no entanto, apresentar uma proposta fechada, com seqüenciamento de conteúdos, sugestão de atividades e uma única e exclusiva linha de abordagem, nem muito menos têm a pretensão de trazer soluções para todos os eventuais problemas e/ou desafios, já vivenciados e por vivenciar, do ensino em questão. Procuram, acima de tudo, proporcionar algumas reflexões de caráter teórico-prático que nos levem a compreender um pouco mais os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de visão de mundo, para podermos, quiçá, melhor lidar com eles.

Trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade. Por isso mesmo, tudo o que aqui for proposto deverá ser permanentemente revisto, reavaliado e, se necessário, modificado, de forma a enfrentar os desafios de um mundo permanentemente cambiante, cujas transformações não se podem perder de vista. Devem ser os docentes e

demais responsáveis pelo processo educativo, em cada situação específica de ensino e de acordo com as propostas pedagógicas de cada instituição escolar, os responsáveis, como fruto de uma decisão discutida no coletivo, pela determinação dos conteúdos e pela adaptação das propostas aqui formuladas ao que é, de fato, possível realizar.

Nesse contexto, seria interessante lembrar, conforme apontam Morin, Ciurana & Motta (2003: 24), que uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento, não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida; não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema; e só cumpre o seu papel cognitivo com a plena atividade mental do sujeito. E só no momento em que essas idéias forem postas em prática pelos protagonistas do processo educativo será possível avaliar a sua validade e viabilidade. Por isso, nenhuma *teoria* vale se não for acompanhada pelo *método* – não metodologia. Método, à maneira de Morin, Ciurana & Motta, como *viagem e transfiguração*:

... uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento, não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida.

[...] uma disciplina do pensamento, algo que deve ajudar a qualquer um a elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimentos e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da complexidade. Muito concretamente, trata-se de um “método de aprendizagem na errância e na incerteza humanas”. (MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003: 13).

Nesse sentido, o *método* nunca é algo dado de antemão, mas se faz no caminho, um caminho que, segundo eles, é uma trajetória em espiral (*ibid.*: 22). E o método, que é simultaneamente *programa e estratégia do sujeito*, pode modificar o programa pelo efeito de seus resultados. Isso quer dizer, para os autores (*ibid.*: 28), que “o método aprende”.

Entendemos, por fim, que nada se fecha aqui, que este documento apenas abre um caminho que se fará e refará muitas vezes, revendo-se sempre; representa apenas uma parte de algo que é muito mais amplo, já que, num contexto de formação ampla como o do ensino médio, uma disciplina não se fecha nela mesma, e que é preciso contemplar o todo dessa formação que se pretende oferecer aos nossos estudantes, dentro do qual uma disciplina deve interagir com todas as demais para que se obtenham resultados de maior alcance na constituição da cidadania.

1 O PAPEL EDUCATIVO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA E O CASO ESPECÍFICO DO ESPANHOL

Retomar aqui o papel educativo que tem o ensino da língua estrangeira significa ressaltar várias coisas. Em primeiro lugar, é crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre. Trata-se de experiências de natureza diferente, que não podem ser confundidas nem mesmo quando o ensino das línguas na escola é terceirizado. Não se trata de questionar ou criticar a atuação das escolas/academias de línguas, mas de fazer ver que não se podem identificar a proposta e os objetivos desses institutos com a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão.

... é fundamental
trabalhar as linguagens
não apenas como
formas de expressão
e comunicação, mas
como constituintes
de significados,
conhecimentos e valores.

Em segundo lugar, cabe reiterar um dos princípios registrados na Carta de Pelotas (2000), documento síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, segundo o qual “a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais,² mas faz parte da formação integral do aluno”, e reiterar o que também já está presente na Proposta Curricular para o Ensino Médio, ou seja, que é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores. Estão aí incorporadas as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser*.

² Aqui, o termo “instrumental” não se refere ao ensino instrumental de línguas, mas ao papel meramente tecnicista que, em certas ocasiões, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras adquire. Assim, o que se pretende é contrapor a noção de língua como “ferramenta”, ou simples instrumento de comunicação, à de meio pelo qual é possível e desejável ampliar a formação do indivíduo.

Mas cabe perguntar: o que significa formar cidadãos no espaço da aula de língua estrangeira? Como desenvolver – e o que significa fazê-lo – o senso de cidadania em aula de língua estrangeira?

A reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania. O contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos às novas formas de “dizer” na língua estrangeira (CELADA & RODRIGUES, 2004).

Uma mobilização de tal natureza, que nos parece crucial nesse papel educativo que a língua estrangeira precisa ter na escola regular, evidentemente, não poderá ser propiciada se encararmos o ensino da língua como algo voltado exclusiva ou prioritariamente para as comunicações operatórias “[...] nas quais nos contentamos em transferir informações já identificadas e codificadas [...]” (REVUZ, 1998: 229), o que é muito diferente da possibilidade de estabelecermos “[...] uma comunicação criativa na qual podem surgir informações, significações e elaborações novas” (*id. ibid.*: 229). Trata-se, segundo essa autora, de dois níveis que requerem graus de apropriação distintos da língua estrangeira e de envolvimento do aprendiz.

Em que pese a grande e positiva guinada que a conhecida abordagem comunicativa produziu no ensino das Línguas Estrangeiras nas últimas décadas, a sua aplicação nem sempre foi muito feliz. De todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas. Entre outras coisas, parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar.

No caso específico do Espanhol, a partir dos resultados que recolhe numa pesquisa na qual demonstra, a partir de dados empíricos, que

[...] la resonancia [...] de los ecos “comunicativistas” tiende a acompañar los resultados menos eficaces en cuanto a adquisición de habilidades en español, incluso en las prácticas que podríamos llamar “funcionales” [...] (FANJUL, 2004),

Fanjul propõe uma mudança de atitude em relação ao que tem prevalecido nos discursos sobre a sua difusão no Brasil a partir dos anos 1990, marcada por declarações de “urgencia y necesidad de mucha acción”. Sugere, então,

[...] un poco menos de “acción”, más de reflexión, y asumir de una vez por todas que ese objeto tan rodeado, la lengua, debe ser aprendido también como resultado de un esfuerzo cognitivo en el orden de sus formas específicas. (FANJUL, 2004).

Entretanto, esse esforço cognitivo não pode ser confundido, nem por alunos, nem por professores, com um conceito, muito recorrente, de língua como código, que possa, nos termos de Grigoletto (2003), ser “traduzido em frases, vocábulos ou expressões para comunicação”, e que “possa, também, ser adquirido na sua totalidade”. Como aponta a autora, “[...] a representação funciona como se a enunciação em uma língua significasse apenas a expressão de conteúdos lingüísticos”. Substitui-se, nessa imagem, um código por outro, sem maiores conseqüências para o indivíduo. Trata-se, portanto, de uma visão redutora, que “[...] oblitera a realidade de que falar uma língua estrangeira envolve deslocamentos de posições e, até mesmo, novas identificações do sujeito” (*ibid.*: 231).

Não é, evidentemente, essa visão redutora do ensino de Línguas Estrangeiras que se tem em mente neste documento sinalizador de um caminho para o ensino do Espanhol na escola regular. Nesse espaço, a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. No caso específico da Língua Espanhola, esta pode contribuir significativamente para isso, dada a especial relação que mantém com a Língua Portuguesa (cf. CELADA & RODRIGUES, 2004).

Enfim, as idéias arroladas apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.

2 ALGUMAS ESPECIFICIDADES NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA A ESTUDANTES BRASILEIROS

2.1 O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?

Na Apresentação deste documento destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade lingüística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior. Nesse contexto, certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? No entanto, aquela primeira pergunta, por diferentes razões, ainda se mantém.

Santos (2002, 2004, 2005) aponta a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com mistura de outras línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais popular”. No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos.

Na busca de uma solução para essa clássica e falsa dicotomia Espanhol peninsular *versus* variedades hispano-americanas, alguns professores e inclusive alguns lingüistas defendem o ensino de um Espanhol dito estândar,³ por vezes sem uma consciência teórica clara do que significa esse *Español estândar*. Da mesma forma, falantes de diferentes procedências abandonam, muitas vezes, seus sotaques locais, as construções e o léxico peculiares de sua região e cultura, em nome de privilegiar esse Espanhol que poderia, em tese, ser entendido onde quer que seja. Posturas como essas parecem indicar que, em certas ocasiões, os professores optam por uma modalidade mais geral do idioma, que não apresente marcas distintivas profundas de determinada região, de determinada forma de ser e de apresentar-se.

“Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural ...

³ A respeito do tratamento dado no Brasil ao ensino das variedades do Espanhol, veja-se, por exemplo, Bugel (2000), que também aborda a opção pelo do Espanhol mais geral com intenção de torná-lo mais neutro.

No entanto, Ventura (2005) constata uma quase impossibilidade de operar dessa maneira. É o que conclui ao estudar variações em alguns usos pronominais, especialmente no que se refere às formas de tratamento, tão marcadas por convenções locais. Tal é a riqueza das formas de tratamento encontradas no mundo hispânico que nenhum dos especialistas consultados por ela consegue determinar o uso considerado padrão para a segunda pessoa do plural de tratamento informal. Moreno (2000), por exemplo, refere-se ao uso correto e majoritário do pronome de tratamento *ustedes* para esse caso, porém não chega a afirmar que essa seja a forma que se possa considerar estândar.

O que definiria, então, essa língua estândar? O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estândar a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos.

De resto, não tem sentido nem que um falante renuncie à sua identidade, representada pelo seu modo de falar e por tudo o que isso implica, nem que o considere único ou o melhor. A homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política lingüística, uma ideologia que leva à exclusão. Afirma Bugel (2000): “*Seguir adelante con una visión de la enseñanza de español como una empresa libre de influencias culturales y políticas puede tener graves consecuencias*”. E conclui: “*Para asegurar el éxito de las clases de ELE en el caso de Brasil, estas cuestiones deberían repensarse*”.

Como proceder, então, para enfrentar a questão crucial das variedades do Espanhol de modo a contemplá-las de forma adequada no ensino dessa língua para estrangeiros e, mais precisamente, no Brasil? A própria autora nos dá a resposta:

Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección - desde el “centro” peninsular hacia la “periferia” mundial. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua. (BUGEL, 2000).

O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, no entanto, é que ele está permeado pela idéia de que existe um mundo único e homogêneo

constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos “vocabulários” em que se oferecem as “equivalências”; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro. Antes de considerar qualquer tipo de correspondência/equivalência lingüística, seria preciso determinar, por exemplo, até que ponto são possíveis (se é que o são) as equivalências entre as realidades referidas.⁴ Será *un colectivo porteño* a mesma coisa que *una guagua habanera*? A que mundo cada um deles nos remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores, culturas e histórias tão peculiares?

É preciso, no entanto, não perder a dimensão do real em que se encontram os professores de Espanhol no ensino médio. Por essa razão, algumas questões recorrentes relacionadas ao tratamento das variedades do Espanhol nos cursos serão comentadas a seguir.

2.1.1 Qual variedade ensinar?

É preciso lembrar, antes de tudo, que nenhum falante de nenhuma língua conhece a fundo todas as variedades existentes. Cada professor, seja porque é falante nativo de dada região seja porque optou por uma variedade determinada, tem a “sua” própria forma de expressão. Por vezes também, como falante estrangeiro, inevitavelmente combina fragmentos de variedades diferentes. Em princípio, essa é a sua forma “natural” de se expressar, a que conhece melhor e à qual se sente mais vinculado. Portanto, essa deve ser a modalidade fundamental de expressar-se, em aula ou fora dela. É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes. O que não se pode é transformar essa amostra-

... o papel de professores
passa a ser quase o de
articuladores de muitas vozes.

⁴ Na atualidade, há quem advogue por um espanhol “*panhispánico*”. Nessa linha, foi elaborado o último *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*, que incorpora sugestões das academias de língua dos países hispano-americanos, numa tentativa de dar uma certa unidade a essa língua e de reconhecer falas locais, permeadas de palavras que não pertenceriam à língua geral. No entanto, é preciso ter em mente que iniciativas como essa são válidas e cumprem uma função determinada, mas tomam como base a palavra, não os contextos de uso relacionados a questões mais amplas, como a realidade sócio-lingüístico-cultural (veja-se, a esse respeito, http://www.aprendemas.com/Noticias/html/N595_F14102004.HTML).

gem num simples conjunto de “curiosidades”, dar-lhe essa característica de “almanaque”, desconsiderando a construção histórica que é a língua, resultado de muitas falas datadas e localizadas. Bugel, *apud* Pennycook (1995: 47), afirma que

Continuar considerando a las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas del español como conjuntos estables de creencias, valores y comportamientos, que pueden agregarse como atractivos complementos del material didáctico lleva a un divorcio de la lengua con su contexto cultural y social. (BUGEL, 2000).

E Ventura explica:

[...] es importante resaltar que el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer sólo por medio de simples curiosidades léxicas, como si las diferencias se redujeran a unas tantas palabras que se usan en un lugar y en otro no. Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. El profesor no puede sólo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad. (VENTURA, 2005: 119-120).

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza lingüística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens.

2.1.2 Qual variedade os alunos devem aprender?

Esta questão é particularmente recorrente nos níveis iniciais. Como, em geral, os professores constituem o principal (quando não o único) modelo de expressão, é natural que os estudantes tendam a adotar a variedade à qual são expostos durante mais tempo. É preciso, entretanto, criar as condições para que possam optar pela que considerem mais viável, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com os seus falantes. Não se trata de tarefa fácil; não é impossível, no entanto, propor caminhos para desenvolver essa consciência no aluno, que se espera esteja aprendendo também que a sua formação não se esgota nesse curso, devendo investir nela ao longo de sua vida.

2.1.3 O que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor?

O estudante não deve ter no livro didático o único *input*⁵ da língua e cultura estrangeira. Mostrar, na prática, as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, à polifonia.

Mais do que um “problema”, a questão das variedades constitui um leque de opções que não se restringe ao lingüístico, pois esse é apenas um dos aspectos. Cada forma de expressão, cada aspecto sociocultural integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo, em cada espaço social e cultural que focalizemos.

2.2 Algumas representações do Espanhol para os brasileiros

2.2.1 Sobre a proximidade/distância entre o Português e o Espanhol

Um ponto de crucial importância quando se trabalha com o ensino de Espanhol a falantes do Português é determinar: o grau de proximidade/distância entre as duas línguas (*la justa medida de una cercanía*, nos termos de KULIKOWSKI & GONZÁLEZ, 1999); o efeito que ele tem sobre a representação de língua fácil/difícil, quer seja no senso comum, quer seja entre os estudantes e mesmo os professores; e, em decorrência, o papel da língua materna tanto no processo de aquisição/aprendizagem quanto na didática. Vemos que, ao longo da história da metodologia do ensino de Línguas Estrangeiras, a língua materna ora foi considerada como essencial para que ocorresse o aprendizado do novo idioma, ora foi totalmente banida da sala de aula. No caso específico do Espanhol para brasileiros, o fato de serem línguas genética e tipologicamente próximas, embora distanciadas em muitos aspectos, leva a um questionamento ainda maior quanto ao lugar que o Português deve ocupar, tanto no processo de ensino quanto no de aquisição e aprendizagem.⁶

A proximidade levou,
ao longo dos anos,
ao surgimento de
estereótipos e de visões
simplistas e distorcidas
sobre o Espanhol ...

⁵ Para Krashen, só haverá aquisição de uma LE se o estudante for exposto a amostras dessa língua – *input* – que se situem um pouco acima do seu nível atual de conhecimento. O pesquisador esclarece que o nível atual de cada aprendiz seria *i* e o *input* ideal ao qual deveria ser exposto para que se processe a aquisição seria *i + 1*.

⁶ Do ponto de vista didático, a língua-meta deve ser, sempre que possível, o veículo de comunicação na aula, tanto meio quanto fim do ensino. Porém, o peso da LM não pode ser desconsiderado nunca e afirmações do tipo “é proibido usar o Português” ou “pensem apenas em Espanhol” poderão não ter grande efeito ou até ter efeito negativo se isso não for levado em conta.

A proximidade levou, ao longo dos anos, ao surgimento de estereótipos e de visões simplistas e distorcidas sobre o Espanhol entre nós, as quais, entre outras coisas, reduzem as diferenças a uma lista de palavras consideradas “falsas amigas”, induzindo, assim, a uma concepção equivocada de que bastaria conhecer bem todas essas armadilhas para dominar esse idioma.⁷ O impulso por contrastar e buscar pontos de aproximação e distância entre essas duas línguas⁸ tão “singularmente estrangeiras” (CELADA, 2002) nunca se perdeu, e talvez por isso mesmo, ou quem sabe por uma certa inércia, persiste a idéia dos “falsos amigos” como os grandes vilões da aprendizagem do Espanhol por brasileiros.

Pacheco Vita (2004),⁹ numa revisão do próprio termo “falsos amigos”, tão freqüentemente tomado como equivalente a “falso cognato” e também a heterossemântico, desfaz, a partir de uma perspectiva discursiva, a idéia equivocada de que apenas os falsos amigos seriam um problema. Segundo a autora,

[...] não há como relegar, no contato entre o Espanhol e o Português, a influência da história somente a uma parte do léxico – às “falsas amigas” – e atribuir às “amigas” um lugar seguro, livre dos mal-entendidos. (PACHECO VITA, 2004).

Os trabalhos dedicados a contrastar o Espanhol e o Português não se limitam a considerar os falsos amigos, mas abrangem outros níveis de análise lingüística: fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e inclusive discursivo. Estudos dessa natureza foram se ampliando e foi possível observar, por vezes, complexos feixes de problemas interdependentes que podem chegar a ter efeitos os mais variados sobre o processo de aquisição. Em função desses estudos, Gancedo Álvarez, Yokota & González (2002), retomando a idéia da existência de uma assimetria inversa entre o Português brasileiro e o Espanhol defendida por González (1994, 1998, 2000), chegam a apontar essas duas línguas como *imágenes invertidas en un espejo*, o que leva as autoras a perguntarem *cuál es el recorrido que tienen que hacer los aprendices del español para situarse del otro lado del espejo*.

Os percursos teóricos não param por aí, e novas formas de contraste surgem, com bases epistemológicas bastante diferentes, feitas sobretudo a partir da pragmática e da análise do discurso, que apontam questões cruciais que não a das simples semelhanças e diferenças no contraste termo a termo, estrutura a estrutura.¹⁰

⁷ A esse respeito, vejam-se González & Celada (2000); Celada (2002); González (2004), entre outros.

⁸ Para uma discussão a respeito das diferentes contribuições da Lingüística Contrastiva ainda nos dias atuais, vejam-se, por exemplo, González (2004a; 2004b; 2004c); Durão (1999; 2000); Eres Fernández (2003); Fanjul (2002), entre outros.

⁹ Trabalho disponível em página da internet consultada em 03/09/2005, sem numeração de página: http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc

¹⁰ Sobre pesquisas que consideram a proximidade e distância entre o Espanhol e o Português na linha da Análise do Discurso, vejam-se os trabalhos de Serrani-Infante (1994, 2001), Celada (2002) e Fanjul (2002).

2.2.2 Sobre os efeitos da proximidade/distância nos processos de aprendizagem. O papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira

Cabe mencionar aqui que os efeitos dessa proximidade/distância entre o Espanhol e o Português (especialmente o falado no Brasil) também se manifestam, de forma por vezes ambígua, nos processos de aprendizagem. A promessa de facilidade que a Língua Espanhola traz inicialmente para os aprendizes brasileiros se vê muito rapidamente frustrada, e é muito comum que estudantes passem de uma expectativa positiva quanto à rapidez da aprendizagem do Espanhol para uma fase que pode ir da desconfiança e medo à conclusão de impossibilidade, uma impossibilidade que leva a grandes índices de desistência. Da idéia de que não é necessário fazer grande esforço para falar essa língua (que é causa dessa perigosa e enganosa sensação de competência espontânea), que traz para o Espanhol muitos dos que não conseguiram aprender o inglês, por exemplo, os aprendizes passam, muito rapidamente, à idéia de que é impossível aprender essa língua, impossível encontrar os pontos de separação em relação ao Português que garantam que não permanecerão nessa espécie de meio do caminho. Passam, igualmente, de uma fase em que a produção se calca, em grande parte, nas formas da língua materna para uma outra fase em que, talvez num impulso diferenciador, chegam muitas vezes a criar uma língua “exótica”, que já nem se parece à primeira e por vezes está longe de chegar perto da segunda. Em alguns casos, ambas são chamadas de *portuñol* (ou portunhol).

... fica patente o papel crucial que tem a língua materna no processo de aprendizagem da estrangeira.

O papel da língua materna nesse processo é inegável. A língua materna está na base da estruturação subjetiva. Daí que o processo de aquisição de uma outra língua mobilize tanto as questões identitárias, as quais explicam, por vezes, tanto os sucessos quanto os fracassos nessa empreitada.¹¹ Nesse processo, convivem e se digladiam muitas vezes o desejo de aprender a língua e o medo do novo, a resistência a reconhecer que o mundo pode ser visto e dito de outras maneiras (REVUZ, 1998). Nessa perigosa experiência, mostra a autora (*ibid.*: 225), os aprendizes se valem de três estratégias: *a da peneira* (aprendem, mas não retêm nada ou retêm muito pouco); *a do papagaio* (sabem frases feitas, expressam-se em situações muito limitadas, não têm autonomia de compreensão e expressão);

¹¹ Vejam-se a esse respeito os trabalhos de Revuz (1998) e Serrani-Infante (1998).

*a do caos*¹² (língua estrangeira = acúmulo de termos não organizados por regra alguma). Isso sem falar daqueles que reduzem essa aprendizagem a procedimentos lógicos, aprendem apenas regras gramaticais e precisam traduzir tudo. Uma vez mais, qualquer que seja a estratégia adotada, fica patente o papel crucial que tem a língua materna no processo de aprendizagem da estrangeira.

É preciso, por outro lado, entender que esse processo não é linear, é marcado por avanços e retrocessos devidos a fatores nem sempre previsíveis; nem é de aplicação idêntica em indivíduos diferentes, podendo atingir estágios diferentes em indivíduos diferentes. Cabe lembrar aqui o papel importante porém relativo do professor, que pode atuar especialmente no estímulo à utilização, por parte do estudante, de uma estratégia consciente (FANJUL, 2004): a da reflexão, a conscientização de que a língua, esse “objeto tão rodeado”, nas palavras do autor, deve ser aprendida também como resultado de um esforço cognitivo naquilo que tem a ver com as suas formas específicas.

2.2.3 Interferências, interlíngua, mesclas... ¿Qué hacemos con el *portuñol*?

O *portuñol* é um fato natural da língua, submetida, naturalmente e sempre, a fenômenos de mescla, embora muitas vezes essas sejam vistas como sinal de impureza (TARALLO & ALKMIN, 1987). A mescla ocorre em diferentes circunstâncias e de diferentes formas, no interior de uma mesma comunidade (variedades que convivem e se entrecruzam numa comunidade que fala a mesma língua) e quando línguas diferentes entram em contato. Ocorre, por exemplo, recebendo diferentes designações (*entreverado, brasileiro, fronterizo*), em zonas de fronteira abertas e facilmente transitáveis (Brasil e Argentina, Paraguai e Uruguai). Ainda que possamos entender por que se dá, é preciso saber que uma coisa é reconhecer a sua existência, outra, muito diferente, é levar os alunos a encararem o estudo do Espanhol de forma a superá-lo e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades rudimentares de comunicação, via *portuñol*, que em geral longe está de qualquer forma usual de expressão na língua-meta. Cabe, assim, ao professor desmistificar a *ilusión de competencia espontánea* (CELADA & RODRIGUES, 2004). É preciso superá-la para reconhecer a alteridade radical que constitui historicamente essas duas línguas.

¹² Num trabalho de bases teórico-epistemológicas bem diferentes, González (1994, 1998, 2005) também constata o que chama de duas caras da transferência, numa das quais, os aprendizes, na tentativa de se aproximarem da língua estrangeira, apresentam em sua produção uma série de construções “exóticas”. A autora, sem diminuir o peso da língua materna na produção desse fenômeno, classifica essa fase de “transferência às avessas”.

Assumindo, assim, que na experiência didática se dá uma inevitável situação de contato entre línguas, fica claro que não precisamos nem devemos abolir ou escamotear a língua materna das aulas de Espanhol, visto ter sido naquela língua que os aprendizes se constituíram sujeitos e construíram sua subjetividade.

Trata-se, portanto, de ter em conta e de não ter receio de recorrer ao conhecimento prévio da língua materna quando se considerar que esse recurso auxiliará o aprendiz a compreender o idioma estrangeiro. Assim, alguns princípios gerais da Lingüística Contrastiva podem vir a ser muito úteis se aplicados nas ocasiões oportunas. Não se trata de defender, no entanto, a visão mais conservadora da Análise Contrastiva,¹³ mas de considerar que alguns de seus princípios, pautados no contraste entre as línguas e discursividades envolvidas, podem levar a resultados satisfatórios.

Da mesma forma, a Análise de Erros, para a qual estes são uma etapa natural pela qual passam todos os aprendizes no seu percurso em direção à língua-meta e, ao mesmo tempo, são indicadores do processo de aprendizagem seguido pelos estudantes, tem contribuições a oferecer. Essa concepção de erro leva a outra: a de interlíngua,¹⁴ que pode ser definida, em linhas gerais, como um

[...] sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias. (FERNÁNDEZ, 1997: 20).

