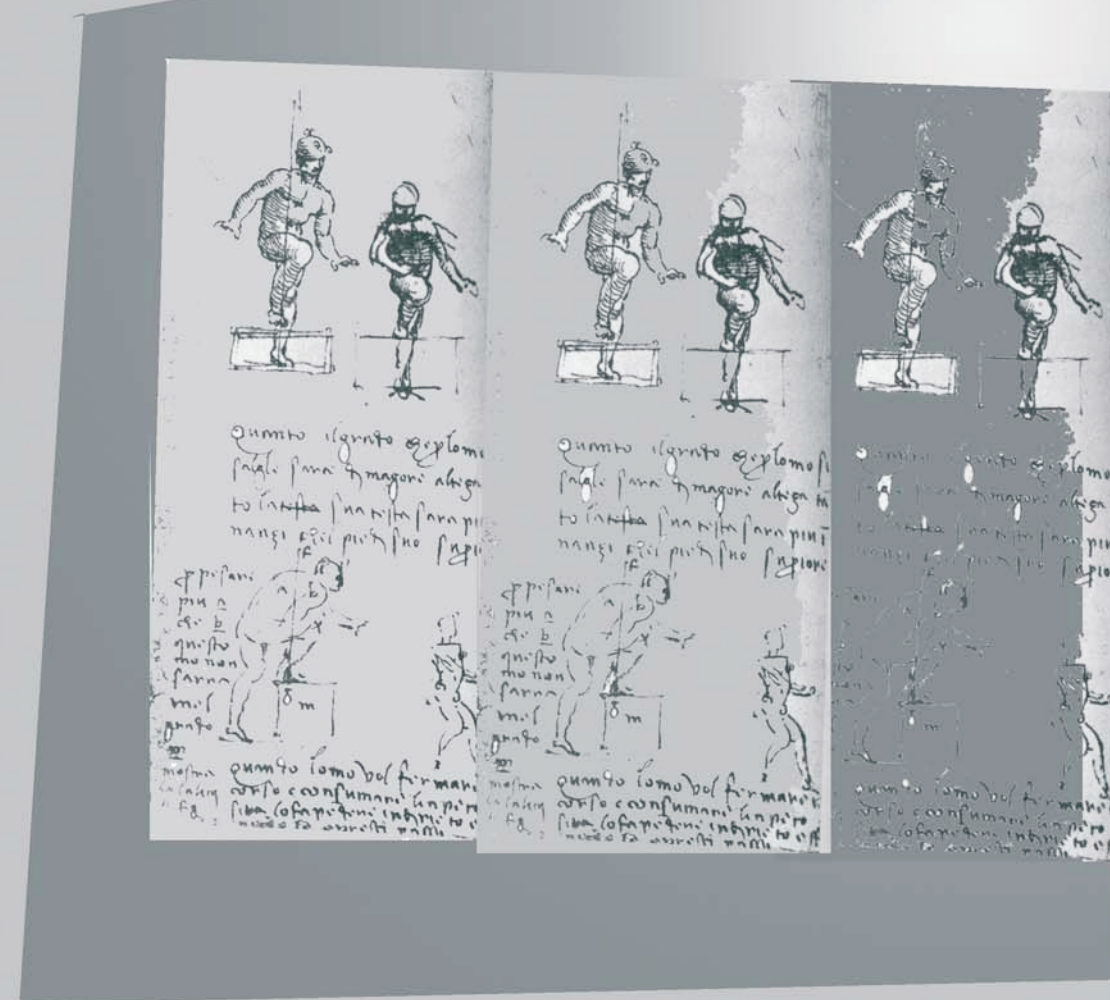




Livro do Professor



Ensino Fundamental e Médio

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira,
Educação Artística e Educação Física

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Enceja

Exame Nacional de Certificação
de Competências de Jovens e Adultos

INEP Ministério
da Educação



República Federativa do Brasil
Ministério da Educação – MEC
Secretaria Executiva do MEC
Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP
Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências



Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Livro do Professor
Ensino Fundamental e Médio





Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Livro do Professor
Ensino Fundamental e Médio

Brasília
MEC/INEP
2003



© O MEC/INEP cede os direitos de reprodução deste material às Secretarias de Educação, que poderão reproduzi-lo respeitando a integridade da obra.

Coordenação Geral do Projeto

Maria Inês Fini

Coordenação de Articulação de Textos do Ensino Fundamental

Maria Cecília Guedes Condeixa

Coordenação de Articulação de Textos do Ensino Médio

Zuleika de Felice Murrie

Coordenação de Texto de Área

Ensino Fundamental

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e

Educação Física

Alfredina Nery

Ensino Médio

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Alice Vieira

Leitores Críticos

Área de Psicologia do Desenvolvimento

Márcia Zampieri Torres

Maria da Graça Bompastor Borges Dias

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Lino de Macedo

Área de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação

Artística e Educação Física

Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Lygia Correa Dias de Moraes

Reginaldo Pinto de Carvalho

Zilda Gaspar de Oliveira Aquino

Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC)

Equipe Técnica

Maria Inês Fini – Diretora

Alessandra Regina Ferreira Abadio

Andréia Correcher Pitta

André Ricardo de Almeida da Silva

Augustus Rodrigues Gomes

Célia Maria Rey de Carvalho

David de Lima Simões

Denise Pereira Fraguas

Dorivan Ferreira Gomes

Érika Márcia Baptista Caramori

Fernanda Guirra do Amaral

Frank Ney Souza Lima

Ildete Furukawa

Irene Terezinha Nunes de Souza Inacio

Jane Hudson Abranches

Kelly Cristina Naves Paixão

Marcio Andrade Monteiro

Marco Antonio Raichtaler do Valle

Maria Cândida Muniz Trigo

Maria Vilma Valente de Aguiar

Mariana Ribeiro Bastos Migliari

Nelson Figueiredo Filho

Suely Alves Wanderley

Teresa Maria Abath Pereira

Valéria de Sperandyo Rangel

Capa

Milton José de Almeida (a partir de desenhos de Leonardo da Vinci)

Coordenação Editorial

Zuleika de Felice Murrie

L755 Língua Portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física, Linguagens, códigos e suas tecnologias : livro do professor : ensino fundamental e médio / Coordenação Zuleika de Felice Murrie . - Brasília : MEC : INEP, 2002.

130p. ; 28cm.

ISBN 85-296-0025-8.

1. Língua portuguesa (Ensino médio). 2. Artes (Ensino médio). 3. Educação física. I. Murrie, Zuleika de Felice.

CDD 469.5

SUMÁRIO

I. AS BASES EDUCACIONAIS DO ENCCEJA.....	9
A. A PROPOSTA DO ENCCEJA PARA CERTIFICAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	14
B. A PROPOSTA DO ENCCEJA PARA CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	18
II. EIXOS CONCEITUAIS QUE ESTRUTURAM O ENCCEJA	23
A. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	24
B. AS ORIGENS DO TERMO COMPETÊNCIA	27
C. AS COMPETÊNCIAS DO ENEM NA PERSPECTIVA DAS AÇÕES OU OPERAÇÕES DO SUJEITO	31
III. AS ÁREAS DO CONHECIMENTO CONTEMPLADAS NO ENCCEJA.....	39
LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - Ensino Fundamental	39
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - Ensino Médio	49
IV. AS MATRIZES QUE ESTRUTURAM AS AVALIAÇÕES	59
LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - Ensino Fundamental	60
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - Ensino Médio	66
V. ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO DO PROFESSOR	
LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - Ensino Fundamental	73
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - Ensino Médio	111









I. As bases educacionais do ENCCEJA

Os brasileiros têm ampliado sua escolaridade. É o que demonstra o Censo 2000, em recente divulgação feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O principal fato a comemorar é a ampla frequência às escolas do nível fundamental que, no ano 2000, acolhiam 94,9% das crianças entre 7 e 14 anos. Pode-se afirmar, portanto, que o Ensino Fundamental, no Brasil, é quase universal para a faixa etária prevista e correspondente. Além disso, comparando-se dados de 1991 e 2000, há crescimento na frequência escolar em todos os grupos de idade.

Persiste, entretanto, um contingente populacional jovem e adulto que carece da formação fundamental. Segundo o referido Censo, 31,2% da população brasileira com mais de 10 anos de idade tem apenas até 3 anos de estudo; logo, cerca de um terço dos brasileiros (mais de 50 milhões de pessoas) não concluíram nem a primeira parte do Ensino Fundamental. Esses cidadãos que não tiveram possibilidades de completar seu processo regular de escolarização, em sua maioria, já são adultos, inseridos ou não no mundo do trabalho, e têm constituído diferentes saberes, por esforço próprio, em resposta às necessidades da vida. Nesse sentido, assinala-se, nos termos da Lei, o direito a cursos com identidade pedagógica própria àqueles que não puderam completar a alfabetização, mas, que, ao pertencerem a um mundo impregnado de escrita,

envolveram-se, de alguma forma, em práticas sociais da língua. É desse modo que se pode entender que o analfabeto possui um certo conhecimento das linguagens, ao assistir a um telejornal (que usa, em geral, a linguagem escrita, oralizada pelos locutores), ao ditar uma carta, ao apoiar-se numa lista mental de produtos a serem comprados ou ao reconhecer placas e outros sinais urbanos. Evidencia-se, assim, a importância de reconhecer, como ponto de partida, que o estilo de vida nas sociedades urbanas modernas não permite grau zero de letramento.

Há uma possibilidade de “leitura do mundo” em todas as pessoas, até para aquelas sem nenhuma escolarização.

O Censo Escolar realizado pelo Inep indica um total de 3.410.830 matrículas em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 1999. Desse total, mais ou menos 1.430.000 frequentam cursos correspondentes ao segundo segmento do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série. Nesses cursos, encontra-se um público variado e heterogêneo, uma importante característica da EJA. Entre eles, há uma parcela dos jovens de 15 a 17 anos de idade frequentando a escola e que, segundo o IBGE, representa quase 79% da população dessa faixa. Os demais 21%, por diversos motivos, mas principalmente por pressões ou contingências socioeconômicas, deixaram precocemente o ambiente escolar.

Sendo dever dos poderes públicos e da sociedade em geral oferecer condições para a retomada dos estudos em salas de aula, destinadas especificamente a jovens e adultos, diversos projetos têm sido desenvolvidos no âmbito do governo federal. Para atender os municípios do Norte e Nordeste com baixo IDH,¹ o Ministério da Educação (MEC) é parceiro no Projeto Alvorada,² organizando o repasse de verbas a Estados e Municípios. Em apoio ao projeto, a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF-MEC), tendo como parceira a Ação Educativa, organização não governamental de reconhecida experiência no campo de formação de jovens e adultos, apresentou Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, 1º Segmento, que visa ao programa Recomeço – Supletivo de Qualidade. Além disso, em resposta às demandas dos sistemas públicos (estaduais e municipais) que aderiram aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em ação, a mesma COEJA promoveu a formulação e vem divulgando uma Proposta Curricular para a EJA de 5ª a 8ª série, fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais desse segmento. O Programa Alfabetização Solidária, por sua vez, foi lançado em 1997 e relata a alfabetização de 2,4 milhões de jovens em 2001. Em 2002, encontra-se em 2.010 municípios. Caracteriza-se por ser um trabalho de ação conjunta entre diferentes parceiros, coordenados por organização não-governamental, e que inclui universidades, estados, municípios, empresas e até pessoas

físicas interessadas em colaborar.

Os objetivos desses programas ou projetos são oferecer vagas e subsidiar professores que trabalham com os cidadãos que não puderam iniciar ou concluir seus estudos em idade própria ou não tiveram acesso à escola. Em conjunto com diversas outras iniciativas de organizações não-governamentais (ONGs), universidades ou outras formas de associação civil, respondem ao enorme desafio de minimizar os efeitos da exclusão do Ensino Fundamental, fenômeno histórico em nosso país que hoje está sendo superado na faixa etária correspondente. Contudo, mais do que em razão do número de alunos em salas de aula (ainda pequeno, considerando-se o enorme contingente de jovens e adultos não-escolarizados), tais ações do governo e da sociedade civil têm oferecido educação aos cidadãos mais afastados da cultura letrada, por viverem em lugares quase isolados do nosso país-continente ou por estarem desenraizados de sua cultura de origem, habitando as periferias das grandes cidades.

Já nos primeiros artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, valorizam-se a experiência extra-escolar e o vínculo entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social.

Esse fato sinaliza o rumo que a educação brasileira já vem tomando e marca posição quanto ao valor do conhecimento escolar, voltado para o *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho* (Artigo 2). Essas orientações são reiteradas em muitas outras partes da mesma Lei, como nas diretrizes para os conteúdos

1 Índice de Desenvolvimento Humano, indicador estabelecido pelo Programa de Desenvolvimento Humano da UNESCO, que considera a esperança de vida ao nascer, o nível educacional e o PIB per capita.

2 Programa do governo federal de gerenciamento intensivo de ações e programas federais de infra-estrutura social, de combate à exclusão social e à pobreza e de redução das desigualdades regionais pela melhoria das condições de vida nas áreas mais carentes do Brasil.

I. As bases educacionais do ENCCEJA

curriculares da educação básica, anunciadas no seu Artigo 27, destacando-se a primeira delas, que preconiza *a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*.

Ainda outros documentos do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, para os níveis Fundamental e Médio, a Proposta Curricular da EJA (5ª a 8ª série) e a Matriz de Competências e Habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), abordam o currículo escolar, integrado por competências e habilidades dos estudantes, ou norteado por objetivos de ensino/aprendizagem, em que os conteúdos escolares são plurais e só têm sentido e significado se mobilizados pelo sujeito do conhecimento: o estudante. Pode-se reconhecer, no conjunto desses documentos e em cada um deles, esforços coletivos por um melhor e maior comprometimento da comunidade escolar brasileira com um novo paradigma pedagógico. Um paradigma multifacetado, como costuma acontecer com as tendências sociais em construção, diverso em suas nomenclaturas e que se vale de numerosas pesquisas, em diferentes campos científicos, muitas ainda em fase de produção e consolidação.

Esse rico cenário acadêmico precisa ainda ser mais eficazmente disseminado no ambiente complexo e plural da educação brasileira. Mesmo assim, o conjunto dos documentos que estruturam e orientam a Educação Básica no Brasil é coeso em seus

propósitos e conceitos centrais: a difusão dos valores de justiça social e dos pressupostos da democracia, o respeito à pluralidade, o crédito à capacidade de cada cidadão ler e interpretar a realidade, conforme sua própria experiência.

Respondem por um paradigma com lastro nos legados de Jean Piaget e Paulo Freire, verificando-se, com eles, que é necessário disseminar as pedagogias que buscam promover o desenvolvimento da inteligência e a consciência crítica de todos os envolvidos no processo educativo, tendo, na interação social e no diálogo autêntico, o mais importante instrumento de construção do conhecimento. Um paradigma com denominações variadas, pois usufrui de diferentes vertentes teóricas, mas com algo em comum: a crítica à tradição do currículo enciclopédico, centrado em conhecimentos sem vínculo com a experiência de vida da comunidade escolar e na crença de que a aquisição do conhecimento dispensa o exercício da crítica e da criação por parte de quem aprende. Mas é essa tendência que ainda orienta a maioria dos currículos praticados e, conseqüentemente, os exames de acesso a um nível escolar ou para certificação.

Os exames de certificação para os jovens e adultos não constituem exceção, uma vez que, na sua maioria, submetem os alunos a provas massivas, sem o correspondente cuidado com a qualidade do ensino e o respeito com o educando, como se encontra assinalado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). Por outro lado, recomenda-

se que o estudante da EJA, com a maturidade correspondente, deva encontrar, nos cursos e nos exames dessa modalidade, oportunidades para reconhecer e validar conhecimentos e competências que já possui. A mesma Diretriz prevê a importância da avaliação na universalização da qualidade de ensino e certificação de aprendizagem, ao apontar que *os exames da EJA devem primar pela qualidade, pelo rigor e pela adequação.*

A proposta do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) busca satisfazer esses fundamentos político-pedagógicos, expressos de forma mais abrangente na Lei maior da educação brasileira, e, de modo mais detalhado ou com ênfases especiais, nas Diretrizes, Parâmetros e outros referenciais que a contemplam, inclusive, o Documento Base do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Baseados na experiência dos especialistas e nesses documentos, buscou-se identificar conteúdos e métodos para a construção de um quadro de referências atualizado e adequado ao Encceja. Um dos resultados do processo são as Matrizes de Competências e Habilidades, em nível de Ensino Fundamental e em nível de Ensino Médio.

As Matrizes de Competências e Habilidades constituem referencial de exames mais significativos para o participante jovem ou adulto, mais adequados às suas possibilidades de ler e de interagir com os problemas cotidianos, com o apoio do conhecimento escolar.

Embora não seja possível, em âmbito nacional, prever a enorme gama de conhecimentos específicos estruturados em meio à vivência de situações cotidianas, procurou levar em consideração que o processo de estruturação das vivências possibilita aquisições lógicas de pensamento que são universais para os jovens e adultos e que se, de um lado, devem ser tomadas como ponto de partida nas diversas modalidades de ofertas de ensino para essa população, de outro, devem participar do processo de avaliação para certificação.

Desse modo, objetivou-se superar a concepção de estruturação de provas fundamentadas no ensino enciclopedista, centradas em conteúdos fragmentados e descontextualizados, quase sempre associados ao privilégio da memória sobre o estabelecimento de relações entre idéias. Ainda que se reconheça o inequívoco papel da memória para o conhecimento de fenômenos, das etapas dos processos, ou mesmo, de teorias, é preciso considerar, nas referências de provas, bem como na oferta de ensino, as múltiplas capacidades de operar com informações dadas. Ou seja, está-se valorizando a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações. E, assim, o exame sinaliza e valoriza um cidadão mais apto a viver num mundo em constantes transformações, onde é importante possuir estratégias pessoais e coletivas para a solução de problemas, fundamentadas em conhecimentos básicos de todas as disciplinas ou áreas da educação básica.

I. As bases educacionais do ENCCEJA

O processo de elaboração das Matrizes de Competências e Habilidades do Enceja, Fundamental e Médio teve como meta principal garantir uma proposta de continuidade e coerência entre o que se estabelecerá para os exames em nível de Ensino Médio ou Fundamental. Dessas etapas resultaram a definição das quatro áreas dos exames e um conjunto de proposições para cada uma delas, que foram também reconsideradas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCNEJA), das políticas educacionais vigentes em âmbito federal e nas propostas estaduais, a fim de organizar os quadros de referência dos exames.

As Matrizes de referência para a prova de cada área ou disciplina foram organizadas em torno de nove competências amplas, por sua vez, desdobradas em habilidades mais específicas, resultantes da associação desses conteúdos gerais às cinco competências do Enem. As competências já definidas para o Enem correspondem aos eixos cognitivos básicos, a ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitam a enfrentar melhor o mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios.

Nas Matrizes do Enceja, os conteúdos tradicionais das ciências, da arte e da filosofia são denominados competências de área, à semelhança dos conceitos já consagrados na reforma do ensino médio, porque já demonstram aglutinar articulações de sentido e significação, superando o mero elenco de conceitos e teorias. Essas competências, em cada

área, foram submetidas ao tratamento cognitivo das competências do sujeito do conhecimento e permitiram a definição de habilidades específicas que estabelecem as ações ou operações que descrevem desempenhos a serem avaliados nas provas. Nessa concepção, as referências de cada área descrevem as interações mais abrangentes ou complexas (nas competências) e as mais específicas (nas habilidades) entre as ações dos participantes, que são os sujeitos do conhecimento, com os conteúdos disciplinares, selecionados e organizados a partir dos referenciais adotados.

Para a elaboração das competências do Ensino Médio, foram consideradas as competências por área, definida pelas Diretrizes do Ensino Médio. Constituiu-se um importante desafio a elaboração das matrizes do Enceja para o Ensino Fundamental, especificamente no que diz respeito à definição das competências gerais das áreas. Isso porque, para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais trazem outra abordagem, não tendo incorporado a discussão mais recente, que visa à determinação de competências e habilidades de aprendizagem como produto da escolarização, ainda que preservem e ampliem consideravelmente outros elementos didático-pedagógicos do mesmo paradigma.

Os documentos legais permitiram construir matrizes semelhantes para o Enceja - Ensino Fundamental, apesar de oferecerem contribuições distintas para a configuração das competências e habilidades a serem avaliadas.

A. A PROPOSTA DO ENCCEJA PARA A CERTIFICAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando-se a população que não completou seus estudos do nível fundamental, é possível aventar a existência de significativo número de pessoas desejosas de recuperar o reconhecimento social da condição letrada, obtendo certificação de conhecimentos por meio de Exame Supletivo do Ensino Fundamental.

Essas pessoas, tendo-se afastado da escola há bastante tempo ou mesmo tendo retomado estudos parciais de forma esporádica, continuaram aprendendo pela prática de leitura e análise de textos escritos, de cálculos e outros estudos em situações específicas de seu interesse. Participam de meios informais, eventuais, ou mesmo, incidentais de educação com diferentes propósitos. Por exemplo, em cursos oferecidos por empresas para capacitação de pessoal, em grupos de estudo comunitários, ou mesmo, através de programas educativos na TV, no rádio ou outras mídias. Assim, são capazes de leitura autônoma para efeito de lazer, demandas do exercício da cidadania ou do trabalho. Desse modo, lêem revistas esportivas e folhetos de instrução técnica, programas de candidatos a cargos eletivos e publicações vendidas em banca de jornal que dão instruções para a realização de muitas atividades. Além disso, calculam para fins de compra e venda, analisam situações de qualidade de vida (ou sua carência).

Logo, já são leitores do mundo, superaram um estágio de decifração de códigos da língua materna, ao qual

pertence um número maior de brasileiros. Esses jovens e adultos, já trabalhadores com experiência profissional, leitores, participantes de vias informais da educação, com expectativa de melhor posicionamento no mercado de trabalho e/ou da retomada dos estudos em nível médio, precisam ter reconhecidos e validados os seus conhecimentos. Para eles, foi elaborado o Encceja, correspondente ao nível fundamental.

Tendo a LDB diminuído a idade mínima para a certificação por meio de exames supletivos, instalou-se uma questão contraditória na educação nacional, pois é supostamente desejável a permanência dos jovens de 15 anos na escola, a fim de desenvolver suas capacidades e compartilhar conhecimentos, com o apoio e a mediação da comunidade escolar. Entretanto, alguns precisaram interromper os estudos por motivos contingenciais e financeiros, por mudança de domicílio ou para ajudar a família, entre outros motivos. Além disso, como já apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), há aqueles que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram êxito nos estudos, por razões de caráter sociocultural. Para esses jovens, a certificação do Ensino Fundamental por meio do Encceja significa a possibilidade de retomar os estudos no mesmo nível que seus coetâneos, não sofrendo outras penalidades além daquelas já impostas por suas condições de vida até então.

As Diretrizes do Ensino Fundamental contribuem diretamente para a seleção de

I. As bases educacionais do ENCCEJA

conteúdos a serem avaliados pelo Encceja de, pelo menos, duas maneiras.

Primeiramente, ao esclarecer a natureza dos conteúdos mínimos referentes às *noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena*, e, depois, ao recomendar: *ao utilizar os conteúdos mínimos, já divulgados inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a serem ensinados em cada área de conhecimento, é indispensável considerar, para cada segmento (Educação Infantil, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), ou ciclo, que aspectos serão contemplados na interseção entre as áreas e aspectos relevantes da cidadania, tomando-se em conta a identidade da escola e de seus alunos, professores e outros profissionais que aí trabalham.*

Decorre que também a EJA do Fundamental deve considerar os aspectos próprios da identidade do jovem e adulto que retoma a escolarização, tanto para efeito de cursos, como para exames. Por outro lado, corrobora a referência aos conteúdos (conceitos, procedimentos, valores e atitudes) debatidos nos PCN de 5ª a 8ª série (subsidiários à Proposta Curricular da EJA), na escolha dos conteúdos do Encceja do Ensino Fundamental.

A segunda linha de contribuições reside no levantamento do rol de aspectos da vida cidadã que devem estar articulados à base nacional comum, quais sejam: a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as

linguagens. Ressalte-se que esses aspectos guardam evidente proximidade com os Temas Transversais, desenvolvidos no PCN do Ensino Fundamental: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural.

Com os mesmos propósitos, estudaram-se também os textos da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, com uma orientação temática de mesma natureza que os PCN e DCN do Ensino Fundamental. Isso pode ser exemplificado pela menção especial dos temas I, IV e VI.

I- Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI. Alguns compromissos desse tema: *desenvolver participação comunitária, favorecendo cidadania ativa; sensibilizar com relação aos preconceitos e à discriminação no seio da sociedade; promover uma cultura da paz, o diálogo intercultural e os direitos humanos;*

IV- A educação de adultos, igualdade e eqüidade nas relações entre homem e mulher e a maior autonomia da mulher. Esse tema tem como um dos compromissos: *promover a capacitação e autonomia das mulheres e a igualdade dos gêneros pela educação de adultos,* entre outros.

VI- A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população. Esse tema tem como compromissos: *promover a capacidade e a participação da sociedade civil em responder e buscar soluções para os problemas de meio ambiente e de desenvolvimento, estimular o aprendizado dos adultos em matéria de população e de vida familiar, reconhecer o papel decisivo*

da educação sanitária na preservação e melhoria da saúde pública e individual, assegurar a oferta de programas de educação adaptados à cultura local e às necessidades específicas, no que se refere à atividade sexual.

Todas essas recomendações foram consideradas para a seleção de valores e conceitos integrados às competências e habilidades organizadoras do Enceja do Ensino Fundamental. Já para a definição do escopo e redação das competências das áreas e disciplinas, consideraram-se especialmente os objetivos gerais para ensino e aprendizagem delineados na Proposta Curricular da EJA (5ª a 8ª série) de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História e Geografia, e os objetivos gerais de todo o Ensino Fundamental dos PCN e dos Temas Transversais.

Assim, foram constituídas as referências para as provas de:

- 1- Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física, sendo as três últimas áreas de conhecimento consideradas sob a ótica da constituição das linguagens e códigos, não como conteúdos conceituais isolados para avaliação;
- 2- Matemática;
- 3- História e Geografia;
- 4- Ciências Naturais.

A Matriz para o Enceja concorre para a promoção de provas que dêem oportunidade para jovens e adultos aproveitarem o que aprenderam na vida prática, trabalhando com aspectos básicos da vida cidadã, como a tomada de decisões e a identificação e resolução de problemas, a descrição de propostas e a comparação entre idéias expressas por

escrito, considerando valores e direitos humanos. Tais ações ou operações do participante estão representadas na matriz do Enceja, nas diferentes habilidades.

Não se deve supor, contudo, que uma prova organizada a partir de habilidades (articulações entre operações lógicas com conteúdos relevantes) negligencie as exigências básicas de conteúdos mínimos e a capacidade de ler e escrever.

Para o participante da prova, é imprescindível a prática autônoma da leitura, que possibilita a percepção de possíveis significados e a construção de opiniões e conhecimentos ao ler um texto, um esquema ou outro tipo de figura.

Espera-se, de fato, que o jovem e o adulto, ao certificarem-se com a escolaridade fundamental pelo Enceja, já estejam lendo autonomamente, com certa fluência, a partir de sua experiência com textos diversos, em situações em que faça sentido ler e escrever. Cabe a eles construir os sentidos de um texto, ao colocar em diálogo seus próprios conhecimentos de mundo e de língua, como usuários dela, e as pistas do texto, oferecidas pelo gênero, pela situação de comunicação e pelas escolhas do autor:

Nessa perspectiva, entende-se que ler não é extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

(Brasil, c2000, v.2, p.69, 7º parágrafo)

I. As bases educacionais do ENCCEJA

Devem-se considerar, entretanto, diferentes níveis de proficiência na leitura dos códigos e linguagens que constituem as informações da realidade. A meio termo da formação básica, na conclusão do Ensino Fundamental, os textos lidos ou formulados pelo estudante da EJA já evidenciam uma visão de mundo um tanto complexa, ainda que expressa em discurso mais sintético, mais direto, com muitos nomes do cotidiano preservados e elementos do senso comum, se comparados com produções do estudante em nível de Ensino Médio.

É a partir dessas concepções de leitura que as provas são elaboradas, como possibilidades de abordagem pedagógica das competências e habilidades do Encceja na avaliação para certificação. Para tanto, os textos oferecidos em questões de prova são rigorosos do ponto de vista conceitual, ao observarem os marcos teóricos de referência em cada área de conhecimento. Contudo, procura-se delimitar cuidadosamente a diversidade do vocabulário utilizado, além da magnitude da rede conceitual empregada e das operações lógicas exigidas. Isso porque o participante precisa de situações adequadas para estabelecer relações mais abrangentes e mais próximas das teorias científicas. Não se pode perder de vista que, em nível fundamental, ele necessita de orientação clara e concisa, além de um tempo maior para a observação das representações de fenômenos, para as comparações, as análises, a produção de sínteses ou outros procedimentos.

Com esses cuidados, é desejável propor aos jovens e adultos uma variedade de questões, envolvendo temas das áreas de conhecimento, sempre explicitando conceitos mais complexos e

problematizando-os para que, por meio da reflexão própria, ele reconheça o que já sabe e estabeleça conexões com o conhecimento novo apresentado. Assim, para enfrentar situações-problema, são mobilizados elementos lógicos pertinentes ao raciocínio científico e também ao cotidiano, podendo explorar interações entre fatos e/ou idéias, para entre eles estabelecer relações causais, espaço-temporais, de forma e função, ou seqüenciando grandezas.

Não se pode perder de vista, tampouco, o exercício simplificado da metacognição por parte daqueles que pouco freqüentaram a escola. Não é de se esperar que possam raciocinar com desenvoltura sobre a estrutura do conhecimento em si, uma qualidade intelectual daqueles que freqüentaram a escola (Oliveira, 1999). Respeitar essa característica representa uma exigência para a formulação de uma prova em que se reconhecem as possibilidades intelectuais dos cidadãos que não tiveram oportunidade de exercitar a compreensão dos objetos de conhecimento descontextualizada de suas ligações com a vida imediata.

Portanto, sem perder de vista a pluralidade das realidades brasileiras e a diversidade daqueles que buscam a certificação nesse nível de ensino, propõe-se uma prova que apresenta uma temática atualizada, em nível pertinente aos jovens e adultos que, para realizá-la, se inscrevem. Deve representar um desafio consistente mas possível, exequível e motivador, para que os participantes exercitem suas potencialidades lógicas e sua capacidade crítica em questões de cidadania, reconhecendo e formulando valores essenciais à cultura brasileira, ao convívio democrático e ao desenvolvimento pessoal.

