

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ORIENTAÇÕES CURRICULARES

ÁREA DE LINGUAGENS

Educação Básica

CUIABÁ-MT
2008/2009/2010

Título Original: **Orientações Curriculares Área de Linguagens**
Copyright@ 2012 - Todos os direitos reservados.

Capa:Tiago / Desenho: Aidê

Revisão
???

Correção Ortográfica:
Leoni

Editoração Eletrônica
Rinaldo Araújo de Almeida

FICHA CATALOGRÁFICA
ISBN:

O69

Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação
Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato
Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.
126 p.

1.Orientações Curriculares. 2.Educação Básica –
Mato Grosso. 3.Linguagens. I.Título.

CDU 37

 Defanti
editora

Mato Grosso
2012



Silval da Cunha Barbosa
Governador do Estado

Rosa Neide Sandes de Almeida
Secretária de Estado de Educação

Fátima Aparecida da Silva Resende
Secretária Adjunta de Política Educacional

Paulo Henrique de Oliveira
Secretário Adjunto de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal

Jorge Szablewski
Secretário Adjunto de Estrutura Escolar

Antônio Carlos Lóris
Secretário Executivo do Núcleo Educacional

Aidê Fátima de Campos
Superintendente de Educação Básica

Débora Eriléia Pedrotti Mansilla
Superintendente das Diversidades Educacionais

Catarina de Arruda Cortez
Superintendente de Gestão Escolar

Ema Marta Dunck Cintra
Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação

Organização do Documento:

Aidê Fátima de Campos

Janaina Pereira Monteiro

Coordenação:

Alvarina de Fátima dos Santos - Alfabetização

Fernando de Souza Campos - Ciências da Natureza e Matemática

Israel Bernardes - Ciências Humanas e Sociais

Maristela Ledur de Souza - Linguagens

GRUPOS DE TRABALHO

Alfabetização:

Alvarina de Fátima dos Santos

Elaine Cristina Silva Moreira

Sueleide Alves da Silva Pereira

Linguagens:

Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva

Criseida Rowena Zambotto de Lima

Ederson de Andrade

Elen Luci Prates

Elizabeth Silva

José Sylvio de Carvalho Coelho Filho

Luciane de Almeida Gomes

Maristela Ledur de Souza

Silvia Matsuoka de Oliveira

Simone de Souza Naedzold

Tânia Regina Maciel

Traudi Hoffmann

Consultores:

Ana Antônia de Assis Peterson

Célia Maria Dominugues da Rocha Reis

Imara Quadros

Irene Baleroni Cajal

Kenji Kido

Maria Rosa Petroni

Martha Lourenço Vieira

Sérgio Flores Pedroso

Solange Maria de Barros Ibarra Papa

Co-Autoria:

Artes: Elen Luci Prates - Traudi Hoffmann

Educação Física: Ederson Andrade - Luciane de Almeida Gomes

SUMÁRIO

Apresentação	7
Caracterização da Área de Linguagens	11
Linguagens no 1º Ciclo de Formação Humana.....	15
Linguagens no 2º Ciclo de Formação Humana.....	26
Linguagens no 3º Ciclo – Ensino Fundamental.....	35
Bibliografia.....	54
Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Ensino Médio.....	62
A área	62
Conceito de linguagem.....	64
Função e metas.....	65
Linguagem e identidade	66
Sugestões metodológicas	67
Artes	68
História da Arte/educação e seu contexto.....	68
Arte/educação: um trilheiro possível	71
Contextualização	72
Leitura da Obra de Arte/Apreciação	73
O fazer artístico	73
Arte, Tecnologia e Indústria Cultural na Contemporaneidade	74
Educação Física: Um Pouco de História: compreendendo a Educação Física na Escola	76
A Educação Física Escolar e a Linguagem	80
A Cultura Corporal de Movimento em Questão.....	81
Língua estrangeira.....	84
O que é ensinar uma língua estrangeira?	86