Conforme indica a mesma autora (1997: 27), as produções dos estudantes, “*funcionan de acuerdo con sus propias reglas y por tanto es desde ahí desde donde deben ser evaluados y no desde la norma de la lengua meta*”, o que não significa aceitar toda e qualquer produção, e muito menos deixar de realizar correções. Assim, é fundamental

¹³ A Análise Contrastiva tradicional considerava, entre outras coisas, que a origem das dificuldades e erros dos alunos está na interferência da língua materna do estudante. Para essa corrente lingüística, todos os erros podem ser prognosticados a partir da identificação das diferenças existentes entre a língua estrangeira e a materna, e, com isso, a partir de um trabalho centrado nessas “diferenças”, todos os erros poderiam ser evitados. Essa forma de ver as coisas e de trabalhar vem, pouco a pouco, perdendo força, embora, na prática, ainda seja bastante utilizada.

¹⁴ O termo “interlíngua” difundido por Selinker (1972) equivale, *grosso modo*, a outras denominações, como “competência transitória” (CORDER, 1967), “dialeto indiossincrásico” (CORDER, 1971), “sistema aproximado” (NEMSER, 1971) ou “sistema intermediário” (PORQUIER, 1975), segundo apontem mais para a idéia de sistema, de evolução ou de especificidade (cf. FERNÁNDEZ, 1997, pp. 19-20).

desenvolver uma forma de ensino em que os erros sejam vistos não como um “obstáculo” para o sucesso dos alunos, mas como um “trampolim” para chegar à proficiência na língua-alvo. (FIGUEIREDO, 2002: 121).

É preciso lembrar ainda que o erro deve ser entendido de várias formas: como efeito da própria prática e de certos procedimentos didáticos, que por isso mesmo precisam ser permanentemente reavaliados; como efeito do confronto do aprendiz com a nova língua e dela com aquela em que ele se constituiu simbolicamente; como efeito de formas de aprender consolidadas pela tradição escolar. Todas elas devem ser consideradas na hora de se analisar, corrigir e avaliar um determinado dado da produção em língua estrangeira.

Na mesma linha de raciocínio deve caminhar a avaliação da aprendizagem: seu papel é de indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada. Por meio das avaliações, assim como dos erros nas produções dos alunos, o professor pode redirecionar seu curso e, ao mesmo tempo, oferecer aos alunos a

... a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada.

[...] oportunidade de elaborar estratégias para o uso da língua de forma adequada, de saber que existem outras variedades lingüísticas que não a padrão, e de levar em consideração como se fala, com quem se fala, o que se fala e quando se fala, de modo a adequar o seu discurso a determinadas situações. (FIGUEIREDO, 2002: 132-133).

Nesse sentido, a avaliação deve utilizar diferentes instrumentos, tanto para o diagnóstico do progresso do aluno quanto para a mensuração dos resultados alcançados em determinado momento, e deve revestir-se de um caráter positivo de modo a trazer à tona o potencial que o aprendiz tem para avançar no seu estudo da língua estrangeira.

2.2.4 E a gramática?

A partir da redefinição do papel dos erros e da avaliação, redefine-se, também, o papel da gramática no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A gramáti-

ca – normativa, prescritiva e proscritiva – pautada na norma culta, modalidade escrita, não é a única que deve ter lugar na aula de língua estrangeira, nem deve ser o eixo do curso.

O ensino de Línguas Estrangeiras sempre manteve a gramática em lugar de destaque, dando aos exercícios estruturais um lugar privilegiado, como se mediante a sua realização o aluno pudesse vir a ser treinado para produzir respostas sempre corretas (JOVANOVIĆ, 1986: 153).

Embora essa visão, surgida há mais de meio século, ainda esteja bastante presente nas aulas de Línguas Estrangeiras, ela não pode ser mantida quando o enfoque adotado sinaliza direções e propósitos muito mais abrangentes. Nesse sentido, o conhecimento que o aluno possui da gramática da língua materna (explícito ou implícito) permite que ele interaja, desde cedo, com a comunidade na qual está inserido.

O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas.

Portanto, o problema com a gramática não está propriamente nela, mas na concepção de gramática (e de língua) que orienta muitas vezes nossos cursos. Raramente está voltada para a compreensão, para a interpretação dos muitos efeitos de sentido e para as questões que regem o funcionamento de uma língua a partir das pistas que nos dá a sua materialidade; está, sim, mais preocupada com a materialidade em e por si mesma, tantas vezes mal trabalhada nas clássicas *síntesis gramaticales* que se reproduzem infinitamente. Mesmo quando o que se propõe é um enfoque dito comunicativo, é comum ver diluídos a heterogeneidade, as contradições e os conflitos constitutivos das relações sociais que se manifestam nas línguas e culturas. Por isso, em González,¹⁵ afirma-se:

Quizás sea éste uno de los factores que hacen que la enseñanza de la lengua y de su gramática sea, con tanta frecuencia, un fracaso y quizás se deban a esto las expresiones de disgusto, de enfado, de aburrimiento, que notamos en las personas cuando se les pronuncia la palabra gramática: algo que asocian inmediatamente a ese conjunto de reglas vacías de contenido y arbitrarias que los profesores les hacemos memorizar.

¹⁵ Texto no prelo, cópia fornecida pela autora, razão pela qual não mencionamos o número das páginas.

Mas, como ainda afirma a autora,

*Es importante señalar aquí que la nueva concepción heterogénea de lengua/lenguaje que defendemos no implica en absoluto abandonar la importancia de un trabajo con la sistematicidad de la lengua. Lo que se valora es más bien la **descripción de dicha sistematicidad a partir de una práctica**, en los términos de Bourdieu (1977), y no precediéndola, con la finalidad de **fijar, detectar reglas e incluso promover una reflexión sobre ellas**.*

Cabe lembrar, ainda, que o que precisa ser privilegiado no ensino de uma língua estrangeira é a amostragem e a reflexão sobre a divisão que nela mesma se organiza *ao redor do que é possível e do que é impossível dizer* (uma questão que vai muito além do certo e do errado do ponto de vista da norma gramatical vigente e reconhecida), sendo que a gramática representa apenas uma das formas dessa divisão, configurada também por outros eixos, entre eles o da coesão, da coerência, da relação com o outro, da adequação a contextos e situações. É nesse sentido que toda produção estrangeira deve ser focalizada, porque depende disso a possibilidade de ser compreendida e de não incorrer em problemas graves de inadequação que podem gerar desconfortos.

Por fim, cabe uma última reflexão sobre esse privilégio que se está dando ao *ensinar a língua sobre o ensinar sobre a língua*. O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos. O que efetivamente importa é mais o *como* e o *para que* fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido.

3 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL: SOBRE TEORIAS, METODOLOGIAS, MATERIAIS DIDÁTICOS E TEMAS AFINS

3.1 Considerações gerais

Como já foi assinalado, este documento não possui caráter dogmático e respeita as peculiaridades de cada situação de ensino, pelo que não oferece uma listagem fechada de conteúdos ou temas a serem desenvolvidos de maneira uniforme. An-

tes, o que se objetiva é delinear alguns princípios gerais que permitam aos docentes:

- a) realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da Língua Espanhola na escola regular;
- b) estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades (regionais, institucionais e de toda ordem) de cada situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva;
- c) selecionar e seqüenciar os conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos; e
- d) definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino–aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar, e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação.

Para que os pontos arrolados anteriormente possam ser postos em prática, convém recordar que o princípio geral norteador deste documento é o papel formador que a Língua Espanhola deve ter no currículo acadêmico do ensino médio. Sendo a escola uma instituição social, nela se perpetuam certas práticas que refletem as crenças e atitudes dos participantes e a linguagem configura-se como uma das formas mais freqüentes de constituir e preservar essa situação, como apontam Almeida Filho & El Dash (2002: 22). Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica.

É interessante saber que as premissas já citadas neste documento – aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser* – também são referidas no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (capítulo 2),¹⁶ algo que deve ser levado em consideração, dada a situação particular que passaram a viver os europeus a partir da criação da União Européia e das políticas lingüísticas que foi preciso estabelecer em função da nova realidade, mesmo reconhecendo que essa realidade é bastante distante e

¹⁶ Daqui em diante, apenas *Marco*.

diferente daquela que vivenciamos em nosso país e em nosso continente. Valha, no entanto, a referência, para observarmos que, apesar das diferenças, há alguns pontos de confluência nesta proposta com aquela. Segundo o documento citado, o enfoque adotado

[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. [...] El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, 2001).

Na nossa sociedade, o conhecimento de Línguas Estrangeiras é muito valorizado no âmbito profissional, porém, no caso do ensino médio, mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir

... que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais ...

como cidadão. Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular. Essas situações fazem parte da vida do aluno, mas não são as únicas, talvez nem sejam as principais e, acima de tudo, não se esgotam nelas mesmas. Tampouco pode reduzir-se a

um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações de comunicação pelas quais um indivíduo pode passar, como também se chegou a pensar em algum momento de aplicação mais radical do enfoque comunicativo.

Embora a utilidade do conhecimento para fins escolares ou profissionais seja real, não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato – um contato que tanto pode se dar

harmonicamente como em forma de atrito – com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz, já que a língua, nesse caso a primeira língua, como mostra Revuz (1998: 217), muito antes de ser objeto de conhecimento, “[...] é o material fundador do nosso psiquismo e da nossa vida relacional”. Por outro lado, ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural.

Vê-se, portanto, que o conhecimento novo não é apenas acrescentado aos conhecimentos que o indivíduo já possui; a incorporação efetiva desse novo conhecimento vincula-se estreita e diretamente aos seus conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que os modifica, total ou parcialmente. Aliás, vale lembrar que nem tudo o que constitui o aprendizado de uma língua é, ao menos exclusivamente, da ordem do conhecimento, porque esse processo está fortemente ligado ao fato de que o aprendiz tem de se submeter às leis de outro, simbólico, que não aquele em que está constituído pela sua língua materna.

Relembrando o que aponta Revuz (*ibid.*: 217), é preciso considerar que o aprendiz “[...] já traz consigo uma longa história com *sua* língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira [...]”. Portanto, a importância da língua e da cultura maternas nesse processo de contato com a língua e cultura estrangeiras nunca poderá ser desconsiderada.

Serrani-Infante (1998: 256), num trabalho em que aprofunda suas reflexões sobre fatores não cognitivos que incidem no processo de aquisição de segunda língua, aponta que o encontro com segundas línguas e línguas estrangeiras “[...] talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito” e, por isso mesmo, solicita as bases da estruturação subjetiva e, com isso, a língua materna. É preciso, portanto, segundo Serrani-Infante (1999: 297), tê-la presente para determinar tópicos que levem à conscientização das dimensões da diferença e, sobretudo, da alteridade, em diversos domínios. A língua é atravessada pela história e pela ideologia; é, como aponta Guimarães (1996), um sistema de regularidades constituídas por enunciações sucessivas, ao mesmo tempo em que se transforma, em que deriva, nas palavras do autor, de modo quase imperceptível, a cada acontecimento enunciativo.

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que

nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais.

Considerando, portanto, as premissas apontadas pela Unesco já assinaladas, assim como as observações anteriores, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino.

O enfrentamento da diversidade certamente comportará representações – sobre o próprio e sobre o alheio, valendo-nos de termos empregados por Fanjul (2000) – que se manifestam no discurso em forma de “estereótipos, idealizações, exotismos, etc.”, como aponta Serrani-Infante (1998: 265), representações que deverão ser analisadas, segundo a autora (*ibid.*), “[...] como meios imaginários nos quais se imbricam as questões simbólicas [...] e ideológicas [...]”. Tais representações, algumas muito alimentadas pela mídia, ora se projetam sobre a própria língua e suas variedades, ora sobre os seus muitos e distintos falantes, situados, sobretudo, em distintas regiões, mais ou menos favorecidas e prestigiadas, ora se projetam sobre a facilidade ou dificuldade de enfrentar o processo de aprendizagem. Todas elas, a nosso ver, precisam ser objeto de algum tipo de trabalho analítico-crítico, quer para serem, em alguns casos, exploradas e em outros, abaladas.

3.2 Acerca dos objetivos e conteúdos a serem considerados no ensino do Espanhol

Ainda que o presente documento não tenha a função de apresentar uma listagem dos objetivos a serem propostos no ensino médio, a título meramente sugestivo vale lembrar que o estabelecimento de grandes temas geradores pode auxiliar, muito, tanto na definição dos objetivos quanto dos conteúdos. Assim, se pensarmos que o objetivo maior da presença da língua estrangeira na grade curricular é a formação do indivíduo, podemos selecionar temas ligados direta e/ou indiretamente a essa proposta. Nesse sentido, pensando sobretudo na idéia de transversalidade, tão presente na lei que rege a educação brasileira – podem-se incluir reflexões sobre:

- **políticas:** formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias etc;

- **econômicas:** poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho etc;
- **educação:** sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação etc;
- **sociais:** habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes etc;
- **esportes:** valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos etc;
- **lazer:** opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais;
- **informação:** papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet) etc;
- **línguas e linguagens:** questões relativas a políticas lingüísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc.

Ainda que essa lista possa e deva adaptar-se às diferentes realidades do país, é importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão.

Para que a consecução de tais objetivos seja possível, é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para

além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender) e das seqüências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta. Dessa forma, um conjunto de atos de fala ou de funções lingüísticas desvinculados de um contexto

... é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender)

amplo tampouco será adequado nem suficiente para alcançar os propósitos do ensino da língua estrangeira. Todos esses elementos e competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngüe e multicultural, heterogêneo.

É isso o que entendemos por não tornar a língua um fim em si mesma e também por não transformá-la num simples instrumental.

3.2.1 Habilidades, competências, e meios para alcançá-las

Os componentes curriculares considerados “tradicionais” devem servir para que o estudante se aproprie de outras maneiras de expressar uma realidade diferente da sua, de forma a que ele seja capaz de apropriar-se, também, das peculiaridades lingüísticas e socioculturais do outro. Assim, será necessário considerar, entre os conteúdos a serem incluídos no ensino médio, os arrolados a seguir:

- o desenvolvimento da *competência (inter)pluricultural*, já que

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (MARCO, capítulo 1);

- o desenvolvimento da *competência comunicativa* vista como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro;
- o desenvolvimento da *compreensão oral* como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito;
- o desenvolvimento da *produção oral*, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso;
- o desenvolvimento da *compreensão leitora*, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo lingüístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto,

com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele;

- o desenvolvimento da *produção escrita*, de forma a que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade.

Embora os conteúdos mencionados se refiram a competências e habilidades, não devem ser vistos nem abordados em qualquer curso de maneira isolada, posto que nas relações interpessoais, quer sejam elas estabelecidas por contato direto, quer sejam mediadas por algum meio tecnológico, eles se conjugam, se articulam e se complementam.¹⁷ A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. Dessa forma, um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: lingüística, sociocultural, sócio-econômica, política, discursiva etc.

Tendo em vista que foi mencionado o desenvolvimento de competências por parte do aprendiz, vale lembrar que no processo de aquisição incidem também fatores não cognitivos que têm relação com questões identitárias, segundo Serrani-Infante (1998). Para essa autora, a identificação é a condição instauradora, a um só

... um amplo tema gerador
pode levar a reflexões de
ordem bastante variada:
lingüística, sociocultural,
sócio-econômica, política,
discursiva etc.

tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito, desejo esse que é o de saber uma outra língua. Sem esse jogo de processos identificatórios, “[...] não é possível uma tomada da palavra significante na L2” (*ibid.*: 253). E não é possível deixar de considerar que esse processo de identificação é contraditório: ora nos empurra para o novo, ora nos afasta dele porque afeta a nossa relação com a primeira língua, mesmo que inconscientemente. Entender esse jogo contraditório de aproximação e afastamento é fundamental para o professor de lín-

¹⁷ No mundo contemporâneo, tão marcado pelos meios de comunicação e informação eletrônicos, é crucial repensar o conceito de habilidades; como modos culturais de usar a linguagem. Em alguns casos, esses modos se interpenetram e se superpõem de tal forma que se torna difícil estabelecer fronteiras claras entre eles: a fala invade a escrita e vice-versa; as linguagens se complementam.

gua estrangeira, uma vez que poderá explicar o processo nada linear de chegada à língua estrangeira e as marcas que deixa nas atitudes e na produção dos aprendizes. Como mostra Revuz (1998) e retoma Serrani-Infante (*ibid.*), é preciso ver quando se está ou não pronto para a experiência do próprio estranhamento.

3.3 Métodos e abordagens de ensino

Como este documento não possui caráter dogmático, considera-se mais oportuno, em lugar de defender o seguimento deste ou daquele método de ensino de línguas, advogar pela adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica. Nesse sentido, Almeida Filho afirma que:

Os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem das maneiras como o fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta, o nível de abstração das crenças e pressupostos guias. Isso equivale a elevar a abstração do nível do método (materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica) para abordagem (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua). Note-se que o alçamento dessa abstração se dá para um patamar ainda mais acima de metodologia tomada como conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método. A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações. (ALMEIDA FILHO, 2001: 19) [grifo do autor].

Assim, ainda segundo o mesmo autor, uma abordagem de ensino se estabelece a partir da reflexão e consolidação de um conjunto de concepções e princípios, segundo as experiências, crenças e pressupostos específicos de cada docente, ancorados (em maior ou menor medida) nas idéias sobre o que significa ensinar, idéias essas que podem ser próprias (resultantes de experiências e reflexões pessoais) ou de outros (outros professores, instituições, organismos, agentes educacionais, alunos, autores de materiais didáticos, sistemas de avaliação etc.). Vale lembrar que o enfoque adotado deve ser integrador e eficaz para que se atinjam os objetivos propostos e que o conjunto de concepções com as quais as ações do docente se vinculam deve refletir coerência.

3.4 Sobre os materiais didáticos

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, *grosso modo*, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. Assim, um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou a embalagem de um produto alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático de grande utilidade. Uma seleção adequada, que leve em conta o planejamento do curso como um todo, incorporará alguns ou vários desses recursos de forma harmoniosa, o que, por sua vez, implica não se ater exclusivamente a apenas um deles, posto que nenhum é tão abrangente que contemple todos os aspectos relacionados à língua em estudo.

Contudo, sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva. É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem.

Por outro lado, os livros didáticos disponíveis no mercado editorial apresentam grande variedade de linhas teóricas (sejam lingüísticas, culturais ou de ensino), assim como diversidade de propósitos. Hoje, no Brasil, encontra-se grande oferta de livros didáticos, publicados tanto por editoras nacionais quanto por estrangeiras, elaborados por autores nacionais, por autores estrangeiros ou em parceria. Esse *boom*, iniciado sobretudo nos anos 1990 (ERES FERNÁNDEZ, 2000: 65), parece manter-se vivo nos dias atuais, haja vista a quantidade de títulos disponíveis, cada vez em maior número. Contudo, uma análise desses materiais pautada em critérios claramente definidos e objetivos torna-se imprescindível, como aponta Melone (2000: 234), para que eles, de fato, atendam às necessidades específicas de cada situação de ensino e, nesse caso, aos objetivos educacionais do ensino médio.

Ainda no que se refere à adoção dos materiais didáticos comercializados no país, é preciso considerar em que medida eles contemplam a realidade nacional,

regional e local, isto é, até que ponto apresentam a língua estrangeira – no nosso caso o Espanhol – como um idioma genética e tipologicamente próximo do Português, posto que a (relativa) proximidade existente entre ambas as línguas, paradoxalmente, facilita a aprendizagem ao mesmo tempo em que pode ser causadora de interferências ou mesmo de mal-entendidos, uma questão que já foi explorada neste documento.

Por fim, é bom ressaltar que, quer sejam escolhidos os materiais disponíveis no mercado, quer sejam os produzidos *ad hoc* pelos professores, quer sejam as próprias metodologias, todos se apóiam em pressupostos teóricos nem sempre suficientemente claros, explícitos, para o professor. Muitas vezes, essas teorias ou crenças que dão suporte às escolhas feitas operam silenciosamente, sem que o professor tenha clara consciência delas, de seus fundamentos e do que postulam, para garantir a coerência entre o que se pensa e o que se faz.

É fundamental, portanto, reconhecer o que está por trás de uma metodologia, de um manual, de um material didático para poder, em consequência, não apenas dialogar com esses pressupostos, mas também para não ser presa do último modelo da moda e de interesses puramente comerciais.

Cabe introduzir aqui uma última e importante reflexão, tomada de Orlandi (1987), a respeito do papel do livro/material didático, da qual se deve manter distância. O material didático, que é visto por ela como um *elemento de mediação*, sofre, como toda mediação, um processo de apagamento

[...] e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá a si mesmo, e o que interessa é saber o material didático. A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular. (ORLANDI, 1987: 22).

Vê-se, portanto, que nem o manual adotado nem o material didático deliberadamente preparado, qualquer que seja, pode ser transformado num fim, mas deve ser considerado meio para se chegar a algo que o excede, que vai muito além dele. Da mesma forma, nem as teorias nem as metodologias podem ser tomadas como verdades inquestionáveis, objetos de uma profissão de fé. E só é possível romper essa *circularidade* do discurso pedagógico que transforma os meios em fins, como mostra Orlandi (*ibid.*), por meio da crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (1), Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG/ALAB, p.15-29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; EL DASH, L. G. **Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira.** Horizontes de Lingüística Aplicada (1). Brasília, UnB, p. 19-37, 2002.
- BAPTISTA, L. M. T. R. **Língua e cultura no ensino de espanhol a brasileiros:** contribuições para a formação de professores. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, inédita, 2004.
- BOHN, H. I. **Avaliação de materiais.** In: BOHN, H. I.; VANDRESSEN, P. (Orgs.). Tópicos de lingüística aplicada. Florianópolis: UFSC, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>
- BRUNO, F. C. (Org.) **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:** reflexão e prática. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.
- BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo:** quem ensina qual variante a quem? Trabalhos de Lingüística Aplicada, 33, Campinas, Unicamp/IEL, p. 71-87, 1999.
- BUGEL, T. **Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil.** ACTAS DEL XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, Zaragoza, España, septiembre 2000.
- CALLEGARI, M. V. **Saborear para saber:** diferentes olhares sobre a motivação – um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio. Dissertação de Mestrado, inédita. Faculdade de Educação da USP, 2004.
- CAMARGO, M. L. **O ensino do espanhol no Brasil:** um pouco da sua história. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, 43 (1), Campinas, IEL/Unicamp, p.139-149, 2004.
- CELADA, M. T. **Efectos de ciertos imaginarios y efectos de lo real en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español en Brasil.** In: I REUNIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES SOBRE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS.

LENGUAS Y EDUCACIÓN FORMAL. Buenos Aires: UBA/Secretaría de Asuntos Académicos/Instituto de Lingüística, p. 135-148, 1999.

CELADA, M. T. **Pasando en limpio algunas cuestiones.** Revista de la Apeesp. “1492 ¿Punto de llegada o punto de partida?” São Paulo: año II, n. 4, p. 26-38, jul.-dic., 1992.

CELADA, M. T. **Sobre ciertas formas de se dizer brasileiro.** In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo, SP, Brasil. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100042&lng=es&nrm=iso

CELADA, M. T. **Uma língua singularmente estrangeira.** O espanhol para o brasileiro. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, Departamento de Lingüística, Campinas, SP, Brasil, 2002. Disponível para consulta em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. **Los estudios de lengua española en Brasil.** In: Anuario de Estudios Hispánicos 2000. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, n. X, Suplemento “El hispanismo en Brasil”, p. 35-58, 2001.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M.; KULIKOWSKI, M. Z. M. **O ensino de língua pela TV: três reflexões sobre a pós-produção de Viaje al Español pela TV Cultura.** In: ANAIS DO IV EPLLE, v. 1. São Paulo: Arte & Ciência, p. 78-93, 1996.

CELADA, M. T.; KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. **A nossa viagem com o espanhol.** Revista de la Apeesp. “Caminos y Descaminos del Español”. São Paulo. Apeesp/Consejería de Educación de la Embajada de España, v. 6, p. 66-70, 1995.

CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. **El español en Brasil: actualidad y memoria.** Publicado no site do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección “Lengua y Cultura”, 2004. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/zonas analisis.asp?zona=12&version=1&publicado=1>

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> acessado em 03/12/03.

DOCUMENTO SÍNTESE do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras “Carta de Pelotas”. II ENPLE – ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, Pelotas, Universidade Católica de Pelotas, RG, Brasil, 2000.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** Londrina, Brasil: UEL, 1999.

DURÃO, A. B. A. B. **Los errores típicos de brasileños aprendices de español y la fosilización.** In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G. Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos. Londrina, Brasil, UEL, t. I, p. 43-54, 2000.

ELIZAINCÍN, A. **Contacto entre lenguas genéticamente emparentadas.** El caso del español y del portugués. Signo y Seña, n. 6. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, 1996.

ELIZAINCÍN, A. **Dialectos en contacto:** español y portugués en España y América. Montevideo: Arca, 1992.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **A pesquisa:** da formação acadêmica à sala de aula In: ANAIS DO I ENCONTRO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ENSINO, APRENDIZAGEM E PESQUISA. São Paulo, FEUSP, p. 11-14, 2002.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Evaluación:** más allá de los exámenes y de las calificaciones Signum: Estudos da Linguagem (6/1): 123-136. Londrina, Brasil, UEL, 2003.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil.** In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Suplemento “El hispanismo en Brasil”. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, p. 59-80, 2000.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Las clases de E/LE y la relación competencia sociocultural/competencia comunicativa.** In: ACTAS DEL V SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSO-HABLANTES. São Paulo, Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, p.151-154, 1997.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Las variantes del español en la nueva década:** ¿todavía un problema para el profesor del español a lusohablantes? Registros de la lengua y lenguajes específicos. São Paulo, Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, p. 7-18.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Língua e cultura:** integração na aula de língua estrangeira. Horizontes de Lingüística Aplicada (1): 39-44, Brasília, LET/UnB, 2002.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Lingüística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade:** algumas relações. Signum: Estudos da Linguagem (6/2): 101-118, Londrina, UEL, 2003.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Ser profesor de español en Brasil:** ventajas y problemas, Cuadernos Cervantes de la Lengua Española (24): 10-17, Madrid, ELR Ediciones, 1999.