B. A PROPOSTA DO ENCCEJA PARA CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Pode-se afirmar que são múltiplos e diversos os fatores que estimulam a busca de certificação do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos.

Dentre eles, destaca-se a exigência do mundo do trabalho, pois, atualmente, a necessidade da certificação no ensino médio se faz presente em diferentes atividades e setores profissionais.

Ressaltam-se, também, os fatores pessoais da busca do cidadão pela certificação: a vontade de continuar os estudos e a vontade política de obter o direito da cidadania plena. Esses aspectos são mais significativos do ponto de vista daqueles que discutem a Educação de Jovens e Adultos para certificação no ensino médio. Ela é direcionada para jovens e adultos com mais de dezenove anos que, por motivos diversos, não puderam frequentar a escola no seu tempo regular.

Tal fato é previsto na LDB 9.394/96 quando considera o ensino médio como etapa final da educação básica e a EJA como uma das modalidades de escolarização. O direito político subjetivo do cidadão de completar essa etapa e, por sua vez, o dever de oferta educacional pública que permita superar as diferenças e aponte para uma equidade possível são princípios que não podem ser relegados, como afirma o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - Parecer CNE/CEB 11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento.

É muito provável que, com as elevadas taxas de repetência e evasão nas últimas décadas do século XX, muitos alunos que não tiveram sucesso no sistema educacional regular optem por essa modalidade de ensino. Soma-se a esse fato o difícil acesso à escola básica por motivos socioeconômicos diversos.

Segundo o IBGE, em 1999 (Inep, 2000), havia cerca de 13,3% de analfabetos acima de 15 anos. Em 2000, a distorção idade/série, no ensino médio, de acordo com dados do MEC/Inep, é da ordem de 50,4%. No mesmo ano, os dados registram, aproximadamente, 3 milhões de alunos matriculados em cursos da EJA. A oferta da Educação de Jovens e Adultos para o ensino médio (EM) está principalmente a cargo dos sistemas estaduais, em parceria, muitas vezes, com redes privadas.

Nesse sentido, as Secretarias de Educação têm-se mobilizado para criar uma rede de atendimento e uma proposta de escola média coerente com as necessidades previstas para essa população, diversificando o atendimento no País.

I. As bases educacionais do ENCCEJA

Deve ser também ressaltada a importância da avaliação e certificação nessa modalidade de ensino. De acordo com o Art. 10 da Resolução CNE/CEB 1/2000, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: *no caso de cursos semi-presenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas...*

O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos do Ensino Médio (Encceja/EM) está articulado tanto para atender a essa prerrogativa quanto para responder à demanda, em sintonia com a lógica da avaliação nacional. Nesse sentido, o Encceja/EM constitui uma possibilidade de avaliação que, ao mesmo tempo, respeita a diversidade e estabelece uma unidade nacional, ao apontar o que é basicamente requerido para a certificação no ensino médio que faz parte atualmente da educação básica.

A Constituição de 1988, no Inciso II do Art. 208, já apontava para a garantia da institucionalização dessa etapa de escolarização como direito de todo cidadão. A LDB estabeleceu, por sua vez, a condição em norma legal, quando atribuiu ao EM o estatuto de educação básica (Art. 21), definindo suas finalidades, ou seja, *desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.* (Art. 22)

Por sua vez, o Art. 4º da Resolução CNE/CEB 1/2000 diz que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas na Resolução CNE/CEB 3/98 e vigentes a partir da sua publicação, se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino médio, sua organização e processos de avaliação.

A direção curricular proposta pelas DCN-EM destaca o desenvolvimento de competências e habilidades distribuídas em áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. O caráter interdisciplinar das áreas está relacionado ao contexto de vida social e de ação solidária, visando à cidadania e ao trabalho.

Vale a pena lembrar que a LDB é a base das DCNEM. No Art. 36, a LDB destaca que o currículo do ensino médio deve observar as seguintes diretrizes: a educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Além disso, dois aspectos merecem menção especial, pois marcam a diferença em relação à organização curricular do ensino médio: o eixo da tecnologia e dos processos cognitivos de compreensão do conhecimento.

Assim, a caracterização das áreas procura ser uma forma de estabelecer relações internas e externas entre os conhecimentos, de abordá-los sob o ângulo das correspondências próprias à sua divulgação para o público que

necessita dos saberes escolares para a vida social, o trabalho, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal. A definição na LDB do que é próprio aos ensinos fundamental e médio não é colocada como forma de ruptura, mas sim de aprofundamento (compreensão) e contexto (produção e tecnologia). Se, no ensino fundamental, o caráter básico dos saberes sociais públicos foi desenvolvido, cabe, no ensino médio, aprofundá-los ou, então, desenvolvê-los. Essa consideração, para EJA/EM, se deve ao fato de que a certificação no ensino médio não está, por lei, atrelada à certificação no ensino fundamental, havendo, no entanto, uma continuidade entre as duas etapas da educação básica. De qualquer forma, ao término do EM, espera-se que o cidadão tenha desenvolvido competências cognitivas e sociais inseridas em um determinado sistema de valores e juízos, ou seja, aquele referente à ética e ao mundo do trabalho.

No caso do público participante da EJA/EM, isso se torna mais evidente. A idade, a participação no mundo do trabalho, as responsabilidades sociais e civis são outras, diferentes daquelas dos alunos da escola regular que se preparam para a vida. O público da EJA/EM está na vida atuando como trabalhador, pai de família, provedor. Entretanto, se o ponto de partida é diferente, o ponto de chegada não o é. Ao final do EM, espera-se que esse público possa dar continuidade aos estudos com qualificação, disputar uma posição no mercado de trabalho e participar plenamente da cidadania, compartilhando os princípios éticos, políticos e estéticos da unidade e da diversidade nacionais, colocando-se

como ator no contexto de preservação e transformação social.

A noção de desenvolvimento e avaliação de competências pode permitir alguma compreensão desse processo de diversidade e unidade.

O foco sobre a noção de competência, nos documentos oficiais referentes à educação básica e no discurso acadêmico educacional, principalmente a partir de 1990, instaura um eixo para reestruturação dos conteúdos escolares e de suas formas de transmissão e avaliação, ou seja, é uma proposta de mudança que procura aproximar a educação escolar da vida social contemporânea. Nessa proposta, destaca-se a perspectiva da flexibilização da organização da educação escolar, em respeito à diversidade e identidade dos sujeitos da aprendizagem. Quais são as competências comuns que devem ser socializadas para todos? A resposta a essa pergunta fundamenta a educação básica. Em seqüência, há outra questão não menos relevante: como avaliá-las? O respeito à diversidade não deve ser identificado com o caos. Daí, a necessidade da responsabilização política e institucional em traçar um fio condutor que delimite os saberes e as competências gerais com os quais todo e qualquer processo deve comprometer-se, principalmente o de avaliação.

As diretrizes legais para a organização da educação básica estão expressas em um conjunto de princípios que indica a transição de um ensino centrado em conteúdos disciplinares (didáticos) seriados e sem contexto para um ensino voltado ao desenvolvimento de competências verificáveis em situações

I. As bases educacionais do ENCCEJA

específicas. A avaliação assume um papel fundamental nessa perspectiva, definindo o sentido da escolarização.

A ação prevista pelos sujeitos envolvidos na educação básica extrapola determinados padrões de pensamento até então valorizados pela escolarização acrítica (identificar, reproduzir, memorizar, repetir) e aponta para a necessidade de a escola sistematicamente realizar, em situações de aprendizagem, o desenvolvimento de movimentos de pensamento mais complexos (analisar, comparar, confrontar, sintetizar). Tal proposição, amparada pelos estudos da Psicologia Cognitiva, Sociologia, Linguística, Antropologia, exerce um efeito de reestruturação na Didática. O saber, que por si só já é ação do sujeito, ganha o *status* de uma intenção racional e intelectual situada socialmente. O sujeito desse saber é compreendido como um ser único no contexto social. O saber fazer envolve o conhecimento do contexto, das ideologias e de sua superação, em prol de uma democracia desejada, para que o homem possa conquistar de fato seus direitos.

O poder público e a administração central assumem a responsabilidade de indicar a formação requerida para os sujeitos na educação básica, na modalidade de EJA/EM, e mais, propõem formas de avaliação das aprendizagens.

A avaliação é assumida como diálogo com a sociedade, garantindo o direito democrático da população interessada em saber o que de fato deve ser aprendido (e aquilo que deveria ter sido aprendido), para que possa compreender a função do processo educativo e exigir os direitos de uma educação de qualidade para todos. Educação básica e avaliação, portanto,

têm por objetivo promover a equidade na participação social.

A proposta do Encceja para certificação do Ensino Médio assume parte desse papel institucional, procurando, por meio de uma prova escrita, aferir, em condições observáveis e com exigências definidas, as competências previstas para a educação básica.

O foco do Encceja é a situação-problema para cuja resolução o participante deve mobilizar saberes cognitivos e conceituais (competências).

A aprendizagem é destacada como referência à autonomia intelectual do sujeito ao final da educação básica, mediada pelos princípios da cidadania e do trabalho, na atualidade. As competências para a participação social incluem a criatividade, a capacidade de solucionar problemas, o senso crítico, a informação, ou seja, o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

A Matriz de Competências indicada para a avaliação do Encceja/EM é um produto de discussão coletiva de inúmeros profissionais da educação, buscando contemplar os princípios legais que regem a educação básica (Brasil, 1999a; Brasil, 1996; CNE, 1998; CNE, 2000).

O Encceja/EM está estruturado com base em Matrizes de referência que consideram a associação de cinco competências do sujeito com nove competências previstas na Base Nacional Comum para as áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias), cujos cruzamentos definem as habilidades a serem avaliadas. As competências cognitivas

básicas a serem avaliadas são: o domínio das linguagens, a compreensão dos fenômenos, a seleção e organização de fatos, dados e conceitos para resolver problemas, a argumentação e a proposição.

Essas competências cognitivas são articuladas com os conhecimentos e competências sociais construídos e requeridos nas diferentes áreas, tendo por referência os sujeitos/interlocutores da aprendizagem que se apropriam dos

conhecimentos e os transpõem para a vida pessoal e social. No elenco das habilidades de cada área, estão valorizadas as experiências extra-escolares e os vínculos entre a educação, o mundo do trabalho e outras práticas sociais, de tal maneira que o exame, estruturado a partir das matrizes, não perca de vista a pluralidade de realidades brasileiras e não deixe de considerar a diversidade de experiências dos jovens e adultos que a ele se submetem.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/1988. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Seção 1. Lei Darcy Ribeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2. ed. Brasília, DF, c2000. 10 v.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** 2.ed. Brasília, DF, 2000. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação de Jovens e Adultos:** salto para o futuro. Brasília, DF, 1999c. (Estudos. Educação a distância; v. 10)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília, DF, 1999d. 4v.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. **Documenta,** Brasília, DF, n. 464, p. 3-83, maio 2000.

_____. Parecer nº 15, de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Documenta,** Brasília, DF, n. 441, p. 3-71, jun. 1998.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999. 111p. (Pensamento e ação no magistério).



II. Eixos conceituais que estruturam o ENCCEJA

O Enceja se vincula a um conceito mais estrutural e abrangente do desenvolvimento da inteligência e construção do conhecimento. Essa concepção, de inspiração fortemente construtivista, acha-se já amplamente contemplada nos textos legais que estruturam a educação básica no Brasil. Tal concepção privilegia a noção de que há um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o mundo que o cerca. A inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou como expressão de capacidades inatas, mas como uma estrutura de possibilidades crescentes de construção de estratégias básicas de ações e operações mentais com as quais se constroem os conhecimentos.

Nesse contexto, o foco da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais transformamos informações, produzimos novos conhecimentos, reorganizando-os em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas.

Estudos mais avançados sobre a avaliação da inteligência, no sentido da estrutura que permite aprender, ainda são pouco praticados na educação brasileira.

Ressalte-se, também, que a própria definição de inteligência e a maneira como tem sido investigada constituem pontos dos mais controvertidos nas áreas da Psicologia e da Educação. O que se

constata é que alguns pressupostos aceitos no passado tornaram-se gradativamente questionáveis e, até mesmo, abandonados diante de investigações mais cuidadosas.

Em que pese os processos avaliativos escolares no Brasil caracterizarem-se, ainda, por uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, aos poucos essas práticas sustentadas pela psicometria clássica vêm sendo substituídas por concepções mais dinâmicas que, de um modo geral, levam em consideração os processos de construção do conhecimento, o processamento de informações, as experiências e os contextos socioculturais nos quais o indivíduo se encontra.

A teoria de desenvolvimento cognitivo, proposta e desenvolvida por Jean Piaget com cuidadosa fundamentação em dados empíricos, empresta contribuições das mais relevantes para a compreensão da avaliação que se estrutura com o Enceja. Para Piaget (1936), a inteligência é um *“termo genérico designando as formas superiores de organização ou de equilíbrio das estruturas cognitivas (...) a inteligência é essencialmente um sistema de operações vivas e atuantes”*. Envolve uma construção permanente do sujeito em sua interação com o meio físico e social. Sua avaliação consiste na investigação das estruturas do conhecimento, que são as competências cognitivas.

Para Piaget, as operações cognitivas possuem continuidade do ponto de vista biológico e podem ser divididas em estágios ou períodos que possuem características estruturais próprias, as quais condicionam e qualificam as interações com o meio físico e social. Deve-se ressaltar que o estágio de desenvolvimento cognitivo que corresponde ao término da escolaridade básica no Brasil denomina-se período das operações formais, marcado pelo advento do raciocínio hipotético-dedutivo.

É nesse período que o pensamento científico torna-se possível, manifestando-se pelo controle de variáveis, teste de hipóteses, verificação sistemática e consideração de todas as possibilidades na análise de um fenômeno.

Para Piaget, ao atingir esse período, os jovens passam a considerar o real como uma ocorrência entre múltiplas e exaustivas possibilidades. O raciocínio pode agora ser exercido sobre enunciados puramente verbais ou sobre proposições. Outra característica desse período de desenvolvimento, segundo Piaget, consiste no fato de as operações formais serem operações à segunda potência, ou seja, enquanto a criança precisa operar diretamente sobre os objetos, estabelecendo relações entre elementos visíveis, no período das operações formais, o jovem torna-se capaz de estabelecer relações entre relações.

As operações formais constituem, também, uma combinatória que permite que os jovens considerem todas as possibilidades de combinação de elementos de uma dada operação

mental e sistematicamente testem cada uma delas para determinar qual é a combinação que os levará a um resultado desejado.

Em muitos dos seus trabalhos, Piaget enfatizou o caráter de generalidade das operações formais. Enquanto as operações concretas se aplicavam a contextos específicos, as operações formais, uma vez atingidas, seriam gerais e utilizadas na compreensão de qualquer fenômeno, em qualquer contexto.

As competências gerais que são avaliadas no Enceja estão estruturadas com base nas competências descritas nas operações formais da Teoria de Piaget, tais como a capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar a influência de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, da interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos.

O Enceja foi desenvolvido com base nessas concepções, e procura avaliar para certificar competências que expressam um saber constituinte, ou seja, as possibilidades e habilidades cognitivas por meio das quais as pessoas conseguem se expressar simbolicamente, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna.

A. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Desde o princípio de sua existência o homem enfrentou situações-problema para poder sobreviver e, ainda, em seu

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

estado mais primitivo, desprovido de qualquer recurso tecnológico, já buscava conhecer a natureza e compreender seus fenômenos para dominá-la e assim garantir sua sobrevivência como espécie. No entanto, à medida que, em seu processo histórico, foi alcançando formas mais evoluídas de organização social, seus problemas de sobrevivência imediata foram sendo substituídos por outros. A cada novo passo de evolução, o homem superou certos problemas abrindo novas possibilidades de melhor qualidade de vida, mas, ao mesmo tempo, abriu as portas para novos desafios, importantes para sua continuidade e sobrevivência.

A história do homem registra o enfrentamento de contínuos desafios e situações-problema, sempre superados em nome de novas formas de organização social, política, econômica e científica, cada vez mais evoluídas e complexas. Pode-se dizer que o enfrentamento de situações-problema constitui uma condição que acompanha a vida humana desde sempre.

Cada vez mais tecnológica e globalizada, a sociedade que atravessou os portais do século XXI convida o homem à resolução de grandes problemas em virtude das contínuas transformações em todas as áreas do conhecimento. Exige, ainda, constantes atualizações, seja no mundo do trabalho ou da escola, seja no ritmo e nas atribuições de enfrentamento do cotidiano da vida, como, também, uma outra qualidade de respostas, à proporção que assume características bem diferenciadas daquelas que anteriormente percorreram a história.

Durante muitos séculos, o homem, para resolver problemas, contou com a possibilidade de se orientar a partir dos

conhecimentos que haviam sido construídos e adquiridos no passado, à medida que ele podia contar com a tradição ditada pelos hábitos e costumes da sociedade de sua época, com aquilo que sua cultura já determinava como certo. As características culturais, sociais, morais e religiosas, entre outras, serviam-lhe como referências, indicando-lhe caminhos ou respostas.

Dessa maneira, ele orientava seu presente pelo passado, tendo no passado o organizador de suas novas ações. Como resultado, ele podia planejar seu futuro como se este já estivesse escrito e determinado em função de suas ações presentes.

O avanço tecnológico dos dias atuais desencadeou uma nova ordem de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, imprimindo ao mundo novas relações numa velocidade tal, que traz para o homem, neste século, uma outra necessidade: a de se pautar não só nas referências que o passado oferece como garantias ou tradições, mas, também, naquilo que diz respeito ao futuro.

Quanto mais as sociedades contemporâneas avançam em seus conhecimentos tecnológicos e científicos, mais distanciado parece estar o homem de sua humanidade. Quanto mais conforto e comodidade a vida moderna pode oferecer, mais se acentuam as diferenças sociais, culturais e econômicas, criando verdadeiros abismos entre os povos e entre as populações de um mesmo país. Quanto mais se conhece e se aprende, mais fica distanciado uma boa parte da população mundial do acesso à escolaridade, de

modo que, muito antes de se erradicar o analfabetismo da face da Terra, já há a preocupação com a exclusão digital. Quanto mais se vivencia a globalização, mais complicadas ficam as possibilidades de entendimento e comunicação, pois os ideais e valores – que preconizam a liberdade do homem, a solidariedade entre os povos, a convivência entre as pessoas e o exercício de uma verdadeira cidadania – não correspondem a ações concretas e efetivas. Dessa forma, o mundo se debate entre guerras, terrorismo, drogas, doenças, ignorância e miséria. Essa é a natureza das situações-problema que o homem contemporâneo enfrenta. Então, como preparar as crianças e jovens com condições para que possam aprender a enfrentar e solucionar tais problemas, superando-os em nome de um futuro melhor?

Pensando na educação dessas crianças e jovens, tal realidade traz sérias implicações e a necessidade de profundas modificações no âmbito escolar. Cada vez mais é preciso que os alunos saibam como aprender, como compreender fatos e fenômenos, como estabelecer suas relações interpessoais, como analisar, refletir e agir sobre essa nova ordem de coisas. Hoje, por exemplo, um conhecimento científico, uma tecnologia ensinada na escola é rapidamente substituída por outra mais moderna, mais sofisticada e atualizada, às vezes, antes mesmo que os alunos tenham percorrido um único ciclo de escolaridade. Dessa maneira, vivem-se tempos nos quais os mais diferentes países revisam seus modelos educacionais, discutem e implementam reformas curriculares que sejam mais apropriadas para atender às demandas

da sociedade contemporânea, uma sociedade que, em termos de conhecimento, está aberta para todos os possíveis, para todas as possibilidades. O homem do século XXI, portanto, está diante de quatro grandes situações-problema que implicam necessidades de resolução: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Como conhecer ou adquirir novos conhecimentos? Como aprender a interpretar a realidade em um contexto de contínuas transformações científicas, culturais, políticas, sociais e econômicas? Como aprender a ser, resgatando a sua humanidade e construindo-se como pessoa? Como realizar ações em uma prática que seja orientada simultaneamente pelas tradições do passado e pelo futuro que ainda não é? Como conviver em um contexto de tantas diversidades, singularidades e diferenças e em que o respeito e o amor estejam presentes?

Em uma perspectiva psicológica, e, portanto, do desenvolvimento, conhecer e ser são duas formas de compreensão, à medida que se expressam como maneiras de interpretar ou atribuir significados a algo, de saber as razões de algo, do ponto de vista do raciocínio e do pensamento, exigindo do ser humano a construção de ferramentas adequadas a uma leitura compreensiva da realidade. Fazer e conviver são formas de realização, pois se expressam como procedimentos, como ações que visam a um certo objetivo. Por sua vez, realizar e conviver implicam que o ser humano saiba escrever o mundo, construindo modos adequados de proceder em suas ações. Por isso, é preciso que preparemos

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

as crianças e jovens para um mundo profissional e social que os coloque continuamente em situações de desafio, as quais requerem cada vez mais saberes de valor universal que os preparem para serem leitores de um mundo em permanente transformação. É preciso, ainda, que os preparemos como escritores de um mundo que pede a participação efetiva de todos os seus cidadãos na construção de novos projetos sociais, políticos e econômicos. Portanto, do ponto de vista educacional, tais necessidades implicam o compromisso com uma revisão curricular e pedagógica que supere o modelo da simples memorização de conteúdos escolares que hoje se mostra insuficiente para o enfrentamento da realidade contemporânea. Os novos tempos exigem um outro modelo educacional, voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que crianças e jovens possam efetivamente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro.

B. AS ORIGENS DO TERMO COMPETÊNCIA

O sentido original da palavra competência é de natureza jurídica, ou seja, diz respeito ao poder que tem uma certa jurisdição de conhecer e decidir sobre uma causa. Gradativamente, o significado estendeu-se, passando o termo a designar a capacidade de alguém para se pronunciar sobre determinado assunto, fazer determinada coisa ou ter capacidade, habilidade,

aptidão, idoneidade.

Recentemente, competência tornou-se uma palavra difundida, com frequência, nos discursos sociais e científicos. Entretanto, Isambert-Jamati (1997) afirma que não se trata simplesmente de modismo porque o caráter relativamente duradouro do uso dessa noção e a existência de uma certa congruência em relação ao seu significado, em esferas como as da educação e do trabalho, podem ser reveladores de mudanças na sociedade e na forma como um grupo social partilha certos significados. Nesse sentido, o termo competência não é só revelador de certas mudanças como também pode contribuir para modelá-las, ou seja, comparece no lugar de certas noções, ao mesmo tempo em que modifica seus significados. Pode-se dizer que, no geral, o termo competência vem substituindo a idéia de qualificação no domínio do trabalho, e as idéias de saberes e conhecimento no campo da educação.

As razões da invasão do termo competência, segundo Tanguy (1997), nas diferentes esferas da atividade social, são difíceis de precisar, embora, no caso da educação e do trabalho, possam estar associadas a uma série de movimentos geradores de concepções nesses dois campos, bem como das inter-relações entre eles. Dentre tais concepções ou crenças, podemos destacar: necessidade de superar o aspecto da instrução pelo da educação; reconhecimento da importância do poder do conhecimento por todos os meios sociais e de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola; institucionalização e sistematização de

princípios sobre formação contínua fora do âmbito escolar; exigência de superar a qualificação profissional precária e mecânica; necessidade de rever o ensino disciplinar e o saber academicista ou descontextualizado; preocupação de colocar o aluno no centro do processo educativo, como sujeito ativo.

A intervenção desses elementos sobre a problemática da formação e aprendizagens profissionais, além da necessidade de novas adaptações ao mundo do trabalho e da escola, acabaram por proporcionar uma apropriação geral da noção de competência em vários países, provavelmente na expectativa de atribuir novos significados às noções que ela pretende substituir nas atividades pedagógicas. Mais especificamente, no entanto, esse referencial sobre a noção de competência tem-se imposto nas escolas, inicialmente, por meio da avaliação. Essas inter-relações produziram uma contaminação de significados, e o termo competência passou a ser usado com frequência no sistema educativo, no qual ganhou outras conotações.

Dado esse caráter polissêmico da noção de competência, trata-se de precisar em que sentido pretendemos utilizá-la.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: A QUE SE APLICA?

Embora o uso do termo competência seja comum, é difícil precisar o seu significado. Se tentarmos descrever uma das nossas competências, conseguiremos, no máximo, elencar uma série de ações que realizamos para enfrentar uma situação-problema, tais como uma análise de fenômeno, um ato

de leitura, ou a condução de um automóvel. Mesmo tendo consciência dessa série, não conseguiremos encontrar algo que possa traduzir a totalidade desses atos.

Por outro lado, do ponto de vista externo, quando observamos os outros, conseguimos, com relativa facilidade, concluir sobre a existência desta ou daquela competência. Ao fazê-lo, no entanto, ultrapassamos a mera descrição dos atos, significando que aquela série de ações é interpretada na sua totalidade ou no conjunto que a traduz. Supõe-se, portanto, que há algo interno que articula e rege as ações, possibilitando que sejam eficazes e adequadas à situação, conforme descreve Rey (1998).

Ao observarmos um bom patinador no gelo, diz o autor, bastam alguns minutos para concluirmos se ele sabe patinar, ou seja, se ele é competente. Em outras palavras, interpretamos que a sucessão de seus movimentos não é meramente uma série qualquer, mas que ela é coordenada por um princípio dominado pelo sujeito, residindo aí sua competência. Ao atribuirmos esse poder ao patinador, assumimos a idéia de que seus futuros movimentos serão previsíveis, no sentido de que serão adequados e eficazes.

O que o autor quer mostrar é que a competência revela um poder interno e se define pela anterioridade, ou seja, a possibilidade de enfrentar uma situação problema está, de certa forma, dada pelas condições anteriores do sujeito. Ao mesmo tempo, essa previsibilidade dá-nos a impressão de continuidade. A competência não é algo passageiro, é algo que parece decorrer natural e espontaneamente.

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

Em síntese, a idéia de competência retrata dois aspectos antagônicos mas solidários, que podem ser traduzidos de várias maneiras: interno e externo, implícito e explícito, o da visibilidade social e o da organização interna, o que na ação é observável e mais estandardizado e o que é mais ligado ao sujeito, portanto, singular e obscuro.

Esses aspectos podem ser encontrados nas teorias que fundamentam a noção de competência, as quais abordam essa questão em dois pólos opostos. No primeiro pólo, estão as teorias que usam o termo competência como referência a atos observáveis ou comportamentos específicos, empregados, sobretudo, na formação profissional e na concepção da aprendizagem por objetivos. No segundo pólo, encontram-se autores que analisam as capacidades do sujeito resultantes de organização interna e não-observáveis diretamente:

Assim, tanto a competência é concebida como uma potencialidade invisível, interna, pessoal, susceptível de engendrar uma infinidade de "performances", tanto ela se define por componentes observáveis, exteriores, impessoais.
(Rey, 1998, p.26)

Esses dois sentidos do termo competência são usados e convivem alternadamente, tanto no mundo do trabalho como no mundo da escola. A concepção de competência como comportamento é a manifestação de um modelo teórico que guarda parentesco com o behaviorismo, o qual tem embasado o uso da noção de competência de duas formas. No sentido

mais restrito, competência é tida como comportamento objetivo e observável e que se realiza como resposta a uma situação. Essa forma de entender competência se manifesta no campo da formação profissional quando pressupõe que a cada posto de trabalho corresponda uma lista de tarefas específicas. No campo da educação, essa noção de competência comparece associada à pedagogia por objetivos (Bloom, 1972 e Mager, 1975), cuja idéia central é a de que, para ensinar, é preciso traçar objetivos claros e específicos, sem ambigüidades, de tal forma que o professor possa prever que seus alunos serão capazes de alcançá-los. Para tanto, as competências devem-se confundir com o comportamento observável. Tal concepção está, portanto, diretamente associada às idéias de performance e eficácia (Ropé e Tanguy, 1997), bem como acaba por fomentar a elaboração de listagens de comportamentos exigíveis em diferentes níveis dos programas de ensino. Na medida em que a competência se reduz ao comportamento observável, elimina-se do mesmo o seu caráter implícito.

Esse mesmo modelo, no sentido mais amplo, toma uma outra forma: a da ação funcional, ou seja, ser competente não é apenas responder a um estímulo e realizar uma série de comportamentos, mas, sobretudo, ser capaz de, voluntariamente, selecionar as informações necessárias para regular sua ação ou mesmo inibir as reações inadequadas. Na realidade, essa concepção pretende superar a falta de sentido produzida na consecução de objetivos. Ao introduzir a idéia de finalidade ao comportamento, fato que a pedagogia por objetivos desconsiderou,

acentua-se que, subjacente a um comportamento observável, consciente ou automaticamente, existe uma organização realizada pelo sujeito, da qual se depreende a existência de um equipamento cognitivo que organiza, seleciona e hierarquiza seus movimentos em função dos objetivos a alcançar. Em outras palavras, a competência não é redutível aos comportamentos estritamente objetivos, mas está vinculada sempre a uma atividade humana que, ligada à escola ou ao trabalho, caracteriza-se por sua relação funcional a tais atividades definidas socialmente.

Em síntese, embora existam essas variações no sentido de competência como comportamento, em ambos ela é vista no seu caráter específico e determinado: no primeiro caso, é limitada pelos estímulos que a provocam; no segundo, pela função que apresenta na situação ou contexto que a exige.

Como já dissemos, um outro pólo da análise teórica sobre competência não a identifica com comportamento; ela é considerada como uma capacidade geral que torna o indivíduo apto a desenvolver uma variedade de ações que respondem a diferentes situações. Competência, nesse caso, refere-se ao funcionamento cognitivo interno do sujeito. Essa concepção de competência foi formulada em contraposição à idéia de competências como comportamentos específicos, a partir das teorias de competência lingüística, proposta por Chomsky (1983) e da auto-regulação do desenvolvimento cognitivo, proposta por Piaget (1976). Embora divergindo a respeito da origem das competências cognitivas, esses autores têm em comum a crença de que nenhum

conhecimento é possível sem haver uma organização interna.