Língua inglesa	90
A expansão global da Língua Inglesa: efeitos	90
A função do inglês e seus objetivos na escola pública: uma pedagogia da possibilidade	91
Língua espanhola	94
Aspectos linguísticos - Que língua ensinar?	95
A fonética	95
A sintaxe	97
A enunciação	97
Língua Portuguesa	99
Linguagem e Interação Social: A Construção do(s) Sentido(s)	100
Análise Linguística	101
Conhecimentos de Literatura	103
Por que Literatura Hoje... ..	103
1. “Ensinar” Literatura?	104
2. Perfil do Professor. Perfil do estudante contemporâneo. Professor-leitor, estudante-leitor	105
2.1. Material de apoio para o professor	110
Objetivos (com orientações dos PCN+)	111
PRocedimentos metodológicos	111
Bibliografia	117

APRESENTAÇÃO

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO

A organização das orientações curriculares pressupõe uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma construção de conhecimentos voltada para a formação humana resultante de uma mediação sócio-histórica e cultural. Daí a importância desta ação dialógica entre Seduc, Cefapros, assessorias pedagógicas, escolas, universidade, movimentos sociais e comunidade na construção coletiva deste documento.

As Orientações Curriculares configuram-se, assim, um documento que pode suscitar novos diálogos e reelaborações tornando-as instrumento cada vez mais fundamentado, e mais compreensível para orientar os profissionais do 1º, 2º e 3º Ciclos na elaboração da proposta política pedagógica, bem como no planejamento das ações pedagógicas e curriculares, no contexto da unidade escolar.

A partir da concepção de uma educação fundamentada na e para a formação humana, no âmbito das relações socioculturais, estas Orientações Curriculares buscam a ressignificação dos tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento dos educadores e educandos envolvidos no espaço educativo.

Nessa perspectiva, a organização é pensada e proposta contextualizando as Áreas de Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares a partir dos eixos estruturantes: **conhecimento, trabalho¹ e cultura**, visando à formação de sujeitos cujas capacidades produtivas se articulam às suas capacidades de pensar, de relacionar-se, de estudar e desenvolver a afetividade.

As Áreas de Conhecimento consideram as características inerentes a cada ciclo vital humano - infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos), adolescência (12 a 14 anos)² - como o contexto das vivências dos educadores e educandos; a **necessidade de repensar a prática pedagógica** cotidiana, de modo que os conhecimentos específicos de cada componente curricular, articulados ao contexto da Área de Conhecimento, e entre elas, possibilitem a construção e/ou a apropriação dos significados sócio-histórico-culturais elaborados e que favoreçam aos sujeitos envolvidos no processo, a ampliação da visão de si, de sua família, da escola, do bairro onde mora, da sociedade e cultura em que vive, e busquem transformações.

Nesse sentido, **as Orientações Curriculares** para o Ensino Fundamental, uma das etapas da educação básica, **objetivam** em cada Área: **a construção de conhe-**

¹ Trabalho é compreendido, na afirmação de Kuenzer, 'como práxis humana e não apenas como prática produtiva, mas uma das ações, materiais e espirituais, que os seres humanos, individual e coletivamente, desenvolvem para construir suas condições de existência'.

² Elvira Lima, 2006.

cimentos e a formação cidadã mediante a interação ativa, crítica e reflexiva com o meio físico e sociocultural, de modo que os educandos **desenvolvam a autonomia para o tratamento da informação e para expressar-se socialmente utilizando as múltiplas formas de linguagens e recursos tecnológicos.**

Esses pressupostos serão sustentados em suas interpretações, pelos atores educativos no contexto da escola, visando ao planejamento de trabalho coletivo orientado a partir dos eixos articuladores sugeridos em cada área de conhecimento, conforme destacados nos quadros em cada ciclo. Estes foram pensados considerando que as crianças, os pré-adolescentes e os adolescentes possuem “identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade e periferia [...]”³ as quais são constituídas por valores e conhecimentos produzidos nos contextos de vivências e experiências mediadas pela linguagem nas relações estabelecidas socioculturalmente.