FANJUL, A. P. **Circuitos comunicativos: la negación de la lengua.** Trabalho apresentado no I SIMPOSIO DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: TEORÍA Y PRÁCTICA. Inédito; cópia cedida pelo autor, 2004.

FANJUL, A. P. **Léxico y discursividad en lenguas próximas.** Cuestionando la noción de “heterosemánticos”. Trabalho apresentado no II CONGRESO LATINO-AMERICANO DE ESTUDIOS DEL DISCURSO. Inédito, 2003.

FANJUL, A. P. **O próprio e o alheio: evidência da não-transparência da língua.** In: GREGOLIN, M. R. V. (Org.). Filigranas do discurso: as vozes da história. Araraquara: Laboratório Editorial Unesp/São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 155-174, 2000.

FANJUL, A. P. **Perspectivas endocéntrica y exocéntrica para la escenificación de la persona en la enunciación: estudio comparativo entre brasileños y argentinos.** In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, São Paulo, SP, Brasil, 2002. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100006&lng=es&nrm=iso

FANJUL, A. P. **Português-espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo.** São Carlos: Claraluz, 2002.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.** 2. ed. Goiânia: UFG, 2002.

GANCEDO ÁLVAREZ, M. A. **La oblicuidad, construcciones de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Língua espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM, FFLCH, USP, SP, 2002. Inédita. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>

GANCEDO ÁLVAREZ, M. A.; GONZÁLEZ, N. M.; YOKOTA, R. **Hacia (y desde) la perspectiva lingüística de la lengua española: el recorrido que tienen que hacer los aprendices para situarse del otro lado del espejo.** Hispanismo 2002, São Paulo: Humanitas/ABH, v. 1, p. 259-268, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000001200200100036&lng=es&nrm=iso

GONZÁLEZ, M. M. **Perspectivas para la enseñanza de español en el Brasil.** Revista de la Apeesp. São Paulo, ano I, n. 1, p. 2-8, ene.-jun., 1991.

GONZÁLEZ, N. T. M. **La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis.** In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (Orgs.). Hispanismo 2000, Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. 1, p. 239-256, 2001.

GONZÁLEZ, N. T. M. **La investigación en español/lengua extranjera en Brasil: desplazamientos teóricos y recorridos a seguir.** In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. (Orgs.). *Formas e linguagens. Tecendo o hispanismo no Brasil.* Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, p. 237-256, 2004a, (Versão revista e atualizada de trabalho publicado na Argentina em 2003.)

GONZÁLEZ, N. T. M. **La lengua española en Brasil. La lengua española para los brasileños.** Intervención de en el Coloquio Interatlántico. *Comunica. Unidad en la Diversidad*, 12/07/2000: <http://www.unidadenladiversidad.com>

GONZÁLEZ, N. T. M. **Las construcciones con pronombres personales en la interlengua de estudiantes brasileños de E/LE.** In: ACTAS DEL II SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, p. 146-155, 1994.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías.** In: ESTEVES DOS SANTOS, A. L.; MONTE ALTO, R. (Orgs.). *Panorama hispánico.* Belo Horizonte: APEMG Editora, p. 41-46, 1999.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Lugares de interpretação do fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras.** *Estudos Lingüísticos XXXIII*, Campinas: Unicamp-GEL, 2004b; publicação em CD-Rom.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil).** *RedELE – Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2004c. <http://www.sgci.mec.es/redele/index.html>

GONZÁLEZ, N. T. M. **Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE.** In: RILCE, 14.2: *Español como lengua extranjera: investigación y docencia*, Pamplona, España: Universidad de Navarra, p. 243-263, 1998.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do espanhol/Língua Estrangeira.** In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática.* São Carlos, SP: Claraluz, p. 53-70, 2005.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português.** *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 36, Campinas: Unicamp/IEL, p. 163-176, 1999.

GONZÁLEZ, N. T. M. **¿Y Qué hacemos con el portuñol? O duela a quien duela, viva la cueca cueca.** In: “1492 ¿Punto de llegada o punto de partida?” *Revista de la Apeesp, São Paulo*, ano II, n. 4, p. 18-22, jul.-dic., 1992.

GRIGOLETTO, M. **Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira.** In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso. Discursos sobre e*

na sala de aula. Campinas, SP: Ed. da Unicamp/Chapecó, RS: Argos Ed. Universitária, p. 223-235, 2003.

GUIMARÃES, E. **Enunciação, língua, memória**. Revista da Anpoll, 2: 27-34, 1996.

GUTIÉRREZ BOTTARO, S. E. “**El entreberado, esa lengua que inbentemo aquí**”. **El continuo lingüístico en la zona fronteriza de Brasil y Uruguay ¿Un caso de interlengua?**. In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (Orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. I, p. 288-295, 2001.

GUTIÉRREZ BOTTARO, S. E. **El fenómeno del bilingüismo en la comunidad fronteriza uruguayo-brasileña de Rivera**. In: FANJUL, A. P.; OLMOS, A. C.; GONZÁLEZ, M. M. (Orgs.). *Hispanismo 2002*, São Paulo: Humanitas/ABH, v. 1, p. 384-392, 2004.

JOVANOVIĆ, A. **Ensino de línguas e o papel da gramática**. Revista da Faculdade de Educação, 12 (1/2), São Paulo, Faculdade de Educação – USP, p.145-156, 1986.

KULIKOWSKI, M. Z. M. **La práctica cultural como forma de integración**. Revista de la Apeesp, São Paulo, ano I, n. 2, p. 7-10, jun.-dic., 1991.

KULIKOWSKI, M. Z. M. **¿Por qué una política lingüística?** In: Revista de la Apeesp. “1492 ¿Punto de llegada o punto de partida?”, São Paulo, año II, n. 4, p. 23-25, jul.-dic., 1992.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. **Español para brasileños**. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, p. 11-19, 1999.

MELONE, E. L. **Cómo trabajar con textos: análisis de materiales didácticos**. In: ACTAS DEL VIII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, São Paulo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, p. 233-240, 2000.

MENDONÇA DE LIMA, C. A.; MENDONÇA DE LIMA, L. **La habilidad lingüística comunicativa relacionada con los americanismos**. In: TROUCHE, A. L.; REIS, L. F. (Orgs.). *Hispanismo 2000*, Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. 1, p. 106-116, 2000.

MENDONÇA DE LIMA, L. **La presencia de las variedades sociolingüísticas en manuales de E/LE**, 2004. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Lucielena%20Mendonca%20de%20Lima.doc

MORENO FERNÁNDEZ, F. (Ed. y Trad). PRESTON, D. R.; YOUNG, R. **Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social**. Madrid: Arco/Libros, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco/Libros, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez/Unesco, 2003.

ORLANDI, E. P. **O discurso pedagógico**: a circularidade. In _____ A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso. 2. ed. revista e aumentada. Campinas: Pontes, p. 15-24, 1987.

PACHECO, C. **Representações da língua espanhola em trabalhos sobre o E/LE**. In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo, SP, Brasil, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=es&pid=000000001&nrm=iso.

PACHECO VITA, C. **Aquisição da língua espanhola por brasileiros: suas representações e sua realidade**. Revista Humanidades, série Letras, São João da Boa Vista, SP: FEOB, p. 69-74, 2003.

PACHECO VITA, C. **Os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos**: a discussão de uma sinonímia, 2004. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc

PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. (Orgs.). **Formas e linguagens. Tecendo o hispanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, p. 213-230, 1998.

RODRIGUES, F. S. C. **Aquisição do modo imperativo da língua espanhola**: será esse o problema? In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (Orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. 1, p. 141-146, 2001.

ROLANDI, V. F. **Estereótipos**: uma porta de entrada no processo de aquisição de língua estrangeira. (Os estereótipos veiculados pela mídia e o seu papel na aquisição do espanhol/Língua Estrangeira no Brasil). Trabalho de Graduação Individual apresentado ao DLM da FFLCH-USP, a partir de pesquisa de Iniciação Científica realizada com bolsa da Fapesp. Inédito, cópia disponível na biblioteca da FFLCH-USP, 2004.

SANTOS, H. S. **Imagens complexas**: entre a reiteração do mesmo e o jogo de contrários, 2004. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Helade%20Scutti%20Santos.doc

SANTOS, H. S. **O “erro” do aluno de língua estrangeira sob um outro olhar**. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos, SP: Claraluz, p. 37-52, 2005.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras.** In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100029&lng=es&nrm=iso

SANTOS, H. S. **Quem sou eu? Quem é você? Será que um dia a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM-FFLCH-USP. Inédita, 2005.

SANTOS, R. L. C. **Um olhar para os erros no processo de aquisição de língua estrangeira a partir de duas perspectivas de interpretação.** Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, DL-FFLCH-USP. Inédita, 2002.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua:** a proposta Areda. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, p. 143-167, 1998.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Análise de ressonâncias discursivas em microcenas para estudo da identidade lingüístico-cultural.** *Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, IEL/Unicamp* (24): 79-90, jul.-dez., 1994.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Discurso e aquisição de segundas línguas:** proposta Areda de abordagem. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. *Os múltiplos territórios da análise do discurso.* Porto Alegre: Sagra Luzzatto, p. 281-300, 1999.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Diversidade e alteridade na enunciação em língua próximas.** *Revista Letras, Porto Alegre*, 4, p. 11-17, 1997.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas.** In: D.E.L.T.A., São Paulo, *Educ*, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Identidade e segundas línguas:** as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade.* Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, p. 231-261, 1998.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura.** In: D.E.L.T.A. São Paulo, *Educ*, v. 17, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>

SERRANI, S. (Org.). **Línguas e processos discursivos. Teoria e prática. Fragmentos.** *Revista de Língua e Literaturas Estrangeiras da UFSC*, 22, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

SOTO, U. **Stricto sensu**: regularidades e dispersão na pesquisa em língua espanhola. In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. (Orgs.). Formas e linguagens. Tecendo o hispanismo no Brasil. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, p. 155-198, 2004.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos. Línguas em contato**. São Paulo: Ática, série Fundamentos, 1987.

VENTURA, R. P. **Variaciones en algunos usos pronominales del español**. In: BRUNO, F. C. (Org.). Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática. São Carlos, SP: Claraluz, p. 115-120, 2005.

YOKOTA, R. **A aquisição/aprendizagem de estruturas prepositivas do espanhol por falantes do português**. In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (Orgs.). Hispanismo 2000, Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. 1, p. 263-272, 2001.

YOKOTA, R. **A marcação do caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Lingüística Geral, DL-FFLCH-USP. Inédita, 2001. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>

YOKOTA, R. **El uso de mismo por estudiantes brasileños de E.L.E**. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G. (Org.). Problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol, t. I. Londrina: Ed. UEL, p. 79-92, 2000.

YOKOTA, R. **O objeto direto preposicionado na interlíngua de estudantes de espanhol**. In: FRANÇA, A. (Org.). Afinal, já sabemos para que serve a lingüística? São Paulo: Departamento de Lingüística da FFLCH/USP, p. 189-198, 2002.

**CONHECIMENTOS
DE ARTE**

Consultores

Ana Carolina de S. S. D. Mendes

Arão Paranaguá de Santana

José Mauro Barbosa Ribeiro

Leda Maria de Barros Guimarães

Margarete Arroyo

Terezinha Losada

Leitores Críticos

Lucia Lobato

Sergio Coelho Borges Farias

José Sávio Oliveira de Araújo

Sérgio Luis Ferreira de Figueiredo

INTRODUÇÃO

Integrando a legislação educacional que se seguiu à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem documentos que visam a esboçar as principais linhas de referência para a educação escolar na perspectiva do desenvolvimento do ensino, com a finalidade de orientar a formulação das propostas curriculares das diversas regiões do Brasil, os projetos pedagógicos, as escolas e as ações dos docentes quanto à elaboração do planejamento didático propriamente dito.

Neste documento, procurou-se resguardar os avanços identificados nos PCN, garantindo, ao mesmo tempo, a inclusão de propostas há muito reivindicadas por aqueles que lidam com o ensino da Arte, em suas diversas instâncias e segmentos, todavia estabelecendo um contato mais estreito com aqueles que se situam na ponta desse processo – o professor. Guiado por esse propósito, o documento foi estruturado com as partes descritas a seguir.

Revisão histórica

Apresentação das principais tendências pedagógicas, desde a visão tradicional até as vertentes contemporâneas, contemplando pressupostos teóricos e propostas didáticas relativos às diversas linguagens artísticas – música, teatro, dança, artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas. Ao mesmo tempo em que se busca uma leitura crítica desse processo histórico, pretende-se, também, resgatar as contribuições desses legados históricos, oferecendo subsídios para o professor localizar e repensar criticamente sua prática sob múltiplos referenciais.

Arte, linguagem e aprendizagem significativa

Conforme a Lei n. 5.692/71, o ensino da arte faz parte da área da linguagem. Então denominada de Comunicação e Expressão, passa a integrar, com a adoção dos PCN, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nessa parte do

documento, buscou-se discutir as implicações dessa relação, destacando-se dois grandes vetores, quais sejam: o campo abrangente das diversas manifestações da linguagem e o universo específico da arte. Essas duas perspectivas não são excludentes, pois a arte hoje estabelece vínculos muito estreitos com o cotidiano e com todas as outras formas de saber. No entanto, essas diferenças precisam ser explicitadas para caracterizar a especificidade da disciplina Arte, mesmo quando ela aborda temas que não sejam propriamente artísticos.

No primeiro vetor, é salientada a dimensão simbólica e estética do ser humano no seu sentido mais amplo. Nesse caso, o estudo sobre as diversas linguagens (visual, sonora, corporal e também verbal) permite a abordagem dos mais diversos aspectos da cultura ligados ao cotidiano, ao entretenimento, aos ofícios, às ciências, etc.

No segundo, é destacada a especificidade da experiência simbólica e estética da arte, que gera – especialmente na tradição ocidental – um tipo particular de narrativa sobre o mundo, diferente da narrativa científica, da filosófica, da religiosa e dos usos cotidianos da linguagem.

Essa discussão possibilita um entendimento mais acurado das relações transversais e interdisciplinares que a arte estabelece com outros campos do conhecimento e com a realidade, ao mesmo tempo em que também resgata sua identidade como forma específica de conhecimento, mediação e construção de sentido.

Experiências didáticas nas diversas linguagens

Ressaltar a importância da *contextualização* no processo educativo é um legado dos PCN, que remetem às formulações educacionais progressistas de natureza mais geral (Vigotsky, Paulo Freire, etc.) como referentes ao ensino da Arte em particular (Ana Mae Barbosa e outros). A partir das referências históricas e da análise das relações entre arte e linguagem, destacadas anteriormente, discutem-se neste terceiro momento as múltiplas possibilidades do trabalho na sala de aula.

Com base em contribuições de especialistas de cada linguagem artística, foram levantados conteúdos específicos atinentes aos diferentes *códigos* e *canais* dessas linguagens, advertindo-se que, na perspectiva do presente documento, esses *códigos* e *canais* são atributos gerais que somente fazem sentido nos usos concretos da linguagem, ou seja, em seu(s) respectivo(s) *contexto(s)*.

Para explorar a articulação dos aspectos formais do currículo são apresentados exemplos de atividades didáticas, já desenvolvidas por professores em cada uma das quatro linguagens artísticas, que são analisados diante das possibilidades metodológicas tratadas no decorrer deste texto. Não se pretende com esses exemplos criarem modelos ou receitas, mas, ao contrário, mostrar que as alternativas

de abordagem são tão variadas quanto os interesses e os objetivos da proposta e do grupo em questão.

Proposições

Nesta seção, são levantadas as principais propostas e reivindicações dos professores de Arte, conforme formulado nas suas várias instâncias de representação profissional, como, por exemplo, a Federação dos Arte Educadores do Brasil (Faeb), a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e a Associação Brasileira de Artes Cênicas (Abrace). Nessa pauta, destaca-se a superação da polivalência, frisando-se a importância da formação em nível superior de professores especialistas em cada uma das linguagens artísticas e sua atuação nas escolas de nível fundamental e médio de acordo com sua qualificação.

Ressalta-se, ainda, a importância da implementação de uma política de avaliação contínua e propositiva desses documentos nas instâncias federal, estadual e municipal, visando, não só a diagnosticar a estrita implantação das propostas, mas, principalmente, identificar as alternativas e mesmo as divergências que por ventura tenham escapado às suas formulações curriculares, revelando possibilidades que extrapolam seus limites. É fundamental a definição de uma política de formação de professores de Arte em várias instâncias: graduação, pós-graduação, formação continuada, bem como o acesso a materiais, equipamentos, informática e apoio à participação em eventos da área.

Referências bibliográficas

Por fim, entende-se que essas propostas e suas avaliações dependem de um processo contínuo de experimentação e pesquisa. Apresenta-se, assim, uma bibliografia que indica fontes para professores e pesquisadores, relativa às formulações gerais sobre arte, educação, ensino de Arte e especificamente sobre o trabalho metodológico com as linguagens, sem pretender exaurir esse repertório, felizmente em expansão graças aos crescentes resultados dos programas de pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento.

1 REVISÃO HISTÓRICA

COMO O ENSINO DE ARTE SE INSCREVE NO CONTEXTO ESCOLAR?

Para responder essa questão, é preciso um olhar histórico sobre as diferentes iniciativas (teóricas, metodológicas, práticas) desenvolvidas no ensino de Arte. Essas

iniciativas foram criadas atendendo a demandas diversas. Embora alguma delas tenha dominado o ensino de Arte em determinados momentos, outras se colocaram como possibilidades alternativas. No conjunto, essas diferentes iniciativas formam um *corpus* de conhecimento pedagógico acumulado na área do ensino de Arte, tal como concebe o presente documento. O panorama apresentado, a seguir, acerca dessas iniciativas pretende romper com a visão evolucionista de que cada nova proposta elimina a anterior.

O que se busca com esse olhar histórico é o exercício de compreensão do próprio trabalho docente ...

O que se busca com esse olhar histórico é o exercício de compreensão do próprio trabalho docente, um posicionamento crítico em relação às tendências metodológicas mais recorrentes, resgatando-as, revisando-as, transformando-as e inovando-as de acordo com as demandas de cada contexto ou atuação, mediante a atualização e a análise teórica.

1.1 Pedagogia tradicional

O ensino de Arte era claramente hierarquizado nos seus conteúdos e em relação ao seu público-alvo. A arte era estudada nas academias de belas-artes e conservatórios de música. Na escola regular, encontravam-se as cadeiras de Desenho, Ginástica e Música. O ensino do Desenho orientava-se pela cópia e pela vertente geométrica. Esta representava uma simbiose entre as correntes positivista e liberal, ora voltada para a qualificação industrial, ora para o desenvolvimento do raciocínio.

Contraopondo-se ao domínio do desenho geométrico, houve ainda a proposta de inserir a Arte como atividade extracurricular, posteriormente integrada ao currículo com o objetivo de expressar e fixar os conteúdos de outras matérias.

No ensino da Música, associa-se a tendência tradicional a um modelo tecnicista, centrado na aprendizagem de elementos técnico-musicais e realizado, por exemplo, por meio do solfejo. Aprender música, nessa acepção, significa aprender a decodificar uma partitura musical de modo mecânico, no qual a expressividade musical não tem lugar. As aulas de música nas escolas brasileiras, iniciadas ainda no século XIX, que alcançaram um destaque significativo a partir de 1930 com o movimento de canto orfeônico, estiveram baseadas nessa tendência tradicional.

As atividades cênicas eram valorizadas na escola apenas em datas festivas, mediante apresentações de peças e outras formas dramáticas, geralmente visando ao desenvolvimento de valores cívicos e morais.

No campo da Dança, esse período foi marcado pela ausência de uma proposta pedagógica efetivamente aplicada. O que se tinha era uma proposta de traba-

lho corporal equivocadamente ligada à Educação Física. A presença da Ginástica como disciplina indica a preocupação higienista e disciplinar com o corpo do educando. Nas novas escolas, associava-se a postura correta a uma escrita clara e legível. A disciplinarização do corpo do aluno atendia também às normas higiênicas necessárias para indicar a diferença entre o contexto familiar e o escolar.

No entanto, o estudo da estética do movimento, contemplado pela dança, ainda não estava estruturado como construção pedagógica no ambiente escolar.

Durante o Estado Novo, inicia-se a chamada “pedagogização da arte” na escola: Desenho Geométrico na escola secundária e primária; Desenho Pedagógico nas Escolas Normais; cópia de estampas como forma de embelezamento das redações e dos trabalhos de outra natureza. Enquanto isso, nos liceus de artes e ofícios – destinados à classe operária visando à formação de mão-de-obra para o artesanato e a indústria emergente – o ensino de Arte assumia funções ainda mais utilitárias.

Deve-se notar que a pedagogia tradicional é uma tendência que atravessou um vasto período, marcado pela coexistência de várias dimensões do ensino: (i) formação artística; (ii) formação para o trabalho; (iii) desenvolvimento de aspectos técnicos, cognitivos, éticos e cívicos; (iv) utilização de meios convencionais de transmissão cultural em conformidade com o trabalho no ateliê do mestre artesão, na preparação de corais, no treinamento teatral conforme os métodos de preparação profissional, etc.

No entanto, o acesso a esses conteúdos não era democratizado no espaço escolar, mas efetivado de maneira discriminatória, de acordo com as classes sociais. O ensino era centrado no professor e nos conhecimentos normativos, voltado apenas para a aquisição de informações, sem qualquer contextualização ou apreciação crítica, traduzindo o que Paulo Freire denominou de “educação bancária”.

1.2 Escola nova

Nesta tendência teórico-metodológica, o ensino centra-se no aluno, sendo a arte utilizada para a liberação emocional, o desenvolvimento da criatividade e do espírito experimental na livre solução de problemas.

Em decorrência da aproximação entre a Pedagogia e a Psicologia, valoriza-se a pesquisa sobre a *arte da criança*, com influência filosófica de John Dewey e Herbert Read, da psicologia cognitiva de Piaget, entre outros autores. Entra em pauta também o estudo da expressão dos doentes mentais, campo que desaguará nas conexões entre arte e terapia. Importante trabalho nesse campo foi o da Dra. Nise da Silveira com os internos do Hospital Psiquiátrico Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

Nas Artes Plásticas, foram marcantes as pesquisas e as experiências educacionais de Victor Lowenfeld e Helena Antipoff, profundamente ligados ao trabalho nos ateliês. Na Música, a influência escolanovista evidenciou-se na proposta de iniciação musical feita por Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, no final da década de 1930 no Rio de Janeiro, proposta que ocorreu paralelamente ao movimento do canto orfeônico; ambos tiveram influência de pedagogos musicais europeus, dentre eles Dalcroze, que buscava, no início do século XX, inovações no ensino da música. Sá Pereira defendia a aprendizagem pela própria experiência com a Música. Linddy Chiaffarelli Mignone, na mesma perspectiva, propunha jogos musicais e corporais e o uso de instrumentos de percussão.

Envolvendo todas as áreas artísticas, destaca-se o movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (EABs), que se tornaram importantes centros de formação de professores por meio dos Cursos Intensivos de Arte-Educação (Ciae). Merecem destaque os educadores Augusto Rodrigues, Noêmia Varela, Hilton, Carlos Araújo, Susana Rodrigues, Lucia Valentim, Margareth Spencer e outros.

O ensino das Escolinhas, baseado na livre expressão, contrapunha-se ao modelo diretivo da escola regular, normatizado pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação Estaduais, e ao modelo de formação de professores, ainda incipiente. No entanto, apesar da inovação conceitual, as propostas e experiências didáticas organizadas em apostilas nos cursos dados pelas EAB, converteram-se, posteriormente, em receituários de técnicas.

Mais especificamente nas Artes Cênicas, com a criação do Curso Prático de Teatro do Serviço Nacional de Teatro (SNT), em 1939, e da Escola de Arte Dramática de Alfredo Mesquita (1948), surgiram oportunidades relacionadas ao ensino do teatro em muitos lugares do Brasil, a maioria delas em espaços informais, sendo difundido o modelo curricular pautado no tripé “formação cultural, fundamentos técnicos e trabalho de interpretação/encenação”. Contudo, a repercussão na educação básica demorou a ser disseminada, talvez pelo formalismo dessa proposta e posteriormente em decorrência da pressão da Educação Artística.

Na área de Dança, a Universidade Federal da Bahia cria, em 1956, o primeiro curso de ensino superior de Dança no Brasil. O curso nasceu com um caráter de vanguarda, tendo como primeira diretora a dançarina polonesa Yanka Rudzka, que trouxe as marcas do expressionismo alemão, contrariando a corrente do balé clássico, dominante na época.

Na década de 1960 a formação de professores de Arte tem novo impulso com a implantação do projeto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília. Apesar de cerceada logo nos seus primórdios pelo regime militar, essa

proposta de ensino de Arte foi sendo concebida baseada na interdisciplinaridade, profundamente ligada ao trabalho nos ateliês de artes plásticas e a experimentações no campo da Música.