Para Chomsky (1983), a competência lingüística não se confunde com comportamento. Ela deriva de um poder interno (núcleo fixo inato), expresso por um conjunto de regras do qual o sujeito não tem consciência, que possibilita a produção de comportamentos lingüísticos. Na abordagem piagetiana, a idéia de competência está atrelada à organização interna e complexa das ações humanas, mas, diferentemente de Chomsky, Piaget (1983) discorda do caráter inato dessa organização e enfatiza a sua dimensão adaptativa. Sustenta que a progressividade do desenvolvimento mental se apóia em um processo de construção, no qual interferem o mínimo de “pré-formações” e o máximo de auto-organização. A competência, nesse sentido, diz respeito à construção endógena das estruturas lógicas do pensamento que, à medida que se estabelecem, modificam o padrão da ação ou adaptação ao meio e que Malglaive (1995) denomina de estrutura das capacidades.

A abordagem piagetiana, como sabemos, teve como preocupação mostrar as estruturas lógicas como universais. Mesmo afirmando que todo conhecimento se dá em um contexto social e descrevendo o papel da interação entre os pares como fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico, essa investigação não privilegiou a forma de atuação do contexto social ou das situações no desenvolvimento das competências cognitivas. A partir de contribuições da sociologia e da antropologia, vários estudos têm sido realizados no sentido

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

de mostrar as relações entre contextos culturais e cognição, conforme descrito por Dias (2002). Nesse sentido, vale ressaltar as reflexões de Bordieu (1994), quando afirma que a compreensão não é só o reconhecimento de um sentido invariante, mas a apreensão da singularidade de uma forma que só existe em um contexto particular.

COMPETÊNCIAS COMO MODALIDADES ESTRUTURAIS DA INTELIGÊNCIA

A ressignificação da noção de competência – nos meios educacionais e acadêmicos – está muito provavelmente atrelada à necessidade de se encontrar um termo que substituísse os conceitos usados para descrever a inteligência, os quais se mostraram inadequados, quer pela abrangência, quer pela limitação. No primeiro caso, sabemos das dificuldades de se trabalhar com termos como capacidade para expressar aquilo que deve ser objeto de desenvolvimento, até mesmo porque essa idéia carrega conotações de aptidão, difíceis de precisar. No segundo caso, a vinculação da inteligência à aquisição de comportamentos produziu uma visão pontual e molecular que reduz o desenvolvimento a uma listagem de saberes a serem adquiridos. Como contraponto, a noção de competência surgiu no discurso dos profissionais da educação como uma forma de circunscrever o termo capacidade e alargar a idéia de saber específico.

Nesse sentido, o construtivismo contribuiu, de forma significativa, para pensar a inteligência humana como resultado de um processo de adaptações progressivas, portanto não polarizado no meio ou nas estruturas genéticas. Por outro lado, o conceito de operações

mentais permite colocar a aprendizagem no contexto das operações e não apenas no do conhecimento ou do comportamento.

C. AS COMPETÊNCIAS DO ENEM NA PERSPECTIVA DAS AÇÕES OU OPERAÇÕES DO SUJEITO

Considerando-se as características do mundo de hoje, quais os recursos cognitivos que um jovem, conluente da educação básica, deve ter construído ao longo desse período? A matriz de competências do ENEM expressa uma hipótese sobre isso, ou seja, assume o pressuposto de que os conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização deveriam possibilitar ao jovem domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas. De fato, tais competências parecem sintetizar os principais aspectos que habilitariam um jovem a enfrentar melhor o mundo, com todas as suas responsabilidades e desafios. Quais são as ações e operações valorizadas na proposição das competências da matriz? Como analisar esses instrumentos cognitivos em sua função estruturante, ou seja, organizadora e sistematizadora de um pensar ou um agir com sentido individual e coletivo? Em outras palavras, o que significam dominar e fazer uso (competência I); construir, aplicar e compreender (competência II); selecionar, organizar, relacionar, interpretar, tomar decisões, enfrentar (competência III); relacionar, construir argumentações (competência IV); recorrer, elaborar, respeitar e considerar (competência V)?

DOMINAR E FAZER USO

A competência I tem como propósito avaliar se o estudante demonstra “**dominar** a norma culta da Língua Portuguesa e **fazer uso** da linguagem matemática, artística e científica”.

Dominar, segundo o dicionário, significa “exercer domínio sobre; ter autoridade ou poder em ou sobre; ter autoridade, ascendência ou influência total sobre; prevalecer; ocupar inteiramente”. Fazer uso, pois, é sinônimo de dominar, já que expressa ou confirma seu exercício na prática.

Dominar a norma culta tem significados diferentes nas tarefas de escrita ou leitura avaliadas. No primeiro caso, o domínio da norma culta pode ser inferido, por exemplo, pela correção da escrita, coerência e consistência textual, manejo dos argumentos em favor das idéias que o aluno quer defender ou criticar. Quanto às tarefas de leitura, tal domínio pode ser inferido pela compreensão do problema e aproveitamento das informações presentes nos enunciados das questões. Além disso, sabemos hoje que o mundo contemporâneo se caracteriza por uma pluralidade de linguagens que se entrelaçam cada vez mais. Vivemos na era da informação, da comunicação, da informática. Basicamente, todas as nossas interações com o mundo social, com o mundo do trabalho, com as outras pessoas, enfim, dependem dessa multiplicidade de linguagens para que possamos nos beneficiar das tecnologias modernas e dos progressos científicos, realizar coisas, aprender a conviver, etc. Dominar linguagens significa, portanto, saber atravessar as fronteiras de um

domínio lingüístico para outro. Assim, tal competência requer do sujeito, por exemplo, a capacidade de transitar da linguagem matemática para a linguagem da história ou da geografia, e dessas, para a linguagem artística ou para a linguagem científica. Significa ainda ser competente para reconhecer diferentes tipos de discurso, sabendo usá-los de acordo com cada contexto.

O domínio de linguagens implica um sujeito competente como leitor do mundo, ou seja, capaz de realizar leituras compreensivas de textos que se expressam por diferentes estilos de comunicação, ou que combinem conteúdos escritos com imagens, charges, figuras, desenhos, gráficos, etc. Da mesma forma, essa leitura compreensiva implica atribuir significados às formas de linguagem que são apropriadas a cada domínio de conhecimento, interpretando seus conteúdos. Ler e interpretar significa atribuir significado a algo, apropriar-se de um texto, estabelecendo relações entre suas partes e tratando-as como elementos de um mesmo sistema.

Dominar linguagens implica ainda um sujeito competente como escritor da realidade que o cerca, um sujeito que saiba fazer uso dessa multiplicidade de linguagens para produzir diferentes textos que comuniquem uma proposta, uma reflexão, uma linha de argumentação clara e coerente.

Por isso, dominar linguagens implica trabalhar com seus conteúdos na dimensão de conjecturas, proposições e símbolos. Nesse sentido, a linguagem constitui o instrumento mais poderoso de nosso pensamento, à medida que ela lhe serve de suporte.

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

Por exemplo, pensar a realidade como um possível, como é próprio do raciocínio formal (Inhelder e Piaget, 1955), seria impraticável sem a linguagem, pois é ela que nos permite transitar do presente para o futuro, antecipando situações, formulando proposições. Não seria possível também fazer o contrário, transitar do presente para o passado, que só existe como uma lembrança ou como uma imagem. Da mesma maneira, raciocinar de uma forma hipotético-dedutiva também depende da linguagem, pois sem ela não teríamos como elaborar hipóteses, idéias e suposições que existem apenas em um plano puramente representacional e virtual.

CONSTRUIR, APLICAR E COMPREENDER

O objetivo da competência II é avaliar se o estudante sabe “**construir e aplicar** conceitos das várias áreas do conhecimento para a **compreensão** de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”.

Construir é uma forma de domínio que, no caso das questões das provas, pode implicar o exercício ou uso de muitas habilidades: estimar, calcular, relacionar, interpretar, comparar, medir, observar etc. Em quaisquer delas, o desafio é realizar operações que possibilitem ultrapassar uma dada situação ou problema, alcançando aquilo que significa ou indica sua conclusão. Construir, portanto, é articular um tema com o que qualifica sua melhor resposta ou solução, tendo que, para isso, realizar procedimentos ou dominar os meios requeridos, considerando as informações disponíveis na questão.

Hoje, a compreensão de fenômenos, naturais ou não, tornou-se imprescindível ao ser humano que se quer participante ativo de um mundo complexo, onde coabitam diferentes povos e nações, marcados por uma enorme diversidade cultural, científica, política e econômica e, ao mesmo tempo, desafiados para uma vida em comum, interdependente ou globalizada.

Compreender fenômenos significa ser competente para formular hipóteses ou idéias sobre as relações causais que os determinam. Ou seja, é preciso saber que um dado procedimento ou ação provoca uma certa conseqüência. Assim, se o desmatamento desenfreado ocorre em todo o planeta, é possível supor que esse evento, em pouco tempo, causará desastres climáticos e ecológicos, por exemplo.

Além disso, a compreensão de fenômenos requer competência para formular idéias sobre a explicação causal de um certo fenômeno, atribuindo sentido às suas conseqüências. Voltando ao exemplo anterior, não basta ao sujeito construir e aplicar seus conhecimentos para saber que as conseqüências do desmatamento serão os desastres climáticos ou ecológicos, mas é preciso também que ele compreenda as razões que esse fato implica, ou seja, que estabeleça significados para ele.

Para isso, é necessário determinar relações entre as coisas, inferir sobre elementos que não estão presentes em uma situação, mas que podem ser deduzidos por aqueles que ali estão, trabalhar com fórmulas e conceitos. Nesse sentido, também fazemos uso da linguagem, à medida que formulamos hipóteses para compreender um fenômeno ou fato, ou elaboramos

conjecturas, idéias e suposições em relação a ele. Nesse jogo de elaborações e suposições, trabalhamos, do ponto de vista operatório, com a lógica da combinatória (Inhelder e Piaget, 1955), a partir da qual é preciso considerar, ao mesmo tempo, todos os elementos presentes em uma dada situação.

SELECIONAR, ORGANIZAR, RELACIONAR,
INTERPRETAR, TOMAR DECISÕES E ENFRENTAR
SITUAÇÕES-PROBLEMA

O objetivo da Competência III é avaliar se o aluno sabe “**selecionar, organizar, relacionar, interpretar** dados e informações representados de diferentes formas, para **tomar decisões e enfrentar situações-problema**”.

Talvez a melhor forma de analisarmos as ações ou operações avaliadas nessa competência seja fazermos a leitura em sua ordem oposta: enfrentar uma situação-problema implica selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados para tomar uma decisão. De fato, assim é. Tomar uma decisão implica fazer um recorte significativo de uma realidade, às vezes complexa, ou seja, que pode ser analisada de muitos modos e que pode conter fatores concorrentes, no sentido de que nem sempre é possível dar prioridade a todos eles ao mesmo tempo. Selecionar é, pois, recortar algo destacando o que se considera significativo, tendo em vista um certo critério, objetivo ou valor. Além disso, tomar decisão significa organizar ou reorganizar os aspectos destacados, relacionando-os e interpretando-os em favor do problema enfrentado.

Reparem que enfrentar uma situação-problema não é o mesmo que resolvê-la. Ainda que nossa intenção, diante de

um problema ou questão, seja encontrar ou produzir sua solução, a ação ou operação que se quer destacar é a de saber enfrentar, sendo o resolver, por certo, seu melhor desfecho, mas não o único. Ou seja, o enfrentamento de situações-problema relaciona-se à capacidade de o sujeito aceitar desafios que lhe são colocados, percorrendo um processo no qual ele terá que vencer obstáculos, tendo em vista um certo objetivo. Quando bem sucedido nesse enfrentamento, pode-se afirmar que o sujeito chegou à resolução de uma situação-problema. Produzir resultados com êxito no contexto de uma situação-problema pressupõe o enfrentamento da mesma. Pressupõe encarar dificuldades e obstáculos, operando nosso raciocínio dentro dos limites que a situação nos coloca. Tal como em um jogo de tabuleiro, enfrentar uma partida pressupõe o jogar dentro das regras – o jogar certo –, sendo as regras aquilo que nos fornecem as coordenadas e os limites para nossas ações, a fim de percorrermos um certo caminho durante a realização da partida. No entanto, nem sempre o jogar certo é o suficiente para que joguemos bem, isto é, para que vencamos a partida, seja porque nosso adversário é mais forte, seja porque não soubemos, ao longo do caminho, colocar em prática as melhores estratégias para vencer. (Macedo, Petty e Passos, 2000)

Da mesma maneira, uma situação-problema traz um conjunto de informações que, por analogia, funcionam como as regras de um jogo, as quais, de maneira explícita, impõem certos limites ao jogador. É a partir desse dado real – as regras – que o jogador enfrentará o jogo,

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

mobilizando seus recursos, selecionando certos procedimentos, organizando suas ações e interpretando informações para tomar decisões que considere as melhores naquele momento.

Tendo em vista esses aspectos, o que a competência III busca valorizar é a possibilidade de o sujeito, ao enfrentar situações-problema, considerar o real como parte do possível (Inhelder e Piaget, 1955). Se, para ele, as informações contidas no problema forem consideradas como um real dado que delimita a situação, pode transformá-lo em uma abertura para todos os possíveis.

RELACIONAR E ARGUMENTAR

O objetivo da competência IV é verificar se o aluno sabe “**relacionar** informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para **construir argumentação** consistente”.

Relacionar refere-se às ações ou operações por intermédio das quais pensamos ou realizamos uma coisa em função de outra. Ou seja, trata-se de coordenar pontos de vista em favor de uma meta, por exemplo, defender ou criticar uma hipótese ou afirmação. Para isso, é importante sabermos descentrar, ou seja, considerar uma mesma coisa segundo suas diferentes perspectivas ou focos. Dessa forma, a conclusão ou solução resultante da prática relacional expressa a qualidade do que foi analisado. Saber construir uma argumentação consistente significa, pois, saber mobilizar conhecimentos, informações, experiências de vida, cálculos, etc. que possibilitem defender uma idéia que convence alguém (a própria pessoa ou outra com quem se discute) sobre alguma coisa.

Consideremos que convencer significa vencer junto, ou seja, implica aceitar que o melhor argumento pode vir de muitas fontes e que nossas idéias de partida podem ser confirmadas ou reformuladas total ou parcialmente no jogo das argumentações. Assim, saber argumentar é convencer o outro ou a si mesmo sobre uma determinada idéia. Convencer o outro porque, quando adotamos diferentes pontos de vista sobre algo, é preciso elaborar a melhor justificativa para que o outro apóie nossa proposição. Convencer a si mesmo porque, ao tentarmos resolver um determinado problema, necessitamos relacionar informações, conjugar diversos elementos presentes em uma determinada situação, estabelecendo uma linha de argumentação mental sem a qual se torna impossível uma solução satisfatória. Nesse sentido, construir argumentação significa utilizar a melhor estratégia para apresentar e defender uma idéia; significa coordenar meios e fins, ou seja, utilizar procedimentos que apresentem os aspectos positivos da idéia defendida.

Por isso, a competência IV é muito valorizada no mundo atual, tendo em vista que vivemos tempos nos quais as sociedades humanas, cada vez mais abertas, perseguem ideais de democracia e de igualdade. Em certo sentido, a vida pede o exercício dessa competência, pois hoje a maioria das situações que enfrentamos requerem que saibamos considerar diversos ângulos de uma mesma questão, compartilhando diferentes pontos de vista, respeitando as diferenças presentes no raciocínio de cada pessoa. De certa forma, essa

competência implica o exercício da cidadania, pois argumentar hoje se refere a uma prática social cada vez mais necessária, à medida que temos que estabelecer diálogos constantes, defender idéias, respeitar e compartilhar diferenças.

RECORRER, ELABORAR, RESPEITAR E CONSIDERAR

O objetivo da competência V é valorizar a possibilidade de o aluno “**recorrer** aos conhecimentos desenvolvidos na escola para **elaboração** de propostas de intervenção solidária na realidade, **respeitando** os valores humanos e **considerando** a diversidade sociocultural”.

Recorrer significa levar em conta as situações anteriores para definir ou calcular as seguintes até chegar a algo que tem valor de ordem geral. Uma das conseqüências, portanto, da recorrência é sua extrapolação, ou seja, podermos aplicá-la a outras situações ou encontrar uma fórmula ou procedimento que sintetiza todo o processo. Elaborar propostas, nesse sentido, é uma forma de extrapolação de uma recorrência. Propor supõe tomar uma posição, traduzir uma crítica em uma sugestão, arriscar-se a sair de um papel passivo. Por extensão, acarreta a mobilização de novas recorrências, tornando-se solidário, isto é, agindo em comum com outras pessoas ou instituições. Este agir em comum implica aprender a respeitar, ou seja, considerar o ponto de vista do outro,

articular meios e fins, pensar e atuar coletivamente.

A sociedade contemporânea diferencia-se de outras épocas por suas transformações contínuas em todos os setores. Dessa maneira, as mudanças sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas de hoje se fazem com uma rapidez enorme, exigindo do homem atualizações constantes. Não mais é possível que solucionemos os problemas apenas recorrendo aos conhecimentos e à sabedoria que a humanidade acumulou ao longo dos tempos, pois estes muitas vezes se mostram obsoletos. A realidade nos impõe hoje a necessidade de criar novas soluções a cada situação que enfrentamos, sem que nos pautemos apenas por esses saberes tradicionais.

Por essas razões, elaborar propostas é uma competência essencial, à medida que ela implica criar o novo, o atual. Mas, para criar o novo, é preciso que o sujeito saiba criticar a realidade, compreender seus fenômenos, comprometer e envolver-se ativamente com projetos de natureza coletiva. Vale dizer que tal competência exige a capacidade do sujeito exercer verdadeiramente sua cidadania, agindo sobre a realidade de maneira solidária, envolvendo-se criticamente com os problemas da sua comunidade, propondo novos projetos e participando das decisões comuns.

BIBLIOGRAFIA

BLOOM, B. S.; KRATHWHL, D. R.; MASIA, B. **Taxionomia de objetos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972. v. 1. Domínio Cognitivo.

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

BORDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. In: ORTIZ, Pierre (Org.). **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p.156-183. (Grandes cientistas sociais; v. 39). Tradução de Paula Monteiro, Alícia Auzemendi.

BRASIL. Leis etc. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Seção 1.

CHOMSKY, N. A propósito das estruturas cognitivas e de seu desenvolvimento: uma resposta a Jean Piaget. In: PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget & Noan Chomsky. Tradução de Álvaro Alencar. São Paulo: Cultrix: Ed. Universidade São Paulo, 1983.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1.838 p.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **De la logica del niño a la logica del adolescente**. Buenos Aires: Piados, 1972.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico, 2000. Brasília, DF, 1999.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-133. Tradução de Patrícia Chittonni Ramos e equipe do ILA da PUC/RS.

MACEDO, L; TORRES, M. Z. Lógica operatória e competências do sujeito. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Certificação de competências na educação de jovens e adultos**: fundamentos. Brasília, DF, 2002. Capítulo 3.

MAGER, R. F. **A formação de objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975. 138 p. Tradução de Casete Ramos com a colaboração de Débora Karam Galarza.

MALGLAIVE, G. **Ensinar adultos**: trabalho e pedagogia. Porto, Port.: Ed. Porto, 1995. 271p. (Coleção Ciências da Educação; v. 16). Tradução de Maria Luiza Alvares Pereira et al.

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 175 p. (Ciências da Educação). Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 186 p. (Biblioteca de Educação Melhoramentos). Tradução de Christina Larroude de Paula Leite.

_____. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In: PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget & Noan Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1983. Tradução de Álvaro Alencar.

PIAGET, Jean; GARCIA, R. **Psicogénesis e história de la ciência**. México, DF: Siglo XXI, 1984.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

REY, B. **Les compétences transversales en question**. Paris: ESF, 1998.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? o caso do francês. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 69-100. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e equipe ILA da PUC/RS.

_____. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 25-67. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e equipe ILA da PUC/RS.

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística – Ensino Fundamental

Alfredina Nery

A CONCEPÇÃO DA ÁREA E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo as concepções atuais de aprendizagem e de ensino, o estudante é um sujeito social que aprende atuando com e sobre a cultura de seu grupo social e da sociedade em geral. Hoje não se concebe um aluno que simplesmente imita, repete mecanicamente, copia e reproduz informações estanques e sem relação com as questões cotidianas do viver – incluindo sua compreensão do processo histórico da humanidade.

O estudante, em movimento permanente de constituição de si mesmo como sujeito e como cidadão, aprende a aprender, buscando compreender as interações sociais das quais participa, tomando decisões, identificando problemas, comparando idéias, construindo conceitos e propostas de intervenção na realidade. Esta perspectiva está exposta na LDB 9.394/96 e compreende as exigências de uma sociedade em contínua transformação.

A partir do desenvolvimento tecnológico, evidencia-se um fato novo, no que se refere à linguagem: ao mesmo tempo em que se aprofunda, atualmente, a característica grafocêntrica da sociedade, tem sido necessário aumentar a participação das várias classes e grupos sociais no mundo digital, sob pena de reforçarmos uma outra exclusão social, tratada por alguns estudiosos como “analfabetismo digital”.

Nesse quadro, o letramento representa práticas sociais de linguagem mais amplas que podem reforçar ou questionar as formas por meio das quais o poder é distribuído na sociedade. Distribuição, diga-se de passagem, desigual, tanto no campo dos valores simbólicos, como em relação aos bens materiais.

Os usos das linguagens explicitam continuamente as relações entre linguagem e exercício da cidadania, entre linguagem e poder, entre linguagem e identidade. No trabalho, na vida doméstica, na política e nas relações sociais, podemos afirmar que cada um de nós é

um “ser de linguagem”, na medida em que a linguagem nos constitui como seres humanos.

Quem produz linguagem, o faz em determinadas condições de produção. Todo indivíduo, ao elaborar um texto, precisa considerar a quem ele se destina (interlocutor real ou provável) e em que situação de comunicação ele se dará. Por exemplo, um psicólogo num congresso de especialistas elabora seu texto levando em conta o público, ou seja, seus colegas de profissão. Mas, se este mesmo profissional for falar com a população em um programa de TV a respeito de certos comportamentos humanos, sua linguagem será outra, pois seus interlocutores passam a ser pessoas que não têm a mente humana como objeto de estudo. Esse fato faz toda a diferença.

Se o nosso objetivo é formar indivíduos que sejam capazes de compreender mais e melhor o mundo, o estudo das linguagens tem um papel fundamental, uma vez que elas são espaços múltiplos de produção de significados sobre a vida. A reflexão e o uso das práticas sociais a partir da escrita tornam-se primordiais.

No Ensino Fundamental, entendido como um momento da escolarização em que os saberes socialmente constituídos devem contribuir para a compreensão e nomeação da própria experiência pessoal, entende-se a escola como uma comunidade de leitores e produtores de textos, na qual todo professor é professor de leitura e de escrita. Disso decorre a necessidade de ações por parte dos educadores na direção de um trabalho pedagógico que explicita a natureza multidisciplinar da linguagem e o seu caráter instrumental nas várias

áreas do currículo. Os conceitos das várias áreas do conhecimento são diferentes, mas, no Ensino Fundamental, todas contribuem para ampliar as relações dos alunos com os discursos – materializados em textos – presentes no mundo.

Assim, a proposta do Enceja – Ensino Fundamental defende o acesso do estudante às várias linguagens, para que ele possa utilizá-las em diferentes situações, trabalhando os diversos fatores e aspectos que caracterizam:

- a linguagem verbal (oral e escrita): uma conversa entre amigos; uma história contada por um colega; uma narrativa ficcional; uma notícia escrita no jornal; uma carta escrita a um amigo/ ao prefeito; uma pesquisa para conhecer algum tema, objetivando saber mais a respeito de algo; um registro escrito para poder lembrar mais tarde;
- as linguagens visual, auditiva, gestual/ corporal: um quadro numa exposição de arte; uma notícia ouvida no rádio/ assistida na televisão; uma música ouvida para entretenimento, para dançar, para analisar; um espetáculo de dança para assistir, para participar.

De acordo com a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, a especificidade do estudante da EJA/ Ensino Fundamental exige desenvolver as competências para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a possibilidade de aumentar a consciência em relação ao estar-no-mundo, ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem que

III. As áreas do conhecimento contempladas no ENCCEJA

se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes disciplinas e que se explica a maneira como o universo se organiza (Brasil, 2002).

No que se refere à linguagem verbal, o trabalho deve ampliar as competências e habilidades envolvidas nos textos orais e escritos, em situações de falar, escutar, ler ou escrever, para que possamos reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e produção de textos. Deve ajudar os estudantes a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar (*ibid*).

Quanto à linguagem verbal oral, não se pode, em hipótese alguma, estigmatizar o jovem ou o adulto em função dos traços que marcam sua fala. Deve-se promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos, e argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública (...) Não se trata de aprender a falar “certo”, como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar sua fala em função da reação da platéia, tomar

nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado etc. (...) Quanto mais diversificadas forem as experiências sociais e culturais vivenciadas, mais à vontade os alunos de EJA se sentirão para atuar em contextos diferentes, ajustando seu modo de falar à maior ou menor formalidade exigida pelo contexto (*ibid*).

É inevitável o confronto entre a língua que se fala na escola e a língua que cada aluno pratica. Muitas vezes, o aluno, ao longo de sua vida escolar, sente-se incomodado por não conseguir escrever o que foi capaz de pensar e dizer. Cabe ao professor explicitar as causas dessa dificuldade, administrando o choque entre as modalidades falada e escrita de modo favorável ao aluno, criando novos critérios de correção, valorizando e reconhecendo a identidade lingüística de cada um, discutindo a relação de poder que implica o uso da norma de prestígio, repudiando qualquer manifestação de preconceito lingüístico. O professor exerce um papel fundamental porque precisa assumir a posição de mediador do confronto e, ao mesmo tempo, viabilizar a convivência com a escrita, que, devido à sua fixidez, é mais estável e suscetível de monitoração objetiva (*ibid*).

Pelo exposto, o estudo das linguagens é uma ferramenta fundamental do estar no mundo, pois, ao conhecer suas características e diferentes códigos, em diversas situações, o estudante pode ampliar sua participação cidadã e compreender-se mais nesse contexto.

AS COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA NA MATRIZ DO ENCCEJA

As linguagens respondem a necessidades, interesses e finalidades diversas do viver em sociedade, pois a prática social é constitutiva da linguagem e essa é, por natureza, polifônica, isto é, incorpora o diálogo com outras vozes que a precederam – compreender e fazer-se compreender pelo outro é uma forma de diálogo.

A área de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física do Ensino Fundamental objetiva ampliar as possibilidades do estudante compreender-se um “ser de sentidos”, ao poder fazer uso e refletir sobre as diferentes linguagens, inter-relacionando-as. De fato, o domínio das linguagens permeia todas as demais competências fundamentais para o exercício da cidadania, tais como a construção de conceitos, de argumentações e da elaboração de propostas, como forma de responder às adversidades sociais. Levando-se em conta as competências cognitivas básicas e as que abrangem diferentes linguagens e códigos, chegou-se às nove competências da área com as quais os estudantes devem estar familiarizados na conclusão do Ensino Fundamental.

1. Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.

A linguagem é elemento através do qual o homem interage com seu semelhante, com a “máquina”, com o meio

ambiente, consigo mesmo etc., a fim de formalizar, negociar e criar sentidos que o instaurem como um ser de linguagem. Em plena “era da informação” – como é chamada – podemos afirmar que há na sociedade mais troca de informação, ainda que seja possível questionar se há realmente mais comunicação e mais conhecimento. No que se refere à escola, esta análise se agrava, pois as novas linguagens estão ainda na periferia do espaço escolar. Estas linguagens fazem parte das falas dos professores em suas respectivas salas, dos alunos no corredor, no pátio, enfim, estão no cotidiano das pessoas, porém, na escola, pertencem a um espaço marginal.

Os avanços da informática num mundo globalizado não estão ainda completamente dimensionados, mas uma questão está cada vez mais clara: a alteração da relação homem e linguagem. É só pensar, por exemplo, na capacidade de armazenar dados que a informática tem: essa expansão da memória humana mudará muito o nosso próprio pensamento. Apesar dessa mudança nos instrumentos de comunicação e informação, a linguagem continua sendo uma forma de ação, de interação entre indivíduos.

Assim, a tecnologia da informação não é uma estratégia diferente das outras existentes: a escrita modificou a oralidade, mas ambas permanecem na relação homem e linguagem, ainda que de formas distintas. As técnicas não determinam o pensamento, mas, ao contribuírem para estruturar as atividades cognitivas de quem as utiliza, condicionam o “vir-a-ser” do pensamento.

Nessa perspectiva, o estudante precisa aprender a acessar informações,

III. As áreas do conhecimento contempladas no ENCCEJA

selecionando-as, procurando nexos e transformando-as em conhecimentos. Em outros termos, deve desenvolver uma prática autônoma de leitura.

2. Construir um conhecimento sobre a organização do texto em Língua Estrangeira Moderna (LEM) e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna.

A Língua Estrangeira Moderna (LEM) na proposta do Encceja está relacionada ao desenvolvimento de uma competência leitora do estudante em diferentes situações de comunicação, tendo a língua materna como base. Assim, um foco do trabalho não é a especificidade de uma língua estrangeira, mas as estratégias de leitura, entendendo-as como um trabalho ativo do leitor na construção dos sentidos do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e sobre a língua – características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.

A leitura em LEM envolve uma série de estratégias do leitor, como a antecipação, supondo o que está por vir; a inferência, captando o implícito; a verificação, controlando a eficácia das demais estratégias; enfim, selecionando os elementos constituintes da configuração textual que auxiliam no seu objetivo de leitura.

O outro foco do trabalho é explicitar os valores culturais representados em outras línguas e suas relações com a língua materna, compreendendo que a incorporação de termos estrangeiros acompanha a assimilação dos hábitos, tecnologias e artefatos que eles próprios

nomeiam e que nenhuma língua deixa de sofrer influências externas, em especial em um mundo globalizado como aquele em que vivemos hoje.

3. Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e cinestésicos de diferentes grupos socioculturais.

No sentido antropológico de cultura, afirma-se que todo indivíduo nasce no contexto de uma cultura. É assim que as práticas corporais relacionam-se à expressividade e à comunicação humanas, bem como integram funções do próprio corpo. Um exemplo da expressividade são as manifestações culturais que têm no corpo a sua possibilidade de realização, como movimentos corporais do cotidiano, as danças, os jogos, as lutas etc.

Nas diferentes culturas, ao longo da história humana, o homem criou movimentos mais eficientes e satisfatórios, procurando desenvolver maiores possibilidades de uso do corpo. Refletir sobre essas questões pode contribuir para que o estudante se compreenda melhor e amplie suas possibilidades de atuação no mundo.