Para sistematizar as intenções pedagógicas pretendidas nestas orientações curriculares, o processo de ensino e aprendizagem se organiza em torno de eixos articuladores: Linguagens e processos de interação, representação, leitura e prática; Apropriação do sistema de representação das linguagens; e Formação sociocultural nas diferentes linguagens. Estes eixos são fundamentais no processo de ensino/aprendizagem e na prática precisam ser coordenados e articulados entre si.

Esses eixos articuladores, em cada área de Conhecimento, e entre elas **tendem a ser discutidos e reorganizados/reelaborados ou adaptados de acordo com a realidade local, de modo a assegurar** que os saberes contextualizados, problematizados e ampliados possibilitem **o desenvolvimento das capacidades - cognitivas, procedimentais e atitudinais** - pelos educandos, na interação com o conhecimento, com seus pares e com os educadores⁴ no processo de ensino e aprendizagem.

A opção por desenvolvimento das capacidades ocorreu no sentido de que o termo é amplo e pode ser definido, **na perspectiva vygotkiana**, como ações teórico-práticas que usamos para estabelecer relações com e entre sujeitos e os objetos do conhecimento (situações, fatos e fenômenos), por meio da linguagem; uma vez que as funções cerebrais (psicológicas e mentais ou cognitivas) são constituídas mediante a internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar informações⁵. Portanto, capacidades **referem-se ao conhecimento e aplicação de estratégias e técnicas apropriadas, relacionadas aos conteúdos aprendidos, que o aluno busca, em suas experiências anteriores, para analisar e resolver novos problemas.**

As capacidades não são inatas, nem transmitidas. Na vida e nos processos de ensino e aprendizagem estas são construídas pelo(a) aluno(a) e também pelos(as) professores(as) nas relações que estabelecem entre si, com seus pares, com outros, com o conhecimento e com o contexto cultural e social.

³ Arroyo, 2006.

⁴ Educadores compreende todos que atuam no ambiente escolar, Conforme a Lei 9394/96.

⁵ Vygotsky apud Rego, 1995.

Assim, as **capacidades cognitivas**, socioculturalmente construídas estão relacionadas aos processos ou operações mentais quando o ser humano constrói o conhecimento, tais como: a abstração, a análise, a síntese, a correlação, a percepção, a identificação, a aplicação, a fruição, entre outras, os quais são fundamentais nos processos intelectuais de elaboração de conceitos para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade.

As capacidades atitudinais dizem respeito às convicções e modos de ser, sentir e se posicionar mediante situações concretas. Por exemplo: capaz de conviver bem com as pessoas de diferentes etnias, grupos sociais, religiões e posições políticas, lidar com divergências de opiniões e de preferências (time de futebol, tipo de música, moda, pertencimento, tribo, etc.) reconhecer e valorizar a igualdade de direitos entre as pessoas, inclusive aquelas que apresentam alguma necessidade educativa especial, ser responsável pelos próprios atos, compreender a importância de zelar pelos bens e espaços públicos e de preservar o meio ambiente, entre outras.⁶

As capacidades procedimentais estão relacionadas a ser, saber, fazer e saber fazer determinadas coisas. Por exemplo: saber interagir com o outro usando o gênero textual adequado à situação e objetivo pretendido; saber comportar-se em diferentes situações, tais como participar de discussões em diferentes espaços e momentos de atividades na escola (aula, recreio, eventos e outros).

Ressaltamos, ainda, que as capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais (que envolvem valores e comportamentos) são recorrentes nos três ciclos. Elas devem ser introduzidas no 1º Ciclo, retomadas e trabalhadas sistematicamente nos três anos do 2º Ciclo, mas algumas delas devem continuar sendo focalizadas no 3º Ciclo. A distinção entre um ciclo e outro dependerá do tratamento dado a essas capacidades, especialmente quanto ao grau de complexidade dos conhecimentos explorados para desenvolvê-las.

Entende-se, portanto, que o tratamento deverá ganhar abrangência e aprofundamento, de acordo com a faixa etária, o desenvolvimento cognitivo, o processo de aprendizagem e a autonomia conquistada pelos educandos. Isso significa que o desenvolvimento dessas capacidades ocorrerá progressivamente, ou seja, uma capacidade pode ser trabalhada e consolidada no 1º e/ou no 2º Ciclo e retomada no 3º Ciclo para ser trabalhada e consolidada novamente, de forma mais abrangente e aprofundada.