Se a proposta da Escola Nova é reconhecida pela ênfase nos aspectos afetivo e psicológico do aluno, é criticada por desconsiderar o contexto sociocultural e político. A concepção “espontaneísta” do conhecimento que floresceu no seio dessa tendência, típica também do experimentalismo das vanguardas artísticas, é criticada por recusar o saber sistematizado e o acesso à tradição artística a fim de preservar a “inocência” criativa das crianças.

1.3 Pedagogia crítica

É a vertente pedagógica voltada para uma aprendizagem contextualizada e para a crítica político-ideológica dos conteúdos da escolarização. Falava-se então das classes economicamente desfavorecidas e dos grupos marginalizados (índios e negros, por exemplo), questionando-se os rituais de consagração e legitimação institucional da cultura das elites nas academias e nos museus.

No ensino da Arte, a pedagogia crítica vincula-se mais diretamente aos movimentos sociais, culturais e artísticos de resistência à ditadura militar. Foram significativos os projetos de alfabetização de adultos baseados na Pedagogia do Oprimido, as atividades dos CPC da União Nacional dos Estudantes, a atuação dos grupos de teatro Arena, Oficina, Opinião, as oficinas de arte no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM) e os movimentos de luta popular da Igreja Católica. O teatro foi a linguagem mais atuante dessa vertente. Augusto Boal cria o Teatro do Oprimido, que vai ter uma influência marcante como elemento pedagógico nas comunidades de base nos movimentos de luta e na resistência política em toda a América Latina. Vale ressaltar a inserção da gravura como meio panfletário dos movimentos de esquerda.

Fundamentada na teoria crítica e nas idéias freireanas, buscou-se dar ênfase aos conteúdos histórico-sociais, valorizando os conhecimentos e os processos de aprendizagem pautados na cultura local (popular) e o repertório de saberes do estudante. Porém, à revelia de suas principais proposições teóricas e práticas, são apontados certos reducionismos, tais como a recusa das formas eruditas de arte e cultura – consideradas elitistas – e das manifestações da cultura de massa, tidas apenas como meios de alienação.

Uma tentativa “oficial” de reverter essa situação foi realizada em 1977, com a criação, pelo MEC, do Programa de Desenvolvimento Integrado da Arte na Educação (Prodiart), que tinha o objetivo de integrar a cultura da comunidade à escola. Apesar das boas intenções, dominou o populismo, ocor-

rendo uma tímida penetração das manifestações culturais da comunidade no interior da escola.

1.4 Tecnicismo

Centrada no uso de recursos tecnológicos, essa tendência enfatiza o estudo programado e o uso de meios audiovisuais e do livro didático. No ensino da arte predomina o “receituário” de técnicas artísticas ligadas à programação visual e à publicidade. De fato, naquele momento, a indústria cultural e os meios de comunicação de massa efetivam-se no Brasil, surgindo os telejornais, as novelas e os projetos de educação de adultos via telecursos.

Dentre as principais críticas à tendência tecnicista, ressaltam-se o formalismo dos conteúdos e a ênfase nos recursos tecnológicos de maneira descontextualizada, ou melhor, sem relação com a realidade do aluno e do professor.

Deve-se observar que a adesão aos recursos tecnológicos, proposta nessa tendência pedagógica, é hoje largamente retomada na educação, particularmente em relação ao acesso à informática e à comunicação em rede (internet). Observação que nos permite chamar a atenção no sentido de evitar os reducionismos do passado, desafio das propostas atuais.

Contudo, o que mais marcou o ensino da arte pensado na perspectiva tecnicista foi o viés da polivalência implementado pela Lei nº 5.692/71. Segundo os PCN:

[...] nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar, e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. Esse quadro estende-se pelas décadas de 80 e 90 do século XX, de tal forma que muitas das escolas brasileiras de ensino médio apresentam práticas reduzidas e quase ausentes de um ensino e aprendizagem em música, artes visuais/plásticas, dança, teatro; enfim, de conhecimento da arte propriamente dita (PCNEN, 2002, p. 91-92).

1.5 Sistematizações conceituais e metodológicas

A década de 1980 é marcada pela organização política dos arte-educadores, pela criação e pelo fortalecimento de associações de professores e pesquisadores, construídas nos festivais de artes e nos congressos organizados inicialmente pelas associações regionais, pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb) e pela Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap). Posteriormente, com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e da Associação

Brasileira de Pesquisadores em Arte Cênicas (Abrace), esse movimento associativo deu continuidade à luta política, contribuindo para a consolidação de áreas de investigação em artes visuais, teatro, dança e música, com ênfase na formação de professores e no ensino das linguagens artísticas, em várias universidades.

A criação de uma linha de pesquisa em arte-educação nos anos 1980, no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (ECA-USP), é uma dessas ações afirmativas fundamentais ao processo desencadeado em fins do século passado, fortalecendo o reconhecimento do ensino da área como campo de pesquisa. Assim, os anos 1980 e 1990 testemunharam uma intensa produção de pesquisa e de propostas metodológicas nas várias dimensões do ensino de Arte.

No ensino de Música, a experiência direta e a criação são enfatizadas no processo metodológico. Influências significativas aqui são as do pensamento pedagógico-musical de H. J. Koellreuter, compositor e educador alemão, radicado no Brasil desde 1937, e do modelo C(L)ASP ou (T)EC(L)A, proposto por K. Swanwick, educador musical inglês. A proposta de Koellreuter está baseada na improvisação musical (BRITO, 2001), e a de Swanwick, na centralidade de experiências musicais diretas – criar, executar e apreciar, no sentido da escuta e da aprendizagem musical (SWANWICK, 2003).

Duas sistematizações no ensino da Dança merecem atenção. Em uma perspectiva, tem-se o desenvolvimento da consciência corporal, utilizando os conceitos oriundos da educação somática, entendida como atividade em que o corpo é trabalhado de modo que integre todos os aspectos que o compõem: social, espiritual, psíquico, físico, etc. Desenvolvem-se práticas baseadas nas técnicas de Alexander e Feldenkrais, tais como a *Body-Mind-Centering*, Eutonia, entre outras. No Brasil, Klauss Vianna e José Antonio Lima representam essa vertente.

Outra influência marcante é a da criação coreográfica que utiliza a exploração espacial baseada nos preceitos de Rudolf von Laban (1879-1958). Este coreógrafo austro-húngaro criou um movimento que revolucionou a maneira de se pensar o corpo em movimento. Ele desenvolveu um método de análise do movimento definindo os elementos que o compõem. Elaborou igualmente um método de escrita em dança, a *Labanotation*. Seu trabalho tem diferentes aplicações, que vão da educação e da criação coreográfica ao trabalho terapêutico, sendo introduzido no Brasil por Maria Duschenes.

Nas Artes Cênicas, disseminam-se práticas atinentes a diferentes movimentos: o jogo teatral, a partir da difusão da obra de Viola Spolin; o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal; o jogo de aprendizagem brechtiano, analisado sobretudo na ótica das pesquisas de Ingrid Koudela (1998); e outras experiências que em

geral se relacionam às terminologias que preferem adotar: teatro-educação, ensino do teatro, pedagogia do teatro, artes cênicas na escola e na comunidade, etc. Deve-se ressaltar que a ênfase nos jogos se refere especificamente à aprendizagem do teatro, sendo essa uma maneira de o aluno se familiarizar com a linguagem do palco, os desafios da cena, as concepções de montagem e a interpretação da realidade mediante o confronto entre jogadores e observadores.

Nas Artes Visuais, dentre várias propostas formuladas a partir das condições estéticas da pós-modernidade, temos os *Critical Studies* (Estudos Críticos) na Inglaterra, e nos Estados Unidos, o (DBAE) *Discipline Based in Art Education*, ou seja, Arte-Educação Baseada em Disciplina. Esse método, formulado por professores-pesquisadores norte-americanos, divide o ensino de Artes Visuais em disciplinas voltadas para o desenvolvimento das competências estética, artística, histórica e de crítica sobre arte. Além da segmentação disciplinar, outra crítica corrente a respeito dessa metodologia é sua ênfase na arte ocidental erudita.

No Brasil, ao contrário dessa divisão disciplinar, a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (1991), propõe o ensino baseado em ações continuamente interligadas. Essa proposta começou a ser sistematizada em 1983 e foi pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da USP, e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A Aprendizagem Triangular está presente em documentos anteriores aos PCN, passando a orientar o vocabulário e as ações dos professores de Arte do país. No entanto, a própria autora ressalta que nos PCN

[...] a nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (ou produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª à 4ª série) ou Produção, Apreciação e Contextualização (da 5ª à 8ª série) (C.A.Barbosa, 2003)

gerando uma série de “normas” de execução, o que reduz a intenção da proposta.

O que se observa é que os eixos da abordagem são muitas vezes reduzidos a atividades estanques e estereotipadas – caso especial da atividade de releitura das obras de arte, muitas vezes tratada como a simples realização de cópias das obras originais. Embora voltada para as Artes Visuais, a Abordagem Triangular tem influenciado outras áreas do ensino de Arte.

Na década de 1990, diante da falta de clareza sobre o espaço curricular definido para a Arte na formulação da nova LDB, intensificam-se a organização política dos professores e as discussões sobre as delimitações conceituais e metodológicas do ensino na área. Defendendo a posição de que “*arte tem conteúdo, história,*

várias gramáticas e múltiplos sistemas de interpretação que devem ser ensinados” (BARBOSA, 2003), os arte-educadores, em um intenso esforço de mobilização, garantem não apenas a inserção da obrigatoriedade de oferta da disciplina, mas também a superação da polivalência. A nova legislação prevê, tanto na educação básica como na formação do professor, o ensino das linguagens – artes visuais, música, dança e teatro.

1.6 Diversidade e pluralidade cultural

Além das sistematizações pedagógicas e metodológicas no ensino de Arte, as décadas de 1980 e 1990 assistem a intenso questionamento dos próprios conteúdos a serem trabalhados. Questiona-se a ênfase dos conteúdos curriculares referentes às artes europeia e norte-americana, ou seja, uma arte branca e masculina.

O ideário sobre o Ensino da Arte contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas. Denuncia, ainda, a ausência das mulheres na história da arte e nos seus circuitos de difusão, circulação e prestígio. Considera-se, ainda, a educação especial, tomando o aluno portador de necessidades educacionais especiais como detentor de uma cultura de minoria no espaço escolar, pondo em pauta a necessidade de reforçar a herança estética e artística dos alunos de acordo com seu meio ambiente. Enfim, exige valores estéticos mais democráticos, o que se chama de alfabetização cultural: possibilitar que aluno desenvolva competências em múltiplos sistemas de percepção, avaliação e prática da arte.

O ideário sobre o Ensino da Arte contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas.

As múltiplas tendências desse movimento que surgem inicialmente nos EUA e na Europa se reportam a políticas educacionais dirigidas à inclusão das minorias ligadas aos fluxos migratórios vindos de suas ex-colônias, dos êxodos de guerra e do processo de globalização. Profundamente ligada à atuação dos movimentos sociais organizados, essa tendência repercute no Brasil, por meio de legislações que visam a garantir a presença de conteúdos curriculares ligados às culturas afro-brasileira e indígena, além da reserva de vagas (cotas) para populações historicamente discriminadas e portadores de necessidades especiais.

Na educação não formal, cresce o desenvolvimento de projetos em arte-educação desenvolvidos pelo Terceiro Setor – associações, organizações não governa-

mentais, instituições privadas e mistas, tais como o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Médias e Pequenas Empresas (Sebrae).

Esse conjunto de iniciativas vem ampliando o acesso à arte e à cultura, bem como ao mercado de trabalho. No entanto, apesar de sua essência crítica, a ênfase na diversidade pode assumir formas de ensino que vão do celebratório ao meramente tolerante, ou mesmo submissas aos interesses de *marketing*. Pode, ainda, gerar guetos culturais, limitando o acesso a outras formas culturais sem desvelar ou reverter os jogos de poder social, político e econômico que as diferenças culturais sintetizam.

1.7 Cotidiano e mídias

Novas vertentes metodológicas no ensino da Arte surgem no cenário pedagógico, discutindo a ampliação e mesmo a eliminação das diferenças conceituais entre arte e cultura. Baseadas no impacto das novas tecnologias, essas abordagens descentralizam os saberes tradicionais do professor e dos currículos, valorizando as diversas formas de manifestações artísticas e estéticas ligadas ao cotidiano social e privado dos indivíduos. Valoriza-se, assim, o repertório do aluno, especialmente dos jovens em contato com as mídias, priorizando a análise dos ritos subjacentes ao modo de vestir, falar, aos gestos de cumprimento e às preferências esportivas. A identificação com o *hip-hop* pode ser dada como exemplo desses ritos na esfera urbana, com suas manifestações como grafite, tatuagens, preferências musicais, esportivas, danças de rua, etc.

Enfatizando a influência dos meios de comunicação na criação dos hábitos de consumo, dos padrões de *status* social, dos estilos de vida doméstica e familiar, dos papéis sociais da mulher e de grupos minoritários, busca-se imprimir um caráter transdisciplinar ao ensino de Arte, vinculando-o, principalmente, às pesquisas da Sociologia, da Antropologia e da Semiótica.

Dentre as denominações sempre recorrentes acerca dessa tendência, destaca-se um movimento que, embora internacionalmente identificado como cultura visual, apresenta um caráter multissígnico e multimídia, na medida em que busca promover uma interação entre as diversas linguagens, ao lado de propostas demarcadas pela pós-modernidade. Entretanto, por enfatizar apenas a recepção crítica da cultura de massa e da chamada “cultura digital”, em detrimento do conhecimento e da produção artística, ele é criticado por envolver o ensino de tudo, menos da arte propriamente dita.

De todo modo, essas relações são imprescindíveis para a compreensão da produção artística contemporânea. Desde as vanguardas da década de 1960,

propostas artísticas rompem os limites entre arte e cotidiano, obra e experiência, apropriando-se dos materiais e das tecnologias ligados ao mundo contemporâneo.

Nesse processo de construção histórica, consolidou-se a disciplina Arte, em cujo domínio inserem-se os conhecimentos referentes às linguagens da música, da dança, das artes Visuais, do teatro.

Portanto, a unidade da arte, tanto quanto da ciência, se decompõem em formas específicas e especializadas de conhecimento, mas também se recompõem em formas híbridas. A ciência converte-se em tecnologia. A arte coloniza/humaniza essas tecnologias, inscrevendo-as no cotidiano com novas funções artístico-estéticas, utilitárias, comerciais, de entretenimento, etc.

A revisão histórica apresentada anteriormente relata as múltiplas dimensões da arte e sua inserção no ensino, imprimindo-lhe diferentes ênfases em cada momento ou tendência de pensamento: forma de trabalho, de estrita erudição (“educação bancária”), de conhecimento, de estímulo à criatividade e experiência estética, de intervenção sociopolítica, de fortalecimento da identidade, entre outras.

Isso significa que a educação – seja na área de ciência, de linguagem ou de arte especificamente – nunca é neutra. Embora haja um *corpus* de conhecimento que identifique cada uma dessas áreas, é nas suas contextualizações que esses conhecimentos adquirem diferentes sentidos e significados.

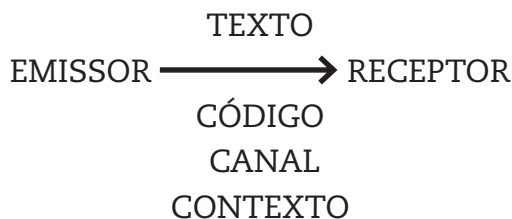
Sob o eixo da contextualização, serão destacados nas próximas seções, os nexos do ensino de Arte com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual estão inseridas as especificidades da disciplina e de suas modalidades curriculares previstas na LDB: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

2 ARTE, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O ensino de Arte está inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que tem como eixo as faculdades de representação e comunicação.

O diagrama a seguir apresenta os elementos básicos do processo de comunicação.

Assim, para o emissor transmitir uma mensagem (“texto”) ao receptor sobre qualquer tema de seu contexto, ele precisa dispor de algum código e de algum canal.

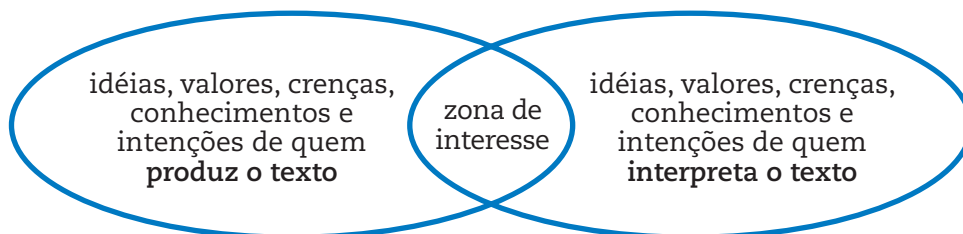


O objetivo do ensino de linguagens é desenvolver as capacidades de:

produzir textos (emissor)
 e
 interpretar textos (receptor)

Para isso, é importante conhecer os códigos (ou seja, os elementos e as estruturas básicas das diversas linguagens: verbal, visual, sonora, corporal e suas mixagens);
 conhecer os canais (materiais, suportes, veículos, isto é, os meios de comunicação antigos e atuais, tradicionais e tecnológicos) e conhecer o

CONTEXTO



Quanto mais o aluno e o professor conhecem, vivenciam, experienciam e compreendem seu contexto e o dos outros, as possibilidades dos códigos, as possibilidades das mídias e dos materiais, maior se torna a **ZONA DE INTERESSE**. A isso chamamos de

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Posto que o ensino de Arte esteja inserido na área de linguagens, podemos perguntar:

Que “textos” trabalhamos no ensino de Arte?
 Qual a diferença entre arte e linguagem?

Linguagem > Arte

“A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (PCNEM, 2002, p. 125). Portanto, a linguagem tem uma função instrumental, mediando de modo transversal a experiência cotidiana, bem como a sistematização do conhecimento científico, filosófico, religioso e também o artístico.

Arte > Linguagem

Por meio da arte não produzimos apenas textos avulsos sobre temas variados. Tal como ocorre na ciência, na filosofia e na religião, a arte é um tipo particular de narrativa sobre o ser humano, a natureza e o cosmos, sintetizando as visões de mundo de cada época e cultura. “Modo de ação produtiva do homem, ela é fenômeno social e parte da cultura. Está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém íntimas conexões com o processo histórico e possui sua própria história, dirigida que é por tendências que nascem, desenvolvem-se e morrem, e às quais correspondem estilos e formas definidos” (NUNES, 1991, p. 1).

**Então,
é possível trabalhar,
no ensino de Arte,
múltiplos usos das linguagens**

Manifestações artísticas

Diversas linguagens: verbal, musical, visual, gestual, etc.
Diversas culturas: popular, erudita, massiva, tradicional, antiga, atual, híbridas, etc.
Diferentes dimensões do sujeito: afetiva, estética, crítica, investigativa, etc.

Manifestações profissionais

Nos diferentes meios de comunicação e entretenimento: jornal, rádio, televisão, cinema, internet, publicidade, design (gráfico, de objetos, de moda, etc.), arquitetura, artesanato, decoração, entre outras possibilidades.

Manifestações cotidianas

O acesso a esses múltiplos usos das linguagens amplia as possibilidades de o sujeito comunicar idéias e sentimentos, solucionar problemas, estabelecer relações interpessoais, compreender e interferir no seu meio ambiente.

Resgatando a revisão histórica apresentada anteriormente, percebe-se que essas múltiplas possibilidades dividem tendências do ensino de Arte do passado e do presente. Fazer escolhas e articulações consistentes sobre esse campo ampliado da arte e da cultura, com suas múltiplas hibridizações é, sem dúvida, um dos maiores desafios para o professor de Arte, hoje. Quais são os conteúdos estruturadores do ensino de Arte? Tomando como eixo da aprendizagem a

PRODUÇÃO e RECEPÇÃO
de
textos artísticos

(vinculados às narrativas histórico-culturais)
e, também, de **textos não artísticos**
(vinculados aos usos cotidianos das linguagens),
o ensino da área envolve, de modo articulado, os seguintes conteúdos:

CÓDIGO
morfologia (elementos básicos das diversas linguagens)
sintaxe (modos combinatórios desses elementos)

CANAL
exploração dos diversos **materiais, suportes e veículos** (antigos e atuais, tradicionais e tecnológicos)

CONTEXTO
do **aluno**, do **texto-obra** do **professor**, da **escola**,
da **comunidade do ensino médio**

Contexto do aluno, escola, comunidade, religião.

O contexto local é informado por suas características culturais, políticas e sócio-econômicas.

Contexto do ensino médio.

A linguagem permeia toda a vida humana, e seu aprendizado na escola inicia-se com as atividades lúdicas na educação infantil. Esse contato aprofunda-se ao longo do ensino fundamental e deve se tornar ainda mais consistente e sistemático no ensino médio, ampliando a capacidade do jovem de representar e compreender o mundo.

Contexto dos textos ou obras.

Compreensão das motivações e dos interesses das diversas manifestações das linguagens (local, regional, nacional e internacional, do presente e do passado, eruditas, populares e massiva) a partir de informações extraídas diretamente da observação acerca das características dos textos-obras e, indiretamente, pelo acesso às análises teóricas já produzidas pela Filosofia, pela História, pela Sociologia, pela Antropologia, por teorias da linguagem da comunicação, etc. que formam o campo multidisciplinar das teorias das artes.

Contexto do Professor.

Além da bagagem cultural como indivíduo, o professor detém uma cultura pedagógica, ligada à sua cultura experiência estudantil, sua formação profissional. É a partir dessa bagagem que as transformações educacionais podem ocorrer.

3 EXIGÊNCIAS DIDÁTICAS NAS DIVERSAS LINGUAGENS



A estrutura circular do gráfico anterior visa a representar a articulação dos diversos fatores do processo comunicativo e suas implicações para o ensino. No centro está o “texto”. Isso porque se entende que o objetivo último e fundamental da educação – e da presença da arte nos currículos como uma forma particular de conhecimento – é capacitar o aluno a interpretar e a representar o mundo à sua volta, fortalecendo processos de identidade e cidadania.

... o objetivo último e fundamental da educação – e da presença da arte nos currículos como uma forma particular de conhecimento – é capacitar o aluno a interpretar e a representar o mundo à sua volta ...

Portanto, o “contexto” que circunda o gráfico representa a realidade que envolve os participantes do processo educativo, com todas as suas características sociais, políticas, econômicas, religiosas, ideológicas e estéticas; em suma, nas suas múltiplas dimensões, atuais e históricas.

Contudo, qualquer “texto” só representa o “contexto” pela mediação concreta de certas possibilidades dos códigos e dos canais. Isto é, por meio da utilização de algum suporte físico ou eletrônico sobre o qual são organizados os elementos fundamentais que compõem a linguagem musical, visual, corporal, cênica, verbal e suas diversas mixagens.

Por serem esses os fundamentos da linguagem, tornou-se corrente a idéia de que o ensino deveria iniciar pelo estudo desses aspectos formais, apresentando-os como um conteúdo autônomo e universal. Porém, esses suportes, elementos e estruturas só existem e fazem sentido quando contextualizados nas obras de arte, e nos demais produtos culturais e na experiência de cada sujeito. Isolados de suas aplicações concretas, eles se tornam altamente abstratos e sem sentido para o aluno, desestimulando a experimentação e a aprendizagem. Isso não impede que esses conteúdos sejam o tema central de certos momentos do planejamento curricular ou de aula. O importante é que sua abordagem seja contextualizada em textos artísticos e do cotidiano.

Em contrapartida, esse tema nunca é esgotado em uma unidade de ensino. Ao contrário, sendo os fundamentos das linguagens, eles constituem subsídios para a compreensão dos estilos da história da arte, para a interpretação dos produtos culturais ligados ao cotidiano, bem como para o desenvolvimento das oficinas de arte. É por meio dessa contextualização contínua que o código e as diversas mídias são efetivamente compreendidos e interiorizados pelo aluno, ampliando sua capacidade de vivenciar, representar, comunicar e interpretar diferentes idéias, sentimentos e situações.

Nessa perspectiva, serão apresentados a seguir os conteúdos estruturantes de cada linguagem artística, seguidos de um exemplo de atividade didática, efetivamente desenvolvido por professores da área. Tais exemplos e seus comentários não visam a criar receitas, mas diagnósticos sobre como a arte e seus contextos podem ser abordados no trabalho docente.

3.1 Artes visuais

3.1.1 Código

Estruturas morfológicas

Ponto, linha, forma, plano, textura, cores (primária, secundária, complementar, quente, fria) etc.

Estruturas sintáticas

Efeitos de movimento, ritmo, peso e direção visual. Efeitos de volume, profundidade espacial, representação em perspectiva, entre outros.

Esses fundamentos da linguagem visual formam um conteúdo já sedimentado no ensino de artes visuais, o qual é normalmente mencionado nos currículos de ensino superior e nos programas dos ensinos fundamental e médio. Existe, também, uma bibliografia sobre o assunto já bastante conhecida, tais como os

estudos de Rudolf Arnheim, Donis A. Dondis, Fayga Ostrower (ver referências bibliográficas), além de ser um tema que compõe o sumário da maioria dos livros de introdução à programação visual.

Contudo, resgatando as menções feitas na introdução desse tópico, quer-se frisar que a abordagem desse tema deve ocorrer contextualizada nas manifestações concretas da linguagem. Pois, normalmente, quando esse assunto é tratado estritamente nos seus aspectos formais e abstratos, ele se torna maçante e desinteressante para o aluno, que não entende o seu sentido.