Atualmente, com o poder dos meios de comunicação de massa, com o avanço tecnológico e com a expansão da indústria cultural, tem sido necessário posicionar-se criticamente sobre os valores e os padrões de comportamento, em especial o que se entende por beleza e saúde do corpo humano. A supervalorização do corpo vem impondo às pessoas a construção de novos

significados, novos valores, novas modalidades de entretenimento e de consumo que necessitam de instrumentos de análise mais apurados e críticos.

4. Compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte.

O ser humano, como ser simbólico que é, criou/cria as linguagens e, entre elas, as linguagens artísticas – artes visuais, dança, música, teatro, cinema etc.

Linguagens que procuram representar o mundo, inventar outros, dar significado à própria existência, explicar o imponderável, sempre na eterna busca humana de respostas para os grandes enigmas da existência. O homem faz arte ao manipular cores, formas, luzes e sombras, sons, silêncios, ritmos e melodias, gestos e movimentos e, com alguma intenção, a eles atribui significados. Os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, articulados ao conhecimento de si mesmo, do outro, da humanidade, da pluralidade cultural são os objetivos do ensino e aprendizagem da Arte na escola.

A presente publicação – visando a contribuir para que o estudante faça uma prova objetiva e entendendo que a leitura de imagens pode ampliar os meios de apreensão, compreensão e representação do mundo – privilegiou a reflexão sobre as artes visuais.

No estudo das imagens, realizam-se várias operações: percebem-se contornos, distinguem-se relações de figura-fundo, explicitam-se planos, linhas, texturas e cores, de maneira que

suas estruturas expressivas atinjam a emoção e a imaginação humanas.

No mundo contemporâneo, pleno de imagens, símbolos, ícones, enfim, um número enorme de informações visuais, é preciso discutir com o estudante a necessidade de uma leitura crítica das mesmas, para que não se banalize a compreensão de mundo, por meio de estereótipos.

5. Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional.

Entendendo que as linguagens contribuem para a constituição do próprio sujeito, por isso são instrumentos de conhecimento do mundo e das relações sociais, é preciso fazer um destaque no que se refere ao papel da literatura na formação do jovem e do adulto.

Com o esforço – importante, necessário e meritório – de propor na escola um trabalho com a multiplicidade de linguagens e textos como forma de ampliar as referências culturais dos estudantes, há o perigo de diminuir, nas salas de aula, excessivamente a presença do texto literário, em especial, do texto poético. É possível relacionarmos esta tendência a um projeto mais amplo de sociedade e de ciência que acabou por sustentar esse movimento de diversificação textual na escola, a partir de textos mais objetivos e pragmáticos.

Sempre tomando cuidado para não dicotomizar a questão, simplificando-a ou reduzindo-a, a proposta do ENCEJA objetiva rediscutir as relações entre o texto literário/formação do aluno e as práticas na escola com a multiplicidade textual.

III. As áreas do conhecimento contempladas no ENCCEJA

O texto literário não desaparece com o tempo, pois presentifica questões filosóficas, históricas, ideológicas e estéticas que nos ajudam a compreender a vida e o mundo que nos cerca. Para familiarizar-se com ele, lê-lo e interpretá-lo, é necessário aprender a abordá-lo, estabelecendo algumas categorias de análise. É preciso, por exemplo, perceber o sentido literal e o figurado; é preciso aprender a recolher o que nele vem escrito, é preciso aprender a escolher os elementos que podem proporcionar outras descobertas e sentidos. Os sentidos são, portanto, encontro entre autor e leitor, intermediados pelo texto.

Enfim, o texto literário, encarado como obra de arte, carrega implicações estéticas e sociais que nos fazem aproximar dos contextos históricos nos quais foram produzidos; por exemplo, se abordamos um texto antigo, aproximamo-nos de perspectivas diferentes que enriquecem nossa visão de mundo; se lemos um texto moderno, podemos, igualmente, ampliar nossa perspectiva do próprio mundo em que vivemos.

6. Utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade.

A concepção de que as condições de produção da linguagem são constitutivas de seus próprios sentidos aponta para a necessidade de um re-direcionamento na forma de trabalhar a linguagem na escola. Hoje, há o consenso de que o trabalho deve estar centrado no texto, na perspectiva da interação verbal; por isso, considera-se que diferentes situações de interlocução

exigem diferentes tipos de textos, com diferentes formas de textualização.

A complexa questão do gênero textual vem de muito tempo, desde a antigüidade clássica, com a distinção entre poesia e prosa; lírico, épico e dramático; tragédia e comédia. Assim, vários campos teóricos preocupam-se com essa problemática: a história da retórica, as pesquisas em poética e semiótica literária, as teorias lingüísticas atuais. Tudo isso resulta numa multiplicidade de abordagens e de metalinguagens, constatando-se, então, o uso de “gêneros”, “tipos”, “modalidades”, “modos”, quase que indistintamente.

Polêmicas à parte, e com o objetivo de disponibilizar ao estudante uma multiplicidade de textos como forma de ampliar seu repertório textual, decidiu-se trabalhar nesta publicação com a idéia de gênero já expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, gêneros como modelos para organizar o que temos a dizer, dentro de um certo formato que se foi mostrando eficiente nas situações comunicativas.

Entendendo que, quanto mais complexa é uma sociedade, mais complexos e variados são os gêneros textuais, optou-se pelo uso de textos verbais, visuais, referências a textos audiovisuais, considerando necessariamente as relações entre seus vários elementos constituintes, em determinadas situações: os interlocutores da fala (quem/com quem/para quem); seus objetivos; justificativas; onde/quando falam (o contexto) e como falam (recursos próprios de cada modalidade de linguagem).

Enfim, procurou-se demonstrar que as diferentes linguagens demandam articular a finalidade com que cada uma é produzida (explicar, convencer, informar, recrear etc) a suas características específicas. A função: estética, utilitária, científica; o gênero e sua configuração textual; o assunto/ tema e sua abordagem; os recursos gráfico-visuais, sonoros, gestuais, como diagramação, imagens, relação texto escrito e imagem; pauta sonora; expressão corporal; o suporte: livro, revista, jornal, *outdoor*, placas, rádio, TV, CD, o computador etc.

7. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.

A análise crítica dos diferentes discursos em circulação no tempo e no espaço em que vivemos é uma das condições para a constituição do cidadão contemporâneo, capaz de escolher quando e quanto ser seduzido, cooptado por discursos alheios, quando e quanto resistir ou contrapor-se, que recursos utilizar para seduzir e convencer.

Para participar de processos interlocutivos de forma crítica é fundamental que o sujeito seja capaz de perceber, nos discursos próprios e alheios, a influência dos contextos políticos, econômicos e ideológicos, o jogo de sedução e convencimento travado entre interlocutores mais próximos e os diálogos estabelecidos com outros textos e interlocutores distantes no tempo e no espaço.

Nesse sentido, para que se possam analisar criticamente discursos, inclusive os próprios, é necessário que o

sujeito seja capaz de reconhecer os procedimentos de persuasão utilizados, de identificar nos discursos ecos de outras vozes, de inferir intencionalidades a partir de marcas presentes nos textos e de compreender que tais marcas expressam intenções pessoais e interesses políticos, econômicos e ideológicos. Enfim, espera-se que o estudante desenvolva a capacidade de refletir criticamente tanto sobre um tema quanto sobre os vários discursos utilizados e suas finalidades.

8. Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito lingüístico.

Compreender que as línguas variam e que a variação é inerente às práticas de linguagem amplia as referências culturais e lingüísticas do estudante. A partir das reflexões sobre as relações entre linguagem e sociedade, entre língua e poder, é possível questionar preconceitos, como o de que há apenas uma única língua no Brasil e o brasileiro não sabe falar sua própria língua. Refletir sobre estas questões é essencial para romper o silenciamento que o preconceito lingüístico acaba impondo aos brasileiros.

Nesse quadro, a concepção da linguagem como interação contribui para o estudante entender que variamos o modo de expressão, dependendo das situações comunicativas das quais participamos: quem fala, com quem fala, com quais intencionalidades, de que lugar se fala constituem o como falar.

Outro aspecto é saber que muitas das marcas que singularizam os processos de variação podem ser tematizadas, a partir da

III. As áreas do conhecimento contempladas no ENCCEJA

interferência que a variedade lingüística falada pelo sujeito produz em sua escrita. Muitos erros ortográficos permitem refletir sobre as unidades lingüísticas com as quais o sujeito está lidando.

Uma outra importante questão diz respeito às regularidades que permeiam certos usos da língua. Ao trabalhar com as regularidades, descobrem-se as regras que orientam a produção de textos, em uma variedade ou em outra, em um registro ou em outro, porque não se fala uma língua ou uma variedade sem regras, ainda que algumas variedades tenham mais prestígio social que outras. O fato de o modo urbano ser mais valorizado que o rural e o da classe média ser mais valorizado que o da camada popular são manifestações de preconceito que precisam ser combatidas.

Sem dúvida, o contato do estudante com a modalidade escrita da linguagem – quer lendo ou escrevendo textos de diferentes gêneros, quer escutando ou produzindo textos orais, marcados por uma forte relação com a escrita – amplia, progressivamente, seu domínio dos recursos lingüísticos, permitindo ajustar o texto que produz às exigências da situação comunicativa e às restrições impostas pelos diferentes gêneros e situações comunicativas.

9. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise lingüística para expandir a capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Expandir a capacidade de uso das linguagens e ampliar a capacidade de análise crítica passam, necessariamente, por maiores conhecimentos adquiridos através da análise lingüística.

A atividade com a linguagem produz textos diferentes em função dos contextos de produção; por isso, refletir sobre as linguagens é trabalhar com elas e a partir delas. Ao colocar o texto como unidade de ensino, entende-se que análise lingüística é mais do que estudar gramática. Não se trata também de colocar ao lado dos estudos gramaticais novos conteúdos relacionados ao texto. As mudanças são mais profundas quando se muda a unidade de análise da frase para o texto.

Nesse quadro, conhecer as categorias explicativas básicas dos processos lingüísticos é importante para aproximar o plano da expressão do plano do conteúdo de um texto, explicitando os usos efetivos da língua em sua modalidade oral ou escrita.

É no cruzamento do eixo paradigmático (o das escolhas, do léxico) com o eixo sintagmático (o das conexões, das relações das frases) e nas relações destes com a dêixis, que estão os elementos lingüísticos que produzem alterações no interior dos textos e em seus contextos extralingüísticos.

Fundamentalmente, a análise lingüística otimiza o domínio dos recursos lingüísticos, evidenciando uma das características da linguagem, a de convencer o outro, levando-o a aderir ao ponto de vista de quem fala. Ao saber utilizar os operadores argumentativos que enfatizam uma determinada perspectiva, o autor busca o efeito desejado, por exemplo, tomando o fato pelo ângulo da sua causa ou/e da sua conseqüência.

Destacar estes mecanismos em uma publicação didática é fundamental para o estudante, pois, como leitor, pode

compreender que um fato oferece sempre mais de uma possibilidade de interpretação e, como produtor de textos orais ou escritos, amplia sua capacidade de escolher, dentre os vários textos e gêneros, em uma dada situação, o mais adequado, tendo em vista os efeitos desejados.

Trata-se, portanto, de desvelar para o estudante que os usos da língua como neutros e transparentes levam a uma interpretação ingênua, sustentada nas crenças que conformam e mantêm a realidade sempre igual.

Enfim, a área de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação

Física visa a desenvolver e ampliar as competências do estudante da Educação de Jovens e Adultos, na direção da sistematização de um conjunto de conhecimentos das várias linguagens – seus conceitos, procedimentos e atitudes – fazendo dele um cidadão mais crítico e participativo. Assim, não se pretende uma preparação exaustiva para o exame, mas, sim, colocar o estudante em contato com uma abordagem dos conteúdos de linguagem que ele já vivencia ou vivenciou nos momentos em que participa ou participou da escola ou mesmo em sua vida, de um modo geral.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Leis etc. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Seção 1. Lei Darcy Ribeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: 2º segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**: Brasília, DF, 2002. v. 2.



III. As áreas do conhecimento contempladas no ENCCEJA

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio

Alice Vieira

A partir dos princípios definidos pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Ministério da Educação (MEC) elaborou, junto com educadores de todo o país, um novo perfil para o currículo escolar. De maneira geral, o ensino no Brasil baseia-se ainda na transmissão de um acúmulo de informações que são apresentadas aos alunos de forma descontextualizada e fragmentada. Nesse sentido, os conteúdos escolares, além de serem trabalhados isoladamente em cada disciplina escolar, sem permitir o estabelecimento de relações entre eles, não ganham significados para o aluno. Para superar tais condições, a reforma educacional proposta na Lei buscou dar significado ao conhecimento escolar e evitar a compartimentalização, por meio de sua contextualização e da interdisciplinaridade, de maneira a incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender dos alunos.

Nas décadas de 60 e 70, com a aceleração do processo de

industrialização na América Latina, a política educacional brasileira estabeleceu como prioridade para o Ensino Médio a formação de especialistas que fossem capazes de controlar a utilização de maquinarias ou de dirigir os processos de produção. Na década de 90, um novo desafio foi imposto: em uma sociedade na qual o volume de informações é cada vez maior, sendo o conhecimento rapidamente superado pelas inovações científicas e tecnológicas, a simples aquisição de conhecimentos se torna insuficiente para a formação de cidadãos e profissionais. Portanto, a formação do aluno passa a ter como objetivo, também, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação no mercado de trabalho. Dessa forma, para o Ensino Médio, a nova LDB propõe a formação geral em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de buscar informações,

analisá-las e selecioná-las; o desenvolvimento da capacidade de aprender, de criar e formular, superando-se o simples exercício de memorização. Essa nova proposta leva em conta as transformações tecnológicas hoje presentes na sociedade, as quais afetam a forma de organização dos diferentes setores de produção, buscando melhor preparar o futuro profissional para o mercado de trabalho. Ou seja, este outro paradigma da educação brasileira busca enfatizar o desenvolvimento de novas formas de competências que são exigidas pela atual organização social. Entre elas encontram-se a capacidade de abstração e de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema; o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação por meio de diferentes linguagens; a capacidade de exercer o trabalho em equipe; a busca autônoma de novos conhecimentos; a disposição para aceitar críticas, aceitar riscos; o desenvolvimento de um pensamento sistêmico e crítico, da criatividade e da curiosidade. Em síntese, os objetivos da educação no Ensino Médio para jovens e adultos, a partir de uma perspectiva construtivista, têm como meta a formação ética do aluno e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Nesse sentido, ainda, a reforma educacional brasileira considera essenciais os princípios apontados pela UNESCO (1994) como eixos estruturais da educação contemporânea, a partir dos quais foram concebidas as diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular do Ensino Médio.

APRENDER A CONHECER

Esse primeiro princípio ressalta a importância de uma educação geral que possibilite o aprofundamento de algumas áreas de conhecimento e o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento é considerado como um **meio**, ou seja, como caminho para o sujeito compreender a complexidade do mundo, desenvolvendo suas possibilidades pessoais e profissionais; e como um **fim**, uma vez que o seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente.

APRENDER A FAZER

Partindo desse princípio, a educação deve estimular o desenvolvimento constante de novas habilidades no indivíduo, na medida em que as situações estão em constante transformação. A teoria deve ser posta sempre em relação à prática, e a ciência deve ser vivenciada na tecnologia, para que o aluno possa entender a significação de ambas no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

APRENDER A CONVIVER

A partir deste princípio, a educação deve promover no indivíduo a competência para que ele aprenda a viver junto, ou seja, aprenda a estabelecer práticas de interações sociais, dedicando-se à realização de projetos comuns ou à gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.

APRENDER A SER

Neste caso, a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento

III. As áreas do conhecimento contemplados no ENCCEJA

total da pessoa, com a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular os seus próprios juízos de valor, com a construção da sua identidade. Dessa forma, é preciso criar condições para que o aluno possa exercitar a liberdade de pensamento, o discernimento, o sentimento e a imaginação, desenvolvendo seus talentos, sendo capaz de tomar decisões por si mesmo e permanecendo, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino.

OBJETIVOS DA ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio para a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Nessa direção, portanto, a nova reforma educacional propõe uma mudança profunda na maneira como as disciplinas de Português, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Artes e Educação Física devem ser examinadas e ensinadas no Ensino Fundamental e Médio. Recusa-se o conhecimento de natureza enciclopédica ou de conteúdos sem significação prática.

Tal princípio aplica-se também à Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Médio, o que representa, na perspectiva da nova LDB e dos PCN, um

aumento real das possibilidades de interação do aluno com sua sociedade e meio-ambiente, ou seja, um aumento do seu poder como cidadão, implicando maior acesso às informações e uma melhor possibilidade de interpretação dessas informações nos contextos sociais em que elas lhe são apresentadas.

Dessa maneira, na Educação de Jovens e Adultos os conteúdos das disciplinas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias não devem ser apresentados de maneira estanque, isolada.

A construção do conhecimento humano, o desenvolvimento das artes, da ciência, da filosofia e da religião foram possíveis graças à linguagem que permeia a elaboração e a construção de todas as atividades do homem. Não apenas a representação do mundo, da realidade física e social, mas também a formação da consciência individual, a regulação dos pensamentos e da ação, próprios ou alheios, ocorrem na e pela linguagem. Nesse sentido, o estudo da gramática normativa deve contribuir para o desempenho lingüístico do aluno, tanto na recepção quanto na produção de textos escritos e orais. É o exercício contínuo das diferentes práticas, aliado à reflexão constante sobre os usos da linguagem, que permite a ampliação dos recursos expressivos. A leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros, de textos próprios ou alheios, e a observação e análise de marcas lingüísticas recorrentes possibilitam ao aluno ampliar seu repertório para responder às exigências impostas pelas diversas situações comunicativas.

A língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais. Ter domínio da língua é, pois, participar ativamente da sociedade.

A História da Literatura e a História da Arte não devem ser meras listagens de escolas, autores e suas características. No ensino das diversas linguagens artísticas, não se pode mais abandonar o eixo da produção (eixo poético) e o da recepção (eixo estético) e o da crítica. O ensino das artes não pode mais reduzir-se nem à História da Arte, nem à mera aquisição de repertório, e muito menos a um fazer por fazer, espontaneísta, desvinculado da reflexão e do tratamento da informação.

Da mesma maneira, a Educação Física não pode mais reduzir-se ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O aluno do ensino médio, regular ou não, deve não só valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios advindos da cultura corporal de movimento mas também perceber e compreender o papel do esporte na sociedade contemporânea.

Em relação à Língua Estrangeira Moderna (LEM), importa construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna. A consciência lingüística e a consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira devem

possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade.

Nessa nova perspectiva, trabalha-se, em primeiro lugar, com a construção do conhecimento: conhecimento lingüístico, musical, corporal; conhecimento gestual; conhecimento das imagens, do espaço e das formas. Linguagens e Códigos, mais do que objetos de conhecimento, são meios para o conhecimento. O ser humano conhece o mundo por meio de suas linguagens, de seus símbolos. Assim, à medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer o mundo.

O ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deve levar em conta, em primeiro lugar, a contextualização do conhecimento. Dados, informações, idéias e teorias não devem ser apresentados de maneira estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos.

Do nosso ponto de vista, a contextualização pode se dar em três níveis. A contextualização sincrônica analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou. Quais foram as razões da sua produção? De que maneira ele foi recebido em sua época? Como se deu o acesso a esse objeto? Quais as condições sociais, econômicas e culturais da sua produção e recepção? Como um mesmo objeto foi apropriado por grupos sociais diferentes?

A contextualização diacrônica considera o objeto cultural no eixo do tempo. De que maneira aquela obra, aquela idéia, aquela teoria se inscreve na História da

III. As áreas do conhecimento contemplados no ENCCEJA

Cultura, da Arte e das Idéias? Como ela foi apropriada por outros autores em períodos posteriores? De que maneira ela se apropriou de objetos culturais de épocas anteriores a ela própria?

Por fim, não se pode ignorar a contextualização de um objeto qualquer no quadro da sua recepção atual: Como esse texto é visto hoje? Que tipo de interesse ele ainda desperta? Quais as características desse objeto que fazem com que ele ainda seja estudado, apreciado ou valorizado?

A questão da contextualização nos leva ao problema da intertextualidade e da interdisciplinaridade. De que maneira cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais? Como uma mesma idéia, um mesmo sentimento, uma mesma informação são tratados pelas diferentes linguagens? Aqui nos interessam, por exemplo, as novas tecnologias de informação, o hipertexto, os CD-ROMS e as páginas da Web.

Como um objeto é estudado nas diversas áreas do conhecimento? Qual a articulação que as disciplinas estabelecem entre si? De que maneira essa articulação se liga a um sistema?

Na proposta de reforma curricular da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma abordagem relacional, em que se propõe uma prática escolar que estabeleça interconexões entre as áreas e possibilite as passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.

A identidade se constrói no autoconhecimento da pessoa como ser individual e social. Quem ela é? Como é

a sociedade em que vive? O que são liberdade e responsabilidade? Que lugar ocupa na sociedade? Como pode atuar e intervir na sociedade? Mas a identidade depende também de compreender, aceitar e respeitar a diversidade social, cultural, política e das linguagens. Quem é o outro? Em que contexto se insere? Qual a sua linguagem? Quais os diferentes suportes dos textos? Que teorias explicam a realidade? Como as linguagens criam diferentes realidades?

AValiação de Competências na Educação de Jovens e Adultos na Área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias

A partir dos PCN do Ensino Médio e das competências cognitivas básicas do sujeito, foi formulada a Matriz de Competências que orienta a avaliação proposta pelo Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Como competências entendem-se as modalidades estruturais da inteligência, operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. Delas decorrem habilidades que se referem ao plano imediato do 'saber fazer'; por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (Enem, 1998)

Das relações entre as competências cognitivas básicas e aquelas previstas para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio (CNE, 1998), foram elencadas nove competências as quais oferecem uma visão abrangente sobre o repertório cultural necessário ao jovem ou adulto interessado em realizar esse exame para

sua certificação. Tais competências são importantes para a formação do indivíduo no que toca à sua identidade como cidadão e para sua compreensão da construção histórica do conhecimento. São elas:

1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Esta competência pretende avaliar se o estudante tem a percepção de que, à sua volta, existem diferentes objetos organizados a partir de sistemas integradores de linguagens, exercendo diferentes funções sociais que os integram em um só corpo. Esses sistemas são de comunicação porque a base primeira de todos eles é a integração de linguagens, produzindo objetos com uma certa (mas nunca absoluta) previsibilidade de significação. Nesse sentido, é importante que o estudante conheça e domine os sistemas de comunicação: informativo, publicitário, de entretenimento e artístico.

2. Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Com esta competência pretende-se que o estudante reflita sobre as implicações lingüísticas, econômicas, históricas e ideológicas da presença das LEM (línguas estrangeiras modernas) em nossa sociedade. Para isso, espera-se que o jovem ou adulto utilize estratégias de inferência de significados a partir de contextos, de busca de informações específicas, de identificação da função e dos usos

sociais de diversos tipos de textos (manuais, *outdoors*, embalagens e outros) e de reconhecimento de valores culturais e ideológicos em textos que se apropriem de termos e conceitos expressos em LEM.

3. Compreender e utilizar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora de identidade.

A Educação Física deve ser abordada como ciência que estuda as manifestações da linguagem corporal e, para tanto, é preciso que haja a apropriação por parte do estudante de aspectos relativos à produção histórica e social da humanidade referente à cultura corporal de movimento, à prática esportiva, ao jogo e suas possibilidades lúdicas, às atividades rítmicas e expressivas, à ginástica e aos conhecimentos sobre o corpo.

4. Compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

Com esta competência pretende-se que a arte seja abordada de maneira objetiva e abrangente, com o intuito de levar o aluno a compreendê-la de forma crítica, relacionando as diversas informações com os contextos estéticos, históricos e sociais.

As diferentes linguagens – artes plásticas, dança, música, teatro – devem ser entendidas levando-se em conta as características de cada modalidade, destacando-se diversidades e semelhanças de acordo com os elementos estéticos, históricos e sociais em foco. Simultaneamente, evidencia-se a importância da preservação do

III. As áreas do conhecimento contemplados no ENCCEJA

patrimônio histórico e cultural, levando o estudante a interessar-se pela cultura popular e erudita.

5. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Almeja-se, com esta competência, que o aluno da EJA compreenda o fato de a literatura ser uma manifestação da cultura, proceder da própria vida e ser resultado da elaboração humana e produto do seu fazer. Espera-se, também, que o estudante perceba que a literatura depende do leitor para sua existência e pressuponha que só o momento de leitura concretiza a obra literária.

6. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela construção de significados, expressão, comunicação e informação.

O propósito desta competência é fazer com que o leitor reflita sobre os diferentes gêneros textuais, caracterizando os tipos de texto a eles vinculados. A partir de aspectos estruturais e estilísticos próprios dos diferentes tipos de texto, pretende-se levar o estudante a perceber como se constrói a relação texto/contexto (histórico, social, político, cultural e estético) e a identificar marcas textuais associadas a funções específicas (persuasão, informação etc.).

7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

O desenvolvimento desta competência deve possibilitar ao aluno a identificação, o reconhecimento e a reflexão crítica sobre as estratégias e procedimentos argumentativos, verificáveis em diferentes linguagens, para realizar o convencimento do interlocutor: os recursos verbais e não-verbais, os modos de revelar opiniões divergentes em textos diversificados, os embates de idéias e interesses que permeiam os discursos sociais.

Assim, é fundamental que os estudantes tenham noções de argumentos e contra-argumentos, de argumentos baseados em raciocínios lógicos, em pressuposições, em máximas, em crenças e valores compartilhados entre os interlocutores, em fatos, em exemplos, em relações intertextuais. E, ainda, conheçam outros procedimentos argumentativos importantes para realizar o convencimento do interlocutor: as figuras de pensamento e de sintaxe, a escolha lexical, as expressões de valor fixo, a ironia, a paródia, as citações, a alusão, os argumentos de autoridade.

8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

No desenvolvimento desta competência, deseja-se que o estudante reconheça as semelhanças, as variedades lingüísticas devidas a fatores geográficos e sociais, bem como a importância do domínio da variedade padrão.

Tal domínio possibilita ao leitor desenvolver a capacidade de reconhecer as diferenças e pressuposições existentes

nos textos, identificando mecanismos lingüísticos e sua adequação às mais variadas situações de interlocução, construindo, assim, uma visão crítica do texto e do contexto no qual está inserido.

9. Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação, na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-as aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

Conscientizar o leitor da presença e influência no seu cotidiano e meio social das tecnologias de comunicação e informação, levando-o a uma reflexão sobre o papel destas tecnologias e à compreensão da necessidade de seu domínio para o exercício integral da

cidadania é o objetivo desta competência. Para tanto, é necessário que o estudante compreenda a função e o impacto das tecnologias de comunicação e da informação na vida pessoal e social, e no desenvolvimento do conhecimento. Nesse sentido, destacam-se os meios eletrônicos, os meios de comunicação digitais, os meios impressos e os meios de comunicação não tradicionais.

Com a elaboração da Matriz de Competências para o Enceja, espera-se não apenas oferecer subsídios para que o estudante possa realizar o exame, mas também propiciar novos caminhos para professores e estudantes da EJA no desenvolvimento de competências e habilidades, colaborando para que jovens e adultos possam participar ativamente da sociedade atual, como sujeitos conscientes de seus direitos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Leis etc. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Seção 1. Lei Darcy Ribeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC: SEMTEC, 1999. 4 v.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagem códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 1999. v. 2.

_____. **Desenvolvimento da Educação no Brasil**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Códigos e linguagens: diretrizes para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer n° 15, de junho de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Documenta**, Brasília, DF, n. 441, p. 3-71, jun. 1998.



III. As áreas do conhecimento contemplados no ENCCEJA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico. Brasília, DF, 1998.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto (Port.): Ed. ASA, 1994. Tradução portuguesa.





IV. As matrizes que estruturam as avaliações

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
F1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.	H1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação.	H2 - Distinguir os diferentes recursos das linguagens, utilizados em diferentes sistemas de comunicação e informação.
F2 - Construir um conhecimento sobre a organização do texto em LEM e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna.	H6 - Inferir a função de um texto em LEM pela interpretação de elementos da sua organização.	H7 - Identificar recursos verbais e não-verbais na organização de um texto em LEM.
F3 - Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e cinestésicos de diferentes grupos socioculturais.	H11 - Identificar em manifestações culturais elementos históricos e sociais.	H12 - Identificar as mudanças/permanências de padrões estéticos e/ou cinestésicos em diferentes contextos históricos e sociais.

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

<p>CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>CIV - Relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>H3 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e do mundo do trabalho.</p>	<p>H4 - Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.</p>	<p>H5 - Posicionar-se criticamente sobre os usos sociais que se fazem das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.</p>
<p>H8 - Atribuir um sentido previsível a um texto em LEM presente em situação da vida social e do mundo do trabalho.</p>	<p>H9 - Identificar a função argumentativa do uso de determinados termos e expressões de outras línguas no Brasil.</p>	<p>H10 - Reconhecer os valores culturais representados em outras línguas e suas relações com a língua materna.</p>
<p>H13 - Comparar manifestações estéticas e/ou cinestésicas em diferentes contextos.</p>	<p>H14 - Analisar, nas diferentes manifestações culturais, os fatores de construção de identidade e de estabelecimento de diferenças sociais e históricas.</p>	<p>H15 - Posicionar-se criticamente sobre os valores sociais expressos nas manifestações culturais: padrões de beleza, caracterizações estereotipadas e preconceitos.</p>

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
F4 - Compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte.	H16 - Identificar produtos e procedimentos artísticos expressos em várias linguagens.	H17 - Reconhecer diferentes padrões artísticos, associando-os ao seu contexto de produção.
F5 - Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional.	H21 - Identificar categorias pertinentes para a análise e interpretação do texto literário.	H22 - Reconhecer os procedimentos de construção do texto literário.
F6 - Utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade.	H26 - Reconhecer temas, gêneros, suportes textuais, formas e recursos expressivos.	H27 - Identificar os elementos organizacionais e estruturais de textos de diferentes gêneros.