Em princípio, no 1º Ciclo o desenvolvimento das capacidades é mediado pela ação do(a) professor(a) que indica, delimita e atribui significados à realidade, a partir das constantes interações entre os pares e com o conhecimento - articulado com o meio físico e social - introduzido, trabalhado, consolidado e retomado. No 2º e 3º Ciclos, o(a) professor(a) continua atuando como mediador(a) quando introduz novos conhecimentos a serem trabalhados e consolidados ou caso o(a) estudante ainda não tenha concluído os processos de construção.

No sentido de acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos do 1º, 2º e 3º Ciclos, as orientações curriculares trazem, em cada Área de

⁶ Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- Proposições curriculares do 1º Ciclo.

Conhecimento, os **descritores** aqui definidos como **evidências da construção de capacidades do(a)/no(a) estudante**. Seu conjunto compõe o perfil em desenvolvimento, ou perfil de saída em cada ciclo.

Os **descritores**, portanto, **traduzem o diagnóstico da realidade no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem**, subsidiando o(a) professor(a), a direção, a coordenação e a articulação com dados fundamentais para o planejamento de atividades interventivas para atender necessidades que o educando apresente para completar o processo de construção do saber ou para superação de dificuldades no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE LINGUAGENS



Escola Estadual Ferreira Mendes

As linguagens são construídas historicamente na interação social, portanto mediadas **pelas relações** dinâmicas inerentes a toda produção **humana**, rica em sistemas semióticos expressos e registrados ligados intrinsecamente ao modo como o ser humano produz, (re)constrói, (re)significa e sustenta as práticas sociais. Dessa maneira, o ser humano define-se na e pela linguagem, desvela-se, modifica sua realidade e cria novos sentidos ou ressignifica suas práticas ao longo de sua história.

Pelo fato de se pensar que o conceito de linguagem envolve indivíduo, história, cultura e sociedade em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção, compreende-se a linguagem como o espaço da interlocução da atividade sociointeracional e possibilita reafirmar as práticas sociais de linguagem constituídas pela/na inter e transdisciplinaridade.

Essa compreensão de linguagem permite a construção de um currículo por área de conhecimento. As disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa integram o que denominamos a área de Linguagens. Esses campos de conhecimento apresentam características comuns que autorizam a articulação didático-pedagógica interna da área. Decorre daí não só enfatizar os conceitos explícitos ou subjacentes que sustentam a área como também promover a utilização de procedimentos metodológicos e objetos comuns às disciplinas que a constituem, de maneira que os estudantes saibam fazer uso das diversas linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando os interlocutores e as condições de produção, circulação e recepção para ampliar o (re)conhecimento do outro e de si próprio.

Na área de Linguagens, as disciplinas compartilham objetos de estudo e processos que podem, **articuladamente**, convergir para a aquisição e o desenvolvimento da compreensão e do uso particular das linguagens específicas das práticas discursivas de cada disciplina para desenvolver a capacidade de produzir e interagir nas e pelas diferentes linguagens.

Dentre os objetos comuns às disciplinas da área de Linguagem estão o **código, o texto e a leitura**.

Os códigos são elementos semióticos de estruturas complexas convencionadas pela interação na vida social. Segundo essa concepção, os códigos são constituídos por signos e símbolos que possibilitam a manifestação interacional da linguagem.

Utilizar a linguagem é, portanto, interagir a partir de textos, intertextos e hipertextos produzidos por códigos, pois as linguagens se concretizam nesses produtos de manifestação significativa e articulada de uma história social e cultural, únicos em cada contexto. A partir dessa concepção exige-se, de todas as disciplinas da área, o reconhecimento do conceito de texto, em sentido amplo, como objeto de significação, leitura, interação, apreciação, expressão e fruição dos diversos elementos linguísticos, pictóricos, corporais, tecnológicos, sonoros, plásticos, gestuais e cênicos e não apenas aquele restrito à língua escrita ou à falada.