Porém, quando o aluno identifica os “truques” que os desenhistas utilizam para criar efeitos de movimento e profundidade espacial nas histórias em quadrinhos e que aqueles e outros efeitos são também utilizados na arte, distinguindo os estilos das diversas tradições, épocas e artistas, o entendimento desses aspectos torna-se mais efetivo e interessante.

Nesse sentido, foi pontuado que o estudo desse assunto pode compor uma unidade específica do programa e deve ser permanentemente atualizado, seja no estudo da história da arte, na análise de imagens do cotidiano, bem como no trabalho das oficinas.

3.1.2 Canal

- Exploração dos materiais e das técnicas tradicionais (desenho, pintura, gravura, escultura), inclusive o aprendizado sobre a fabricação de tintas e de outros materiais.
- Pesquisa de novos suportes e materiais pela apropriação de elementos do cotidiano e reciclagem.
- Exploração dos recursos das novas tecnologias.

A parede da caverna pintada com terra e gordura animal na pré-história, o corpo pintado e adornado com penas de aves de várias cores, como fazem diversas culturas indígenas brasileiras, são exemplos dos múltiplos materiais e suportes da linguagem visual.

A invenção do papel, das técnicas de impressão (xilo, calco, litogravuras) e posteriormente da prensa de Gutemberg são tecnologias que revolucionaram e ampliaram as possibilidades de construção e veiculação de textos e imagens, tal como provocaram o surgimento da fotografia, do cinema, da televisão e da informática.

Na arte ocidental, os artistas e as academias do passado elegeram certos materiais e suportes como exclusivos, caso especial da tinta a óleo sobre tela, enquanto os artistas modernos e contemporâneos demoliram esses cânones, anexando

à arte toda a sorte de materiais e suportes, desde os mais rústicos às tecnologias de ponta.

Em suma, por causa de sua dimensão estética (sensorial) na linguagem e nas artes visuais, a relação entre código, materiais e suportes é muito estreita. Embora configurem temas específicos, esses conteúdos só são efetivamente compreendidos nos usos culturais e históricos das imagens.

3.1.3 Contexto

- **Do texto da obra**

Para representar a aparência física de uma casa, o registro fotográfico ou o desenho em perspectiva são excelentes estratégias. Porém, para construir essa mesma casa, o mestre-de-obras precisa de uma planta baixa, desenho sem qualquer efeito de perspectiva que mostra a exata posição e a medida de cada um de seus cômodos.

Portanto, não existe um modo de representação superior a outro. Ao contrário, os estilos mudam de acordo com sua função, ou seja, o contexto e as intenções de cada obra. É assim nos usos cotidianos e profissionais da linguagem (arquitetura, sinalização, *design* de moda, publicidade, etc.), bem como na arte.

Por isso, é dito que os estilos artísticos representam “visões de mundo”, isto é, diferentes intenções e valores ligados a convicções e necessidades espirituais, políticas, econômicas e sociais das diversas culturas e épocas.

... os estilos artísticos representam “visões de mundo”, isto é, diferentes intenções e valores ligados a convicções e necessidades espirituais, políticas, econômicas e sociais das diversas culturas e épocas.

- **Do aluno, do professor, da escola, da comunidade**

A cultura de uma nação estrutura-se na interligação de inúmeras microculturas relacionadas a diferenças regionais, sociais, econômicas, dos papéis sociais (masculino, feminino, transgênero), das referências étnicas, religiosas e também de idade.

Os jovens articulam uma cultura própria. Embora dirigida a eles, a escola costuma negligenciar esse repertório cultural presente nas diversas linguagens (verbal, visual, musical, corporal e suas mixagens).

No campo da linguagem visual, isso é perceptível nos modos de vestir, nas estampas das camisetas, das capas dos cadernos, dos CDs, nas imagens dos vídeos, nas histórias em quadrinhos, nos grafites urbanos, entre outros exemplos.

- **Do ensino médio**

A criança inicia seu aprendizado sobre a linguagem visual pela produção de seus primeiros borrões de tinta na educação infantil, bem como pela recepção das ilustrações da literatura infantil, dos livros didáticos, das imagens da televisão e de outros veículos. Esse contato aprofunda-se ao longo do ensino fundamental e deve tornar-se ainda mais consistente e sistemático no ensino médio.

Para interpretar os textos e as narrativas culturais, deve-se analisar as características (morfológicas e sintáticas) da imagem ou da obra-de-arte, tal como ela é percebida pelo jovem a partir de seu próprio quadro de referências culturais. Porém, o objetivo da escola é ampliar e aprofundar esse olhar, alimentando-o com outras referências, em um processo de aprendizagem significativa.

Assim, não basta apresentar ao aluno ora uma obra clássica da arte ocidental, ora uma máscara de alguma tradição africana, ora um produto da cultura de massa. O aluno precisa compreender o contexto de cada uma dessas narrativas, sua história e suas motivações (funções) sociais. Também é importante relacionar essas diferentes narrativas. As formas da arte abstrata são encontradas hoje nas estamparias dos tecidos. A “arte erudita” incorpora elementos da “arte popular”, e esta também se transforma, tal como a incorporação de recursos tecnológicos para criar os efeitos visuais dos desfiles de escolas de samba.

O aluno precisa compreender o contexto de cada uma dessas narrativas, sua história e suas motivações (funções) sociais.

Para que essas relações aconteçam, deve ser estimulado o espírito de pesquisa, por meio de entrevistas com artistas e outros profissionais, visita a exposições, consultas na internet, nos livros teóricos, além de relacionar esses temas com as demais disciplinas do currículo.

Entretanto, essas demandas não podem reduzir o aluno do ensino médio a um decodificador de imagens. A recepção (apreciação) deve estar sempre aliada à produção na linguagem visual, por meio das oficinas de arte. Aliás, entre as várias fases da vida humana, a juventude certamente é a que mais precisa e reivindica a ação criativa.

3.1.4 Atividade didática (1)

Faz-se mister lembrar que os quatro exemplos apresentados (o primeiro descrito agora e os demais nas seções seguintes) não visam a fornecer receitas, mas sim inserir na discussão teórica alguns exemplos de atividades acontecidas na sala de aula,

fruto da ação concreta do professor com seus alunos. A primeira delas reporta-se à experiência de ensino desenvolvida pelo professor Henrique Lima na Escola Estadual Nazir Safatle (Goiânia), com alunos de 16 a 45 anos, em 2002.

Tema: *Artistas goianos contemporâneos* (Cristiane Brandão, Marcelo Solá e Selma Parreira).

Objetivo: apresentar artistas goianos contemporâneos com inserção no circuito institucional, mas pouco conhecidos pelos alunos, e realizar a primeira mostra cultural do turno noturno.

Estratégias adotadas:

- a) discussão de textos críticos (jornal, catálogos de exposição, livros) sobre as biografias dos artistas, as poéticas, os objetos, os elementos visuais e conceituais de seus trabalhos;
- b) apreciação de imagens mediada por jogos, tais como: quebra-cabeça das principais obras, “passa ou repassa” com perguntas referentes aos elementos que compunham as imagens e os dados biográficos dos artistas;
- c) produção de trabalhos pelos alunos explorando os materiais, as técnicas e os suportes utilizados pelos artistas.

Foram realizadas atividades a partir do processo de cada artista. Partindo do trabalho “velar desvelar” de Selma Parreira, exploramos pedaços de lonas, valorizando manchas, rasgos e costuras já existentes como componentes do fazer artístico. Com o trabalho de Cristiane Brandão, mergulhamos no universo do bordado, e tanto as mulheres quanto os homens realizaram trabalhos com a agulha e a linha. Os alunos foram desafiados a vivenciar experiências com a delicadeza, com a memória, com o afeto e o lúdico, presentes nas obras dos artistas. Na mostra cultural, apresentamos nossas aprendizagens estéticas, artísticas e culturais, pois alimentando os olhares, estavam as histórias de vida de cada estudante (Henrique Lima).

No exemplo anterior, o professor contemplou os três vértices da Abordagem Triangular. Em primeiro lugar, promoveu a contextualização das obras discutindo a biografia dos artistas e a opinião de outras pessoas (críticos) sobre seus trabalhos. Depois, por meio de jogos e dinâmicas de grupo, promoveu a apreciação das obras estimulando o reconhecimento do código (manhas, linhas, cores, etc.) e dos suportes utilizados pelos artistas. Finalmente, propôs o fazer artístico, baseado nos procedimentos de cada artista.

É importante perceber que essa mesma proposta pode ser realizada de várias

outras maneiras. As etapas contextualizar/refletir e perceber/fazer podem ser alteradas, intercaladas e recorrentes. Pode-se começar por uma oficina de bordado, pintura ou grafite e só depois apresentar os artistas, retomando, em seguida, o fazer artístico sob novos parâmetros.

As obras desses artistas também suscitam múltiplas relações contextuais. Os bordados sobre meias de seda de Cristiane Brandão remetem ao universo feminino e seus fetiches, mas também à tradição popular das bordadeiras. O aproveitamento de materiais, meias ou restos de lonas, como faz Selma, tocam em questões socioambientais ligadas ao consumo e à reciclagem, imprimindo novos sentidos e usos a esses materiais pela apropriação artística. Os grafites de Marcelo Solá envolvem o repertório de imagens e experiências do jovem no meio urbano. Entretanto, o experimentalismo dessas obras só pode ser entendido diante das possibilidades expressivas desenvolvidas ao longo da história da arte, remetendo a pesquisas de inúmeros outros artistas e revelando os nexos entre a cultura erudita, a popular e a de massa.

3.2 Teatro

3.2.1 Código

Estruturas morfológicas

Movimento, voz e gesto. Espaço cênico. Texto, gênero e partitura cênica. Funções (atuação, direção, caracterização, iluminação, sonoplastia, figurino, maquiagem, etc.).

Estruturas Sintáticas

Jogos tradicionais e jogos teatrais. Improvisação, interpretação e recepção de cenas. Montagem. Relação entre palco e platéia, etc.

A experimentação da linguagem teatral dá-se mediante o envolvimento do estudante com os elementos referentes à estrutura dramática (ação/espço/personagem/público), conforme indicam os elementos arrolados, os quais não exaurem as inúmeras possibilidades que se apresentam a esse campo investigativo. Assim, não há um ponto de partida nem muito menos de chegada, uma vez que o processo do aprender a estudar e a explorar a linguagem teatral traduz, por si, os objetivos referentes ao desenvolvimento do currículo na sala de aula.

A escolha de um conteúdo ou de um determinado agrupamento de conteúdos favorece o compartilhamento de descobertas, trocas, reflexões e análises das propostas de trabalho do professor.

Na cultura do ensinar e aprender teatro, o que mais importa não são os procedimentos estáticos, a fixação na história, nos estilos ou nos elementos da linguagem em separado, mas sim a capacidade de exercer um diálogo de “outra” natureza em sala de aula, de conhecer a si e ao outro, de conviver com o diverso e com a ambigüidade, processo no qual o jogo teatral é concebido como uma estratégia construtiva, na acepção piagetiana, que, pelo trabalho pedagógico, evolui da brincadeira e do “faz-de-conta” à apropriação do conhecimento cênico (KOUDELA, 1998).

o processo do aprender a estudar e a explorar a linguagem teatral traduz, por si, os objetivos referentes ao desenvolvimento do currículo na sala de aula.

Assim, é importante que a abordagem dos códigos da linguagem teatral tenha organicidade, tanto no panorama interno quanto na perspectiva interdisciplinar, considerando todas as outras fontes de conhecimento possíveis e o contexto sócio-histórico.

3.2.2 Canal

Exploração de procedimentos e formas utilizadas tradicionalmente pela escola, palco ou rua (dramatização de situações, temas, transposição de textos etc.).

Relacionamento com as mídias cênicas disponíveis na atualidade (cinema, vídeo, internet e outros), tendo em vista a compreensão da idéia de autoria, de encenação, das funções teatrais, dentre outras possibilidades atinentes à linguagem.

Em relação aos canais de criação, veiculação e recepção disponíveis ao ensino de Teatro, as possibilidades são tão diversificadas que, parafraseando Lope de Vega, bastam dois estudantes, um sonho... e obviamente o professor!

A rigor, na própria sala de aula, com todas as dificuldades que se apresentam ao processo de ensino-aprendizagem, a superação dos limites tradicionalmente impostos pela técnica da atuação no palco favorece a criação de propostas que podem ser remetidas à reflexão estética e pedagógica, envolvendo, dialogicamente, a participação direta dos jogadores atuantes e dos observadores. Além disso, tal como ocorre nas demais linguagens da arte, a interação entre forma e conteúdo, materiais e suportes, processo e produto são faces de uma mesma moeda, bem como estratégias de construção cotidiana do currículo.

3.2.3 Contexto

- **Do texto, da obra, da partitura cênica**

A elaboração de trabalhos no contexto da sala de aula, a leitura e a adaptação de textos dramáticos de diferentes gêneros, estilos, épocas, bem como a experimentação de diferentes formas de montagem cênica (tradicionais, tecnológicas, etc.), são algumas das possibilidades que se apresentam ao trabalho docente.

Nesse sentido, o contato com as propostas de representação dramática presentes na cultura universal e com suas diferentes narrativas é crucial para o envolvimento dos estudantes nas atividades de Teatro, sem que sejam priorizados certos procedimentos em relação a outros, ou seja, sem julgamento de valor entre a “obra” produzida no âmbito da sala de aula ou fora dela, seja erudita ou popular.

- **Do aluno, do professor, da escola, da comunidade**

A recepção de trabalhos cênicos produzidos pelos estudantes, por grupos amadores ou profissionais, e a apreciação das manifestações produzidas por diferentes grupos sociais e étnicos – cavahada, congada, pastoril, bumba-meu-boi, etc. –, reportam-se à capacidade de refletir sobre os códigos e os canais referentes à linguagem teatral.

Participando do processo artístico com seus alunos, o professor amplia as oportunidades de aprendizagem dos participantes, fazendo uso das diversas situações em que a linguagem teatral possa manifestar-se. Assim, conhecer as manifestações da cultura local, assistir na sala de aula a uma cena de novela, peça publicitária ou filme e compreender o ambiente das mídias, assim como partilhar e trocar funções no palco e na platéia, dentre outras possibilidades, é propiciar um valioso repertório relativo ao domínio da linguagem, contextualizando a relação texto – obra.

- **Do ensino médio**

A análise dos fundamentos culturais presentes no jogo ou no espetáculo estabelece uma aproximação entre os códigos da linguagem e os modos pelos quais ela se manifesta, redundando no estabelecimento de elos entre o produto apreciado e os dados do receptor. Dessa maneira, no cerne dessa relação instaura-se o processo de contextualização (sócio-histórica, antropológica, estética, filosófica etc.) que favorece a aprendizagem significativa, ou seja, o enlaçamento dos conteúdos de Teatro aos das demais disciplinas e à realidade.

3.2.4 Atividade didática (2)

A experiência didática desenvolvida pela professora Cássia Pires no Colégio Geolpha, em São Luís-MA, durante o ano letivo de 2003, remete a uma abordagem

multirreferenciada do ensino de Teatro, partindo da sala de aula para ganhar contornos de ação cultural na comunidade, na forma de projeto de trabalho, contando, para tanto, com o apoio da coordenação pedagógica e de professores de outras disciplinas.

Após muitas sessões de jogos teatrais e do estudo dos elementos da linguagem na sala de aula, os estudantes resolveram montar uma peça de Bertolt Brecht, autor já conhecido por eles durante os procedimentos que antecederam essa decisão coletiva. Segundo depoimento de uma estudante, registrado em *folder* produzido na própria escola, a escolha recaiu em *Aquele que diz sim*, *Aquele que diz não*, porque são “duas peças normalmente encenadas juntas para que o espectador possa perceber as diferenças do comportamento e o valor da reflexão antes de tomar uma atitude [...] negando-se a repetir a regra, propondo um repensar”.

... o objetivo do ensino de Teatro não é a encenação de um produto, mas sobretudo o processo de ação ...

Na primeira fase do trabalho, foi feito o estudo da obra e seu contexto, com o auxílio do professor de História e de um profissional do ramo convidado pelo grupo. No momento seguinte, foram investigadas as diversas visões dos integrantes a respeito do texto, por meio de leituras coletivas, trabalhos individuais ou experimentos cênicos. Finalmente, na tentativa de conceber a montagem – ou processo de encenação, segundo a professora –, foram exercitadas, pelo grupo, as funções e os papéis sociais específicos da linguagem teatral, resultando em um trabalho apresentado na escola e em outros espaços cênicos da cidade.

Considerando que o objetivo do ensino de Teatro não é a encenação de um produto, mas sobretudo o processo de ação – reflexão – ação, observa-se que nesse exemplo foram trabalhados os códigos e experimentados diversos meios, contextualizando a proposta estético-pedagógica da docente à realidade dos estudantes. As fases de planejamento incluíram procedimentos que poderiam ser remanejados, conforme a necessidade do grupo, sem que se chegasse, necessariamente, à apresentação da peça perante platéias externas aos estudantes daquela turma, não obstante isso ter se tornado bastante salutar, segundo depoimento dos envolvidos no processo.

O envolvimento com a obra brechtiana permitiu o jogo com o texto, a utilização das convenções do teatro, a relação com o público e outras possibilidades inerentes ao aprendizado cênico, valorizando a relação entre os conteúdos transversais abordados na obra e em seu estudo em detrimento da ênfase na história

do teatro, nos estilos e nos autores, da maneira como vem acontecendo, nos últimos anos, em muitas escolas brasileiras, segundo avaliação dos professores do ensino médio que participaram do processo de elaboração deste documento. Nas palavras de uma integrante do grupo, o trabalho antes descrito, além de mexer com muitas questões internas, pessoais, “leva-nos a refletir sobre a própria vida e nos ensina a não ignorar mais os problemas” (Adriana Ramos, 17 anos).

3.3 MÚSICA

3.3.1 Código

Estruturas morfológicas

O som. O silêncio e seus recursos expressivos. Qualidades sonoras (alturas, timbres, intensidades, durações). Movimento. Imaginação sonora; idéia de música.

Estruturas sintáticas

Modalidades de organização musical. Organizações sucessivas: de sons e/ou ruídos, linhas rítmicas, melódicas, tímbricas, etc.

Organizações simultâneas: de sons e/ou ruídos, sobreposições rítmicas, melódicas, harmonias, *clusters*, contrapontos, granular, etc.

Estruturas musicais: células, repetições, variações, frases, formas, blocos, etc. Texturas sonoras: melodias acompanhadas, polifonias, polirritmia, pontilhismos, etc.

Estéticas, estilos e gêneros de organização sonora criados ao longo da história humana nas diversas sociedades e culturas. Criação, execução e escuta de músicas.

Tomando como base o processo de comunicação que sustenta a estrutura deste documento, produzir música e interpretar música implica ações musicais como criar (improvisar, compor, fazer arranjos), executar (cantar, tocar, dançar) e escutar. Assim, as estruturas mencionadas anteriormente podem ser trabalhadas tendo como base a produção e a interpretação musicais. Essas estruturas constituem materiais e possibilidades de organização de vários idiomas, estilos ou gêneros musicais. Podem, portanto, ser estudadas a partir de uma ampla gama de músicas. Por exemplo, explorar a linha rítmica do canto falado do *rap*; as sobreposições rítmicas de uma bateria de escola de samba.

Outro aspecto a ser considerado reporta-se ao trabalho com essas estruturas. No cerne das várias tendências pedagógicas no ensino da Música, há algumas práticas que se consagraram, mas de modo algum significam a melhor possibilidade, dependendo do contexto de ensino e aprendizagem. Por exemplo, da proposta

das oficinas de música vem a idéia de iniciar o trabalho com a exploração sonora e as qualidades desses sons (altura, timbres, intensidades, durações). Qualquer estrutura pode ser desencadeadora de um processo de aprendizagem musical. O que se procura garantir nas tendências pedagógicas atuais é que a aprendizagem seja significativa, isto é, que tenha sentido para quem aprende.

Outra tendência refere-se ao trabalho *no* contexto e *a partir* de contextos musicais, e não a partir de estruturas isoladas. Trabalhar *no* contexto musical implica processos musicais. Por exemplo, improvisar com ritmos; explorar nessa improvisação, além de estruturas rítmicas, diferentes timbres. Trabalhar *a partir* do contexto musical implica partir de produtos musicais. Por exemplo: depois da escuta de determinada música, discutir seus vários níveis de organização.

Como se espera que o ensino médio seja uma continuidade do ensino fundamental, é importante avaliar que conhecimentos e habilidades musicais os alunos já construíram. Mesmo que eles não se tenham envolvido com o ensino de Música anteriormente, suas vivências cotidianas proporcionam-lhes conhecimentos que devem ser considerados nas aulas.

Qualquer estrutura pode ser desencadeadora de um processo de aprendizagem musical.

3.3.2 Canal

Diversas fontes de criação musical:

- o corpo, a voz;
- sons da natureza; sons do cotidiano, paisagens sonoras;
- objetos sonoros diversos, movimentos, texturas;
- instrumentos musicais nas diversas culturas: acústicos, eletroacústicos, eletrônicos, novas mídias;
- criação de novas fontes sonoras nas várias estéticas e estilos musicais: instrumentos no *rock*, no *rap*, na orquestra, na capoeira, no samba, no choro, etc.

Os materiais, os suportes e os veículos de criação musical são tantos quanto a imaginação e a sensibilidade inventiva puderem conceber. Em diferentes momentos históricos e em diversas culturas, foram eleitos materiais, suportes e veículos que implicaram o tipo de criação musical e foram, por sua vez, eleitos pelas próprias criações musicais. A música concreta elegeu ruídos e sons do cotidiano que resultaram numa nova estética. O mesmo pode ser observado no *rap*, no *tecno* e em outras estéticas.

3.3.3 Contexto

- **Das músicas**

Considerar e compreender em que contexto as músicas são criadas, praticadas e consumidas torna-se extremamente relevante em uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade da produção humana. Assim, as perguntas a serem feitas com relação a um produto musical são: quem os produziu? Quando? Onde? Com que finalidade? As idéias, os valores, as crenças, os conhecimentos e intenções dos produtores e dos consumidores de música são importantes para se compreender a diversidade humana. Igualmente importante é estar atento para as novas possibilidades de recepção de música, já que os significados não estão preestabelecidos, mas são construídos no momento da própria ação musical (criar, executar, escutar).

- **Do aluno, do professor, da escola, da comunidade**

A música é uma das formas mais significativas das culturas jovens. Ouvir música, tocar, cantar, criar, falar sobre música, ir a shows, fazer parte de um grupo musical são algumas das maneiras mediante as quais acontece a interação entre jovens e música.

Jovens com condições economicamente favoráveis utilizam-se de *Internet*, MP3 e demais equipamentos que veiculam e produzem música. Jovens sem poder aquisitivo participam de outras redes de prática musical: dançam nos bailes *funk*, tocam na bateria da escola de samba, são *rappers*, consomem o que a tv e as rádios veiculam. Assim, as experiências musicais dos adolescentes são variadas. O ensino de Música também deve ser construído tendo em vista o contexto e as características da escola e da região em que está situada.

- **Do ensino médio**

A construção coletiva do currículo que se busca no novo ensino médio encontra na música uma forte aliada. Em razão do interesse que os jovens têm por música, a escolha coletiva de temas sobre música a serem trabalhados nas aulas constitui uma possibilidade interessante.

3.3.4 Atividade didática (3)

O professor João Fortunato Júnior trabalha há três anos em um colégio particular na cidade de Montes Claros (MG) e autorizou a publicação deste seu breve relato sobre como vem desenvolvendo sua proposta didática.

No meu primeiro ano, a temática do trabalho foi a *performance* musical (popular), visto que tinha em mãos um grupo com alguma experiência musical (vocal e instrumental). Trabalhamos muito com pesquisa de gêneros musicais, téc-

nica vocal, teoria musical, além de várias dinâmicas de integração e desinibição do grupo. Desse trabalho resultaram a formação de um coral, além do primeiro festival de música do colégio, evento que acontece até hoje, cabendo-me a preparação dos candidatos.

No segundo ano, a temática foi composição com o tema “Os 40 anos do início da ditadura militar”, trabalhando de modo interdisciplinar história, geografia, português, etc. Analisamos letras de vários compositores (Chico Buarque, Caetano Veloso, Raul Seixas, etc.) e o contexto histórico em que as músicas foram escritas. Mais uma vez, trabalhamos muito com gêneros musicais e biografias de alguns compositores brasileiros com repercussão no período da ditadura militar. Como resultado, compusemos 16 músicas, sendo duas apresentadas no segundo festival de música.

Já no terceiro ano, resolvemos pôr em prática o projeto “A influência da mídia na formação musical dos alunos do primeiro ano do ensino médio do colégio”, em que abordamos a indústria cultural, os meios de comunicação de massa, a história da música brasileira, as interpretações de músicas nacionais veiculadas ou não pela mídia, entre outros.

A partir do relato do professor João Fortunato Júnior, podem-se observar alguns procedimentos metodológicos e as estruturas musicais abordados. No primeiro ano, o trabalho desenvolveu-se a partir da experiência musical que os alunos já traziam consigo, basicamente a partir da *performance* musical. Gêneros musicais, técnica vocal e teoria musical estiveram metodologicamente articulados com a experiência musical (tocar e cantar). O resultado das aulas aponta para uma aprendizagem significativa, na medida em que desencadeou outras práticas musicais: um coral e um festival de música.

No segundo ano, a experiência musical também esteve no centro das aulas (composição) e foi abordada de modo interdisciplinar. A escuta também foi uma atividade freqüente, bem como a discussão sobre o papel social e político da música. O tema da mídia na formação dos próprios estudantes aponta para as possibilidades de construção coletiva do trabalho pedagógico no ensino médio

3.4 Dança

3.4.1 Código

Elementos morfológicos

O corpo humano, entendido como totalidade (mente e físico), ativado e capacitado para explorar suas possibilidades de movimento e assim desenvolver-se como inteligência múltipla.