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

<p>CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>CIV - Relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>H18 - Utilizar os conhecimentos sobre a relação entre arte e realidade, para atribuir um sentido para uma obra artística.</p>	<p>H19 - Relacionar os sentidos de uma obra artística a possíveis leituras dessa obra, em diferentes épocas.</p>	<p>H20 - Reconhecer a obra de arte como fator de promoção dos direitos e valores humanos.</p>
<p>H23 - Utilizar os conhecimentos sobre a construção do texto literário para atribuir-lhe um sentido.</p>	<p>H24 - Identificar em um texto literário as relações entre tema, estilo e contexto histórico de produção.</p>	<p>H25 - Reconhecer a importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacionais.</p>
<p>H28 - Identificar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos, em situações específicas de interlocução.</p>	<p>H29 - Relacionar textos a um dado contexto (histórico, social, político, cultural etc.).</p>	<p>H30 - Reconhecer a importância do patrimônio lingüístico para a preservação da memória e da identidade nacionais.</p>

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
F7 - Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.	H31 - Reconhecer, em textos, os procedimentos de persuasão utilizados pelo autor.	H32 - Identificar referências intertextuais.
F8 - Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito lingüístico.	H36 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades lingüísticas sociais, regionais e de registro (situações de formalidade e coloquialidade).	H37 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas lingüísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que singularizam as diferentes variedades sociais, regionais e de registro.
F9 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise lingüística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.	H41 - Reconhecer as categorias explicativas básicas dos processos lingüísticos, demonstrando domínio do léxico da língua.	H42 - Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados recursos lingüísticos.

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	CIV - Relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
H33 - Inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto.	H34 - Contrapor interpretações de um mesmo fato em diferentes textos.	H35 - Identificar em textos as marcas de valores e intenções que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos.
H38 - Reconhecer no texto a variedade lingüística adequada ao contexto de interlocução.	H39 - Comparar diferentes variedades lingüísticas, verificando sua adequação em diferentes situações de interlocução.	H40 - Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos lingüísticos.
H43 - Reconhecer pressuposições e subentendidos em um texto.	H44 - Identificar em um texto os mecanismos lingüísticos na construção da argumentação.	H45 - Reconhecer a importância da análise lingüística na construção de uma visão crítica do texto.

	<p>CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p>	<p>CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.</p>
<p>M1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</p>	<p>H1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação.</p>	<p>H2 - Identificar os diferentes recursos das linguagens, utilizados em diferentes sistemas de comunicação e informação.</p>
<p>M2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s), como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</p>	<p>H6 - Reconhecer temas de textos em LEM e inferir sentidos de vocábulos e expressões neles presentes.</p>	<p>H7 - Identificar as marcas em um texto em LEM que caracterizam sua função e seu uso social, bem como seus autores/interlocutores e suas intenções.</p>
<p>M3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, como integradora social e formadora da identidade.</p>	<p>H11 - Identificar aspectos positivos da utilização de uma determinada cultura de movimento.</p>	<p>H12 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.</p>

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

<p>CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>CIV - Relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>H3 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para explicar problemas sociais e do mundo do trabalho.</p>	<p>H4 - Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.</p>	<p>H5 - Posicionar-se criticamente sobre os usos sociais que se fazem das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.</p>
<p>H8 - Utilizar os conhecimentos básicos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.</p>	<p>H9 - Identificar e relacionar informações em um texto em LEM para justificar a posição de seus autores e interlocutores.</p>	<p>H10 - Reconhecer criticamente a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural.</p>
<p>H13 - Analisar criticamente hábitos corporais do cotidiano e da vida profissional e mobilizar conhecimentos para, se necessário, transformá-los, em função das necessidades cinestésicas.</p>	<p>H14 - Relacionar informações veiculadas no cotidiano aos conhecimentos relativos à linguagem corporal, atribuindo-lhes um novo significado.</p>	<p>H15 - Reconhecer criticamente a linguagem corporal como meio de integração social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.</p>

	<p>CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p>	<p>CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.</p>
<p>M4 - Compreender a Arte como saber cultural e estético, gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.</p>	<p>H16 - Identificar, em manifestações culturais individuais e/ou coletivas, elementos estéticos, históricos e sociais.</p>	<p>H17 - Reconhecer diferentes funções da Arte, do trabalho e da produção dos artistas em seus meios culturais.</p>
<p>M5 - Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</p>	<p>H21 - Identificar categorias pertinentes para a análise e interpretação do texto literário e reconhecer os procedimentos de sua construção.</p>	<p>H22 - Distinguir as marcas próprias do texto literário e estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.</p>
<p>M6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens, como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</p>	<p>H26 - Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, temas, macroestruturas, tipos, suportes textuais, formas e recursos expressivos.</p>	<p>H27 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.</p>

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

<p>CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>CIV - Relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>H18 - Utilizar os conhecimentos sobre a relação arte e realidade, para analisar formas de organização de mundo e de identidades.</p>	<p>H19 - Analisar criticamente as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos artísticos.</p>	<p>H20 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.</p>
<p>H23 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações.</p>	<p>H24 - Analisar as intenções dos autores na escolha dos temas, das estruturas, dos estilos, gêneros discursivos e recursos expressivos como procedimentos argumentativos.</p>	<p>H25 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.</p>
<p>H28 - Analisar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos, em situações específicas de interlocução, e as funções secundárias, por meio da identificação de suas marcas textuais.</p>	<p>H29 - Relacionar textos ao seu contexto de produção/recepção histórico, social, político, cultural, estético.</p>	<p>H30 - Reconhecer a importância do patrimônio lingüístico para a preservação da memória e da identidade nacional.</p>

	<p>CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p>	<p>CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.</p>
<p>M7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</p>	<p>H31 - Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.</p>	<p>H32 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos, recursos lingüísticos etc., identificando o diálogo entre as idéias e o embate dos interesses existentes na sociedade.</p>
<p>M8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</p>	<p>H36 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades lingüísticas sociais, regionais e de registro, e reconhecer as categorias explicativas básicas da área, demonstrando domínio do léxico da língua.</p>	<p>H37 - Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, as marcas lingüísticas que singularizam as diferentes variedades e identificar os efeitos de sentido resultantes do uso de determinados recursos expressivos.</p>
<p>M9 - Entender os princípios/ a natureza/ a função/e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.</p>	<p>H41 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias de comunicação e informação.</p>	<p>H42 - Identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias de comunicação e informação.</p>

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

<p>CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>CIV - Relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>H33 - Inferir em um texto, os objetivos de seu produtor e seu público-alvo, pela identificação e análise dos procedimentos argumentativos utilizados.</p>	<p>H34 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.</p>	<p>H35 - Reconhecer que uma intervenção social consistente exige uma análise crítica das diferentes posições expressas pelos diversos agentes sociais sobre um mesmo fato.</p>
<p>H38 - Identificar pressupostos, subentendidos e implícitos presentes em um texto ou associados ao uso de uma variedade lingüística em um contexto específico.</p>	<p>H39 - Analisar, em um texto, os mecanismos lingüísticos utilizados na construção da argumentação.</p>	<p>H40 - Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos da língua, construindo, a partir da análise lingüística, uma visão crítica sobre a variação social e regional.</p>
<p>H43 - Associar as tecnologias de comunicação e de informação aos conhecimentos científicos, aos processos de produção e aos problemas sociais.</p>	<p>H44 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.</p>	<p>H45 - Reconhecer o poder das tecnologias de comunicação como formas de aproximação entre pessoas/povos, de organização e diferenciação social.</p>

V. Orientação para o trabalho do professor

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística

Ensino Fundamental

Capítulos I ao IX

Neste capítulo, são apresentadas sugestões de trabalho para que o professor possa orientar-se no sentido de favorecer aos seus alunos o desenvolvimento das competências e habilidades que estruturam a avaliação do ENCCCEJA - **Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física - Ensino Fundamental.**

Este texto complementa o material de orientação de estudos dos alunos e ambos podem ganhar seu real significado se incorporados à experiência do professor e à bibliografia didática já consagrada nessa área.

Interligando as linguagens

Cleuza Pelá

O homem, em sociedade, foi se desenvolvendo naturalmente como um ser falante e ouvinte que interage com o outro, utilizando-se de linguagem verbal e não verbal, por meios sonoros, visuais, gráficos e eletrônicos.

É fato que o homem já “lia” o mundo e interpretava sua realidade desde os princípios dos tempos. E que, para se comunicar, expressar-se e interagir com seu semelhante, não usava apenas a fala, mas várias formas de expressão: a gestual e até as pinturas nas cavernas. No entanto, após a invenção da escrita, essas ações e, principalmente, a ação de ler, assumiram uma outra configuração.

Essa nova prática gerou registros de conhecimentos e saberes distintos das formas de comunicação e de interação já existentes e, aos poucos, transformou o mundo, o próprio homem e suas formas de pensar e de representar a realidade, de se comunicar e de interagir.

Considerando isso, o capítulo *Interligando as linguagens* tem por fim provocar, por meio de “conversa”, leitura,

produção e análise de textos, uma reflexão por parte do estudante acerca das diferentes linguagens e suas combinações, para que ele seja capaz de verificar como elas se integram em situações de comunicação interativa, possibilitando uma leitura crítica de seus usos.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Nesses termos, na primeira parte do capítulo, introduzimos a linguagem verbal e suas modalidades, oral/falada e escrita, considerando as antigas e as novas tecnologias (oral/imprensa/microeletrônica). Nessa parte, discutir com o estudante o aparecimento e o uso restrito da escrita, de um lado, e o uso predominante da fala, de outro, pode ser uma opção de trabalho. Além disso, comentar que a fala e a escrita estão interligadas – porém, que cada uma possui suas características específicas – é outro aspecto importante. Peça que dois estudantes conversem sobre os fatos do

final de semana e que um terceiro anote exatamente o que é ouvido. Depois, solicite que compare as anotações com um diálogo literário. Isso ajuda a observar as especificidades das duas modalidades.

Nesse ínterim, outra atividade produtiva é falar também da linguagem falada-escrita (virtual) da tela do computador e das diferenças entre ela e a escrita impressa no papel. Discuta a relação entre interlocutores e as condições de produção do texto real *versus* o virtual; a mistura de aspectos da escrita e da fala e outros caracteres como, por exemplo, aqueles usados nas salas de bate-papo da Internet (*emoticons = emotion+ícones*). Isso vai possibilitar leituras compartilhadas e de reconhecimento, comparação, discussão, além de muitos debates.

Na segunda parte do capítulo, *Linguagens e Formas de Expressão*, apresentamos ilustrações com a finalidade de mostrar que existem outros tipos de linguagem, além da verbal, e que há outras formas de expressão, fora a falada e a escrita. Que tal conversar com os professores das disciplinas de Artes e Educação Física, por exemplo, e organizar um projeto sobre as “Linguagens e Formas de Expressão da Comunidade”? Verifique se há feiras de artesanato local e se há danças e literatura (Cordel) típicas da região.

Na terceira parte, *Distinguindo os Recursos das Linguagens*, procuramos observar a finalidade de alguns textos e os recursos lingüísticos usados para tal

empreendimento. Chamamos a atenção para os recursos metalingüísticos, os expressivos e os poéticos.

Na quarta parte, *Realidade, Palavras, Imagem e Ação*, introduzimos uma deixa para refletir sobre a influência da TV na vida das pessoas, especificando alguns suportes materiais e gêneros de texto. Selecionamos o suporte televisão e, nele, os gêneros telenovelas, *reality shows* e propaganda.

A programação da TV oferece vários gêneros de textos, possibilitando, dessa forma, muitas atividades. Assim, discuta as condições de produção do texto televisivo e mostre que este não se dá na linearidade seqüencial, mas se concretiza por imagens dadas simultaneamente e que, portanto, exige um outro tipo de operação mental, diferente da necessária para os textos escrito e falado. Essa atividade permite debater os modos de ver e de sentir o mundo e o quanto esses modos estão mudando, em função das novas tecnologias que aparecem a cada segundo. Converse também sobre os textos veiculados pelos telejornais, os programas de auditório...

Sobre os modismos televisivos, promova atividades de leitura televisual e discussões acerca do *voyeurismo* - o quanto o flagrante de conversas comprometedoras (lembrar os “grampos” no Congresso, nos bancos e escritórios públicos e privados) pode ajudar a entender a realidade brasileira, seus costumes, comportamentos e os limites de liberdade dados ao povo.

Televisão

Assista ao filme Zoando na TV, de José Alvarenga Jr., 83min. Dá para discutir a programação da TV (comerciais, programas de auditório, dramalhões etc.).

Propaganda

Veja os filmes Sábado, de Ugo Giorgetti, 85min. e Do que as mulheres gostam, de Nancy Meyes, 126min. Ambos tratam de propagandas.

Telejornais

O filme Bem-vindo a Sarajevo, de Michael W. Bottom, 102min., é baseado em fatos reais. Nele, temos o jornalismo internacional, o correspondente de guerra e a produção da notícia.

Na parte A Rádio EJA está no **aaarrrrrr**, tomamos a programação de rádio. Que tal você apresentar alguns *flashes* da história do rádio no Brasil e no mundo com a finalidade de sensibilizar os alunos a quererem saber mais sobre esse meio de comunicação ainda tão usado!

Afora esse tema, a linguagem de rádio e seu público ouvinte é um outro ponto que pode ser desenvolvido. Se for possível, visite uma emissora de rádio e verifique os recursos necessários para a montagem de uma rádio na escola. Dessa maneira, o estudante terá um suporte real para o qual poderá produzir textos escritos ou falados.

Na parte final, falamos de situações de comunicação específicas, envolvendo um novo suporte tecnológico (microcomputador). Usar as novas tecnologias e as novas formas de organização da informação a favor do ensino da leitura e da escrita é

fundamental nos dias de hoje. Por exemplo, se houver possibilidade, propicie ao estudante uma visita a um *site* na *Internet*. Permita-lhe verificar como a tela está dividida e a infinidade de informações apresentadas e os recursos que o *site* oferece para que haja uma interação satisfatória com o visitante. Tudo isso já é uma forma de fazê-lo entender como pode ter sido imaginada a “navegação”, a fim de tê-lo sempre como visitante.

Além disso, ver como as informações são divulgadas, se elas estão de acordo com as necessidades do visitante e da empresa “hospedeira”, se há *links* para outras páginas que ajudem a analisar os tipos de oportunidades que estão sendo usados para “vender” serviços e produtos, além das informações que o estudante está procurando. Por fim, verifique com ele quais as estratégias que garantem ao visitante o retorno a tal página (dinamismo e atualização de informações...).

BIBLIOGRAFIA

- ASSUMPÇÃO, Z. A. de. **Radioescola**: uma proposta para o ensino de primeiro grau. São Paulo: Annablume, 1999. (Selo universidade. Comunicação, v. 108).
- BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- CITELLI, A. (Coord.). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000. 253 p. (Coleção aprender e ensinar com texto, v 6).
- KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1995. (Repensando a língua portuguesa).

Programação de rádio

O filme Sintonia de amor, de Nora Ephron, 101min, aborda a influência do rádio na vida das pessoas.

Organização da informação

O filme Matrix, de The Wachowski Brothers, 136min, pode ser usado para debater a tecnologia e as imagens que o ser humano constrói da realidade.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na área da informática. Rio Janeiro: Ed. 34, 1993. 203 p. (Coleção Trans). Tradução de Carlos Irineu da Costa.

MARCONDES, B. MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, c2000. 151p. (Como usar na sala de aula).

MARCONDES FILHO, C. **Televisão**: a vida pelo vídeo. 15.ed. São Paulo: Moderna. 119p. (Polêmica).

NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2001. 137p. (Como usar na sala de aula).

SEVERINO, A. J. A Internet como fonte de pesquisa. In.:_____. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

Compreendendo as línguas estrangeiras

Márcia Lygia Ribeiro de Souza Casarin

Muito se tem discutido a respeito da validade e abrangência da presença de línguas estrangeiras modernas no contexto brasileiro. Posto que são incontestáveis os efeitos da globalização, consideramos de extrema pertinência instrumentar a faixa populacional em defasagem em seu processo educacional, para que se melhore a sua condição de cidadão atuante. Com o intuito de ampliar as formas de inserção, procede-se à busca de elementos que possam contribuir significativamente para isso. Instigar um processo de reconhecimento da presença de outras línguas no contexto nacional, além da materna, é condição essencial para conduzir um indivíduo à percepção e ao reconhecimento da existência de valores humanos e socioculturais diferentes dos seus.

O capítulo para o estudante visa à construção de um conhecimento sobre a organização de textos em língua estrangeira e à sua aplicação em diferentes situações de comunicação, tendo como ponto de partida a língua portuguesa.

A base de todas as línguas é a linguagem humana, os assuntos são universais e as convenções estabelecidas para os diferentes tipos de texto são semelhantes. Um aluno que está aprendendo a trabalhar com textos em português deverá ser capaz de transferir as habilidades adquiridas para textos em outras línguas.

Os objetivos gerais de língua estrangeira para o Ensino Fundamental, de acordo com os *Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira*, priorizam a sensibilização do aluno para o contexto multilíngüe e multicultural no qual está inserido. O professor deve participar ativamente desse processo, criando oportunidades para que o aluno possa construir seu conhecimento a respeito das diferentes culturas e línguas.

O objetivo deste capítulo é o de lhe oferecer subsídios práticos que possam garantir uma atuação significativa no processo de aprendizado de seus alunos, levando-os a realizar as atividades com responsabilidade e otimismo.

Recomendamos que o primeiro passo seja abordar a diversidade cultural e lingüística presente na formação da nação brasileira, propiciando o reconhecimento da contribuição dos diferentes povos, fazendo a reflexão sobre as imigrações no Brasil e seu papel na nossa história de país colonizado. Sugerimos como introdução ao assunto um poema de autoria de Alberto Martins, intitulado *A floresta e o estrangeiro*, do qual transcrevemos dois trechos:

Estrangeiro é quem / mudou de país /
mudou de paisagem / e fez da viagem
/ um modo de estar.

Quem deixou para trás / o que
tinha pela frente.

Quem era igual / e se tornou diferente.

Como dizer / bom-dia, boa noite, /
até-logo, obrigado,

Se em cada lugar / as palavras
mudam / de som e de significado?

Dia é *day*, / mas também é *jour* e
giorno, / também é *dienh* e *dag*,
gün, *lá*, *yom*, *päivä*, / e pode até ser
...

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

As atividades propostas estão diretamente relacionadas às competências e habilidades especificadas na matriz – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística e Educação Física – Ensino

Fundamental. Cada atividade é precedida por uma curta introdução, cujo objetivo é explicitar ao estudante o aspecto a ser trabalhado. Em seguida, por meio de um roteiro de leitura orientada, o estudante é levado a ativar seus recursos de leitura, na tentativa de ler os textos trabalhados. Algumas informações e questões de múltipla escolha são apresentadas ao final de cada atividade.

As atividades propostas têm como meta ensinar o estudante a:

- Identificar recursos verbais e não-verbais na organização de um texto em LEM (*Gusella*).
- Inferir a função de um texto em LEM pela interpretação de elementos da sua organização (*Turk's Pizza*).
- Atribuir um sentido previsível a um texto em LEM presente em situação da vida social e do mundo do trabalho (Formulários).
- Identificar a função argumentativa do uso de determinados termos e expressões de outras línguas no Brasil (*Lance*).
- Reconhecer os valores culturais representados em outras línguas e suas relações com a língua materna (Convite de casamento).

BIBLIOGRAFIA

CATANZARO, Wladimir. **Projeto caixa populi**: japoneses, judeus, chineses, coreanos, latino-americanos e europeus ocidentais. São Paulo: Caixa Econômica Federal, 2000. 76 p.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.

MARTINS, Alberto. **A floresta e o estrangeiro**: poema de Alberto Martins a partir de aquarelas e guaches de Lasar Segall. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

NARLOCH, Leandro. As línguas do Brasil. **Superinteressante**, São Paulo, n. 175, p. 24, abr. 2002.

FONTES VARIADAS

- Jornais e revistas estrangeiras como *Science & Vie*, *Cosmopolitan*, *Elle*, *Nuevo Estilo*.
 - Anúncios de jornal, folhetos de propaganda.
 - Manuais de instrução, manuais de informática.
 - Anúncios e folhetos de imóveis.
 - Bulas de remédio, indicações de uso de produtos químicos.
 - Receitas culinárias, jardinagem.
 - Roteiros turísticos e culturais (exposições, museus), mapas, guias.
 - Histórias em quadrinhos, artigos de jornais ou revistas.
 - Músicas e poemas, cartões postais.
 - Formulários diversos, cartas comerciais.
-

SITES NA INTERNET

Disponível em: <<http://www.cuisineetvinsdefrance.com>>.

Disponível em: <<http://www.ffcook.com/pages/dmenus-p.htm>>.

Disponível em: <<http://mexico.udg.mx/cocina>>.

Disponível em: <<http://www.mangiarebene.com>>.

Disponível em: <<http://www.themenu.com/MenuSamples.html>>.

Disponível em: <<http://www.ucomics.com/comics/>>.

Disponível em: <<http://www.tourism.ede.org/>>.

Disponível em: <<http://www.pbs.org/wnet/goingplaces3/>>.

Disponível em: <<http://www.chinese.usagreetings.com/>>.

Disponível em: <<http://www.beatlelyrics.com/>>.

Disponível em: <<http://school.discovery.com/schrockguide/holidays.html>>.

Disponível em: <<http://www.ebookers.com/holidays/>>

Disponível em: <<http://www.rockinwoman.com/group.html>>

Disponível em: <<http://www.efriends.pnet.pl/>>

Disponível em: <<http://www.intramall.co.za/international/pages/>>

COMPREENDER A ARTE E A CULTURA CORPORAL COMO FATO HISTÓRICO CONTEXTUALIZADO NAS DIVERSAS CULTURAS, CONHECENDO E RESPEITANDO O PATRIMÔNIO CULTURAL, COM BASE NA IDENTIFICAÇÃO DE PADRÕES ESTÉTICOS E CINESTÉSICOS DE DIFERENTES GRUPOS SOCIOCULTURAIS.

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira,
Educação Artística e Educação Física
Ensino Fundamental - Capítulo III

Corpo e sociedade

Isabel A. Marques

Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diferentes culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos de diferentes grupos socioculturais.

A linguagem corporal – expressão e construção humana – relaciona-se, diretamente, com as questões do homem contemporâneo, sendo exemplo paradigmático da diferença, da multiplicidade, do movimento e da historicidade. É primeiramente pelo corpo que descobrimos e aprendemos que somos diferentes, únicos, e, ainda, pertencentes a um ou mais grupos sociais e culturais. Portanto, a tarefa de conhecer as relações entre corpo, arte e sociedade inscreve-se no processo de educação permanente voltada à educação de jovens e adultos.

O corpo, primeira forma de visibilidade humana, é também meio para que o indivíduo coloque em evidência sua força, suas vontades, suas crenças. O corpo, presente nas ações cotidianas, nas

manifestações artísticas, no esporte, nos jogos, nas brincadeiras, no trabalho e nas cerimônias e cultos religiosos é histórico, coletivo e estabelece comunicação. É por isso que, através de suas diversas identidades e manifestações, o corpo em movimento tem sido alvo de controle, de consumo e de uso, mas também de consciência e libertação.

O conhecimento do corpo e da arte em sociedade requer não somente um olhar para si, mas, principalmente, um olhar para o outro, para o coletivo, para as esferas sociais, políticas e culturais que constroem o corpo individual.

Estudar as relações entre corpo e sociedade nos dias de hoje é compreender com mais amplitude e profundidade as diversas relações que se estabelecem entre os indivíduos de diferentes idades, crenças, religiões, espaços geográficos e etnias. Estudos recentes sobre o corpo apontam para a necessidade de compreendê-lo como vida, identidade, expressão e

comunicação individual e coletiva do ser humano e, portanto, como elemento fundamental para uma participação crítica e consciente em sociedade.

O uso cotidiano do corpo e a falta de consciência sobre si mesmo fazem com que somente os aspectos funcionais do corpo sejam conhecidos, mas nem sempre apreciados em sua identidade, história e manifestação cultural e social. Para o senso comum, o corpo é um instrumento, algo que “temos” e que “executa” as tarefas cotidianas. O corpo em movimento raramente é compreendido como aquilo que “somos”, aquilo que pode escolher, optar e transformar situações e relações. Portanto, conhecer, refletir e discutir as relações entre corpo, suas manifestações culturais e sociais, sua participação no trabalho faz com que possamos sair desse senso comum em relação ao corpo, visitando-o como construção social, expressão e comunicação humanas.

O que o aluno vai encontrar neste capítulo?

1. As emoções, gostos e idéias que se manifestam pelo corpo.
2. Nossa história, nosso corpo.
3. Nosso tempo, nosso corpo.
4. Elementos do movimento humano: o que, onde, como, quem, com quem ou com que se move.
5. Corpo, movimento e contexto.
6. Convenções e códigos de comunicação pelo movimento.
7. Movimento e atividades de lazer: jogos e brincadeiras, dança.

8. Corpo e movimento na expressão artística: dança, música, teatro, público.

9. Corpo na TV, nas revistas e nos jornais.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Destacamos as seguintes habilidades:

- *Identificar, em manifestações culturais, elementos históricos e sociais.*
- *Identificar as mudanças ou permanências de padrões estéticos e/ou cinestésicos em diferentes contextos históricos e sociais.*
- *Comparar manifestações estéticas e/ou cinestésicas em diferentes contextos.*
- *Analisar, nas diferentes manifestações culturais, os fatores de construção de identidade e de estabelecimento de diferenças sociais e históricas.*
- *Posicionar-se, criticamente, sobre os valores sociais expressos nas manifestações culturais: padrões de beleza, caracterizações estereotipadas e preconceitos.*

As habilidades estão relacionadas à:

- Identificação e observação dos elementos do movimento humano nas diversas atividades corporais (cotidianas, de lazer, arte e trabalho).
- Percepção do movimento próprio, do movimento do outro ou do movimento de um grupo e suas relações culturais, sociais e políticas.

- Observação, análise e experimentação do corpo em movimento presente nas manifestações artísticas e nas diferentes linguagens da arte, em seus aspectos de fruição, participação, construção, contextualização e reflexão.
 - Identificação de diversas formas de comunicação não verbal presentes nos diversos corpos que vivem em sociedade.
- Sugerimos algumas atividades:
- Observar, sistematicamente, o movimento humano em casa, na rua, na escola e no trabalho.
 - Conhecer as atividades corporais cotidianas e as de lazer dos alunos, compará-las e discuti-las.
 - Entrevistar pessoas mais velhas e mais novas sobre suas atividades de lazer que envolvem o corpo, compará-las e discuti-las.
 - Assistir a espetáculos, festas, eventos, participando do movimento sugerido pelos artistas. Ensinar aos colegas, refazendo a dança.
 - Recortar em jornais e revistas fotos de pessoas e discutir os diferentes padrões de corpo, modelos e padrões de beleza.
 - Criar danças diferentes para músicas já conhecidas, assistir e discutir.

BIBLIOGRAFIA

BRUHNS, H.; GUTIEREZ, L. **O corpo e o lúdico**: ciclo de debates: lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados, 2000. 112 p. (Educação Física e Esportes).

COLL, C.; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte**: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2000. 256 p. (Coleção Aprendendo).

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. xxvi, 296 p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências). Tradução de Roberto Machado.

JOHNSON, D. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 263 p. (Corpo e análise). Tradução de Aduari Bastos.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978. 268 p. Tradução de Ana Maria Bastos de Vecchio, Maria Silvia Mourão Netto.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990. 128 p. Ed. corr. ampl. por Lisa Ullmann. Tradução de Maria da Conceição Parahyba Campos.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999. 126 p.

SANT'ANNA, D. (Org.). **Políticas do corpo**: elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. 190 p. Tradução de Mariluce Moura.

SPOLIN, V. **O jogo teatral no livro do professor**. São Paulo: Perspectiva, 1999. 154 p. Tradução de Ingrid Dormien, Koudela e Eduardo Amos.

COMPREENDER AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E A LEITURA
DA REALIDADE, POR MEIO DA REFLEXÃO E INVESTIGAÇÃO
DO PROCESSO ARTÍSTICO E DO RECONHECIMENTO DOS
MATERIAIS E PROCEDIMENTOS USADOS NO CONTEXTO
CULTURAL DE PRODUÇÃO DA ARTE.

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira,
Educação Artística e Educação Física
Ensino Fundamental - Capítulo IV

Arte: olhos para a vida

Marta Arantes

A área de arte, no Ensino Fundamental, é de grande importância para o aluno compreender as diferentes funções da arte e refletir sobre elas. As possibilidades de trabalho apresentadas no material contribuem para que a arte não figure apenas como lazer, mas como área do conhecimento. O estudante, vivenciando processos artísticos, conhecendo e afinando o olhar para a arte e suas linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) irá valorizá-la como forma de compreender o mundo e inserir-se nele.

O conhecimento das concepções estéticas presentes na história de diferentes culturas e etnias abre caminhos para um “pensar em arte”, apresentando opções para que o aluno possa refletir e construir seu conhecimento com um olhar sensível, atento, aberto à variedade cultural, de forma a quebrar preconceitos e transpor as barreiras do senso comum, ampliando a visão estética e crítica do seu país e do mundo.

Compreendendo a arte como processo de revelação e decifração, as atividades educativas aqui propostas procuram explicitar as relações entre a arte e a leitura da realidade. Os textos e os conceitos buscam articular algumas linguagens artísticas, de forma a enriquecer o repertório artístico do estudante.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

- *Identificar produtos e procedimentos artísticos expressos nas várias linguagens.*
- *Reconhecer diferentes padrões artísticos, associando-os ao seu contexto de produção.*
- *Utilizar os conhecimentos sobre a relação entre arte e realidade, para atribuir um sentido para uma obra artística.*
- *Relacionar os sentidos de uma obra artística a possíveis leituras dessa obra, em diferentes épocas.*
- *Reconhecer a obra de arte como fator de promoção dos direitos e valores humanos.*

As habilidades estão relacionadas ao seguintes conteúdos:

- Identificação de diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro).
- Leitura e produção de obras e seus autores nas várias linguagens da arte, estabelecendo padrões estéticos e artísticos e suas possíveis associações com o cotidiano e a realidade.
- Utilização dos conhecimentos da história da arte para contextualização das produções artísticas nacionais e internacionais, situando-as no tempo e no espaço.
- Reconhecimento das relações entre a arte e as diversas culturas e suas formas de produção: como reconhecê-las, relacionando-as aos valores humanos.

As atividades devem estar norteadas pelos três eixos de aprendizagem na área de Arte: **apreciar, produzir e contextualizar**, não necessariamente nessa ordem.

Artes visuais – Leitura e apreciação da reprodução de diversas obras de artes visuais. Produção de pintura, colagem, impressão, escultura e desenho, utilizando diversos suportes e materiais. Se possível, uso de fotografia ou vídeo para realizar produções.