O texto é objeto de interpretação que depende da produção de sentido para existir. A leitura, nessa perspectiva, não se dá apenas pelo processo de codificação e decodificação, mas pela (re)significação, fruição, experimentação e apreciação. Sendo assim, o aluno lê agindo, interagindo, experimentando e resignificando textos, intertextos e hipertextos. Compreender a leitura, a partir desse olhar superador, tem implícito o reconhecimento da importância da leitura como vivência, que torna possível a construção de significados, a representação do mundo, o compartilhamento de informações, a expressão e a construção da identidade no processo de interação social que revela, a cada um, parte de si e do mundo numa relação dialética com a cultura, a história e a sociedade.

A natureza do processo dialógico interdisciplinar considera relevantes as especificidades das disciplinas que compõem a área, sem, contudo, pensá-las estanques em cada disciplina, mas correlacionando-as por meio dos seus objetos comuns. Para melhor compreender esse processo, cada disciplina apresentará seus objetos de estudos e como o código, o texto e a leitura devem ser interpretados.

Em Arte, a construção do conhecimento se dá a partir da prática reflexiva sobre o objeto artístico – o texto e o código – em que se instaura a leitura, porque a Arte/Educação orienta para um entendimento sensível e complexo do ser e estar no mundo. Como ilustra Celeste Martins (2002, pág. 56), a educação do sensível cria situações em que se ampliam a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre o mundo e sua cultura; é capaz ainda de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada produtor/fruidor/aprendiz.

Ler em Arte constitui processo de fruição, apreciação, decodificação, resignifica-

ção dos códigos, ícones e símbolos, pois estes possibilitam a criação, apreciação estética e poética do texto artístico nas diferentes linguagens.

O Texto, tal como é aqui compreendido, propicia a comunicação universal entre as diferentes culturas, configurando-se na prática de criação e fruição num processo dialético, crítico e reflexivo, promovendo a construção do eu pelo viés da interlocução do contexto, materializando os sentimentos na criação, individual/coletiva

Na contemporaneidade, **ler consiste em atribuir significado ao objeto de leitura que pode ser um texto, uma imagem estática ou em movimento**. Com a leitura, as informações se agregam numa trama de conhecimento no qual podemos encontrar características formais, topológicas e cromáticas e também os saberes já construídos pelo leitor. Como podemos atribuir esse significado à arte? Como vemos e compreendemos um objeto: artístico ou do meio? Esse processo se dá quando organizamos os conhecimentos adquiridos partindo de experiências reais vividas, estabelecendo relações entre as vivências, o levantamento de hipóteses e a tentativa de solução de problemas.

Na disciplina de Arte, a leitura tem se efetivado em caráter mais teórico e a releitura, como a produção a partir do objeto de estudo. A releitura não pode ser confundida com a cópia, ela precisa ir além. Deste modo, reler é ressignificar, retomar a leitura e só então criar partindo do referencial dos elementos estudados. Este objeto de leitura pode ser qualquer elemento das quatro linguagens⁷ integrantes da arte letiva.

Em Educação Física, a construção do sujeito e da linguagem aponta para um universo de possibilidades que precisa ser considerado, a fim de contemplar essa perspectiva. De acordo com Gomes (2004), todo evento experimentado pelos sentidos deixa no corpo marcas que são expressas por uma linguagem, que se traduz em movimentos. O corpo entendido como suporte textual de linguagem que manifesta a cultura na qual está inserido, pois, “ao se movimentarem, homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos, ou seja, culturalmente impressos em seus corpos.” (Neira, 2007, pág. 14), Assim compreende-se o corpo como “texto da cultura” e os gestos como os “textos do corpo”.

Nessa disciplina, é necessário considerar a dimensão sociocultural do movimento, a partir da construção histórica do conceito de cultura corporal de movimento como conhecimento pedagógico.