Tempo coreográfico, espaço coreográfico e qualidade do movimento – seus componentes espaciais (direções, planos, dimensão, caminho realizado), seus componentes temporais (velocidade, duração, acentuação e periodicidade de incidência desses fatores) e os componentes de sua intensidade (peso, esforço, fluxo e impulso).

Estruturas sintáticas

Organização do movimento a partir da priorização de um dos seus elementos, como desenho simétrico/assimétrico; velocidade rápida/moderada/lenta; fluxo solto/conduzido, contínuo/descontínuo; assim como impulso central/periférico. Organização do movimento a partir da combinação desses elementos, resultando em ações básicas como empurrar, socar, torcer, deslizar, etc. Organização em grupos funcionais de movimento: gestos, formas de andar, corridas, saltos, giros, quedas e recuperação. Composição a partir de células, repetições, variações, blocos, cânones, simetrias, assimetrias, polirritmia. Criação a partir de diversos estímulos: materiais, imaginários, emocionais, factuais, individualmente ou em grupo.

Tradicionalmente o tempo, o espaço, a forma e o movimento sempre foram considerados elementos da dança. É importante lembrar que a forma é, de fato, o resultado da composição dos aspectos espaciais, temporais e de intensidade do movimento, não constituindo, portanto, propriamente um elemento. Isso não significa dizer que não se possa, ou mesmo se deva pensar, organizar, criar o movimento em função de sua forma. Essa seria mais uma possibilidade de organização e estudo do movimento, incluída nas possibilidades citadas anteriormente.

A organização dos elementos da dança compõe a estética da obra, e essa organização variou ao longo da história, por vezes caracterizando escolas, por vezes desconstruindo essas caracterizações. Dessa forma, o estudo de seus elementos é um instrumento eficaz tanto para a experimentação do fazer criativo na dança quanto para a análise dos estilos e das manifestações culturais dessa linguagem. Na organização espaço-temporal da dança, o ser humano revela sua relação com o mundo: a dança constitui, então, além de um instrumento para o autoconhecimento, um instrumento para o conhecimento do outro em seu espa-

... a dança constitui,
então, além de um
instrumento para o
autoconhecimento, um
instrumento para o
conhecimento do outro
em seu espaço ...

ço, para a compreensão vivencial da natureza (aqui incluída a natureza cultural humana) e, conseqüentemente, para a compreensão da própria sociedade.

A abordagem artística dos movimentos corporais propiciada pela dança, baseada na expressão da experiência vivencial do mundo pelo indivíduo, é uma faceta específica do conhecimento do próprio mundo. Não basta “saber” o mundo e viver nele para conhecê-lo; é preciso sentir e perceber como se relacionar com ele, como imaginar essa relação, traduzindo tudo isso em uma criação expressiva. O conhecimento do mundo passa, pois, pela vivência corporal dos seus elementos, nos aspectos físico-objetivos, sensoriais, pré-simbólicos e simbólicos. Daí a importância do estudo corporal-criativo do tempo, de espaço, da intensidade do movimento e da forma deles resultante na educação escolar. Exemplificando: não basta saber sobre o espaço (estudado em Geografia, Física, História, ainda que de forma interdisciplinar); é preciso vivenciá-lo corporalmente, sentir como nos relacionamos com ele, como podemos organizá-lo, reorganizá-lo, transformá-lo por meio do sensível, por meio de uma consciência estética.

3.4.2 Canal

O corpo humano, em sua aparição fenomenológica.

O corpo humano virtualizado, digitalizado pelas diversas mídias contemporâneas: televisão, vídeo, cinema, computador.

A aparição presencial do dançarino é, ainda hoje, em tempos de virtualização intensa – e talvez por isso mesmo –, um aspecto importante dessa linguagem artística, além de fundamental na função educativa da dança tanto do ponto de vista do aluno-espectador quanto do aluno-criador. É no instante do “aqui e agora” que trocas sensoriais, estéticas e éticas se dão entre espectador e dançarino.

O corpo humano virtualizado, no entanto, é um importante canal de experimentação e pesquisa da dança atual e deve estar presente na educação escolar, principalmente no ensino médio, quando os alunos deparam mais intensamente com as mídias citadas anteriormente. Esse “dançar mediado” traz especificidades resultantes do diálogo da dança com as demais linguagens, entendendo aqui, como linguagem, também as novas tecnologias.

3.4.3 Contexto

- **Do texto, da obra**

Identificar o contexto em que as obras coreográficas são criadas é fundamental para ampliar a compreensão das relações existentes entre esse contexto e a organização dos movimentos na obra. Toda composição traz marcas do seu criador, do seu tempo, dos seus condicionantes. O exercício dessa contextualização, além

de dar acesso ao conhecimento da história da dança, sua origem, seus determinantes socioculturais e sua evolução, instrumentaliza o aluno para a compreensão do seu próprio fazer na dança.

- **Do aluno, do professor, da escola, da comunidade**

Dançar não é só uma forma de expressão particularmente importante para os jovens, mas também para os adultos, que têm nela uma oportunidade de se reconhecerem culturalmente e socialmente. É preciso então trazer para o aprendizado da Dança a diversidade que hoje marca esse dançar, fazendo dialogar o legado das danças populares tradicionais e os festejos, as práticas contemporâneas, o pagode, o *funk* e outras danças da “moda”, com a expressão artística erudita, e esse diálogo deve ser pautado pelas características contextuais da escola e da comunidade onde esta está inserida, considerando-se todos os seus agentes: alunos, família, professores, funcionários, artistas locais e outros, abrindo espaço na escola para a experiência da oralidade, do saber não formal, das tradições e dos movimentos que dão identidade a essa mesma comunidade.

- **Do ensino médio**

Dar acesso ao conhecimento da diversidade da produção coreográfica, das diferentes formas de organização do código estético-motor praticado por diferentes culturas e estratos sociais é objetivo fundamental do estudo da Dança. No entanto, não se deve privar o aluno adolescente ou adulto das importantes descobertas que o processo criativo em dança propicia para aquele que o pratica, descobertas essas que não se extinguem com as primeiras experiências, mas constituem novos desafios e desejos expressivos a cada nova fase da vida humana. Processo e produto estão em permanente transformação, pois assim está o ser humano, modificando-se a partir de si, do outro, das influências sociais, culturais, científicas e, principalmente, a partir do próprio processo criativo.

3.4.4 Atividade didática (4)

A seguir, apresenta-se o relato do trabalho desenvolvido pela professora Beatriz Castro, na cidade de Salvador (BA).

Fazendo uso de uma abordagem híbrida que mesclava contextualismo e essencialismo, iniciei o curso com uma sondagem diagnóstica, buscando informações sobre o que os alunos pensavam sobre dança e quais as suas expectativas com relação à disciplina. Percebi, através dessa avaliação, como os grupos estavam desinformados em relação à dança, seus conteúdos, sua história; situação esperada se levada em consideração a ausência da dança no ensino fundamental

como disciplina durante muitos anos; mostravam-se também ansiosos por aulas “prazerosas”, “relaxantes”, “interessantes”, “diferente das outras disciplinas, que são chatas”, “que ensine a me expressar melhor”, segundo palavras dos próprios alunos.

Essas observações me fizeram optar por trabalhar, primeiramente, com o fazer artístico, iniciando o processo de desenvolvimento da consciência corporal e os primeiros contatos com os elementos da dança para só depois partir para a fruição, a contextualização e a análise de obras coreográficas, estas referentes tanto ao processo histórico evolutivo da dança como também à produção de artistas locais, numa aproximação muito proveitosa feita com alunos da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Abaixo o planejamento do primeiro semestre, que teve como tema “Eu e o espaço”.

Conteúdos trabalhados: 1) reconhecimento do próprio corpo: forma, limites, formas de andar, forma do corpo do outro; 2) alinhamento postural; 3) articulações do corpo: pequenas e grandes; 4) espaço: interno, pessoal, interpessoal, grupal, global, linhas, níveis e zonas; 5) conceito de dança: *lato sensu e stricto sensu*; 6) história da dança: das origens à estruturação do balé clássico.

Objetivos específicos: 1) reconhecer a forma do próprio corpo e do corpo do outro, explorando novas possibilidades posturais, perceber a mecânica do andar e estimular a busca de diferentes formas para esse deslocamento; 2) reconhecer o alinhamento postural pessoal, compará-lo à postura “ideal”; 3) identificar o tipo de movimentação específico da cada articulação, buscar alternativas expressivas de movimento das mesmas; 4) reconhecer os diferentes espaços, seus limites e pontos de interseção, ampliar e reduzir o espaço interno observando suas implicações no espaço pessoal e grupal, identificar formas de organização do espaço global: linhas, níveis e zonas, organizar criativa e expressivamente o espaço através do movimento, relacionar o espaço do movimento ao espaço social; 5) compreender os conceitos de dança, *lato sensu e stricto sensu*; 6) identificar o processo evolutivo da dança até a estruturação do balé clássico, contextualizar esse processo no tocante às características sócio-político-econômico-culturais de cada momento histórico.

Metodologia: a participação foi a essência da metodologia utilizada, uma participação baseada em relações não autoritárias entre professor – aluno e entre aluno – aluno, e estimulada com avaliação diária do processo. Foram utilizados métodos de observação e reprodução do movimento, principalmente nas atividades de reconhecimento corporal, mas, de maneira geral, a improvisação (orientada e livre) e a estruturação de movimentos selecionados a partir dela foram as estratégias privilegiadas em todo o curso. E mais: leitura e discussão

de textos, apreciação de obras coreográficas em vídeo, entrevista com alunos da Escola de Dança da UFBA e a artistas locais.

Esse relato nos faz perceber que a opção assumida pela professora priorizou, inicialmente, o fazer criativo como uma tentativa de preencher a lacuna deixada pela ausência da prática da dança no ensino fundamental, considerando-se a experiência daqueles alunos naquele determinado contexto. Assim, fica evidenciada a importância de integrar o aluno e o contexto ao processo de planejamento e desenvolvimento do ensino.

Não há fórmulas mágicas ou receitas válidas para todas as situações. Existem, sim, alternativas criadas e sedimentadas historicamente, que podem ser resgatadas e transformadas, gerando, nesse processo crítico e experimental, novas e inusitadas soluções.

Por isso, foram resgatadas as contribuições das diversas tendências do ensino da arte, bem como seus limites ou críticas mais frequentes. Sobre a malha dessas propostas, foram discutidos os conteúdos específicos de cada linguagem e exemplificadas algumas experiências didáticas, visando a sinalizar as múltiplas possibilidades de articulação dos conteúdos de Arte.

Muitos outros exemplos são possíveis, como atestam as experiências didáticas já desenvolvidas por professores nas salas de aula, nas escolas, nas comunidades. Experiências que, mesmo não registradas nos textos teóricos ou nos documentos oficiais, permanecem sempre vivas na memória daqueles que as vivenciaram.

4 PROPOSIÇÕES

Quais seriam, então, as recomendações prioritárias quanto à organização do programa de Arte no ensino médio?

Compreendendo o currículo como algo em processo permanente de construção e fruto de valores referendados por meio da ação coletiva, cabe à escola organizar o currículo da disciplina Arte em consonância com as reivindicações historicamente consolidadas, incorporando o movimento de transformação que se vem dando na sala de aula, em encontros científicos, congressos de educadores e reuniões de entidades, bem como o teor das moções ou os requerimentos endereçados aos órgãos responsáveis pelas políticas públicas.

Dessa maneira, este documento propõe uma *agenda afirmativa* que possibilite a superação dos entraves ou das omissões identificados nas orientações curriculares anteriores, propiciando o diálogo polifônico entre os diferentes atores do processo educacional, tendo em vista contemplar, no contexto do cotidiano escolar, uma perspectiva avaliativa e crítica da realidade. Mais que um diagnóstico,

essa pauta almeja a implementação de ações propositivas, pautadas na reflexão sobre a experiência teórica e metodológica que se concretiza nas práticas escolares e comunitárias; nas contribuições apontadas pela pesquisa aplicada; na literatura especializada; nas boas idéias que cintilam mesmo nos espaços educativos ainda em penumbra; enfim, em fontes diversificadas da mudança educativa.

Assim, as *orientações curriculares* e as recomendações referentes à cultura do ensinar e do aprender, apresentadas a seguir, visam a um processo dinâmico de reflexão e elaboração contínua do projeto pedagógico escolar, permeando a configuração dos objetivos, dos conteúdos, das atividades didáticas e dos critérios de avaliação.

4.1 Princípios e fundamentos

- A disciplina Arte tem a mesma importância que os demais componentes curriculares do ensino médio.
- O princípio da especificidade das linguagens artísticas pressupõe a superação da prática polivalente que marcou a experiência da Educação Artística (Lei 5.692/71).
- O ensino do teatro, da música, da dança, das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas.
- O trânsito entre as linguagens deve ser desenvolvido de maneira cuidadosa, evitando as abordagens superficiais e o uso de múltiplas modalidades sem aprofundamento consistente.
- Se a realidade da escola não permitir a prática interdisciplinar recomendável, torna-se mais coerente concentrar os conteúdos no campo da formação docente, ou seja, em música, dança, teatro ou artes visuais, tendo como meta a ampliação das oportunidades de acordo com o interesse dos estudantes e as possibilidades da escola.
- Destinação de tempo na matriz curricular que permita o pleno desenvolvimento do ensino de Arte, com *duração mínima* de duas horas semanais, em cada uma das três séries do ensino médio;
- O projeto pedagógico escolar constitui instrumento de gestão e proposição de relações integradoras entre teoria e prática, escola e comunidade, criadores e consumidores, estudantes e professores, arte e educação.
- O grau de conhecimento dos alunos sobre o que foi apreendido na série anterior se insere como referência no planejamento, tendo em vista o aprofundamento do processo educativo ao longo do ensino médio.
- A promoção de oportunidades referentes às diversas profissões artísticas favorece possíveis identificações vocacionais e a continuidade de estudos em nível superior.

4.2 Diálogo com obras de arte e produtores culturais

- A recepção, a apreciação e a crítica das produções desenvolvidas na escola são fatores que contribuem para a integralização do currículo.
- O intercâmbio com artistas, artesãos, palhaços, malabaristas, participantes de manifestações culturais e demais produtores de arte e cultura favorece, de forma estratégica a aprendizagem significativa.
- A articulação do projeto pedagógico com as políticas culturais desenvolvidas por outras escolas, universidades, conservatórios, museus, centros culturais, etc. favorece a ampliação das oportunidades de envolvimento com as linguagens artísticas.
- As oportunidades de apreciação de espetáculos, apresentações, mostras, filmes, vídeos, festivais e a participação em festas populares, folguedos, etc. ampliam o universo cultural.

4.3 Inclusão, diversidade e multiculturalidade

- A valorização da pluralidade e da diversidade cultural em todos os âmbitos e manifestações da arte contempla conceitos e princípios básicos da disciplina Arte.
- A ênfase no conjunto de saberes que os alunos trazem consigo propicia a construção de pontes entre o “eu” e o “outro”.
- A ênfase na preservação da cultura dos estudantes pode dar-se mediante a participação de pessoas da comunidade nas práticas escolares e na realização de projetos comunitários específicos.
- A discussão sobre diversidade (étnico-raciais, sociais, religiosas, de gênero, etc.) inseriu uma outra discussão, muito em voga, sobre respeito e aceitação das semelhanças e das diferenças culturais. Embora a diferença exerça um papel decisivo nas relações interculturais, quando se “respeita” ou se “aceita” de maneira passiva, corre-se o risco de ter uma mera atitude de “tolerância”, pois já há a suposição de que há um lugar superior a ser ocupado. Como no ensino de Arte ainda vigora o padrão eurocêntrico, faz-se necessário questionar os jogos de poder que legitimam as diferenças como verdades artísticas, estéticas e culturais.
- O direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre orientação de gênero amplia oportunidades de envolvimento e superação do preconceito em relação às atividades artísticas.
- A valorização das produções estéticas e artísticas dos portadores de necessidades educacionais especiais, remanescentes de quilombos, grupos ciganos, povos indígenas, povos do campo, ribeirinhos, comunidades de descendentes de imigrantes, etc. contempla a agenda afirmativa a ser consolidada no currículo de Arte.

4.4 Políticas complementares

- O projeto pedagógico deve favorecer a articulação entre os órgãos públicos, as Secretarias de Educação e os gestores da ação pedagógica (professores, coordenadores pedagógicos, diretores) no sentido de estabelecer conexões entre os PCN e as culturas do ensinar e aprender Arte.
- A articulação mencionada anteriormente favorece o desenvolvimento de ações de educação continuada com os docentes, valorizando o aprimoramento didático-pedagógico e a especialização em pesquisa científica e produção artística.
- A repercussão das ações escolares na comunidade, mediante a dinâmica de projetos educativos interdisciplinares, envolve atitudes colaborativas e parcerias significantes.
- A ênfase na importância da *formação docente em arte*, tanto a formação inicial como a continuada. O valor desse documento esvazia-se sem o acompanhamento de uma política de formação docente. E é preciso lembrar que há ainda um grande número de professores sem formação específica em Arte atuando nas escolas em todo o Brasil.
- A atualização pedagógica, científica e artística dos professores contempla papéis sociais que transcendem o perfil estritamente relacionado a “trabalhadores da educação”, possibilitando abordagens não menos importantes como artista-docente, pesquisador de sua própria cultura, mediador de relações interétnicas, produtor de materiais didáticos em línguas indígenas ou de obras para uso com portadores de necessidades especiais, etc.
- Os conteúdos dos concursos públicos para professores devem assegurar a autonomia das linguagens artísticas, em conformidade com a necessidade das escolas, assegurando-se a divisão de vagas entre as artes visuais, música, teatro e dança.
- O debate com universidades e instituições similares no sentido de promover a inclusão dos conteúdos de Arte nos vestibulares de acesso ao ensino superior constitui processo de retroalimentação do próprio ensino médio.
- A articulação com órgãos públicos, não governamentais e entidades da sociedade civil favorece o envolvimento de especialistas nas diferentes temáticas da diversidade para subsidiar a elaboração do projeto pedagógico escolar.

No intuito de garantir coerência mediante as várias instâncias do sistema educacional, de socializar as discussões, as pesquisas e as recomendações, além de subsidiar a participação de técnicos e professores – inclusive aqueles que têm pouco contato com a produção pedagógica atual –, função profícua dos PCN, as

recomendações anteriormente registradas almejam tão-somente orientar o processo metodológico que envolve a organização curricular da disciplina Arte.

Resta, então, indicar referências de textos e hipertextos importantes para a reflexão, a elaboração e a avaliação do projeto pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) ENSINO E APRENDIZADO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

AMORIAM, Cristina; R. ERIG, Daisy B. **Repensando práticas de educação musical para jovens e adultos**. In: SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. **Música para professores: experiências de formação continuada**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 71-86.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

CABRAL, Beatriz. **Ensino do teatro: experiências interculturais**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papi-rus, 2001.

FUX, Maria. **Dança, uma experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1986.

HASELBACH, Barbara. **Dança, improvisação e movimento**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1989.

HENTSCHE, L; DEL BEN, L. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1998. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. Rio de Janeiro Summus, 1971. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

NANNI, Dionísia. **Dança educação: princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1984.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo: a linguagem do indizível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**. São Paulo: Hucitec, 2005.

PENNA, Maura (Org.). **É este o ensino da arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

SANTANA, Arão Paranaguá (Coord.); SOUZA, Luiz Roberto; RIBEIRO, Tânia C. Costa. **Visões da ilha**: apontamentos sobre teatro e educação. São Luís, 2003.

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

b) DOCUMENTOS OFICIAIS DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para o ensino de História e cultura da África e afro-brasileira**. Brasília: Secad, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN + Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: linguagens, códigos e suas tecnologias – arte. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

c) FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, ESTÉTICOS E PEDAGÓGICOS

ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac São Paulo, 2000.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos da Arte na educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

FRANGE, L. B. P. **Noêmia Varela e a arte**. Belo Horizonte: Com Arte, 2001.

FROTA, Lélia Coelho. **Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro**: século XX. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005. CULTURA. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Inep, 1980.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. **A educação musical no Brasil**. In: HENTSCHKE, Liane (Org.) **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. São Paulo: Ática, 2003.

NUNES, Benedito. **A filosofia contemporânea**. São Paulo: Ática, 1991.

PEREGRINO, Yara (Coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade.** Salvador: Edubaf, 2005.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. **Música para professores: experiências de formação continuada.** Porto Alegre: UFRGS, 2004.

TELLES, Narciso et al. **Teatro: ensino, história, teoria.** Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

VIANNA, Klaus. **A dança.** São Paulo: Summus, 2005.

d) METODOLOGIA DE ENSINO

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento.** São Paulo: Sesc/Opera Prima, 1996.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CALAZANS, Julieta et al. **Dança e educação em movimento.** São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. R. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro.** Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um jogo de aprendizagem.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

KUSNET, Eugênio. **Ator e método.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

MARTINS, Míriam; PICOSQUI, Gisa; GUERRA, Maria. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências.** Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. **O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio.** João Pessoa: Manufatura, 2003.

RICTHER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SOTER, Silvia et al. **Lições de dança.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

SOUZA, Jusamara (Org.) **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna,

2003.

SPOLIN, Viola. **O fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva 111111001.

TINOCO, Eliane et al. **Possibilidades e encantamentos: trajetórias de professores**. Uberlândia, 2003.

e) REVISTAS ESPECIALIZADAS

CADERNOS DO GIPE-CIT. Salvador: UFBA – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

CADERNOS DE PESQUISA EM TEATRO. Rio de Janeiro: Unirio.

FOLHETIM – TEATRO DO PEQUENO GESTO. Rio de Janeiro.

O PERCEVEJO – REVISTA DE TEATRO, CRÍTICA E ESTÉTICA. Rio de Janeiro: Unirio – programa de Pós-graduação em Teatro.

OPUS – Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música / Anppom.

REPERTÓRIO TEATRO E DANÇA. Salvador: UFBA – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas.

REVISTA DA ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical.

SALA PRETA. São Paulo: USP – Departamento de Artes Cênicas.

URDIMENTO. Florianópolis: Universidade Estadual de Santa Catarina.

f) COMUNIDADES VIRTUAIS E PORTAIS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

www.abem.pop.com.br

ABRACE – GT Pedagogia do Teatro

<http://groups.msn.com/ABRACEPedagogiaDoTeatro>

ANPAP – Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas

<http://wawrwt.iar.unicamp.br/anpap/historico.html>

ANPPOM – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA <http://www.anppom.iar.unicamp.br/>

Arte-Educar <http://br.groups.yahoo.com/group/arte-educar/>

FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil <http://www.faeb.art.br/>

NACE – Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa em Artes Cênicas e Espetáculos/ UFAL

www.chla.ufal.br/artes/nace/

NEPEM – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical

www.nepem.com.br

Núcleo de Educação Musical – Universidade Estadual de Santa Catarina

<http://pages.udesc.br/~c7apice/800x600/home.php>

Rede Arte na Escola

http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=

Revista Art&

<http://www.revista.art.br/>

UNESCO – Conferência Regional sobre Arte-Educação na América Latina e Caribe

http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/latam.html

**CONHECIMENTOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Consultores

Antonio Carlos Moraes

Admir Soares de Almeida Jr.

Cláudio Márcio Oliveira

Kefren Calegari dos Santos

Lívia Tenório Brasileiro

Nara Rejane Cruz de Oliveira

Leitores Críticos

Elenor Kunz

José Ângelo Gariglio

Eliene Lopes Faria

INTRODUÇÃO

Escrever para professores da educação básica de um país com as dimensões territoriais e culturais do Brasil é mais do que um desafio. Seria lugar-comum dizer que é complexo, difícil. Na verdade, é uma situação muito delicada. Para uma disciplina que no momento é objeto de intensas críticas a certos modelos de práticas pedagógicas tidos como hegemônicos, falar sobre orientações curriculares a partir de documentos coordenados pela política de governo certamente provoca inquietude nas comunidades escolar e acadêmica da Educação Física.

Durante os mais de 150 anos de presença da Educação Física nas escolas brasileiras, o modo predominante de se tratar a orientação pedagógica dos professores sempre foi a indicação direta e prescritiva para a prática docente. Até os anos de 1980 prevaleceu a idéia do manual como elemento metodológico, cristalizando por muitos anos uma forma homogênea de trabalho que repercutiu em outros setores, como a construção dos espaços de aulas, a produção de equipamentos, a formação do professor. Essa formação, por sua vez, esteve ligada a uma visão social de Educação Física voltada para a disciplinarização e o condicionamento do corpo, com pressupostos teóricos e justificativas de ações no campo biofisiológico.

A partir do acúmulo de discussão, produção e formação de professores com influências de outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais e Humanas, a produção do conhecimento em Educação Física tomou outro rumo histórico e passou, a partir dos anos de 1980 predominantemente, a tecer uma crítica severa aos materiais e produções que tinham por objeto a determinação de práticas padronizadas e direcionamento do fazer pedagógico. Tanto da indústria editorial como de instâncias governamentais em suas várias esferas, não faltaram as indicações de orientações, como foi o caso também dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A título de orientação curricular, os textos continuaram, de alguma forma, a conduzir a prática docente para o rumo da homogeneização

de suas práticas pedagógicas, desrespeitando a pluralidade de culturas e de seus sujeitos, alunos e professores.