Dança – Realização de oficinas com atividades corporais cotidianas, danças populares conhecidas por meio de

tradições, criação de movimentos corporais, improvisação e composição com movimentos de dança, interpretação pessoal e coletiva das danças.

Música – Trabalho com diferentes músicas e sons, canto, execução e construção de instrumentos; pesquisa sonora do ambiente, improviso, composição, interpretação e realização de registros gráficos das criações musicais. Apreciação de obras musicais de diferentes estilos, contextualizando-as no tempo e no espaço.

Teatro – Trabalho com jogos teatrais, mímica, improvisações com cenas cotidianas, imitações, construção de personagens, leitura de textos teatrais e produção de textos do próprio grupo, a partir de improvisações. Interpretação pessoal e coletiva das atividades propostas.

Lembrar nas atividades artísticas a serem desenvolvidas, que elas necessitam de um eixo articulador que integre experiências individuais, coletivas e sociais.

Estabelecer parcerias com museus e casas de cultura desencadeiam processos educativos diferenciados, criando situações de ensino-aprendizagem que contribuem e ampliam as possibilidades de conhecimento do professor e do aluno.

O contato direto com a arte em ruas, praças, galerias, teatros e apresentações artísticas diversas desenvolvem a autoconfiança e estimulam os alunos a frequentar, espontaneamente, esses locais, além de envolverem valores culturais, sociais e de lazer.

BIBLIOGRAFIA

ALMANAQUE ABRIL 2001. **Brasil**. 27. ed. São Paulo: Abril, 2002. 385 p.

BARBOSA, A. M. T. B. **Recorte e colagem**: influências do John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002. 136 p. (Educação contemporânea).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**: 5ª a 8ª série. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**: 2º segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília, MEC, 2002.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo arte**. São Paulo: Ática, 2000. 256 p. (Coleção Aprendendo).

FERNANDES, I. M. B. Á. **Artes do festejar e brincar**. São Paulo: Cenpec, 2001. (A arte é de todos).

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993. 135 p. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual**: mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 261 p. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. Telles. **Didática do ensino da arte a língua do mundo**. São Paulo: FDT, 1998. 197 p. (Conteúdo & Metodologia Ensino de Arte).

SITES NA INTERNET

Disponível em: <<http://www.minc.gov.br> MINC/>.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/jovem> MEC/>.

Disponível em: <<http://www.mec.br/seed/tvescola/publicacoes> MEC/>.

Disponível em: <<http://www.uol.com.br/bienal>>.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola> MEC/Secretaria de Educação a Distância/TV escola/publicações>.

Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>.

Ler e viver o texto literário

Cláudio Bazzoni

A linguagem literária é eminentemente conotativa e, por isso, está intrinsecamente associada ao universo cultural dos falantes, prendendo-se às diferenças socioculturais e ao processo de desenvolvimento da cultura.

Literatura é vida e, por força de sua natureza criadora e fundadora, pode configurar-se como espelho ou como denúncia, como conservadora ou como transformadora. Textos foram criados em todas as épocas e lugares e quanto mais conhecemos esses textos, mais ampliamos a nossa experiência e visão do mundo.

Para que o estudante do Ensino Fundamental perceba a dimensão do texto literário e suas implicações históricas, é decisivo que tenha claro, antes de tudo, o que é um texto literário. Por isso, optamos por propor atividades que levem o aluno a conhecer, construir sentidos e vivenciar a literatura.

Partindo da idéia de que é a ficção que distingue o texto literário dos outros textos, procuramos escolher textos em

verso e em prosa, de autores contemporâneos e de autores antigos. Há também atividades com textos da tradição popular. Acreditamos que essa diversidade permite que o aluno vivencie e compare distintas manifestações literárias de diferentes épocas e perceba, assim, o valor da literatura como patrimônio da humanidade.

O trabalho com o texto literário é fundamental em um curso de Língua Portuguesa. O texto literário, por ser pensado artisticamente, instaura o Belo, fazendo com que os alunos se aproximem da emoção estética, valorizem e aprendam a amar o ato de ler.

O que seu aluno vai encontrar no capítulo?

1. Diferença entre textos literários e não literários.
2. Definição de texto literário.
3. Abordagem do texto literário
 - a. em versos;
 - b. em prosa.
4. Comparação entre textos.

5. Níveis de significação da palavra: denotação e conotação.
6. Identificação do tema do texto.
7. Compreensão da literatura como memória da humanidade.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

As habilidades destacadas foram:

- *Identificar categorias pertinentes para análise e interpretação do texto literário.*
- *Reconhecer os procedimentos de construção do texto literário.*
- *Utilizar os conhecimentos sobre a construção do texto literário para atribuir-lhe um sentido.*
- *Identificar, em um texto literário, as relações entre tema, estilo e contexto histórico de produção.*
- *Reconhecer a importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacionais.*

As habilidades estão relacionadas aos seguintes conteúdos:

1. Identificar algumas categorias de análise do texto literário. Para “identificar categorias”, o estudante tem de reconhecer e distinguir o toque poético e ficcional dos textos literários.
2. Reconhecer os procedimentos de construção do texto literário. Nos textos em verso, o estudante deve observar a posição da palavra (no

verso) e inferir seus sentidos. Nas manifestações em prosa, o estudante deve perceber o sentido “por trás” da história. Depois que o aluno já sabe o que é texto literário e já o vivenciou, podemos aprofundar conteúdos mais específicos da linguagem literária e verificar a aplicação deles.

3. Estabelecer a distinção (essencial) entre denotação e conotação.
4. Evidenciar o **tema** do texto. Graças ao **tema**, podemos organizar, categorizar e ordenar a realidade. Todo texto tem um nível temático subjacente. O leitor ingênuo não é capaz de perceber as abstrações que estão sob os termos concretos.
5. Reconhecer que a literatura amplia nossa experiência e visão do mundo. O aluno deve perceber a intertextualidade e vivenciar a idéia de que a literatura é “voz” de uma época.

Além dos conteúdos e atividades apresentados no capítulo, relacionam-se abaixo alguns conteúdos e propostas de atividades que permitem explorar mais intensamente o texto literário:

1. Conteúdos

- a) Estudo das figuras de linguagem: figuras de palavra (comparação simples, comparação metafórica, metáfora, metonímia); figuras de construção (elipse, anáfora, pleonismo), figuras de pensamento (antítese, ironia, eufemismo, prosopopéia).

- b) Estudo dos gêneros literários: o lírico, o épico e o dramático, que se configuram em manifestações como o poema, o romance, o conto, a novela, a crônica, a tragédia, a comédia etc.
- c) Estudo aprofundado de intertextualidade: o texto literário envolve um diálogo de vários textos, que se dá em dois níveis: o da palavra (que pertence ao mesmo tempo a quem escreve e ao destinatário) e o do *corpus* literário (anterior ou contemporâneo).
- Sugerimos as seguintes atividades:
- a) Propor que os estudantes criem comparações simples e metafóricas com palavras, para que percebam que é a subjetividade que torna a comparação metafórica diferente da simples.
- b) Assistir a filmes como *O carteiro e o poeta*, que relata a história de um carteiro que muda a maneira de olhar as coisas depois que a poesia invade sua vida.
- c) Promover leituras coletivas de textos literários: recitação de poemas, roda de histórias etc.
- d) Estimular a criação de textos literários: organizar concursos de poesia, de contos, de crônicas etc.

BIBLIOGRAFIA

- CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- BANDEIRA, M. **Seleta em prosa e verso**. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975. 385 p.
- CHIAPPINI, L. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000. 269 p. (Coleção Aprender e Ensinar com textos, v. 5).
- MICHELETTI, G. (Coord.). **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2000. 128 p. (Coleção Aprender e Ensinar com texto, v. 4).
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.
- LYRA, P. **Conceito de poesia**. São Paulo: Ática, 1986. 96 p. (Série Princípios, 57).
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996. 416 p.
- PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990. 88 p. (Princípios, 49).
-

Gêneros de texto: temas, formas, recursos e suportes

Alfredina Nery e Maria José Nóbrega

Na vida em sociedade, participamos de várias situações de comunicação - falando, ouvindo, lendo, escrevendo - e, para isso, usamos diferentes gêneros de textos. Lemos uma notícia de jornal, esperando saber determinados acontecimentos do cotidiano.

Escrevemos uma carta pessoal para, por exemplo, falar de nós para um amigo, parente ou namorado que está distante. Cada gênero de texto possui seus elementos de composição, forma, recursos expressivos, temas e suportes.

É por intermédio da língua que se toma contato com as representações construídas pelas várias áreas do conhecimento. Pensamentos próprios e alheios são formulados e estruturados em linguagem. Entretanto, ao agirmos em diferentes práticas de linguagem, nossas ações são orientadas por determinados modelos construídos sócio-historicamente: os gêneros de texto.

É nesse trabalho, efetivamente, que ocorre o crescimento pessoal, pois a ampliação do léxico e do repertório decorrem das

reflexões que se produzem sobre o estar no mundo não só a partir das experiências vividas mas também daquelas “vividas de segunda mão”, por meio de documentos e produtos culturais.

O aluno vai encontrar no capítulo:

O que é gênero de texto?

- Provérbios.
- Fábula.
- Tira de jornal.

Que texto escolher? Gêneros e suportes

- Bilhete.
- Carta.
- Diário.

Como identificamos os gêneros de texto?

- Notícia.

Gêneros: modos de ler

- Como lemos textos de divulgação científica.
- Como lemos experimentos.
- Como lemos contos.
- Como lemos poemas.
- Como lemos propagandas.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Foram destacadas as seguintes habilidades:

- *Reconhecer temas, gêneros, suportes textuais, formas e recursos expressivos.*
- *Identificar os elementos organizadores e estruturais de textos de diferentes gêneros.*
- *Identificar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos em situações específicas de interlocução.*
- *Relacionar textos a um dado contexto (histórico, social, político, cultural etc.).*
- *Reconhecer a importância do patrimônio lingüístico para a preservação da memória e da identidade nacional.*

Essas habilidades estão relacionadas à/ao:

1. Reconhecimento das características principais dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, estrutura e estilo:
 - 1.1 – reconhecimento do universo discursivo sociocultural, dentro do qual cada gênero de texto se insere, considerando as intenções do enunciador, a relação entre os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam.
 - 1.2 – reconhecimento da intertextualidade, do diálogo entre textos, das várias “vozes” (citações, referências e estilos) presentes nos textos, com a finalidade de ampliar o repertório no exercício da interpretação;
 - 1.3 – exame das facilidades e restrições, das características e adaptações que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos.
2. Explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto, em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.
3. Seleção de procedimentos de leitura, em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte.
4. Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, para perceber ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como as intenções do autor.
5. Estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes da história de leitura do sujeito.
6. Estabelecimento da progressão temática, em função das marcas de segmentação textual, tais como, mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos.

7. Estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto.
8. Reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto, e seus papéis no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.
9. Produção de textos de diferentes gêneros, considerando a intenção do enunciador, das características do interlocutor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos.

O fundamental é que os alunos de EJA desenvolvam instrumentos para compreender e interpretar os textos que escutam e lêem, de modo a poder posicionar-se, criticamente, ante os conteúdos veiculados.

Alguns gêneros, dada sua relevância social, cultural e escolar, devem estar presentes no trabalho com esses alunos: é o caso das notícias, dos gêneros literários e dos textos de divulgação científica, principalmente, e dos textos

didáticos, que veiculam os conteúdos das diferentes áreas.

É importante explicitar os critérios que orientam a seleção de gêneros e de textos e os conteúdos da área privilegiados, para que não se ofereça um ensino redundante, que acabe não proporcionando as oportunidades necessárias para que os alunos ampliem sua competência comunicativa.

Ao desenvolver um trabalho de produção de textos, convém considerar que, como muitos dos alunos já estão engajados no mundo do trabalho, eles têm, em relação à produção de textos, expectativas bem determinadas, isto é, encontrar, na escola, respostas a problemas práticos que encontram ao redigir diferentes gêneros de textos profissionais. Mas, também, no interior da própria escola, precisam elaborar uma série de outros gêneros: resumos, relatórios, comentários a respeito de assuntos referentes aos conteúdos das diferentes áreas. Por isso, as propostas de produção de textos devem explicitar sempre o gênero, em situações comunicativas claramente definidas.

BIBLIOGRAFIA

- BRANDÃO, H. N. (Org.). **Os gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000. (Aprender e Ensinar com Textos, v. 5).
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio construtivista**. São Paulo: Educ, 1999. 353 p.
- DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 229 p.

KAUFFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 179 p. Tradução de Inajara Rodrigues.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. 168 p.

PAULINO, G. et al. **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte, MG: Formato, 2001.

Você sabe com quem está falando?

Yêda Maria da Costa Lima Varlotta

Neste capítulo, dada a impossibilidade de um diálogo presencial com os estudantes, foram utilizados textos escritos, com o objetivo de estudar processos de interlocução estabelecidos entre autores e leitores. Procurou-se organizar o texto de forma a possibilitar o diálogo com os leitores e destes com os diversos textos propostos para leitura.

Para facilitar o encontro entre os diferentes interlocutores, propusemos um tema a respeito do qual selecionamos alguns textos que permitissem diferentes abordagens e formas de aproximação entre autores e leitores. A escolha do tema “Trabalho” justifica-se pela possível experiência dos estudantes como trabalhadores, bem como pela possibilidade que abre para o desenvolvimento de sua consciência reflexiva a respeito do assunto e de sua solidariedade para com outros trabalhadores.

Basicamente, o capítulo propõe um movimento que vai da produção para a leitura e desta retorna à produção, por

considerarmos a produção de textos como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem da língua.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Foram destacadas as seguintes habilidades:

- *Reconhecer, em textos, os procedimentos de persuasão utilizados pelo autor.*
- *Identificar referências intertextuais.*
- *Inferir possíveis intenções do autor marcadas no texto*
- *Contrapor interpretações de um mesmo fato em diferentes textos.*
- *Identificar em textos marcas de valores e intenções que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos.*

As habilidades estão relacionadas:

- **Ao discurso:** atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada. Trata-se de uma ação verbal dotada de intencionalidade. Ao produzir o discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas,

principalmente, com o objetivo de atuar, agir, interagir socialmente. Assim, o homem usa a língua porque vive em comunidade, porque tem necessidade de interagir com outros homens, de obter deles reações e comportamentos, de atuar sobre eles das mais variadas maneiras.

• **Ao texto:** qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo significativo, independente de sua extensão, caracterizado, entre outros fatores, pela coerência e coesão. No texto, estão marcadas as intenções, valores e interesses do autor e de sua cultura e essas marcas orientam a interpretação para uma certa leitura.

• **À intertextualidade:** os textos produzidos incorporam modelos, vestígios e estilos de outros textos e gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros, no futuro. Um texto traz referências implícitas e explícitas a outros textos. As relações existentes entre os diferentes textos permitem que um texto derive seus significados de outros.

As habilidades estão relacionadas aos seguintes conteúdos.

1. Leitura de diferentes textos buscando:

- compreender as intenções do falante;
- identificar valores e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
- perceber a relação com outros textos.

Procure selecionar textos para leitura que provoquem a necessidade de produzir textos e de realizar mais leituras. Quanto mais seu aluno ler, mais

será capaz de perceber as relações do texto lido com outros textos e com outros objetos culturais, portanto, mais fácil será sua compreensão.

Procure chamar a atenção do estudante para o trabalho de construção do texto, o qual exige que o autor se comprometa com sua palavra e se articule com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente. Se o estudante reconhecer os textos produzidos por diferentes autores como resultado de trabalhos penosos de construção, esses podem vir a funcionar como horizontes para suas próprias escritas de textos.

2. Escrita de diferentes tipos de texto

Ao propor que seu aluno produza textos, ajude-o a planejar sua ação sobre o mundo e sobre o outro, a refletir sobre a língua e sobre o próprio processo de produção escrita.

Lembre-se de que, para produzir um texto, em qualquer modalidade, é necessário:

- a) ter o que dizer;
- b) ter uma razão para dizer;
- c) ter para quem dizer;
- d) ser um jogador no jogo de dizer;
- e) escolher as estratégias para se colocar no jogo, para dizer a seu interlocutor o que tem a dizer pelos motivos que o levam a falar.

A ênfase na produção não é feita apenas para dar ao estudante o direito à palavra, mas também porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade enquanto discurso que remete a uma

relação intersubjetiva.

Proponha sempre atividades de leitura e de produção de textos que permitam que:

- o texto seja um local de encontro entre interlocutores e de produção de sentidos;

- seus alunos avaliem, criticamente, os próprios discursos e o de seus interlocutores, seguindo pistas presentes nos textos, as quais permitam acionar outros textos produzidos e lidos anteriormente.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, H. H. N. **Subjetividade, argumentação, polifonia**: a propaganda da Petrobras. São Paulo: Ed. Unesp, 1998. 191 p. (Prisma).

GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 7. ed. Cascável, PR: Assoeste, 1985. 125 p.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 252 p. (Texto e linguagem).

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. 191 p. (Idéias sobre linguagem).

KOCK, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2000. 240 p.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998. 118 p. (Passando a limpo).

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

Os tons e mil tons do português do Brasil

Maria José Nóbrega

Independentemente de sua escolaridade, qualquer brasileiro, se for um falante de português, sabe português. Por estar inserido em uma comunidade de falantes, já sabe pelo menos uma de suas variedades. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variações e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniosas. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido esta experiência.

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática

tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita.

Por isso mesmo, o preconceito lingüístico, como qualquer outro preconceito, deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o estudante, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

O que seu aluno vai encontrar no capítulo?

1. As muitas línguas do Brasil.
2. Como as línguas variam?
 - As línguas mudam de um tempo para outro.
 - As línguas variam de um lugar para outro.

- As pessoas que vivem em um mesmo lugar não falam a língua do mesmo jeito.
 - Dependendo da situação, uma pessoa varia seu modo de falar.
 - Cada ciência e cada profissão têm o seu jeito próprio de falar.
 - As pessoas não escrevem do jeito que falam: a ortografia.
 - As pessoas não escrevem do jeito que falam: a organização do texto.
3. De olho nas pistas da variação:
- As diferentes pronúncias.
 - Os diferentes empregos de palavras.
 - As diferentes maneiras de organizar as palavras na frase.
 - As diferentes lógicas da concordância.
4. É preciso aprender a variedade de prestígio?

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Foram destacadas as seguintes habilidades:

- *Identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades lingüísticas sociais, regionais e de registro (situações de formalidade e coloquialidade).*
- *Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas lingüísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que singularizam as diferentes variedades sociais, regionais e de registro.*
- *Reconhecer, no texto, a variedade lingüística adequada ao contexto de interlocução.*

- *Comparar diferentes variedades lingüísticas, verificando sua adequação em diferentes situações de interlocução.*
- *Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos lingüísticos.*

Os seguintes conteúdos estão relacionados às habilidades:

1. Identificação das diferentes línguas faladas no Brasil.
2. Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico, no que diz respeito:
 - aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
 - às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
 - à seleção de registros em função da situação comunicativa (formal, informal).
3. Análise de diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta:
 - diferentes pronúncias;
 - diferentes empregos de palavras;
 - diferentes modos de estruturação das sentenças;
 - diferentes regras de concordância.
4. Comparação dos fenômenos lingüísticos observados, na fala e na escrita, nas diferentes variedades.

O estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa.

A seguir, relacionam-se algumas propostas de atividades que permitem explorar mais intensamente questões de variação lingüística:

- a) Transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos lingüísticos próprios da fala.
- b) Edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, a fim de permitir que o aluno perceba algumas das diferenças entre a fala e a escrita.
- c) Análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas.
- d) Levantamento das marcas de variação lingüística ligadas a gerações, grupos profissionais, classes sociais e áreas de conhecimento, através da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes.
- e) Estudo de textos em função da área de conhecimento, identificando jargões próprios da atividade em análise.
- f) Comparação entre textos sobre o mesmo tema, produzidos em épocas diferentes.
- g) Análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos.
- h) Análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito lingüístico.
- i) Análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional.

BIBLIOGRAFIA

- BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolingüística. São Paulo: Contexto, 1997. 171 p.
- _____. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola, 1999. 148 p.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP, 1997. 262 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998. 158 p. (Caminhos da Lingüística).

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à lingüística I: objetos teóricos.** São Paulo: Contexto, 2002.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985. 91 p. (Texto e linguagem).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: ALB, 1996. 95 p. (Leitura no Brasil).

Na boca do povo

Suely Aparecida Amaral

Como se sabe, o ensino de língua na escola tem se resumido a um conjunto de regras que devem ser aprendidas e seguidas, que determinam quem sabe e quem pode e quem não sabe e não deve falar. Também se sabe que, particularmente, para o aluno do supletivo, essa crença tem sido uma das causas de exclusão desse aluno da escola. Discutir uma metodologia de ensino que tenha como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa implica evidenciar outras possibilidades de trabalho pedagógico, que propiciem a formação de novas habilidades lingüísticas. Entender a linguagem como interação, como ação que causa reação no outro, como possibilidade de escolhas conscientes que provoquem efeitos de sentido, é tarefa com a qual o professor deve familiarizar-se para conduzir os alunos no desenvolvimento de novas habilidades lingüísticas.

É necessário, nessa perspectiva, apontar a possibilidade de ampliar o conhecimento

lingüístico do aluno, refletindo sobre os vários sentidos que emergem em cada situação comunicativa concreta, sobre as intenções dos interlocutores, tendo em vista as escolhas feitas e as reações possíveis, dadas diferentes seqüências lingüísticas. É interessante que o trabalho pedagógico tenha como objetivo desvelar alguns sentidos que estão em expressões do cotidiano, em piadas, em frases feitas, em brincadeiras e discutir algumas situações sociais em que se faz necessário o uso de linguagem formal e outras, em que o adequado é a escolha do coloquial, a fim de chamar a atenção do professor para a riqueza de possibilidades que ele tem à disposição, levando em conta a própria linguagem do aluno.

O aluno vai encontrar:

1. Descobrimo as palavras
 - Importância da análise das unidades que compõem a palavra.
 - Palavras que apresentam uma relação de sentido: de semelhança ou oposição.

- Importância da análise do contexto lingüístico.
2. Descobrir novos sentidos
 - Observando o contexto: os interlocutores, a posição social de cada interlocutor; quem diz o quê para quem.
 - A finalidade da comunicação: os interesses em jogo, as reações que queremos produzir.
 - As escolhas lingüísticas e os efeitos de sentido.
 3. Lendo nas entrelinhas.
 - Informações explícitas e informações implícitas.
 - Informações pressupostas.
 4. Modificando pontos de vista.
 - Estratégias usadas para convencer o interlocutor.
 - Argumentos que buscam dar um valor de verdade às afirmações.
 - Argumentos que procuram desqualificar as informações alheias.

Foram identificadas as seguintes habilidades:

- *Reconhecer as categorias explicativas básicas dos processos lingüísticos, demonstrando domínio do léxico da língua.*
 - *Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados recursos lingüísticos.*
 - *Reconhecer pressuposições e subentendidos em um texto.*
 - *Identificar, em um texto, os mecanismos lingüísticos na construção da argumentação.*
- *Reconhecer a importância da análise lingüística na construção de uma visão crítica do texto.*
- Os conteúdos relacionados são:
1. Ampliação do vocabulário pelo ensino e aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:
 - escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer no contexto em que se inserem, para obter a coesão textual;
 - escolha adequada do vocabulário, em relação à modalidade falada ou escrita ou em nível de formalidade e finalidade social do texto;
 - organização das palavras em conjuntos estruturados, em relação a determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, enquanto possíveis elementos de um texto;
 - capacidade de inferir, a partir do elemento lexical (o verbo, por exemplo), os traços de sentido de outros elementos (sujeito, complementos) que se relacionem com ele, para resolver um problema de compreensão de texto;
 - elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.
 2. Reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (uso expressivo de repetições, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, o sentido dos conectivos na articulação das idéias, a presença de algumas figuras de linguagem etc.).

Sugerimos a realização de um trabalho pedagógico com o texto de modo a permitir a análise das implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos:

- condensando idéias, articulando-as por meio de pronomes relativos, das conjunções, das justaposições etc.;
- relacionando frases, explicitando a relação semântica entre elas com os conectivos adequados;
- reordenando os constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos;
- expandindo a frase para reconstruir, na escrita, elementos do contexto situacional;

- utilizando recursos sintáticos e morfológicos, que permitam alterar a estrutura da frase para expressar diferentes pontos de vista discursivos;
- reduzindo o texto, para eliminar repetições e redundâncias, evitando as recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam os efeitos de sentido desejados.

Deve-se trabalhar, também, a descrição de fenômenos lingüísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas lingüísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir exemplos em diferentes modalidades de fala e escrita.

BIBLIOGRAFIA

CARRAHER, D.W. **Senso crítico**: do dia-a-dia às ciências humanas. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 2002. 163 p. (Pioneira. Manuais de Estudo).

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 120 p. (Texto e linguagem).

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 240 p.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992. 115 p. (Repensando a língua portuguesa).

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996. 245 p.

V. Orientação para o trabalho do professor

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Ensino Médio

Capítulos I ao IX

Neste bloco, são apresentadas sugestões de trabalho para que o professor possa orientar-se no sentido de favorecer aos seus alunos o desenvolvimento das competências e habilidades que estruturam a avaliação do ENCCEJA - **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Ensino Médio.**

Estes textos complementam o material de orientação de estudos dos estudantes e ambos podem ganhar seu real significado se incorporados à experiência do professor e à bibliografia didática já consagrada nesta área.

Publicidade, entretenimento e outros sistemas

Débora de Angelo

Duas questões principais nortearam este capítulo: uma noção de linguagens e o estudo de quatro sistemas de comunicação – o informativo, o publicitário, o artístico e o de entretenimento.

Linguagens são possibilidades criadas pelo homem para interagir com o mundo, que podem ser compartilhadas com outros homens. Essa interação pode ocorrer por meio de elementos verbais, visuais, sonoros etc.

A noção de linguagem é importante, porque os sistemas em questão serão observados como processos organizados, entre outros fatores, pela integração das diferentes linguagens para a produção do sentido.

Compreendemos que a competência geral que orienta o capítulo seja a aplicação de conhecimentos sobre os sistemas (que, no caso, restringimos a quatro) na vida prática (pessoal, escolar e profissional). Esse conhecimento faz-se necessário, pois a existência dos sistemas não depende de escolhas individuais. Quer o indivíduo queira, quer não, estará

sempre envolvido em algum sistema de comunicação.

Tudo que envolve linguagem em sociedade envolve sistema. Isso implica questões históricas e sociais mais amplas. Essa forma de organizar o mundo não começou há pouco tempo e não foi escolha de indivíduos isolados. É claro que o sujeito deve estar apto a se posicionar criticamente frente ao que lhe é apresentado. Mas isso implica o conhecimento de princípios organizadores que o cercam.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

A habilidade *Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação* possibilita ao estudante reconhecer as linguagens como elementos básicos da especificidade de cada sistema. Todo objeto produzido por um sistema será o resultado de uma combinação de linguagens. Uma notícia de jornal – um objeto produzido dentro do sistema

informativo – combina as linguagens de maneira a tornar a informação a mais clara e objetiva possível para seus leitores/ouvintes.

Identificar os diferentes recursos das linguagens, utilizados em diferentes sistemas de comunicação e informação

É importante perceber que um sistema de comunicação combina as linguagens de forma diferente das de outros sistemas, seguindo seu princípio organizador. Se o objetivo básico do sistema publicitário é despertar a vontade para que o sujeito compre, não faz sentido escrever um longo ensaio sobre as boas qualidades do produto. Essa estratégia seria um apelo à razão, não à vontade. Daí a publicidade usar com muito mais ênfase imagens e sons que despertem algum efeito emocional no indivíduo. Esse efeito pode ser o riso, o erotismo, a ternura etc.

Claro está que cada objeto produzido dentro de um sistema tem algumas características próprias. Mas deve-se ressaltar que, apesar das singularidades, todos os objetos de um mesmo sistema se estruturam de forma semelhante. Daí todos os anúncios publicitários seguirem o princípio acima exposto. Fugir a esse princípio básico implicaria “estar fora do sistema” e, portanto, não exercer sua função de forma adequada.

Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para explicar momentos sociais e do mundo do trabalho.

Esta habilidade é fundamental, pois é por meio dela que o estudante percebe a

sua inserção nos sistemas. Ao falarmos de anúncios publicitários e notícias de jornal, pode parecer que estamos falando de algo distante do cotidiano. Mas os sistemas estão por toda a parte. Como dissemos anteriormente, linguagem usada em sociedade envolve sistema.

Ao procurar um emprego, muitas vezes é necessário apresentar-se o currículo. Uma pessoa pode decorar como fazer um. Mas, se ela entender que um currículo é um objeto do sistema informativo, ficará mais fácil compreender o que é pertinente ou não informar.

Essa é uma habilidade que visa, primordialmente, à autonomia do sujeito. Assim, espera-se que o estudante se perceba inserido em uma vida em sociedade e que saiba como se movimentar nela.

Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.

A partir do reconhecimento dos quatro sistemas e da combinação de linguagens em cada um deles, é importante que o estudante seja estimulado a observar os objetos ao seu redor. Com esse olhar, ele começa a estabelecer relações e encontra diversos objetos, nos mais diferentes contextos, exercendo um mesmo papel social. Como a anterior, esta habilidade privilegia o sujeito, inserido no mundo ao redor, como um de seus elementos integrantes.

Posicionar-se criticamente sobre os usos sociais das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Quanto mais inserido no mundo ao seu redor, mais o estudante estará capacitado ao exercício do posicionamento crítico. Por mais que os sistemas sejam convenções do grupo social, essas convenções não devem estar fadadas à eternidade. Além disso, há objetos que, no afã de atingir seu propósito, acabam incorrendo em preconceitos, desrespeitos e inadequações, de maneira geral. O estudante, como cidadão, deve ter consciência de que sua opinião é importante e que pode ser transformadora. Para tanto, ela deverá materializar-se em objetos que, inseridos nos contextos adequados, poderão gerar mudanças e ajustes que se fizerem necessários.

Levando-se em conta que a interação do homem com o meio e dos homens entre si se faz por meio de linguagens, consideramos relevante observar essa interação materializada em diferentes objetos. Nesse sentido, são objetos os gestos, os textos escritos, os diálogos, as canções, os objetos do cotidiano, entre inúmeras outras possibilidades.

Mas, se compararmos objetos, perceberemos que alguns parecem organizar-se de maneira semelhante e outros de forma muito diferente. Por exemplo, uma placa de trânsito e uma carta organizam-se de forma diferenciada; já uma carta e um telefonema parecem estar mais próximos. Isso acontece porque, com a vida em sociedade, o homem organiza os objetos construídos pelas linguagens segundo a função que têm para um dado grupo.