Em Língua Portuguesa, o trabalho é orientado pelo texto, unidade básica de estudo que se refere às atividades discursivas em uso, sejam elas orais, escritas e/ou multimodais, pertencentes aos variados gêneros discursivos. Como objeto dialógico, o texto se realiza enquanto significado na leitura, uma vez que é na interação que ele existe e coexiste. Nessa perspectiva, o leitor não apenas constrói os sentidos da leitura, mas é também construído por esses sentidos.

Daí a importância de se desenvolver um trabalho de reflexão não apenas sobre

⁷ Dança, música, arte cênica e arte visual.

o código (língua), mas principalmente sobre o discurso posto em funcionamento nas situações sociais de uso da língua e suas formas de materialização. Assumir uma concepção sociointeracionista de linguagem permite ao professor, num movimento dialético, oportunizar o contato frequente do estudante com a leitura e a produção de textos e, na dinâmica desse processo, desencadear uma relação linguística viva.

A Língua Estrangeira Moderna (LEM) é componente curricular da Área de Linguagens, na parte diversificada do Currículo da Educação Básica, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental⁸, **com o objetivo de iniciar os estudantes no conhecimento das línguas ofertadas e dessa forma oportunizar o conhecimento dos códigos pertinentes à LEM, para produção e leitura dos textos que circulam socialmente.** O reconhecimento do outro por meio de um modo de dizer diferente, via relativização, contribui para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes para construir e ampliar o conhecimento da língua e da cultura própria, valorizando-as e reforçando a aprendizagem ao abordar temas incluídos em outras disciplinas das diversas áreas.

Nesse entendimento, o tratamento proposto não reside em ignorar as especificidades das Línguas e da Artes, da Educação Física, mas, para além do movimento de ações planejadas de forma reflexiva e intencional, integrar conteúdos, atitudes, procedimentos e valores de modo a vislumbrar um desenvolvimento qualitativo no contexto das relações dos atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

⁸ Lei 9394/96, art. 26 §5º.

LINGUAGENS NO 1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA



Escola Estadual Alice Fontes

Na área de Linguagens, têm-se como objetos integradores desse campo de conhecimento o *código*, o *texto* e a *leitura*, sendo que, no processo de alfabetização e letramento, esses objetos se manifestam nas múltiplas linguagens constituídas pela criança nas relações dinâmicas de produção, circulação e recepção. Os conhecimentos são mediados pela diversidade de representações das linguagens: verbal e não-verbal, da oralidade, da sinalização, da leitura, da escrita, da arte, da expressão, da cultura corporal e do movimento, dentre outros.

O trabalho pedagógico, nesse processo, **pressupõe uma ação integradora a partir das necessidades de aprendizagens da criança** para esta apropriar-se de diferentes linguagens, desenvolver o pensamento, transformar atitudes e construir conhecimentos.

Na concepção de currículo que visa à formação humana, a adoção dos ciclos como norteadores das práticas pedagógicas corresponde ao respeito à formação do sujeito inserido no contexto histórico, constituinte de liberdade e de criticidade e que se percebe como capaz de respeitar e valorizar as multiculturas.

Nesse sentido, a enturmação por faixa etária parte da premissa de que o desenvolvimento humano pode ser compreendido pelo “fator tempo” e não pelo condicionamento à memória, em série. As situações de interação com seus pares e com o meio, facilitadas pelas linguagens, favorecem a construção de um sujeito que vivencia e se apropria dos bens sociais, históricos e culturais a fim de transformar sua aprendizagem e, também, a aprendizagem do outro.

Cabe à escola o desafio de organizar um ambiente propício à construção de conhecimentos relacionados aos componentes curriculares que integram a área das Linguagens concebendo a criança como capaz de se constituir autônoma por meio da linguagem.

Assim, a linguagem adquire uma característica fundante da mediação e da dialogicidade possível nas/pelas áreas do conhecimento.

Compreender a alfabetização e letramento à luz da Psicogênese da Escrita, estabelecendo uma estreita ligação destes com o sistema alfabético, consiste em fundamentar uma prática ampliada de concepção que considera código como representações sógnicas e simbólicas passíveis de leitura e produção.