Entende-se que a tarefa de produzir o presente texto tem uma história e um sentido diferentes da idéia de prescrição e de manual. O texto é, na verdade, o resultado de um processo que envolveu não apenas as pessoas que participaram dos seminários promovidos pelo Ministério da Educação em 2004. A discussão foi além desses eventos e envolveu uma significativa parcela daqueles que pensam, discutem, produzem e ensinam Educação Física nas escolas brasileiras.

Este documento não é o produto de um pensamento único, uma produção particular. Ele representa o esforço daqueles que compareceram aos seminários, dos que participaram da rede virtual e de eventos científicos e acadêmicos em todo o Brasil, e da contribuição dos leitores críticos. Nesse sentido o *desassombro* de escrever acerca de orientações curriculares foi efetivado por meio da participação ampla da comunidade acadêmica e escolar e dos que constroem a Educação Física escolar.

O texto busca refletir o que está na pauta da prática da Educação Física escolar. A expectativa é dar continuidade ao diálogo sobre as práticas pedagógicas e as intenções educativas da escola. Espera-se que, a partir do presente texto, as redes de ensino das diferentes regiões, municípios e escolas, formulem os próprios textos, tendo em vista suas possibilidades, particularidades e experiências. Este documento foi produzido na perspectiva de orientar e provocar o debate sobre nossas práticas pedagógicas.

1 SOBRE O ASPECTO LEGAL

Apesar de a Educação Física no âmbito da escola já possuir um ordenamento legal detalhado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muitos membros da comunidade escolar desconhecem a atual condição de obrigatoriedade da Educação Física na escola. Não é esse o objetivo do texto. Entretanto, como esse assunto foi recorrente nos seminários realizados em 2004, concluímos que, apesar de considerarmos que a legitimação da Educação Física na escola depende diretamente de sua relação com a comunidade escolar, a preocupação de professores e técnicos educacionais com suas particularidades e seus enfrentamentos nas respectivas comunidades deveria ser levada em consideração. Enfatiza-se neste documento o que dispõe a LDBEN (Lei nº 9.394/96), no Artigo 26, § 3º:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (LDBEN, 1996).

Após muitos debates e esclarecimentos acerca de pontos polêmicos do artigo citado, principalmente se no ensino noturno seria facultativo o oferecimento da disciplina ou a participação do aluno, o Congresso Nacional aprovou um novo documento legal para a Educação Física no Brasil. Trata-se do Decreto-Lei nº 10.793/03, que isenta da prática da Educação Física vários alunos e alunas julgados ora como incapazes, ora como privilegiados. Entre os alunos “dispensados” encontram-se os trabalhadores com jornada superior a seis horas; mulheres com prole; maiores de 30 anos; pertencentes ao serviço militar; portadores de deficiência. O Decreto em questão pressupõe um padrão que exclui justamente a diversidade de trajetórias de vida dos alunos que freqüentam a escola.

No contexto dos ordenamentos legais, não podemos deixar de tratar das especificidades do ensino médio definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998). Esse documento aponta os seguintes princípios:

Art. 2º. *A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:*

I - *os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;*

II - *os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.*

Art. 3º. *Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:*

I - a Estética da Sensibilidade, *que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.*

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Os princípios acima requerem uma profunda revisão dos dispositivos de exclusão contidos no Decreto-Lei nº 10.793/03.

Como pensar uma “Política da Igualdade” que deixa à margem do processo pedagógico deficientes, trabalhadores, adultos com mais de 30 anos, mulheres com filhos, etc.?

Como pensar uma “Estética da Sensibilidade”, na qual as práticas corporais da Educação Física podem ser uma fonte riquíssima de formas “lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo”, se essas práticas são ensinadas para poucos em uma lógica excludente?

Como pensar uma “Ética da Identidade” em uma prática pedagógica que determina quem pode e quem não pode ter acesso a esse saber, definindo sujeitos “dispensáveis” dessa prática pedagógica?

As questões colocadas acima remetem aos professores de Educação Física um grande debate sobre a coerência da contribuição de sua prática pedagógica nessa etapa da educação básica, com base nos princípios expostos pela referida Resolução. É no desenho não coerente e não consensual dos ordenamentos legais que os professores de Educação Física são chamados a tomar posicionamento político e pedagógico de sua prática educativa.

Como membros da comunidade escolar, os professores de todas as disciplinas têm o dever de participar e de ajudar a definir os rumos e os objetivos da educação apresentando argumentos que possam qualificar os seus conhecimentos e justificar a presença da disciplina para a cidadania.

A legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, mas quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a ele são os professores a partir de sua perspectiva de trabalho pedagógico, dos registros de suas experiências, de sua participação política e pedagógica na comunidade escolar, de suas experiências nos meios científicos e acadêmicos, e principalmente de seu planejamento e de sua proposta político-pedagógica específica no interior do projeto da escola. Para tanto, é fundamental que o coletivo docente reflita sobre o significado de educar para a cidadania. Que elementos, orientações, conteúdos e práticas estão envolvidos nesse processo? O que se deseja e espera desse aluno? Como e para que projetamos a continuidade de seu percurso?

A legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, mas quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a ele são os professores ...

2 IDENTIDADE: EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A identidade da Educação Física, assim como a identidade de qualquer disciplina, é construída a partir de processos de negociação e disputa de valores, concepções e perspectivas. Como toda disciplina do currículo, a definição do papel da Educação Física dá-se a partir das negociações e das disputas que ocorrem entre seus profissionais, mas também por aquelas travadas por outros atores da escola.

Professores, pais, alunos, diretores e coordenadores pedagógicos: todos esses sujeitos entendem o papel do ensino médio para a formação dos alunos e, por consequência, o papel da Educação Física nesse grande projeto de formação. Longe de ter se tornado um consenso, a Educação Física foi e é, ao longo da história da educação brasileira, palco de debates, conflitos e negociações acerca do seu papel na escola.

Diversos papéis foram atribuídos à Educação Física na escola: preparação do corpo do aluno para o mundo do trabalho; eugeniação e assepsia do corpo, buscando uma “raça forte e enérgica”; formação de atletas; terapia psicomotora; e até como instrumento de disciplinarização e interdição do corpo.

Os alunos, por sua vez, não deixaram de utilizar o tempo/espaço desse componente curricular de diversas maneiras, tais como: relaxamento das tarefas demandadas por outras disciplinas; tempo e espaço de encontro com os amigos; possibilidade de realização de suas práticas de lazer; momento de ócio, etc.

Esses diversos usos feitos pelos alunos (muitas vezes a despeito da figura do professor) também estão carregados de valores, sentimentos, subjetividade. O entendimento que os alunos têm de si mesmos; do seu corpo e do corpo dos outros; de seus valores e posicionamentos éticos e estéticos; de seus projetos de vida pessoal e do lugar que a escola ocupa nesses projetos: todas essas questões constroem o papel da Educação Física e dos lugares que pode ocupar na vida dos alunos.

Diante dessa pluralidade de usos da Educação Física na escola, cabe aqui uma tomada de posição acerca da sua contribuição na formação dos alunos. Essa tomada de decisão, que não se dá pela via do consenso, é fruto de toda uma série de debates que o campo da Educação Física vem realizando desde o final da década de 1980. É fruto também dos debates e dos encontros que antecederam a produção do presente documento. Tratar o lugar da Educação Física na escola de ensino médio requer a consideração de alguns pontos de partida fundamentais para a compreensão das perspectivas dessa disciplina nessa etapa da educação básica.

Um primeiro ponto de partida diz respeito ao lugar das práticas corporais no processo educativo. A leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que essas se tornem “chaves de leitura do mundo”. As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferente e com métodos e técnicas particulares. Pode-se dialogar em uma aula de Educação Física com outras linguagens, como a escrita ou a linguagem audiovisual. Porém, as práticas corporais possuem valores nelas mesmas, sem a necessidade de serem “traduzidas” para outras linguagens para obter o seu reconhecimento. Estão diretamente ligadas a uma formação estética, à sensibilidade dos alunos. Por meio do movimento expressado pelas práticas corporais, os jovens retratam o mundo em que vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos, etc. Também “escrevem” nesse mesmo mundo suas marcas culturais, construindo os lugares de moças e rapazes na dinâmica cultural. Por vezes, acabam eles próprios se tornando “modelos culturais”, nos quais uma certa “idéia de juventude” passa a ser experimentada, copiada e vivida também por outras gerações.

A leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que estas se tornem “chaves de leitura do mundo”.

O diálogo das práticas corporais realizadas com outras linguagens, disciplinas e métodos de ensino deve respeitar as práticas corporais como sendo elas mesmas um conjunto de saberes. Os saberes tratados na Educação Física nos

remetem justamente a pensar que existe uma variedade de formas de apreender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação.

3 A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIOCULTURAL E DA DIVERSIDADE

A escola, ao contrário do que possa parecer, não é um local neutro, homogêneo, universal. Cada escola é um lugar repleto de peculiaridades, valores, rituais e procedimentos que lhe são próprios. Ainda que certos elementos estejam presentes de uma maneira aparentemente uniforme, cada escola é também resultado daquilo que cada um dos seus sujeitos faz dela (professores, pais, alunos, funcionários, etc.). É um lugar de produção, criação e reprodução de cultura, de valores, de saberes: tempo/espaço de encontros, tensões, conflitos, preconceitos. A escola comporta os ordenamentos legais para seu funcionamento, assim como comporta, cada qual à sua maneira (com seus limites e possibilidades), a ação das pessoas. Possui regras fixas e impessoais de funcionamento, métodos de ensino e avaliação, ao mesmo tempo em que comporta acatamentos, subversões, resistências e enfrentamentos por parte dos sujeitos.

Pensar a escola como espaço sociocultural nos remete à responsabilidade de refletir sobre qual tratamento dado à cultura estamos defendendo. A escola torna-se, nessa perspectiva, um grande projeto cultural, que apresenta às novas gerações uma gama de saberes, conhecimentos e valores. Mais do que isso, aponta caminhos e instaura relações com o saber, com a cultura e com as pessoas. A escola produz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade. Tem nos seus espaços e tempos escolares muito mais do que dispositivos de organização de funcionamento: cada espaço e cada tempo na escola constituem uma linguagem a dizer às pessoas/sujeitos ali presentes o que elas devem ser e fazer.

... cada espaço e cada tempo na escola constituem uma linguagem a dizer às pessoas/sujeitos ali presentes o que elas devem ser e fazer.

Cabe ressaltar que quando utilizamos o termo “dinâmica cultural” estamos afirmando que a cultura produzida dentro e fora da escola não é uma coisa pronta e acabada, definida de uma vez para sempre. Um dos nossos desafios como educadores é pensar que a cultura é algo que se move, que se transforma, tanto

dentro como fora da escola, pela ação dos sujeitos concretos, professores e alunos: pessoas de “carne e osso” que constroem seu dia-a-dia e interferem na vida social a partir do seu cotidiano.

Ver a escola como espaço sociocultural remete às seguintes questões:

- 1) Que projeto cultural queremos construir?
- 2) Quem são os sujeitos a quem destinamos nosso trabalho?
- 3) Que escolhas devem ser privilegiadas no processo de escolarização das pessoas?

4 OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO

Os alunos que participam e realizam nossas aulas de Educação Física no ensino médio são sujeitos socioculturais. O que isso significa? Inicialmente, significa superarmos uma certa visão estereotipada da noção de “alunos”, buscando dar-lhes outro significado. O desafio é buscar entender esses alunos/as na sua condição de jovens, compreendendo-os nas suas diferenças, percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares.

Essas estratégias e formas próprias de ler a realidade e entender o mundo são construídas a partir de definições de identidades. Os alunos de nossas escolas e aulas de Educação Física no ensino médio não são apenas jovens. Mais do que esse recorte geracional ou uma faixa de idade, eles agregam a essa condição um conjunto de marcas simbólicas que são extremamente importantes para a sua constituição.

Mais que alunos e jovens, eles constroem suas subjetividades e identidades a partir de condições de pertencimento a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, etc. Essas condições de pertencimento, por sua vez, também ajudam na construção desses alunos como sujeitos socioculturais, o que nos permite dizer que não há juventude, mas sim juventudes.

As formas como cada um dos jovens enxerga a escola e suas possibilidades de exercícios de práticas corporais são várias: como forma de ascensão social; como espaço de encontro, local de expressão e troca de afetos; como lugar de tédio e de rotinas sem sentido, entre outros. Cada uma dessas formas precisa ser pensada pela escola ao construir sua relação com os alunos. O projeto maior de formação da escola precisa dialogar com os vários projetos dos jovens que a compõem.

As aulas de Educação Física não acontecem em um local abstrato. Acontecem e são realizadas por sujeitos concretos, reais, possuidores de histórias de vida e, sobretudo, de um corpo. É nessa vida real e concreta de alunos e alunas que estão

as marcas que constituem suas identidades pessoais e coletivas.

Em função do processo de democratização do acesso à escola, e da implementação de políticas que buscam garantir a permanência dos alunos na educação básica, podemos afirmar que uma parcela significativa dos alunos que freqüentam as escolas de ensino médio são jovens, muitos deles trabalhadores pertencentes às camadas médias e populares.

Além disso, ainda é possível encontrarmos alunos jovens e adultos aos quais, ao longo de sua trajetória, foram negados os direitos à educação, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas condições sócio-econômicas desfavoráveis ou pelas inadequações do sistema de ensino. Essas inadequações, ao longo da história, manifestam-se das mais diferentes maneiras: na organização dos tempos escolares de forma rígida; na construção de normas disciplinares sem a participação dos alunos; na desconsideração dos saberes e das vivências que os alunos constroem fora da escola; na atribuição a cada indivíduo isoladamente da culpa e da total responsabilidade pelos problemas de ensino-aprendizagem.

... faz-se necessário romper com alguns estereótipos geralmente vinculados à noção de juventude.

O ensino médio deve ser entendido como uma etapa da formação básica especificamente pensada para alunos cujo perfil não se define tão-somente pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas também por características socioculturais que possam definir o sentido que esses mesmos dão às experiências vivenciadas na escola.

Portanto, algumas questões devem ser formuladas aos buscarmos construir/identificar um perfil dos alunos que freqüentam nossas escolas de ensino médio:

Quem são esses alunos jovens?

O que eles buscam e esperam da escola?

Que espaços os jovens encontram nas escolas para se reconhecerem além da condição “ser-aluno”?

Que espaços de participação social, cultural e política esses jovens possuem dentro e fora da escola?

Na tentativa de formular algumas respostas às questões anteriores, faz-se necessário romper com alguns estereótipos geralmente vinculados à noção de juventude. Em linhas gerais, circulam no cotidiano idéias sobre os jovens que os associam à noção de crise de identidade, desordem, irresponsabilidade, rebeldia, chegando até mesmo a considerá-los um “problema social”, especialmente os

mais pobres, oriundos das camadas populares. Em oposição a esses entendimentos, partimos da premissa de que os jovens são, hoje, em condições peculiares de desenvolvimento corpóreo e experiência do real, cidadãos e sujeitos de direitos e não apenas meros projetos para o futuro.

Assim, concordamos com a noção de juventude que a reconhece como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, entendendo que existe uma diversidade de modos de construção de ser jovem no contexto atual. A pluralidade e as circunstâncias que tensionam a vida juvenil exigem que incorporem a diversidade e as múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem.

Os jovens que chegam às escolas de ensino médio são portadores de saberes e praticantes de determinadas experiências construídas em outros espaços e tempos sociais. Na participação de grupos de sociabilidade extra-escolares, os jovens ampliam suas possibilidades de atuar como protagonistas de suas ações e se constituem sujeitos sociais autônomos. A vivência dos jovens na igreja, nas associações de bairro, em grupos musicais e de danças, rodas de capoeira, times e torcidas de futebol, etc. acaba por tornar-se espaço de construção de identidades coletivas.

A escola necessita reconhecer o contexto e a realidade de aprendizagem social de seus alunos. Uma das grandes dificuldades encontradas na relação escola-juventude é a tendência que a instituição escolar tem de controlar e conceituar as culturas juvenis. Em muitas escolas, não se desenvolvem processos formativos que reconheçam essas culturas juvenis e ampliem as capacidades, os saberes e os valores que os jovens já possuem. A uniformização das condutas, do vestuário, das regras que não são discutidas com os alunos: tudo isso colabora com a destituição do protagonismo desses sujeitos.

Dessa forma, ainda constitui um grande desafio para as escolas efetivar um diálogo com as culturas juvenis, assumindo-se como um espaço público e cultural significativo que reconheça seus alunos como jovens pertencentes também a outros espaços de movimentação e criação cultural. As manifestações de rua, as festas, as práticas de esporte, constituem lugares de formação e produção de cultura pelos jovens, que precisam ser reconhecidos e trabalhados dentro da escola.

No campo das transformações do corpo, algumas questões estão resolvidas razoavelmente, como é o caso do crescimento e das modificações anatômicas repentinas e desconfortáveis. Mas em relação às vivências de práticas corporais muitas questões ainda estão por ser discutidas, vivenciadas, analisadas e criticadas. Dentro dessa faixa etária, vivem jovens com experiências muito distintas, fruto de uma infância e adolescência desenvolvidas em situações e condições muito diferentes dos pontos de vista social, econômico, moral, cultural, religioso

e étnico.

Entendemos que um dos papéis da Educação Física é compreender e discutir junto a esses jovens os valores e significados que estão por trás dessas práticas corporais. A título de exemplo, as experiências que alguns alunos trazem de academias de ginástica, dança e lutas e de clubes esportivos muitas vezes não são experiências interessantes a ponto de serem reproduzidas na escola. Na maioria das vezes tais experiências são alvos de críticas severas no que se refere à acentuada característica mercadológica e ao discurso da mídia. Assim, as relações existentes entre as práticas corporais (jogos, esporte, dança, etc.) e os valores e modelos transmitidos pelos meios de comunicação de massa também podem constituir tema de investigação e ensino por parte da Educação Física junto a seus professores e alunos.

... um dos papéis da Educação Física é compreender e discutir junto a esses jovens os valores e significados que estão por trás dessas práticas corporais.

Por outro lado, existem alunos que são excluídos das possibilidades de realização de uma série de práticas corporais. Tal realidade justifica-se na maioria das vezes pela mesma razão mercadológica. O acesso é restrito à capacidade econômica da maioria, os produtos incorporados à idéia da prática ideal e de pertencimento de grupo, nem sempre verdadeiros quanto à sua eficácia e necessidade, são inacessíveis. Assim, o desafio de primeira hora passa a ser a disciplina se transformar num componente curricular que privilegie a movimentação dos jovens no sentido oposto ao discurso da competição de mercado, aos modismos acerca do corpo e às práticas prontas e vendidas.

5 O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Diante do contexto das mudanças ocorridas na educação brasileira ao longo dos anos de 1980 e 1990, as escolas de ensino médio vêm lidando com o desafio da construção coletiva de uma outra identidade/natureza para essa etapa da educação básica. Essa nova natureza do ensino médio constitui-se a partir da superação de um modelo dual e elitista de escolas que ainda vigora, modelo esse pautado por uma educação propedêutica, preparatória para o vestibular para alguns e preparatória para a entrada acrítica no mundo do trabalho para outros, exclusividade para os mais pobres. Não queremos aqui desconsiderar que o trabalho

faça parte e até justifique, de certa maneira, a política de ensino médio na educação escolar moderna. Queremos, sim, destacar que as questões sobre o esforço e o repouso corporal devem fazer parte de uma discussão acerca do mundo do trabalho. O que é bem diferente dos discursos que tratam de uma falsa relação funcional direta entre as práticas corporais vivenciadas na escola como forma de compensação e adaptação às atividades desempenhadas no processo produtivo do trabalho diário.

Em função disso, gostaríamos de pensar o lugar da Educação Física nesse projeto de escolarização. Na perspectiva de escola e de sujeitos apresentada:

- qual seria o papel da Educação Física?
- que novas perspectivas podemos apontar para a Educação Física como componente curricular?

A Educação Física no contexto escolar possui uma particularidade em relação aos demais componentes curriculares. Trata-se de um componente que contribui para a formação do cidadão com instrumentos e conhecimentos diferenciados daqueles chamados tradicionais no mundo escolar. O conhecimento da Educação Física é socializado e apropriado sob manifestação de conjunto de práticas, produzidas historicamente pela humanidade em suas relações sociais. Portanto, trata-se de uma área de conhecimento que exige espaços e tempos diferenciados dos espaços e dos tempos tradicionalmente tratados na escola, uma prática que exige ambiente físico amplo, arejado, protegido do excesso de sol e da chuva, equipado com materiais apropriados, que requer ajustes circunstanciais para o desenvolvimento dos temas específicos. Essa estrutura física vai além dos muros das escolas, com a disciplina interagindo com a comunidade escolar, podendo explorar espaços para além dos espaços escolares, como ruas, rios, praias, praças públicas, cachoeiras, montanhas, etc.

A Educação Física no contexto escolar possui uma particularidade em relação aos demais componentes curriculares.

O que se espera é que os alunos do ensino médio tenham a oportunidade de vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis. Ao realizarem a construção e vivência coletiva dessas práticas, estabelecem relações individuais e sociais, tendo como pano de fundo o corpo em movimento. Assim, a idéia é de que esses jovens adquiram maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica quando esses estiverem no papel de espectadores das mesmas. Espera-se, portanto, que os saberes da Educação Física tratados no ensino médio possam preparar os jovens

para uma participação política mais efetiva no que se refere à organização dos espaços e recursos públicos de prática de esporte, ginástica, dança, luta, jogos populares, entre outros.

Dessa forma, a Educação Física no currículo escolar do ensino médio deve garantir aos alunos:

- acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais;
- participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer;
- iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias;
- iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais;
- intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura.

6 SOBRE OS CONTEÚDOS

O currículo escolar não pode ser considerado algo dado, natural, como se sempre existisse da mesma forma. Currículo escolar é sempre fruto de escolha e de silenciamentos, ou seja, fruto de uma intenção. É impossível a qualquer escola dar conta da totalidade dos conhecimentos e dos saberes construídos pela humanidade. O tratamento de qualquer saber na escola é um processo de seleção cultural, de um recorte de quais aspectos da cultura trataremos junto com os alunos, o que vai ser explicitado ou não nos nossos processos de formação.

Esse processo de escolha/seleção nunca foi simples. É intencional e político e, como tal, é sempre resultado de conflitos e lutas de poder realizados pelos atores dentro e fora da escola. Longe de um simples consenso, currículo é campo de luta: luta por quais saberes, valores e formas de socialização farão parte da vida dos alunos.

Um exemplo emblemático dessas escolhas e desses silenciamentos ocorre no campo das relações étnico e raciais. A forma de tratar ou de ocultar temas como a escravatura, o racismo e as desigualdades que ainda persistem nas relações étnicos e raciais espelha o posicionamento político que a escola tem dessas questões. No caso específico da Educação Física, não são poucos os casos de um currículo escolar que privilegie apenas as práticas corporais de origem européia ou norte-americana, notadamente os esportes. Ao escolher abordar ou não práticas corpo-

rais oriundas da cultura afro-brasileira (como a capoeira, os maracatus, etc.), bem como a forma como elas aparecem na escola, aponta-se para um conjunto de escolhas curriculares e políticas de como essas relações são tratadas no meio escolar.

As escolhas/seleções das culturas feitas pelo currículo (sempre político) afetam diretamente a todos na escola das mais diferentes formas. Cultura aqui entendida como as práticas em seu aspecto aparente, visível, mas também como sendo o conjunto de significados atribuídos a essas práticas.

Dessa forma, tão importante quanto a decisão de se ensinar ou não um determinado esporte, dança, jogo, etc. é pensar que sentidos e significados são atribuídos a esse esporte, dança ou jogo pelos alunos nas aulas de Educação Física. Que significados culturais estão presentes em um jogo de futebol? Em um jogo de bocha? Em uma brincadeira de roda? Em uma dança de rua? O tratamento pedagógico dado a essas e a outras questões da cultura se reflete diretamente nas possibilidades de formação dos alunos e dos professores.

6.1 Acerca da tradição dos conteúdos da Educação Física escolar

Uma das grandes expectativas dos professores de Educação Física, quando se prepara um documento curricular, é a definição de uma grade de conteúdos e sua seqüência didático-pedagógica. O que ensinar, como ensinar e quando ensinar é o eixo da expectativa em geral. Este documento não possui essa característica. Pode ser que, a partir dele, as redes federal, estaduais, municipais ou cada escola ou conjunto de escolas possam formular outros documentos e avançar na perspectiva de definição de conjuntos de conteúdos organizados e sistematizados a partir de interesses mais localizados.