Ter função social significa, entre outras coisas, seguir um princípio organizador,

possuir um objetivo básico que orienta todo o processo de materialização do objeto. Assim, a carta e o telefonema são próximos porque seguem o mesmo princípio organizador: servem para que as pessoas entrem em contato umas com as outras, de forma pessoal. Já as placas de trânsito servem para informar as pessoas, ou seja, elas têm um outro objetivo básico.

Neste capítulo, foram selecionadas quatro funções sociais:

- a) informar sobre algum fato;
- b) despertar a necessidade de compra;
- c) manter vivo o espírito criativo;
- d) entreter o indivíduo em seu horário de lazer.

As atividades deste capítulo podem ser divididas em dois grupos:

Um primeiro grupo procurou centrar-se nas habilidades, mas sem caracterizar em especial nenhum dos quatro sistemas aqui contemplados. Com essas atividades, procurou-se despertar no estudante a percepção do papel das linguagens na interação humana, atentando para as especificidades desse processo.

Um segundo grupo de habilidades aparece já inserido dentro dos sistemas selecionados (informação, publicidade, arte e entretenimento). A partir da inserção, procurou-se desenvolver as habilidades pedidas. É preciso ressaltar que, ao centrarmos o capítulo em quatro sistemas, possibilitamos o desenvolvimento de cada habilidade em cada um deles. Muitas vezes, apenas com a troca do objeto em questão ou do contexto, é possível desenvolver uma nova atividade, em um outro sistema.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p. (Linguagem e cultura; 3).

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2001. 80 p. (Fundamentos, n. 8).

CARVALHO, N. de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. 175 p. (Fundamentos, 114).

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1032 p. Tradução de Álvaro Cabral.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 2000. 333 p. (Debates, 82). Tradução de Maria de Lourdes Santos Machado.

LIMA, E. P. **O jornalismo impresso e a teoria geral dos sistemas: um modelo didático de abordagem**. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

As línguas estrangeiras modernas em nossa sociedade

Gláucia d'Olim Marote Ferro
Lívia de Araújo Donnini Rodrigues

Inicialmente, é importante entender por que, neste capítulo, falamos em Línguas Estrangeiras Modernas, no plural. O objetivo, aqui, não é o de ensinar uma língua em especial, mas sim desenvolver estratégias de leitura que permitam ao estudante mobilizar os conhecimentos que tem, especialmente os da própria língua materna, no processo de atribuição de sentidos a textos em línguas estrangeiras modernas.

Para que isso seja possível, foram escolhidos textos com os quais há grande possibilidade de o estudante já se ter deparado em sua vida: o manual de instruções de um equipamento eletroeletrônico, a embalagem de um produto importado, um anúncio em língua portuguesa com palavras em língua estrangeira, entre outros.

Espera-se que os alunos sejam capazes de:

a) reconhecer temas de textos em línguas estrangeiras e inferir sentidos de vocábulos e expressões neles presentes;

- b) Identificar as marcas em um texto em língua estrangeira moderna que caracterizam sua função e seu uso social, bem como seus autores/interlocutores e suas intenções.
- c) Utilizar os conhecimentos básicos da língua estrangeira moderna e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
- d) identificar e relacionar informações em um texto em língua estrangeira moderna para justificar a posição de seus autores e interlocutores;
- e) reconhecer criticamente a importância da produção cultural em línguas estrangeiras como representação da diversidade cultural.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Vamos, então, examinar mais detalhadamente o que você deve saber para implementar esta proposta de estudo junto a seus alunos.

Estrangeiro = Estranho?

Os verbetes de dicionário, abaixo, podem servir de subsídio para que você discuta com os alunos o que são línguas estrangeiras modernas.

Língua S.f. 1. Anat. Músculo móvel situado na cavidade bucal e que é o órgão principal da gustação, da deglutição e da fala. 2. Nome de vários objetos semelhantes a uma língua. 3. O conjunto de palavras e expressões usadas por um povo em sua comunicação; idioma. 4. Linguagem. S. 2g. 5. Intérprete.

Estrangeiro Adj. 1. Que é natural de outro país. 2. Relativo a, ou próprio de estrangeiro; estranho, forasteiro. S.m. 3. Qualquer país, exceto aquele em que se vive; o exterior. 4. Indivíduo estrangeiro; estranho, forasteiro.

Moderno Adj. 1. Dos dias de hoje; recente. 2. Usado desde pouco tempo. 3. Presente, atual. 4. Que está na moda. 5. Contemporâneo. S.m. 6. Aquilo que é moderno. *Antôn.: antigo.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Dicionário global da língua portuguesa**: ilustrado. São Paulo: DCL, 2001. p. 294, 433 e 482-483

Pelas definições apresentadas, pode-se perceber que língua está relacionada à comunicação e que línguas modernas são aquelas existentes nas sociedades contemporâneas, dos dias de hoje. Para

nós, brasileiros, falantes da língua portuguesa, estrangeiras são as línguas faladas por comunidades de outros países como, por exemplo, o italiano, o inglês, o francês, o espanhol, o alemão... Já que estrangeiro pode, também, ser entendido como estranho, muitas pessoas acham impossível ler textos nessas ou em outras línguas estrangeiras modernas. Portanto, é bem provável que se tenha de lidar com a resistência, por parte de alguns estudantes, em relação ao estudo aqui proposto.

Será necessário mostrar que línguas “estranhas” podem não ser tão “estranhas” assim e que é possível superar a barreira representada por textos nelas veiculados.

Além disso, alguns estudantes podem dizer: “Mas eu falo português e moro no Brasil. Não pretendo viajar para outros países e não tenho contato com nenhum estrangeiro. Esse conhecimento é, para mim, inútil.”

Na verdade, tal afirmação, hoje em dia, não é mais possível. Todos nós fazemos parte de uma sociedade na qual culturas diferentes – e, portanto, línguas diferentes – convivem e representam, para uma boa parcela da população, um fator que acarreta dificuldades para obter informações, aprimorar conhecimentos e ampliar a percepção de mundo. É preciso perceber que o contato com línguas estrangeiras cumpre um papel relevante na apropriação e percepção das diversas

linguagens que circulam em nosso meio cultural, incluindo, aí, a nossa própria língua materna. Em resumo, trata-se de valorizar esse conhecimento e reconhecer sua importância para não ficar à margem do que acontece em nossa sociedade contemporânea.

Vem bem a propósito a citação a seguir, em que o termo tecnologia também pode ser entendido como o conhecimento de línguas estrangeiras modernas.

“É um erro supor que as pessoas só se beneficiam da tecnologia diretamente. Existem também grandes benefícios indiretos. Uma tecnologia bem utilizada é como uma pedra jogada dentro d’água, que produz círculos concêntricos. Mesmo os que não são atingidos por essa pedra na cabeça recebem o seu galo virtual. Repetindo: ninguém está fora.”

RONÁI, Cora. Notícias tecnológicas. In: AGUIAR, Luiz Antonio (Org.) *Para entender o Brasil*. São Paulo: Alegro, 2001. p.44.

ORIENTAÇÕES PARA AS ATIVIDADES

Atividade 1

Estratégias de leitura: leitura global; previsão do tipo de texto e do assunto; dedução do significado de palavras a partir de pistas contextuais verbais.

Convide o estudante a pensar sobre *como e o que* ele lê – não somente literatura, mas também leitura em geral: livros didáticos, revistas, jornais, embalagens, receitas, folhetos, cartas, bilhetes, anúncios, enfim, todo tipo de texto à sua volta. Discuta como eles lidam com as palavras que não conhecem quando lêem um texto em língua portuguesa – se usam um dicionário, se perguntam para alguém, se simplesmente ignoram o que não sabem ou se tentam adivinhar o significado a partir de dicas do próprio texto.

Atividade 2

Estratégias de leitura: leitura detalhada; localização de palavras específicas; cognatos e falsos cognatos.

Acompanhe as tarefas a fim de garantir a compreensão do que são cognatos e falsos cognatos. Incentive os estudantes a darem outros exemplos de cognatos e falsos cognatos, a partir do que encontraram na pesquisa feita no item CONVITE do capítulo do estudante.

Atividade 3

Estratégia de leitura: dedução do significado das palavras a partir de pistas contextuais não verbais.

Discuta a importância de outras linguagens (ilustrações, fotos, tabelas, gráficos) no processo de construção de significados. Você pode dar exemplos de como crianças que ainda não aprenderam a ler e escrever, formalmente, lêem marcas de produtos, neles reconhecendo os termos a partir de imagens a eles associados.

Atividade 4

Estratégias de leitura:
leitura detalhada; tomada de decisões sobre como lidar com a incerteza.

Discuta com os estudantes as estratégias por eles utilizadas para estabelecer a diferença entre *perfume for men* e *perfume for women*. Se possível, leve dicionários bilíngües de diferentes línguas para a sala de aula e oriente os alunos quanto à sua utilização. Não se esqueça de chamar a atenção dos estudantes para o fato de que o dicionário é um recurso de apoio que não deve substituir os processos de leitura e atribuição de sentidos discutidos nas atividades anteriores.

Atividade 5

Estratégia de leitura:
leitura de implícitos;
dedução de informações a partir de pistas presentes no texto.

Discuta com os alunos o uso de termos e expressões em línguas estrangeiras, mesmo quando nossa língua possui um termo equivalente, o que pode ser considerado, em muitos casos, abusivo. Reflita com eles sobre o quanto, em nossa sociedade, muitas pessoas fazem isso com o objetivo de se destacarem em relação às demais.

Atividade 6

Estratégia de leitura:
leitura crítica – tomada de posição em relação às opiniões e fatos presentes no texto.

Faça um levantamento, junto aos estudantes, dos programas de televisão, músicas, filmes e hábitos alimentares em voga em nossa sociedade, oriundos de outros países. Discuta o papel que eles têm na formação de nossa identidade cultural. Não deixe de inserir nessa discussão o impacto das novas tecnologias na formação de uma sociedade cada vez mais plurilíngüe e pluricultural.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Luiz Antonio (Org.). **Para entender o Brasil**. São Paulo: Alegro, 2001. 367 p.
- BLANTON, Linda Lonon.; LEE, Linda. **The multicultural workshop: a reading & writing program**. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers, 1995. Book 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 1999.
- COSTA, Daniel. N. Martins. da. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de primeiro grau**. São Paulo: EPU, 1987. 78 p.
- CORACINI, Maria. José. R. Faria (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995. 141 p.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995. 82 p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993. 112 p. (Educação em ação).

OTONI, Paulo. **Texto, discurso e leitura em língua estrangeira**: aprender e ler em francês no 1º grau. Campinas: Ed. da Unicamp, 1985. 153 p.

ORLANDI, Eni. Pulanelli. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 1988. 118 p.

RIOS, D. R. **Dicionário global da língua portuguesa**. v. ilustrado. São Paulo: DCL, 2001.

SILVA, Deonísio da. **De onde vêm as palavras**: frases e curiosidades da língua portuguesa. São Paulo: Mandarim, 1997. 253 p.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 423 p. (Biblioteca Artes Médicas). Tradução de Deise Batista.

TÓTIS, Veronica. Pakrauskas. **Língua inglesa**: leitura. Campinas: Cortez, 1991. 142 p. (Magistério. Formação geral).

Quero meu corpo de volta!

Mauro Gomes de Mattos
e Marcos Garcia Neira

Pensando a Educação Física como ciência que estuda as manifestações da linguagem corporal, foram abordados os aspectos relativos à produção histórica e social da humanidade referente à cultura corporal de movimento. Assim, pretendeu-se contribuir para a formação do cidadão, fornecendo-lhe subsídios para, em um primeiro momento, ler e interpretar os principais aspectos relativos à prática esportiva (no que se relaciona à atividade adequada a um determinado contingente populacional), ao jogo e suas possibilidades lúdicas, às atividades rítmicas e expressivas (presentes em diversas situações do cotidiano), à ginástica (como um possível veículo para melhoria da qualidade de vida) e aos conhecimentos sobre o corpo (como construção de conceitos que proporcionam a adoção de hábitos mais saudáveis).

Foram abordadas, também, as dimensões maiores da motricidade humana: os movimentos utilitários e os necessários à atuação profissional.

Pretendemos inter-relacionar o texto com situações-problema vivenciadas pela maioria dos cidadãos, proporcionando, por meio da sua superação, um entendimento sobre os aspectos relevantes da cultura corporal como resposta às necessidades cotidianas.

Dado que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o componente curricular foi bem enfático ao eleger como competência principal a autonomia do cidadão na monitoração da própria atividade motora para obter melhoria da qualidade de vida, propomo-nos a adoção da mesma tendência para o ENCCEJA.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

O cidadão deve, no nosso entender, superar, em um primeiro momento, a situação de elemento passivo diante da linguagem corporal, para entendê-la como algo de cujo domínio, uso e modificação todos os homens e mulheres fazem parte.

Posteriormente, o cidadão deverá posicionar-se criticamente diante das manifestações culturais, interpretando-as e transformando-as em elementos complementares à própria vida e considerando-as como meios de integração social.

Identificar aspectos positivos da utilização de uma determinada cultura de movimento.

Pretende-se despertar o olhar crítico do cidadão perante a enxurrada de elementos que prometem transformações miraculosas sobre o corpo, fornecendo ao leitor condições para uma análise mais apurada de determinada atividade e identificando seus elementos contribuintes à melhoria da qualidade de vida.

Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

Pretende-se despertar no cidadão o interesse pela observação e análise da cultura corporal de movimento, levando-o a compreender que ela se dá como resposta aos interesses e à realidade de um determinado grupo social. O que faz surgir uma determinada cultura corporal e de que modo ela se modifica histórica e socialmente também serão tratados.

Analisar criticamente hábitos corporais do cotidiano e da vida profissional e mobilizar conhecimentos para, se necessário, transformá-los, em função das necessidades cinestésicas.

Despertar no educando o olhar para a cultura corporal de movimento que lhe está disponível, fornecendo-lhe

elementos para uma consideração crítica diante das suas condições reais de vida e de movimento.

Neste aspecto, o leitor é convidado a repensar seus hábitos motores (profissionais e cotidianos), com a finalidade de modificá-los na direção de melhoria da própria vida.

Relacionar informações veiculadas no cotidiano aos conhecimentos relativos à linguagem corporal, atribuindo-lhes um novo significado.

Proporcionar ao educando condições para uma revisão das atividades culturais que estão disponíveis, para que ele possa modificá-las e adaptá-las em seu benefício ou em benefício do seu grupo social.

Serão fornecidos elementos para interpretar a cultura corporal veiculada pelos meios de comunicação como ferramenta a serviço de uma determinada visão de vida. Assim, poderá o leitor optar pela adoção de um padrão externo ou pela construção dos seus próprios referenciais, tomando, como base, sua realidade local e social.

Reconhecer criticamente a linguagem corporal como meio de integração social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Possibilitar a compreensão de que a cultura corporal de movimento adquire sentido, aproxima as pessoas e torna seus praticantes beneficiários da atividade (de diversas maneiras). Para tanto, são necessárias modificações nas formas como as práticas são veiculadas. Assim, o leitor será convidado a uma retomada dos

valores de lazer, de desprendimento, para sentir-se bem no grupo.

O texto foi estruturado de forma a proporcionar uma integração entre os conteúdos específicos da Educação Física (jogo, esporte, dança e ginástica), entendendo-os como manifestações da linguagem corporal, meios de comunicar-se na sociedade, práticas repletas de significados específicos e frutos de um dado contexto social.

Tomando como base a proposta de ensino por meio da solução de problemas, o texto, constantemente, chama a atenção do leitor para uma diversidade de fatos presentes no cotidiano do cidadão comum. São fatos da vida que ele deve encarar e solucionar, tomando, como base, ora os elementos trabalhados no texto, ora a própria experiência pessoal.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, R. J. **Alongue-se no trabalho**: exercícios de alongamento para escritório e computador. São Paulo: Summus, 1998. 108 p. Tradução de Denise Maria Bolanho.

BARBANTI, V. J. **Aptidão física**: um convite à saúde. São Paulo: Manole Dois, 1990. 146 p.

BENTO, J. O. As funções da educação física. **Revista Horizonte**, n. 45, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico.

Parâmetros Curriculares Nacionais: do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 1999. v. 2.

DIECKERT, J. (Org.). **Esporte de lazer**: tarefa e chance para todos. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984. viii, 184 p. (Educação Física: fundamentação; v.3). Tradução de Maria Lenk.

GUEDES, D. P. GUEDES, J. E. R. P. **Controle do peso corporal**: composição corporal, atividades físicas e nutrição. Londrina: Midiograf, 1998. 311 p.

MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, Eunice (Org.).

Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992. 217 p.

_____. Os processos de equilibração majorante. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 31, n. 10, p. 1125-1128, 1997.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phore, 2000. 139 p.

_____. A visão dos parâmetros curriculares nacionais e a Educação Física. v. 2, n. 5, abr./jun. 2000.

A arte no cotidiano do homem

Beatriz Dutra de Medeiros
e Lídia Mesquita

A arte sempre esteve presente no cotidiano do homem. A escola atual, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, está levando professores e alunos a repensarem o papel da arte, firmando-a como mais uma área valiosa do conhecimento humano. Embora muitas escolas abordassem a arte nos seus currículos, ela, muitas vezes, era usada apenas para decorar os espaços escolares no seu dia-a-dia ou em datas festivas.

Contudo, nunca se falou tanto em arte no ambiente escolar como agora. A escola, no nível do Ensino Básico, deve ter a preocupação de transmitir cultura geral, ajudando o estudante a apreciar a arte e a sentir prazer em conviver com ela, inserindo suas manifestações no contexto histórico e decodificando imagens, sons e movimentos num mundo cada vez mais repleto de sistemas simbólicos.

O objetivo principal deste capítulo é mostrar ao estudante que as diversas linguagens da arte estão sempre presentes em sua vida como forma de expressão e comunicação, a fim de fazer

com que o aluno compreenda o passado, insira-se no presente e construa o seu próprio futuro. Afinal, é basicamente no cotidiano que buscamos a compreensão do mundo que nos cerca. Essa interação com a arte ajuda a formar um cidadão contemporâneo, culto e autoconfiante, que sabe respeitar as diferenças humanas e é capaz de colaborar na preservação do patrimônio cultural que a humanidade deixará como legado às futuras gerações.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

A competência geral aborda a função cultural e estética da arte com a finalidade de o estudante desenvolver o seu pensamento crítico no entendimento do valor das diversas linguagens artísticas, tais como artes visuais, música, teatro, dança e literatura. Busca-se, com isso, que ele reflita, troque idéias e pesquise sobre a organização do mundo em que vive, localizando-se nele e

contribuindo, assim, para a compreensão da sua própria identidade.

Identificar em manifestações culturais individuais e/ou coletivas elementos estéticos, históricos e sociais.

Quanto à habilidade, é importante que o estudante exercite e eduque o seu olhar, identificando, nas diversas manifestações de um indivíduo ou de um povo, elementos estéticos (cor, forma, som, ritmo, movimento...), históricos (registros de fatos do passado ou do presente) e sociais (organização de grupos). Como sabemos que toda representação artística é um “texto”, o aluno, ao perceber essas diversidades, estará fazendo uma leitura reflexiva da obra e do processo de produção da humanidade. Portanto, a compreensão da linguagem artística é um instrumento valioso na formação do saber estético e cultural do homem.

Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas em seus meios culturais.

Quando se está diante de uma obra de arte, é preciso saber que ela é mais que um conjunto de elementos estéticos. É necessário pensar, também, que ela tem um autor, o artista que a produziu, pensando em comunicar algo específico a um ou mais observadores. Uma representação artística pode transmitir, no seu contexto, alegria, angústia ou tristeza, reproduzindo um fato histórico, político ou social.

Nesta habilidade, o estudante deverá ser capaz de reconhecer as funções das obras de arte, analisando-as mais detalhadamente e atingindo, assim, os objetivos dos artistas que a produziram e

que, muitas vezes, são de crítica ou de valorização da própria sociedade.

Utilizar os conhecimentos sobre a relação arte e realidade, para analisar formas de organização de mundo e de identidades.

No caso desta habilidade, o estudante deve utilizar os conhecimentos entre o concreto e o virtual, o sonho e a realidade, para entender que o artista seleciona, escolhe, reordena, recria, reedita o que vê e o que sente do mundo que o cerca. As representações artísticas podem surgir, então, apenas de um sonho ideal ou até de uma chocante realidade.

É interessante notar que toda obra apreciada ganha outros significados na observação e na leitura feita por cada espectador.

Analisar criticamente as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos artísticos.

Através da história da arte e dos seus contextos, o estudante deve visualizar o passado e o presente, para que possa analisar criticamente produções artísticas que o levem a explicar mais facilmente diferentes culturas do mundo, padrões de beleza temporais ou raciais e até desmistificações de preconceitos. Isso nos leva a entender e a valorizar as diversidades das produções artísticas da humanidade, através das artes visuais e cênicas, da música, da dança e da literatura.

Para essa habilidade, podem-se buscar em produções artísticas brasileiras, como

as de Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Djanira ou Mestre Vitalino, exemplos de valorização da nossa cultura e do nosso padrão de beleza, sem os preconceitos do Academicismo.

Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Essa habilidade é muito importante para que o estudante seja capaz de reconhecer que toda obra artística, em qualquer tempo, é a expressão de uma cultura, daí a diversidade de elementos encontrada em cada grupo social e étnico.

Na sociedade contemporânea presenciamos constantes mudanças. Elas são responsáveis pelo fato de certos conceitos artísticos serem aceitos ou não, o que permite à arte ganhar novas formas e significados. É preciso preparar o estudante para as diversidades artísticas que o mundo apresenta, levando-o a participar do meio social em que vive.

OBSERVAR, DISCUTIR E ANALISAR

A metodologia adotada para o capítulo deve ser essencialmente a da observação, discussão e análise dos fenômenos artísticos para que o próprio estudante chegue a uma conclusão pessoal sobre a arte e suas diferentes manifestações.

O professor pode partir de situações vivenciadas no dia-a-dia da sua cidade ou região, oferecendo subsídios para que o estudante se inicie na apreciação de uma obra de arte.

As imagens do capítulo devem ser utilizadas como fonte de observação e complemento do estudo. Outras imagens e outros exemplos podem ser utilizados para enriquecimento e internalização dos conhecimentos apresentados.

Dentre outras orientações, o professor deverá mostrar diferentes funções da arte na sua própria sociedade, tornando possível ao estudante o reconhecimento da integração do saber cultural e estético na organização do mundo e da identidade de homens e mulheres.

Deve-se enfatizar como, no tempo atual, as mudanças influenciam diretamente as relações sociais, pessoais e a própria noção de indivíduo no mundo, procurando, através desses exemplos, o entendimento da arte como parte integrante do processo de transformação na sociedade.

Os objetos de estudo do capítulo não seguirão necessariamente uma ordem cronológica para que se possa fazer uma contextualização com o presente.

Pretende-se dar ao estudante da EJA uma visão interdisciplinar das linguagens artísticas, facilitando, assim, o processo de apropriação dos códigos e tecnologias da arte.

As atividades propostas neste capítulo têm como objetivo despertar a percepção, a reflexão, o desejo de investigação, bem como compreender, utilizar e apreciar a arte como uma linguagem que sofre transformações em seus conceitos e preconceitos durante a história da humanidade.

No item **Desenvolvendo**

Competências 1, busca-se mostrar a relação entre os conceitos de beleza expressos na pintura de Di Cavalcanti, na música de Ary Barroso e na poesia de Luiz Peixoto, quando descrevem a mulata brasileira: “É luxo só”. Chamar a atenção do aluno para a influência dos meios de comunicação na formação do gosto da sociedade e nos preconceitos dos padrões artísticos e para a importância de se manter uma atitude crítica.

Na arte sacra brasileira, destaca-se o Barroco Mineiro com a obra do Aleijadinho, que pode ser comparada com a de outros artistas. No item **Desenvolvendo Competências 2**, deve-se comentar a questão da função social da arte na representação da simbologia religiosa. Quanto ao aspecto técnico da arte, deve-se enfatizar a representação do movimento na arte da

escultura barroca brasileira, que se caracterizou por uma forma de expressão teatral. Pode-se comparar a atitude individual de cada profeta, representado com suas características bíblicas próprias, e relacioná-lo com o conjunto coreográfico da obra. Essa obra pode ser analisada por meio da comparação com cenas de grupos de dança e teatro do contexto atual do estudante, mostrando como cada parte é importante na unidade do conjunto.

No item **Desenvolvendo**

Competências 3, propomos não só a observação, mas também a realização de trabalhos de colagens em papel, colagens de sons através de gravações musicais ou mesmo de letras de músicas. Essa atividade visa à experimentação do processo artístico para estimular a sensibilidade criativa e de transformação de materiais e meios já existentes.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHÃO, L. M. **Música comunicação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. 2 v.

COSTA, C. **Questões de arte**: a beleza do belo, da percepção e do prazer estético. São Paulo: Moderna, 2002. 101 p. (Coleção Polêmica).

FEIST, H. (Org.). **Arte no Brasil**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

JANSON, H.W.; JANSON, A. F. **Iniciação à história da arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 475 p. Tradução de Jefferson Luiz Camargo.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 358 p. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosana Eichenberg, Cláudia Strauch.

OLIVEIRA, J.; GARCEZ, L. **Explicando a arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

SANTOS, Maria da Graça V. Proença. **História da arte**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995. 279 p.

ANALISAR, INTERPRETAR E APLICAR OS RECURSOS EXPRESSIVOS
DAS LINGUAGENS, RELACIONANDO TEXTOS COM SEUS
CONTEXTOS, MEDIANTE A NATUREZA, FUNÇÃO, ORGANIZAÇÃO,
ESTRUTURA DAS MANIFESTAÇÕES, DE ACORDO COM AS
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Ensino Médio – Capítulo V

Quando as palavras resolvem fazer arte...

José Luís M.L. Landeira

O objetivo deste capítulo é auxiliar o estudante a compreender o fenômeno da comunicação literária. Considerar a literatura um fenômeno de comunicação significa considerá-la uma manifestação da realidade social e histórica em que a linguagem surge como uso expressivo artístico e ideológico, mas também como possibilidade ao alcance desse mesmo aluno.

Houve o esforço por incluir a literatura na visão de mundo do aluno, sendo isso mais importante do que o conhecimento de regras estilísticas que caracterizam um determinado período literário, mesmo o contemporâneo, uma escola literária ou um gênero. Tais conhecimentos, entretanto, não são dissociados desse objetivo, como se pode verificar no corpo deste trabalho.

A competência geral que se procura desenvolver neste capítulo visa a levar o aluno a compreender a literatura como uma manifestação comunicativa artística, situada social e historicamente, em que a linguagem é aproveitada em suas

dimensões expressivas, objetivando um efeito estético, mas também social, político e ideológico, conforme os contextos de produção e recepção. Tal perspectiva, naturalmente, polemiza as bases em que se assentam os valores estéticos, contextualizando-os, mas sem perder de foco o plano lingüístico do texto.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Identificar categorias pertinentes para a análise e interpretação do texto literário e reconhecer os procedimentos de sua construção.

A classificação, nos estudos literários, é vasta. Por isso, a opção reside na valorização da pertinência das categorias estudadas para a construção do sentido do texto literário. Assim, é a partir dos textos literários que se resgatam as categorias pertinentes para que o aluno estabeleça uma relação pessoal com o texto literário, para apropriar-se do texto como leitor. Acreditamos que isso abre caminho para a fruição estética. O aluno

deverá perceber que o cânon literário não é fixo, mas sofre as pressões da comunidade leitora, a que ele, aluno, pode aceder.

Distinguir as marcas próprias do texto literário e estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

A expressividade do texto literário requer, do leitor, um olhar duplo: por um lado, volta-se para o texto e para a riqueza expressiva da linguagem; por outro, aproxima esse texto do mundo em que é produzido e lido, procurando construir relações pertinentes na elaboração de um sentido de leitura para o texto. Para isso, é necessário dar conta, no ato de leitura, das distâncias que se estabelecem entre a produção do texto literário e o momento de sua leitura. Para além dos estudos lingüísticos, outros ramos do saber colaboram para mostrar a vivacidade do dinamismo literário.

Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações.

A apreciação do texto literário é facilitada pela compreensão do texto, pela superação de barreiras psicológicas diante de expressões e vocábulos desconhecidos, pela compreensão do papel social da literatura e das principais estratégias de leitura que os textos solicitam na construção do sentido.

Analisar as intenções dos autores na escolha dos temas, das estruturas, dos estilos, gêneros discursivos e recursos expressivos como procedimentos argumentativos.

Ao escolher um gênero de comunicação literária e não outro, o autor já faz uma escolha significativa para a construção do sentido desse texto. Aceita as restrições que o gênero escolhido oferece e também passa a participar de um diálogo maior entre esse texto e o conjunto de textos que pertencem ao mesmo gênero ou que apresentam o mesmo tema. Compreender esse diálogo facilita o processamento do sentido no texto e corrobora para a compreensão da arte literária.

Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Valores sociais e éticos e conhecimentos de outras realidades estão presentes no texto literário e são, muitas vezes, ali questionados, permitindo a expansão dos horizontes do leitor. O homem aparece como um constante centro do texto literário e da própria linguagem. A crítica social, assim como a procura da identidade particular são, por um lado, reflexos de um determinado momento histórico e, por outro, constantes universais que se repetem em todas as épocas. Isso porque os valores e conceitos que definem o indivíduo variam com o tempo, mas não a procura constante por essa definição, por valores e conceitos mais próximos do momento e do espaço vividos.

A interação entre texto literário e leitor é o aspecto privilegiado neste capítulo. Dessa forma, espera-se que as perguntas abertas possam permitir o amadurecimento de conceitos como estética, literatura, poesia etc. Para isso, parece fundamental que o professor secunde tais atividades com a discussão em grupo. Por outro lado, considera-se, também, que a compreensão do texto facilita a apreciação estética do texto literário, tornando-se, em alguns casos, um requisito essencial. Dessa forma, perceber que o texto literário permite diversas interpretações, mas não toda e qualquer interpretação, é uma preocupação dominante no capítulo e deve estar também no bojo das preocupações do professor.

A interação entre atividades e teoria é uma estratégia metodológica para permitir o amadurecimento dos conceitos por parte do aluno.

Um aspecto importante, presente no capítulo e que deve estar no horizonte de trabalho do professor, é o de retomar conceitos já abordados sob uma nova luz, procurando conduzir a uma reflexão mais aprofundada. Também, tendo como objetivo a formação de competências

que permitam autonomia ao leitor, parece importante privilegiar não tanto a nomenclatura das categorias do texto literário, mas principalmente a sua pertinência dentro da obra.

Desenvolveram-se, aqui, exercícios de compreensão do texto, que levaram em conta não somente a superfície lingüística, mas também o jogo de implícitos, de ambigüidades, de metáforas, entre outras estratégias, de modo a permitir, pela leitura, a apreensão do texto. Além disso, encontram-se atividades em que o aluno se posiciona diante da obra de arte, classificando-a como literária ou não e justificando suas respostas. O professor deve estar atento em perceber, nas respostas, a propriedade dos conceitos que o aluno vai desenvolvendo e a capacidade de associar tais conceitos com a situação prática da leitura do texto literário. Embora todos os textos aqui selecionados tenham o estatuto social de literários, visando a otimizar o contato do aluno com a literatura, o professor poderá ampliar o leque de atividades, conforme o tempo permitir, trazendo outros textos, literários ou não, para submetê-los ao mesmo tipo de avaliação.

BIBLIOGRAFIA

BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. 32. ed. São Paulo: Cultrix, 1977. 220 p.

_____. **História concisa da literatura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1994. 528 p.

CÂNDIDO, A. **Estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1996. 103 p.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 184 p. (Coleção Tópicos). Tradução de M.F.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 348 p. (Ensino Superior). Tradução de Waltensir Dutra.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 2 v. (Teoria). Tradução de Johannes Kretschmer.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 212 p. (Leitura e crítica). Tradução de Maria Augusta de Matos e Marina Appenzeller.

SILVA, V. M. de A. **Teoria e metodologia literárias**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

VIEIRA, A. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. São Paulo: EPU, 1989. 68 p. (Temas básicos de educação e ensino).

A vida em uma sociedade letrada

Maria Luiza Marques Abaurre

A inserção em uma sociedade letrada expõe o indivíduo a uma série de textos. Reconhecer diferentes gêneros textuais, conhecer os tipos de texto em que se manifestam e atribuir-lhes significado por meio da análise de sua estrutura característica são condições de cidadania.

O propósito deste capítulo é apresentar ao estudante os diferentes gêneros textuais, caracterizando os tipos de texto a eles vinculados.

A competência geral a que este capítulo está vinculado trata do reconhecimento das várias linguagens e do seu uso significativo pelos membros de uma mesma comunidade.

Por meio da linguagem, construímos conhecimento, refletimos sobre o mundo que nos cerca, interpretamos a realidade, expressamos emoções e sentimentos. Nesse sentido, é imprescindível para o cidadão fazer uso das várias linguagens de modo a garantir sua inserção social plena.

As várias habilidades relacionadas a esta competência procuram evidenciar os

procedimentos lingüísticos relativos ao trabalho com diferentes gêneros textuais, como veremos a seguir.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, temas, macroestruturas, tipos, suportes textuais, formas e recursos expressivos.

A primeira habilidade a ser desenvolvida pelo estudante diz respeito ao reconhecimento de elementos de construção e organização dos diferentes gêneros textuais. É importante que, no momento da leitura e da produção de textos, ele saiba, por exemplo, que a apresentação de um acontecimento deve ser associada a um texto do gênero narrativo (narrativa, crônica, relato) e que a elaboração de um texto instrucional exige o domínio do gênero expositivo.

Além de ser capaz de selecionar corretamente o gênero a ser utilizado

para cumprir uma determinada função textual, o estudante também precisa reconhecer suas estruturas características. Isso implica, no caso do texto narrativo, ter conhecimento dos conceitos de foco narrativo, personagem, enredo, cenário e tempo. No caso da dissertação, ser capaz de identificar argumentos, perceber quando o que se apresenta é um fato ou a análise de um fato e quando o autor do texto constrói uma conclusão com base nos argumentos apresentados. O trabalho com o texto persuasivo exigirá do estudante a capacidade de reconhecer as estratégias de convencimento normalmente utilizadas nesse tipo de texto (o uso de formas verbais flexionadas no imperativo, o uso recorrente de pronomes pessoais, a apresentação de qualidades sedutoras de um produto/serviço que se deseja “vender” etc.)

Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

No caso dessa habilidade, espera-se que o estudante seja capaz de perceber aspectos estruturais dos textos que trabalham para garantir o desenvolvimento da questão neles tematizada, organizando-os de modo a se enquadrarem em um gênero específico.

Pode-se pensar, por exemplo, de que maneira a caracterização de uma personagem, em um texto narrativo, contribui para que o leitor aceite o juízo que dela se faz naquele texto (um

exemplo muito evidente desse tipo de procedimento é a apresentação de Capitu feita pelo narrador-personagem, Bento Santiago, no romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis). Ao trabalhar com um texto dissertativo, por outro lado, será importante que o estudante consiga perceber a organização dos argumentos e analisar de que maneira essa organização contribui para a construção de uma conclusão convincente:

- O autor do texto iniciou pela apresentação de um fato que, mais adiante, é tomado como símbolo de um comportamento a ser evitado?
- O autor do texto opta por apresentar, logo ao início, a conclusão a que pretende chegar para, por meio da argumentação, deixar evidente que tal conclusão é necessária quando se consideram determinados fatos e argumentos?

Analisar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos, em situações específicas de interlocução, e as funções secundárias, por meio da identificação de suas marcas textuais.

Esta habilidade é muito importante no momento da leitura e da compreensão de textos. Quando se está diante de um texto, é preciso lembrar que ele é mais do que um conjunto de palavras: ele tem um autor, que o escreveu pensando em um tipo específico de leitor (seu interlocutor preferencial); esse autor também pretende alcançar algum efeito específico com seu texto (convencer, comover, expor, instruir...).

Se formos capazes de identificar qual a função associada a um determinado texto, teremos como analisá-lo de modo mais eficiente, porque estaremos atentos para os recursos utilizados pelo autor para atingir seu objetivo. Os textos publicitários, por exemplo, fazem uso da interlocução direta para que o leitor se sinta “valorizado”, para que tenha a sensação de que aquele texto (e, por conseqüência, o produto/serviço que pretende vender) foi escrito por alguém que pensou nele.

Relacionar textos ao seu contexto de produção/recepção histórico, social, político, cultural, estético.

Todo texto está inserido em um contexto de produção e de recepção. Para compreendê-lo, somos obrigados a identificar tais contextos no momento de leitura. Perceber, por exemplo, que um determinado *cartum* faz referência a um acontecimento do mundo político, significa compreender que seu autor pretendeu criticar tal acontecimento, o que permite que se identifique a própria crítica feita.

Reconhecer a importância do patrimônio lingüístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Toda língua é criação e expressão de uma cultura. Dominá-la, valer-se dela como instrumento de leitura e interpretação do mundo significa participar de modo ativo dessa cultura e é condição necessária para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, é importante que o estudante reconheça de que maneira o patrimônio lingüístico

que compartilhamos, como povo, nos confere identidade (individual e social); e de que maneira, também por meio da linguagem, construímos, preservamos e transmitimos a memória do povo do qual fazemos parte.

Conhecer o significado de **texto**, **contexto** e **interlocução** é o passo inicial para que possam ser feitas algumas perguntas essenciais ao trabalho com diferentes tipos de texto:

- Em que contexto um determinado tipo de texto é utilizado?;
- A quem se destina (isto é, quem é o seu interlocutor preferencial)?;
- Que propósito se pretende alcançar com ele?

Para melhor organizar a apresentação dos diferentes tipos de texto, achamos interessante utilizar, como parâmetro, a função a eles associada. Assim, o caráter **narrativo**, **expositivo** ou **persuasivo** de um texto será utilizado como parâmetro para associá-lo a um determinado gênero discursivo (definido por uma temática específica e caracterizado por marcas estilístico-gramaticais identificáveis), realizado predominantemente em um tipo de texto específico.

Associados à função narrativa, foram caracterizados o relato, a narrativa e a crônica. Associados à função expositiva, foram caracterizados a dissertação, o texto jornalístico e o texto instrucional. À função persuasiva, foram associados os textos publicitários e as cartas argumentativas.

Ao longo do capítulo, foram propostas atividades de natureza diferente, para permitir que o estudante exercite as habilidades necessárias para o trabalho com diferentes gêneros textuais.

O primeiro grupo de exercícios foi pensado para que ele pudesse avaliar dois exemplos a partir da definição de texto. Uma interessante estratégia de utilização dessas atividades seria orientar o estudante para identificar os elementos textuais constitutivos de cada um dos exemplos, à semelhança do que foi feito no capítulo. Pode-se, além disso, começar a trabalhar com a noção de contexto, que deverá ser trabalhada na seqüência, porque o primeiro texto apresentado é uma oferta de emprego para supervisores (texto que costuma aparecer em cadernos classificados de jornais) e o segundo texto é um *cartum*, texto de caráter crítico e que, nesse caso específico, alude às conseqüências destrutivas do desmatamento descontrolado.

O segundo grupo de exercícios envolve o reconhecimento do contexto específico de uma tira de quadrinhos. É provável que o professor precise auxiliar o estudante na identificação do contexto da tira, porque os quadrinhos aludem a um comportamento preconceituoso de

um grupo de jovens de tendência neonazista, conhecidos como “Carecas do ABC”. Essa atividade também permite que o professor oriente os estudantes sobre como proceder para resolver questões objetivas (de múltipla escolha).

O terceiro exercício proposto pretende que o aluno reconheça, no texto de uma notícia extraída de um jornal de grande circulação, os elementos básicos desse tipo de texto. Por meio da leitura atenta da notícia, o estudante deve ser capaz de identificar sobre o que ela fala, quem protagonizou o fato, onde, quando e por que tal fato ocorreu. O objetivo dessa atividade é permitir que ele reconheça uma característica estrutural do texto jornalístico.

O último exercício foi elaborado para permitir que o estudante desenvolva um texto com características persuasivas. Criada uma situação específica (a insatisfação com os serviços prestados por um fornecedor leva ao envio de uma reclamação para um jornal), o estudante deverá identificar os argumentos a serem apresentados para demonstrar que o prestador de serviços não cumpriu a sua parte em uma transação comercial e que, portanto, esse consumidor deve ser indenizado.

BIBLIOGRAFIA

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999. 353 p. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 229 p.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996. 416 p.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996. xxxi, 522 p.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 115 p. (Texto e linguagem).

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. 168 p.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995. 115 p. (Repensando a língua portuguesa).

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997. 124 p. (Caminhos da linguística).

LUFT, C. P. **Língua & liberdade: o gigolô de palavras: por uma nova concepção de língua materna**. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985. 111 p. (Coleção universidade livre).

Defendendo idéias e pontos de vista

Maria Sílvia Olivi Louzada

Este capítulo pretende desenvolver no estudante competências e habilidades que lhe possibilitem *confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas*.

Desta forma, o foco principal recai sobre o estudo da argumentação, compreendida, em sentido amplo, como a atividade de linguagem destinada a fazer o interlocutor aceitar o que lhe foi dito, a levá-lo a acreditar e a fazer o que lhe foi proposto.

Quando se argumenta, **defende-se uma tese ou um ponto de vista**. Quando a tese não é aceita pelo interlocutor, ocorre o processo de contra-argumentação, em que este, para refutar a tese ou ponto de vista proposto, elabora contra-argumentos que, por sua vez, serão propostos para o convencimento do locutor. É desta forma que se instala o diálogo, o debate de idéias entre as pessoas na sociedade.

O esquema a seguir procura representar esse processo em que se defende uma tese e, para isso, buscam-se argumentos para

comprová-la de modo que, ao se chegar a uma conclusão que reforce essa tese, leve-se o interlocutor a também crer nela.

Tese → Argumentos → Conclusão

Para o estudante é, ainda, importante compreender que aquele que fala ou escreve deseja realizar uma ação sobre quem ouve ou lê, pois quer que seu interlocutor, muito além de receber e compreender a mensagem, fique convencido daquilo que se diz, que aceite ou faça o que se propõe. Pode-se dizer que um ato de comunicação entre as pessoas exige que quem fala ou escreve procure, através de estratégias diversas, fazer o outro crer naquilo que está sendo dito ou escrito.

É fundamental, ainda, compreender que a imagem que os interlocutores fazem uns dos outros é importante para a produção e leitura dos textos argumentativos, isto é, a pressuposição de um certo tipo de “auditório” é orientadora do ato comunicativo, das estratégias e das opções discursivas e textuais.

Nessa busca de convencimento do interlocutor, quem produz o texto oral ou escrito utiliza-se de diferentes estratégias (a sedução, a chantagem, a intimidação, a comoção etc) e também de muitos procedimentos discursivos, tais como:

- as citações de nomes e textos de autores, políticos, pensadores (**argumentos de autoridade**);
- as crenças e valores compartilhados entre os interlocutores, os ditados populares, as máximas e axiomas, demonstráveis por si mesmos (**argumentos baseados no consenso**);
- os fatos, cifras e estatísticas, os dados históricos confiáveis e fidedignos (**argumentos baseados em provas concretas**);
- as relações de causa/conseqüência entre as proposições (**argumentos com base no raciocínio lógico**);
- o modo de dizer que dá confiabilidade ao que se diz (**argumento da competência lingüística**).

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Assim, no capítulo, os estudantes deverão ter noção de argumento e contra-argumento e de alguns desses tipos de argumentos. No entanto, cabe ao professor levá-los, se desejar, a conhecer, também, outros procedimentos argumentativos importantes para realizar o convencimento do interlocutor: as figuras de pensamento e de sintaxe, a escolha lexical, as expressões de valor fixo, a ironia, a paródia, a alusão.

É importante que o estudante perceba que a argumentação pode realizar-se por muitos “caminhos” textuais: através da charge, do comentário, da reportagem, da dissertação, dos quadrinhos etc. Se ele conhece e aprende os modos de organização desses diferentes textos, poderá desenvolver critérios para optar por um texto ou outro quando tiver que expor um ponto de vista.

Neste capítulo, também se procura construir e reforçar para o estudante a organização da dissertação, partindo-se da observação do texto lido: a tese proposta, suas partes perfeitamente articuladas, os argumentos apresentados, a confirmação da tese em forma de conclusão.

O capítulo foi organizado de tal modo que ao estudante se apresenta, inicialmente, um texto ou situação e, a partir de sua problematização, vão-se construindo com ele os conceitos e as reflexões para desenvolver-lhe as seguintes habilidades:

- *Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.*
- *Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos, recursos lingüísticos etc, identificando o diálogo entre as idéias e o embate dos interesses existentes na sociedade.*
- *Inferir em um texto os objetivos do produtor e o seu público alvo pela identificação e análise dos procedimentos argumentativos utilizados.*

- *Reconhecer, no texto, estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.*
- *Reconhecer que uma intervenção social consistente exige uma análise crítica das diferentes posições expressas pelos diversos agentes sociais sobre um mesmo fato.*

As **atividades** propostas para o estudante buscam refletir com ele sobre os textos apresentados, observando os procedimentos e estratégias argumentativas, os recursos verbais e não-verbais utilizados. Outras exigem a interlocução com diferentes pessoas

para pesquisar e conferir dados e informações, ou a proposta de intervenção social a partir do tema estudado.

As atividades de produção de textos propostas aos estudantes têm por fundamento o pressuposto de que **a escrita precisa ser planejada para ser eficaz** e que faz parte deste planejamento: o levantamento prévio de dados sobre o assunto sugerido pelo quadro, a seleção e decisão sobre quais dados/argumentos serão utilizados, a decisão sobre o modo de apresentação dos dados e argumentos no texto (ordem, citações, dados estatísticos etc).

BIBLIOGRAFIA

CASTRO, M. F. P. **Aprendendo a argumentar**: um momento na construção da linguagem. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992. 292 p. (Momento).

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986. 77 p. (Princípios, 17).

_____. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994. 76 p. (Ponto de Apoio).

GERALDI, J. W. Tópico-argumentativo e orientação argumentativa. In: _____. **Sobre a estruturação do discurso**. Campinas, SP: IEL, 1981.

_____. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 6. ed. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984. 125 p.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984. 240 p.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kairós, 1979. 200 p. (Traços).

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996. xxi, 653 p. Tradução de Maria Ermantina Galvão.

Das palavras ao contexto

Eliane Aparecida de Aguiar

O ensino de língua materna é, sobretudo, um ensino que leva o estudante a descobrir-se como sujeito de um determinado espaço, tempo, cultura. Sua função é permitir que esse estudante pense, reflita e confronte sua fala e escrita às mais variadas situações e contextos.

Por isso, o propósito deste capítulo é levá-lo ao reconhecimento de variedades lingüísticas articuladas ao grupo social e ao espaço dos falantes dessa língua, a fim de que possa, além de dominar as normas ensinadas na escola, ter conhecimento e domínio da língua nas diversas situações que a vida lhe impõe.

Essa competência diz respeito ao reconhecimento de que a língua materna é o meio pelo qual o indivíduo nomeia as coisas do mundo e integra-se a elas: pensa suas idéias, cria valores e singularidades, gera igualdades e diferenças, constrói relações.

Assim, quanto mais souber de sua língua (**estruturas, variedades regionais, sociais, individuais, culturais**), mais

consciência o indivíduo terá das ferramentas adequadas e eficazes ao ato comunicativo, desenvolvendo sua capacidade de fala e escrita e se constituindo como sujeito apto a transitar pelos diversos contextos representados por essa língua.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades lingüísticas sociais, regionais e de registro e reconhecer as categorias explicativas básicas da área, demonstrando domínio do léxico da língua.

Esta habilidade diz respeito ao reconhecimento das variedades sociais, regionais e de registro da língua portuguesa. É importante que o estudante perceba, através de textos de diferentes gêneros, que uma mesma língua pode ser usada de modo diferente, dependendo do contexto (de formalidade e coloquialidade) no qual está inserida.

Quanto maior for o contato com essas variedades, maior será o conhecimento que o falante terá de sua língua, mais recursos expressivos poderá aprender.

Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, as marcas lingüísticas que singularizam as diferentes variedades e identificar os efeitos de sentido resultantes do uso de determinados recursos expressivos.

Com esta habilidade, espera-se que o estudante possa identificar as marcas fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas que tornam singulares as diferentes variedades da língua. Sendo textos de diferentes gêneros, o estudante deve ser capaz de compreender, por meio dessas marcas, que efeitos de sentido o autor cria, a fim de mostrar um conhecimento, uma visão de mundo, um conteúdo intelectual, emoções, desejos etc.

Identificar pressupostos, subentendidos e implícitos presentes em um texto ou associados ao uso de uma variedade lingüística em um contexto específico.

Com esta habilidade, espera-se que o estudante seja capaz de inferir, em um texto (falado/escrito), as possíveis intenções do autor e perceber os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o leitor/ interlocutor. Em outras palavras, ele precisa estar habilitado a identificar as posições do autor, seus valores (**sociais, culturais, históricos**) com base nas idéias que derivam da escolha de determinadas palavras, da inserção de outros textos, da variedade lingüística empregada, do gênero de texto escolhido etc.

Analisar, em um texto, os mecanismos lingüísticos utilizados na construção da argumentação.

O estudante deve estar habilitado a reconhecer o conteúdo e a estrutura de um texto, estabelecendo relações, identificando informações, refletindo sobre a construção da argumentação, ou seja, ele deve perceber os recursos utilizados pelo autor para defender uma idéia (como apresenta o tema, que argumentos escolhe, como conclui, como se posiciona), compreendendo que as escolhas feitas sempre têm uma intencionalidade: podem servir para convencer o leitor, para causar dúvida, para vender, para explicar etc.

Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos da língua, construindo, a partir da análise lingüística, uma visão crítica sobre variação social e regional.

Espera-se que o estudante tenha consciência, a partir da análise lingüística (ou seja, das **características sintáticas, morfológicas, semânticas**), de que cada variedade tem suas regras, sua estrutura e seus efeitos. Conhecer essas variedades, refletindo sobre essas regras, é o meio mais adequado para se perceber que nenhuma variedade é superior ou inferior, é certa ou errada, e que todas cumprem adequadamente seu papel: permitem que os falantes opinem, defendam idéias, relatem histórias, se integrem ao mundo.

O que se pretende com essa habilidade é que o estudante possa ampliar o domínio de recursos expressivos da linguagem, colocando-se adequadamente frente às

mais diversas situações de comunicação, sem, no entanto, desvalorizar a variedade lingüística que domina.

Para organizar a apresentação da língua materna, suas variedades e diferentes contextos, optamos por dividir este capítulo em três partes.

Na primeira parte, apresentamos o conceito de gramática internalizada, de variedades lingüísticas e uso intencional dessas variedades para a produção de efeitos de sentidos. Introduzimos, também, a idéia de que a escola apresenta mais uma variedade lingüística – a culta padrão – privilegiada e escolhida como modelo para várias situações de fala e escrita. O estudante precisa reconhecer que o ensino da língua padrão é um recurso mediante o qual o sujeito constrói suas relações e desenvolve uma consciência de sua fala e escrita. No entanto, é necessário que ele tenha consciência de que essa variedade não é superior às outras, pois isso pode gerar preconceito lingüístico.

Na segunda parte, falamos sobre a língua escrita e o mundo. Introduzimos o conceito de língua ágrafa e gráfica, a fim de que o estudante localize o lugar da Língua Portuguesa. Ele precisa compreender que o conhecimento da língua escrita é uma forma de expressão que pode garantir-lhe direitos e definir papéis. Para isso, é preciso adequar a linguagem ao tipo de texto exigido pelo contexto. Nesta parte, também introduzimos a noção de ortografia no ensino de língua materna.

Na terceira parte, apresentamos a noção de subentendido e implícito no texto. Para isso, criamos algumas situações de leitura em que o estudante precisa perceber que, para além do que está explícito no texto apresentado, existem informações que precisam ser deduzidas, inferidas pelo leitor.

Apresentamos, ao longo do capítulo, várias propostas de atividades diferentes a fim de que o estudante possa desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão e uso da língua materna.

É importante que o professor leve o aluno a perceber que o capítulo todo apresenta, direta ou indiretamente, várias situações que precisam ser pensadas e resolvidas por ele. As situações indiretas são aquelas apresentadas mediante perguntas feitas ao leitor (Você fala assim? O que você pensa disso? O que faria em tal situação? Como escreveria tal texto?). Como sugestão de trabalho, o professor pode criar debates entre os alunos, incentivando que pensem sobre as situações. Também pode pedir que eles tragam para os debates, a partir de experiências pessoais, soluções para os problemas apresentados.

As situações diretas são aquelas que apresentam atividades como **Receita de bolo e Poeta da roça**, que direcionam o estudante para a compreensão das variedades lingüísticas regionais e sociais, levando-o a perceber que, dentro de um mesmo país, há vários jeitos de se usar a língua e várias formas de nomear as coisas. Como sugestão de trabalho, o

professor pode pedir que os estudantes realizem pequenas pesquisas sobre falares regionais, comparando o modo como as pessoas de sua própria região ou de seu grupo social falam com os falares de outras regiões ou grupos sociais.

Apresentamos, também, atividades como **Fazendo contrato e Entrevista de emprego**, em que a escrita deve ser contextualizada para que possa ser eficiente. A sugestão, nestes casos, é de trabalho com a escrita. O professor pode

apresentar modelos de textos adequados a esses contextos, a fim de que seus alunos possam produzir textos semelhantes.

Apresentamos, por fim, duas situações em que a grafia de uma palavra pode criar transtornos, maiores ou menores, para quem lê, dependendo do contexto. O professor pode pedir que seus alunos tragam outras situações parecidas para serem discutidas, analisadas e solucionadas em grupo.

BIBLIOGRAFIA

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 186 p.

_____. **A língua de Eulália**: novela sociolingüística. São Paulo: Contexto, 2001. 215 p.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. D.; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 126 p.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 14.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1988. 522 p.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001. 102 p.

KURY, Adriano da Gama. **Para falar e escrever melhor o Português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 275 p.

KUPSTAS, M. (Org.). **Educação em debate**. São Paulo: Moderna, 1998.

MARTINS, W. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Ática, 1998. 519 p. (Temas, v. 49).

MURRIE, Z. de F. (Org.). **O ensino de Português do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 1992. 98 p. (Repensando o ensino).

MURRIE, Z.; VIEIRA, A.; LOPES, H. **Universos da palavra**: da alfabetização à literatura. São Paulo: Iglu, 1995. 167 p. (Reflexão e ação no magistério).

PRETI (Org.). **Análise de textos orais**. 2. ed. São Paulo: Felch, 1993. 236 p. (Projetos paralelos; v. 1)

VANOYE, F. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 243 p. (Ensino superior). Tradução de Clarisse M. Saboia et al.

ENTENDER OS PRINCÍPIOS/ A NATUREZA/ A FUNÇÃO/E
O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA
INFORMAÇÃO, NA SUA VIDA PESSOAL E SOCIAL, NO
DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO, ASSOCIANDO-
OS AOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, ÀS LINGUAGENS
QUE LHES DÃO SUPORTE, ÀS DEMAIS TECNOLOGIAS,
AOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO E AOS PROBLEMAS QUE
SE PROPÕEM SOLUCIONAR.

Tecnologias de comunicação e informação: presença constante em nossas vidas

Paulo Marcelo Vieira Pais

As novas tecnologias de comunicação e de informação estão presentes e exercem sua influência em praticamente todos os lugares do nosso planeta. Seja nos grandes centros comerciais das metrópoles, seja no meio da floresta amazônica, é possível sentir seu impacto na vida pessoal e social de qualquer cidadão. Pela magnitude de sua importância na vida humana contemporânea, o acesso à informação por meio de tecnologias como o computador pode ser considerado fator determinante da inclusão ou exclusão social.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

- *Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias de comunicação e informação.*
- *Identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias de comunicação e informação.*
- *Associar as tecnologias de comunicação e de informação aos conhecimentos científicos, aos processos de produção e aos problemas sociais.*
- *Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.*
- *Reconhecer o poder das tecnologias de comunicação como formas de aproximação entre pessoas e povos, organização e diferenciação social.*

Esse capítulo busca, em primeiro lugar, fazer o aluno refletir sobre a necessidade e a capacidade do ser humano de se comunicar, acumular e transmitir informações, relacionando essa capacidade à produção de cultura e associando-a aos processos de *comunicação e informação* relativos aos meios e suas tecnologias. As tecnologias são analisadas em função das características de linguagem que utilizam. As principais tecnologias de comunicação e informação são abordadas a partir de três recortes temáticos:

- tecnologias gráficas e de impressão, como em livros, revistas, mensagens publicitárias em placas, cartazes e *outdoors*, embalagens de produtos, comunicação visual em meios de transporte, fachadas de edifícios etc;
- tecnologias eletrônicas audiovisuais, como telefone, rádio, televisão, indústria fonográfica etc;
- tecnologias de informática multimeios, como redes de comunicação digitais (*intranets, Internet, Web* e correio eletrônico), banco de dados digitais, cartões eletrônicos, comércio eletrônico, bibliotecas virtuais etc.

A primeira atividade proposta objetiva levar o aluno a perceber a presença das tecnologias de comunicação e informação em sua vida. A resposta é pessoal, importando mais que o aluno identifique e reconheça essa presença em seu cotidiano.

A segunda atividade, semelhante à primeira também, é de resposta pessoal. O objetivo é fazer com que o aluno perceba a importância das tecnologias de informação e comunicação em sua vida. Nessa atividade, é bastante provável que o aluno não encontre uma resposta adequada, proporcionando ao professor a oportunidade de criar um espaço de reflexão sobre a função e o impacto das tecnologias na vida de cada um.

A terceira e a quarta atividades buscam desenvolver no aluno a habilidade *de identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias de comunicação e informação*. A terceira tem como objetivo fixar os conceitos de linguagem verbal e não-verbal, e a quarta atividade, identificar as características de linguagem dos diferentes meios de comunicação.

BIBLIOGRAFIA

ARGAN, G. C. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fortes, 1992. 280 p. (Coleção A). Tradução de Pier Luigi Cabra.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 253 p. (Olhos escolhidos, v. 1) Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.

- BÓTTERO, J. et al. **Cultura, pensamento e escrita**. São Paulo: Ática, 1995. 200 p. Tradução de Rosa Maria Boaventura (francês), Walter Lellis Siqueira (inglês).
- BRETON, P. **História da informática**. São Paulo: Edusp, 1991. 260 p. Tradução de Elcio Fernandes.
- BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1992. 354 p. (Biblioteca básica). Tradução de Magda Lopes.
- DERTOUZOS, M. **O que será: como o novo mundo da informação transformará nossas vidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 413 p. Tradução de Celso Nogueira.
- DOMINGUES, D. (Org.). **A Arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Edusp, 1997. 374 p. (Primas).
- ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979. 386 p. (Coleção Debates, v. 19). Tradução de Pérola de Carvalho.
- FEBVRE, L.P.V.; MARTIN, H-J. **O aparecimento do livro**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. 572 p. Tradução de Fulvia M.L. Moretto, Guacira Marcondes Machado.
- GIL, Vicente. **A revolução dos tipos**. São Paulo, 1999. 278 p. Tese (Doutorado) – Área de Concentração, Projeto de Produto e Comunicação Visual, Universidade de São Paulo.
- LA TAILLE, Y. J. J-M. R. **Ensaio sobre o lugar do computador na Educação**. São Paulo: Iglu, 1990. 219 p.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998. 212 p. Tradução de Luiz Paulo Rouanet.
- MACHADO, A. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1996. 313 p.
- MARTINS, W. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996. 519 p. (Temas, v. 49).
- MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutemberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Nacional/Edusp, 1972.
- MEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 210 p. Tradução de Sergio Tellardi.
- MOLES, A. **Arte e computador**. Porto: Afrontamento, 1990. 271 p. (Grande angular; v. 3) Tradução de Pedro Barbosa.
- MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. 4. ed. São Paulo: Forense, 1977. v. 2. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha.

- OLIVEIRA, R. de. **Informática educativa**: dos planos e discursos à sala de aula. Campinas: Papyrus, 1997.
- OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1996. 286 p. (Múltiplas escritas). Tradução de Valter Lellis Siqueira.
- PARENTE, A. (Org.). **Imagem e máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. 300 p. (Tans).
- SALOMON, S. W. **Informática**: um mundo acessível. São Paulo: Maltese, 1991. 219 p. (Desenvolvimento gerencial).
- SANDHOLTZ, J. H. et al. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artmed, 1997. 196 p. (Biblioteca Artes Médicas: Psicopedagogia). Tradução de Marcos Antonio Guirado Domingues.
-