Pelos seguintes motivos, não é função deste documento cumprir tal expectativa:

- os conteúdos da Educação Física são constituídos a partir de uma multiplicidade de práticas corporais produzidas no interior de contextos culturais diferenciados. Portanto, essas práticas corporais são também práticas culturais, visto que são um produto das relações travadas entre diferentes sujeitos. Justamente por constituírem uma produção cultural, as práticas corporais carregam consigo um conjunto de valores, sentidos e significados vinculados aos sujeitos que as

os conteúdos da Educação Física são constituídos a partir de uma multiplicidade de práticas corporais produzidas no interior de contextos culturais diferenciados.

produzem/reproduzem. Não existe uma forma de registro que possa abarcar a quantidade de práticas corporais produzidas e sistematizadas pela humanidade. Não pode, portanto, um documento que busca o diálogo determinar para todas as escolas o que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física;

- ao longo do processo de consolidação da Educação Física como um componente curricular, houve um movimento de seleção e escolarização de um conjunto de práticas corporais, notadamente daquelas que se institucionalizaram e se legitimaram socialmente. Dessa forma, algumas manifestações específicas de: esporte, ginástica, dança, lutas, jogos e brincadeiras constituíram conteúdos de ensino da Educação Física;
- o processo de seleção e a conseqüente escolarização desses conteúdos sempre estiveram relacionados ao contexto social e político da época. Assim, mais uma vez, é importante destacar que a seleção desses conteúdos não é realizada de forma natural, sendo fruto de um campo de disputa de interesses e intencionalidades, explicitando escolhas e concepções acerca do papel da Educação Física no processo de formação dos sujeitos;
- considerando o exposto acima, é preciso também nos lembrarmos da dimensão cultural que o Brasil apresenta, principalmente quando nos referimos à diversidade de práticas corporais que as várias comunidades produzem e transformam. Nesse sentido, concluímos que é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais. Não se trata de impedir o acesso a outras práticas corporais existentes em qualquer parte do mundo. O acesso a práticas corporais de outras regiões e mesmo países ganha sentido justamente quando elas nos levam a pensar sobre as diferenças entre as culturas e como essas diferenças formam nossa identidade, de forma que, no contato com o “outro”, aprendemos sobre nós mesmos. Logo, a idéia é justamente abrir possibilidades e não nos restringirmos a uma indicação em nível nacional;
- só é possível determinar/selecionar/escolher conteúdos se houver uma definição de assuntos ou temas a priorizar, tanto por parte da comunidade escolar quanto dos professores, a partir da especificidade de suas disciplinas.

... é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais.

A escolha de conteúdos sem uma reflexão coletiva sobre suas contribuições para a formação das pessoas não tem sentido para a educação escolarizada. Assim, as práticas deixam de se tornar meras atividades deslocadas do papel de um componente curricular e da educação escolar.

6.2 Alguns temas para práticas corporais nas escolas de ensino médio

Os conteúdos de ensino passam a constituir um objeto importante para o professor quando os temas são construídos com a comunidade escolar e colocados ao lado de temas específicos do componente curricular. O que confere sentido e significado às práticas são os temas colocados pela comunidade escolar e pela própria disciplina na condição de área de conhecimento. Ou seja, a comunidade escolar contribui com temas gerais que exigem de cada componente curricular uma atuação pedagógica. Do lado dos componentes curriculares, os professores devem garantir temas que dependam dos conhecimentos próprios das disciplinas que ministram. Os conteúdos que predominam nas produções da Educação Física brasileira são: o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança. Entretanto, na condição de conteúdos de ensino na escola, eles não possuem vida própria, é preciso um tema relevante para conduzi-los. Temas esses que, por sua vez, precisem estar vinculados a um projeto de formação dos alunos.

A título de exemplo, no caso do ensino médio é possível destacarmos alguns temas importantes que estão muito presentes no cotidiano dos sujeitos desse nível de escolarização:

Temas da comunidade escolar	Temas específicos da Educação Física
Identidade juvenil	<i>Performance</i> corporal e identidades juvenis
Gênero e sexualidade	Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer
Produções culturais e artísticas	Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual
Cultura juvenil e indústria cultural	Exercício físico X saúde
O corpo e a indústria cultural	O corpo e a expressão artística e cultural
O aluno no mundo do trabalho	O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura
Saúde e bem-estar físico	Práticas corporais e autonomia
Organização de tempos e espaços sociais de trabalho e lazer	Condicionamento e esforços físicos
Organização de tempos e espaços escolares	Práticas corporais e espaços públicos
Cultura juvenil e meio ambiente	Práticas corporais e eventos públicos
Escola e relações étnicas	O corpo no mundo da produção estética
Cultura juvenil e participação política	Práticas corporais e organização comunitária
Cultura juvenil e organização comunitária	Construção cultural das idéias de beleza e saúde

Todos os temas acima mencionados demandam um conjunto de práticas corporais que caracterizamos como conteúdo. Por sua vez, cada tema possui a capacidade de envolver mais de um ou todos os conteúdos em seu desenvolvimento. Tudo dependerá dos acordos entre os professores e a comunidade escolar, sobretudo entre professor e aluno, no diálogo com as diversas estruturas da escola.

O esquema abaixo ilustra o mecanismo de articulação pedagógica, que tem os temas como provocadores de todo o processo que se desencadeia a partir das intenções educativas.

Temas da comunidade escolar	Temas específicos da Educação Física
Conteúdos: Esporte, Dança, Lutas, Jogos, Brincadeiras, Ginástica, etc.	
Pesquisa, aulas-oficinas, aulas-laboratórios, exploração e análise de espaços públicos, mostras de práticas, debates e eventos.	
Acúmulo e produção de conhecimentos acerca das práticas corporais; domínio crítico sobre os grandes temas relativos à produção cultural do corpo; capacidade de organização e planejamento individual e coletivo de práticas corporais; domínio de conhecimentos acerca dos princípios tecnobiológicos, socioculturais e políticos que norteiam as práticas corporais	
Construção de tempos e espaços de autonomia sobre as práticas corporais	Capacidade de intervenção, de proposição e decisão política

Os conteúdos Ginástica, Esporte, Jogos, Lutas e Dança como saberes construídos pela humanidade podem ser palco de abordagem dos mais diferentes temas: gênero, práticas corporais em espaços públicos, entre outros. Além disso, cada um desses conteúdos possui uma vinculação social com a realidade atual, tal como a vinculação do esporte à indústria cultural e à produção do espetáculo televisivo e venda de produtos. A dança, por sua vez, também possui vinculações étnicas, culturais e históricas, bem como relações de gênero a serem discutidas na escola.

A Ginástica e as Lutas possuem a riqueza das influências dos vários povos e culturas que construíram o Brasil. Estão ligadas a questões estéticas e às tradições da “boa condição física”. Carregam consigo o simbolismo da beleza corporal e o mito da longevidade, do corpo saudável e dos rituais de passagem presentes na história e nos modos de vida dos vários grupos étnicos.

Os Jogos carregam as intenções lúdicas de cada prática corporal desenvolvida no campo das transformações culturais. Quando se fala em possibilidades de práticas de lazer, em processo criativo na escola ou em relações solidárias e diversidade cultural, os Jogos, como conteúdo, representam a possibilidade da singu-

laridade, do algo descoberto, aquilo que representa a identidade dos grupos. Os traços da África, da Europa e do índio estão presentes no despojamento corporal, desde os Jogos dançantes até a simulação de combate, de festas religiosas, e nos ritos sagrados de produção e sustentação da vida, como o plantio e a colheita. Os Jogos são, ao mesmo tempo, tradição e consolidação de identidades, criação e transformação permanentes; são a marca dos acordos coletivos.

Temas e conteúdos demandam ações pedagógicas que poderão ser contempladas com pesquisas acerca das práticas comuns da comunidade e de práticas latentes – não vivenciadas por falta de espaço, equipamentos e oportunidades – e remanescentes de diversos grupos humanos ao alcance da estrutura escolar. Além disso, a realização das práticas corporais, as pesquisas e os registros produzidos pelos alunos passam a fazer parte de programas de aulas-oficinas, aulas-laboratórios e outras ações educativas, quando as vivências e experiências diversas serão procedimentos fundamentais para o processo de sistematização e transformação de tais práticas em objeto de ensino.

Essa articulação de temas e conteúdos, envolvidos pelo tratamento pedagógico, dará condições ao professor de fazer a Educação Física cumprir algumas de suas perspectivas em relação à formação de seus alunos, dentre elas a questão da autonomia sobre as práticas corporais, o acúmulo e a produção cultural a partir dos conhecimentos construídos e a capacidade de intervenção político-social acerca das definições públicas na organização e gestão política do espaço, dos equipamentos e dos serviços públicos para as práticas corporais da comunidade.

7 BREVE CRÍTICA À FORMA ESPORTIVA/COMPETITIVA COMO MÉTODO E PRINCÍPIO ORIENTADOR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Apesar de anteriormente termos tratado o esporte como conteúdo, somos obrigados a reconhecer que, analisando o contexto e o cotidiano escolar, inclusive ouvindo os participantes dos seminários, a forma como os conteúdos são tratados nas escolas nas últimas décadas acabam por torná-los formas esportivas/competitivas por excelência, deixando em segundo plano outros temas e perspectivas de formação próprios da Educação Física. Praticamente todos os conteúdos, dos jogos populares às danças de salão, foram transformados em práticas de disputas, com regras formalizadas e institucionalizadas, organização de torneios e premiação aos melhores. Nesse caso, os temas gerais da escola e os específicos da Educação Física ficaram à mercê do processo de esportivização da comunidade escolar. Essa forma esportiva de tratar os conteúdos acabou por transformar a competi-

ção como princípio das relações educativas. A competição ganha tal força como se essa fosse a única maneira de se promover a formação das pessoas, em especial dos nossos jovens.

A hegemonia da esportivização, que ao longo da história desempenhou papéis distintos, muitas das vezes a serviço da indústria cultural, acabou por gerar o processo de seleção de poucos para as práticas. Vários foram os discursos que sustentaram esse modelo esportivo tal como está colocado na nossa sociedade: o discurso da necessidade de se ter um “país olímpico”, no qual nossos “heróis” seriam um exemplo para crianças e jovens e motivo de “orgulho da nação”; o discurso econômico no qual o consumo de produtos e serviços, bem como do próprio espetáculo esportivo é gerador de emprego e renda; o discurso da prática esportiva como solução para problemas de saúde, uso de drogas e outras mazelas sociais. Dessa forma, entendemos que a análise, a investigação e a desconstrução dessas “falsas certezas” podem ser uma grande contribuição a ser dada por nós, professores de Educação Física.

A hegemonia da esportivização, que ao longo da história desempenhou papéis distintos, muitas das vezes a serviço da indústria cultural ...

Esse modelo foi transferido para o interior da escola e introduziu na Educação Física uma relação que transformou todas as práticas corporais em esportes. A capoeira, guardião do jogo, da brincadeira, do faz-de-conta que luta mas joga com o outro, que simula um golpe e tira o outro para dançar, e que tem uma vinculação étnico e racial com o percurso e o lugar da negritude em nosso país acabou em algumas escolas, ensinada sob o controle da esportivização, com regras e pontuações. Esse tipo de prática foi sustentada até mesmo por jogos promovidos pelo poder público. Tal como a capoeira, a dança, a ginástica, as lutas e até as brincadeiras de tribos indígenas receberam os códigos do processo esportivizante. Códigos esses marcados, entre outras coisas, pela padronização de meios e técnicas (inibindo o surgimento de práticas criativas), institucionalização e burocratização das práticas, primazia da medida de escores e placares sobre os sentimentos/subjetividade das pessoas.

O advento da esportivização proporcionou à Educação Física escolar alguns modelos de aulas que eram, sobretudo, cópias das tarefas de iniciação e treinamento esportivo. No caso do ensino médio, ficou configurada a existência de aulas pautadas em: a) ensino de gestos determinados pela *performance* de alguns atletas; b) fixação do gesto, assimilado pela repetição; c) aprimoramento técnico

e tático; d) formação de equipes para competições. Ou seja, o objetivo era único: ser atleta em algum nível técnico possível em qualquer conteúdo da Educação Física. Em geral, o ensino de esportes aparecia em suas quatro modalidades mais conhecidas na escola: futebol, voleibol, basquetebol e handebol.

7.1 A produção de uma Educação Física a partir da escola

A partir do final da década de 1980, a insatisfação e as críticas com tal modelo de esportivização ganharam as produções acadêmicas, gerando nos últimos anos um grande acúmulo de avaliações e críticas a tal modelo. Esse acúmulo, impossível de ser registrado neste documento, pode ser acessado nas bibliotecas dos cursos superiores de Educação Física e em *sites* de entidades científicas da área. Os *sites*, grupos de pesquisa e outras referências sobre os estudos estão indicados no final deste texto.

Boa parte das críticas localizam-se em torno do fato de que o modelo de esportivização da Educação Física não possibilitou o alcance dos supostos objetivos colocados pelas políticas públicas de educação e esportes no Brasil. O Brasil não se tornou uma potência olímpica, não diminuiu suas largas diferenças sociais, não melhorou os níveis de saúde da população, não diminuiu o acesso dos jovens às drogas e não aumentou nem qualificou a contemplação da maioria passiva aos espetáculos de práticas corporais de qualquer natureza.

As intenções em torno da esportivização dependiam sobretudo do desenvolvimento do esporte nacional. Com o tempo, a estrutura esportiva percebeu que a escola nunca seria o lugar adequado para a formação de quadro atlético suficiente e qualificado para acompanhar a evolução esportiva no mundo olímpico. Por causa disso, as instituições esportivas criaram seus próprios espaços, o que revelou a verdadeira face do esporte como fenômeno social. Trata-se de uma mercadoria que precisa de trabalhadores e, como tal, seleciona, exige horas de trabalho disciplinado e, na maioria das vezes, tratando-se de sujeitos da classe trabalhadora, afasta-os da escola em nome da produtividade e da construção de uma falsa expectativa do sucesso para todos.

No contexto da esportivização não foram poucas as imposições de espaços de práticas corporais padronizados, produção de materiais de forma universal e homogênea, bem como a prescrição desses espaços e materiais como indispensáveis para a realização da prática esportiva. No bojo das circunstâncias, também as pessoas foram selecionadas e tratadas de forma impessoal, desconsiderando, entre outras coisas, a pluralidade de corpos que é produzida na pluralidade de culturas. Mulheres e homens foram reconhecidos pelo biotipo, pelas supostas existências de determinadas estruturas musculares diferenciadas e pela capacida-

de de “adaptação” aos treinamentos e às particularidades das atividades ensinadas. Teses racistas, sexistas, elitistas e excludentes sobressaíram nesses processos de seleção humana, discriminatória e segregadora de um enorme contingente de jovens.

Admitir o modelo da esportivização como método e princípio orientador do trabalho pedagógico na escola e persistir nele é, sem dúvida, viver em meio a uma grande contradição nos dias de hoje. Se a sociedade rejeita o trabalho infantil precoce e a exposição do jovem a situações humilhantes e desumanas, a escola não pode aceitar uma relação que sustenta um discurso carregado de mitos e símbolos que afasta o jovem dos estudos regulares e o coloca em um campo de trabalho semi-escravo, a partir de falsas promessas de sucesso.

Para ilustrar tal situação, podemos indicar a leitura de dados da própria Confederação Brasileira de Futebol, que afirma que a maioria esmagadora de jogadores de futebol no Brasil recebem de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos, possuindo baixo nível de escolarização. Segundo a *Folha de S. Paulo*, 14 de fev. de 1999 – “Pobres da bola aumentam em 1998”, por Sérgio Rangel e Marcelo Damato, 83,4% dos atletas profissionais do futebol receberam até dois salários mínimos. O jovem que é selecionado passa por uma concorrência diária durante toda a sua juventude, praticamente sem remuneração, e sofre, ao entrar na vida adulta, uma seleção que chega a descartar mais de 90% do grupo. A maioria dos jovens descartados acaba por ocupar os quadros de desempregados ou subempregados, sem completar sua educação básica.

... a escola não pode aceitar uma relação que sustenta um discurso carregado de mitos e símbolos que afasta o jovem dos estudos regulares ...

Cabe aqui ressaltar que não estamos defendendo a ausência do esporte nas escolas de ensino médio. Esse é um conteúdo da Educação Física, uma prática corporal que merece ser aprendida e vivenciada na escola. O que estamos criticando é a não reflexão junto aos alunos do lugar desse fenômeno social dentro e fora da escola. Nesse sentido, o esporte pode ser tratado no ensino médio justamente a partir da possibilidade de sua reinvenção por alunos e professores, com outros valores, sentidos e significados.

Retirar da competição o seu caráter “natural” das relações humanas (como se os humanos “nascessem competitivos”) faz parte do processo de reflexão. Outra possibilidade é também investigar e dialogar com nossos jovens que outras formas e valores referentes ao esporte são reconstruídos/subvertidos por eles: que

outros sentidos, além do mero consumo, nossos jovens imprimem às práticas esportivas a que assistem ou vivenciam? Quais os significados atribuídos por eles a esse fenômeno social?

Outro foco das críticas da produção acadêmica centra-se no distanciamento que o modelo de esportivização causou entre a Educação Física e a escola em sua totalidade. O modelo foi aplicado como se a Educação Física pudesse ocupar um espaço à parte na estrutura escolar. O binômio aluno-atleta foi uma constante no tratamento dado àqueles poucos selecionados à revelia do funcionamento normal da escola. O corpo docente também experimentou a mistura de papéis entre professor e treinador e, com o advento das produções críticas, o olhar para o interior da escola e a aproximação maior dos temas e das grandes questões escolares em comum tornou-se uma necessidade para a Educação Física escolar.

A educação escolarizada
exige um tratamento do
conhecimento diferenciado
do mercado.

Contudo, as críticas e as mudanças de perspectivas de milhares de professores ao longo dos últimos anos ainda não foram suficientes para eliminar as consequências do processo de esportivização. O discurso ideológico sobre ascensão econômica e assistência social ainda persiste. A idéia de país olímpico possui outras estruturas bastante modernas, com muita tecnologia, e próprias para o processo de formação atlética. No entanto, os programas precários e paliativos que se sustentam no discurso do Brasil olímpico ainda rondam os muros da escola. Com isso, as práticas e os modelos de aulas antigos também permanecem nas aulas de Educação Física: cópia e repetição de gestos e o modelo de atleta como referência. O formato de treinamento continua a influenciar a estrutura das aulas.

Mesmo tido como superado pela produção de conhecimentos na Educação Física, avaliado como inoperante pelas instituições esportivas e desagregador, discriminatório e elitista no processo escolar, a representação sobre o modelo ficou impregnada nos planejamentos didático-pedagógicos da disciplina. Contudo, mudanças vêm ocorrendo na prática de ensino desse componente curricular. A Educação Física, mais do que nunca está presente na escola e seus professores envolvem-se com os temas gerais da comunidade escolar, oferecendo boas opções de relacionamento e posicionamento político-pedagógico. Boletins virtuais e anais de eventos científicos exibem um significativo arquivo de relatos de experiências neste campo. (Ver **Referências bibliográficas** ao final do texto.)

Se na escola a idéia é a de que o modelo de esportivização seja colocado em questão e mesmo superado, fora da escola desencadeia-se um processo de tendência mercadológica que predomina nos esportes e em outras práticas corporais que acentuam a importância do consumo de forma generalizada e acabam influenciando a cultura escolar. Esse é um dos grandes desafios do cotidiano escolar. Sabemos que é possível preservar, superar e transformar as diversas atividades avançando no processo tecnológico, sem, necessariamente ficar atrelado à lógica do mercado e da publicidade e propaganda. A educação escolarizada exige um tratamento do conhecimento diferenciado do mercado. Caso contrário, a instituição escolar corre o risco de perder sua função social. Nesse sentido, cabe discutir a trajetória das práticas corporais produzidas pelos diversos grupos sociais.

Além de os conteúdos serem definidos junto à comunidade escolar, o tratamento metodológico deve considerar as seguintes orientações, resultantes dos debates e elaborações desenvolvidos no espaço do trabalho docente e na esfera das instituições de ensino superior, que buscam:

- garantir o direito de todos os alunos, sem exceção, terem acesso aos conhecimentos produzidos culturalmente e que se manifestam nas diferentes práticas corporais;
- possibilitar a compreensão dos alunos quanto à natureza social e cultural dessas práticas;
- problematizar a construção cultural das práticas corporais, bem como o questionamento dos valores e dos padrões usualmente a elas vinculados;
- situar os alunos como sujeitos produtores de cultura, viabilizando condições para que se apropriem dessas práticas, vivenciando-as e recriando-as tanto na forma como nos sentidos e valores a elas atribuídos, com base em seus próprios interesses;
- propiciar condições para que o aluno compreenda que brincadeira e jogo, entendidos como direitos sociais, refletem a produção de saberes e conhecimentos.

7.2 Ação pedagógica em face das influências externas à escola

O currículo de Educação Física constitui-se a partir da realidade local mediada pelos professores. Professores e alunos hoje reclamam o acesso aos bens de consumo, aos espaços públicos de qualidade, a quebra de barreiras preconceituosas e principalmente o direito à informação e ao conhecimento acerca das práticas corporais. Para tanto, é fundamental:

- garantir a participação irrestrita de todos em todas as práticas possíveis, independentemente de suas qualificações prévias ou aptidões físicas e desportivas;

- desmitificar o discurso acerca da virilidade masculina e da fragilidade feminina quanto às capacidades e habilidades físicas, proporcionando aos grupos vivências corporais e debates sobre valores morais e étnicos de cunho sexista;
- superar na relação pedagógica a idéia de que as diferenças entre homens e mulheres são apenas biológicas. Os corpos feminino e masculino, assim como a subjetividade de homens e mulheres, se constituem a partir de relações sociais, construídas ao longo da história;
- desmitificar o discurso da ascensão sócio-econômica fácil, que acaba afastando muitos jovens da escola e da cultura juvenil em direção ao fascínio que o mundo do espetáculo da competição exerce por meio da mídia;
- desmitificar o discurso do combate à marginalização social por meio da Educação Física, questionando a idéia de que o exercício de práticas corporais sistematizadas, controladas por professores e instituição escolar, é um antídoto para grandes males que assolam a sociedade moderna, tais como: consumo de drogas, criminalidade urbana, gravidez precoce, entre outros. As práticas corporais precisam ser tratadas como direito social de vivência e produção de cultura, e não como “prêmio”, “castigo” ou “remédio” para “corrigir” os jovens das camadas populares;
- valorizar outras práticas corporais oriundas dos diversos grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira.

8 INDICAÇÕES DE FONTES DE ESTUDOS E PESQUISA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

8.1 Sites

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

www.cbce.org.br

Núcleo Brasileiro de Dissertação e Teses

www.nuteses.ufu.br

Boletim Brasileiro de Educação Física

www.boletimef.org

Centro Esportivo Virtual

www.cev.org.br

Observatório da Juventude

www.fae.ufmg.br/objuventude

8.2 Grupos de estudos da Educação Física escolar nos estados

Análise do Ensino e da Aprendizagem em Educação Física e Desportos – UFRRJ
 Centro de Estudos Lazer e Recreação (Celar) – UFMG
 Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escola (Proefe)
 – UFMG Corpo Educação e Cultura – Unemat
 Corpo, Educação e Movimento – GCEM – UEPB
 Corporeidade e Ludicidade – UFMT
 Educação Física, Cultura e Subjetividade – UPE
 Educação Física: Educação, Saúde e Escola – UFPEL
 Educação Física em Contextos Educativos – UFPR
 Educação Física Escolar – UNB
 Educação Física Escolar e Formação Profissional – UEM
 Educação Física – Unicentro
 Estudos em Educação Física – Univates
 Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (Ethnós) – UPE
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Cultura (Gepefic) – Unicamp
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar – Lepel – UFPE
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (Lepel)
 – UFBA
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar e Movimento – Unoesc
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação Física – Unimes
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Ginástica – UEM
 Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (Geppef)
 – UFMA
 Grupo de Estudos em Educação Física Escolar – UEM
 Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica
 em Educação Física e Ciências do Esporte – UFRGS
 Grupo de Estudos sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas da Educação
 Física (Práxis) – UFES
 Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar (Gepefe) – Unioeste
 Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – UFRN
 Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – USP
 Grupo de Pesquisa em Educação Física, Saúde, Educação e Cultura – Unicentro
 Grupo de Pesquisa em Pedagogia do Movimento – UFMS
 Grupo de Pesquisa em Pedagogia do Movimento Humano e Educação Física
 Escolar – USP
 Labo – EFE/UFF – UFF
 Laboratório de Estudos da Educação Física (Lesef) – UFES

Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física Escolar

– UFSM

Museu Pedagógico: A Educação Escolar – UESB

Núcleo de Educação Especial – UFJF

Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física – Ufscar

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Inteligência Corporal Cinestésica – Unicamp

Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea – UFSC

Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociofilosóficas e Culturais em Educação e Educação Física – UFPR

Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (Nepef) – UFSC

Pedagogia do Esporte – UFG

Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer – UFRGS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 48, 1999, p. 69-88.

BRASIL. **República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **República Federativa do Brasil**. Decreto-Lei nº 10.793/03.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

CARRANO, P. C. R. **Identidades juvenis e escola**. In: “Jovens, escola e cultura”, Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, São Paulo, n. 10, nov. 2000.

_____. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: Dayrell, J. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIAS E CULTURAS JUVENIS. **Cadernos Cedes**,

- Campinas: Cortez, v. 2, n. 57, ago. 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC-SEMTEC, 2004.
- GOELLNER, S. V. **O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola**. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991
- _____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994
- _____. (Org.) **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijuí, 1998
- MACLAREN, P. **A vida nas escolas**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARCELLINO, N. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1987.
- OLIVEIRA, S. A. **Reinvenção do esporte**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito na Educação Física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.
- PEREIRA, M. R. **A boina alienígena: sujeito, identidade e diversidade cultural**. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 51, maio/jun. 2003, p. 23-29.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula**. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 53-66.
- PIRES, G. L. **Breve introdução aos processos de apropriação social do fenômeno esporte**. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 9, n. 1, 1998, p.25-34.
- SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**. Campinas: Autores Associados / Florianópolis: Editora UFSC, 2001.
- SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- _____. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. (Org.) **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SOUSA, E.; VAGO, T. M. (Orgs.). **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997
- VAGO, T. M. **Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola**. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 48, 1999, p. 30-51.

Este livro foi composto na Família Minion para o corpo de texto (12/17pt) e impresso em offset sobre papel offset 75g/m² (miolo) e papel Cartão Supremo 300g/m² (capa), em junho de 2006.