Assim, **no 1º Ciclo, o processo de aprendizagem focaliza, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades de interação por meio da leitura, escrita, oralidade, cultura corporal de movimento, criação e reflexão da/na interlocução de ser/estar no mundo.**

Com relação à alfabetização e ao letramento na perspectiva das linguagens, é imprescindível propor atividades que valorizem os conhecimentos e vivências dos estudantes e promovam um contato organizado e constante com os diferentes textos e leituras, possibilitando que a criança se aproprie, analise, compreenda e faça uso dos códigos no contexto sociocultural.

Convém lembrar da linguagem não-verbal, uma vez que ela permite aos alunos compreenderem outros sistemas de representação como as imagens e símbolos, as placas, os gestos, os mapas, os gráficos, as tabelas, as fotografias e outros elementos que não se utilizam da escrita como forma de comunicação, mas interferem, igualmente, na produção de sentido.

As atividades com a oralidade são importantes porque favorecem o desenvolvimento das capacidades de ouvir e produzir textos orais, em diferentes situações comunicativas que favoreçam a manifestação do sujeito, de seu diálogo com o objeto de conhecimento e de seu processo de aquisição e apropriação de novos códigos.

A Leitura, entendida como atividade humana, é prática produtora de sentido; e o leitor, o sujeito que interage e atribui significado ao texto. O ato de ler ou ouvir leitura de textos deve ser entendido como uma possibilidade de construir ou ampliar significados. Nesse contexto, é fundamental que o professor diversifique os textos e explore os aspectos ligados aos processos de decodificação⁹ e compreensão textual e, principalmente, as pistas que o texto fornece para ampliar a construção do sentido pelo leitor, utilizando estratégias de leitura como a seleção, a antecipação (hipótese), a inferência, a fruição, a autorregulação e a autocorreção de modo que o estudante possa compreender o seu processo evolutivo de leitura e produção.

É importante criar situações efetivas de leitura em que o estudante, com objetivos prévios, possa empreender a leitura e apreciar o ato de ler por ele mesmo ou pelo outro,

⁹ Decodificação se refere aos diferentes códigos, não somente à língua portuguesa.

e também ler com atenção suas próprias produções, com objetivo de revisá-las e elaborar novas versões para seus textos, mostrando que a produção de textos não constitui dom, mas fruto de trabalho sistemático e sistematizado.

No trabalho com a produção de texto, no 1º Ciclo, **é necessário explorar o sistema de representação simbólica possibilitando que a criança, a partir de suas hipóteses, compreenda a representação e a estrutura dos diferentes textos e reflita constantemente sobre o que é produzir textos, visando às condições de produção, de circulação e de recepção.**

Ao tratar especificamente da relação da criança no e com o mundo da leitura e da escrita, que ocorre tanto pela aquisição do sistema de escrita – **a alfabetização** – quanto pelo desenvolvimento das capacidades de uso desse sistema em práticas sociais – **o letramento**, cabe à escola possibilitar o domínio da tecnologia do ler e do escrever (com suas convenções e regras), assim como propiciar condições para que os estudantes saibam fazer uso dessa tecnologia em função de diferentes objetivos e interesses, em diferentes contextos sociais: na escola, na família, no trabalho e no lazer, entre outros.

O processo de apropriação do sistema alfabético se constitui como condição essencial para que a criança, no 1º Ciclo, consiga ler e escrever com autonomia¹⁰. No entanto, de acordo com Soares, a alfabetização não precede e nem é pré-requisito para o letramento. Na concepção psicogenética de alfabetização, a tecnologia da escrita é apreendida por meio de atividades de “letramento”, ou seja, de leitura e produções de textos reais e de práticas sociais de leitura e escrita¹¹.

Nesse entendimento, alfabetizar e letrar se configuram como uma ação que vai além das capacidades de: compreender as diferenças entre a escrita e outros sistemas de representação; dominar as convenções gráficas do sistema de escrita (direção e alinhamento da escrita, segmentação das palavras); compreender a natureza do sistema alfabético de escrita e dominando as relações entre grafemas e fonemas; e entender as normas e convenções que determinam a escrita das palavras, dentre outras. Isso implica afirmar que dominar a tecnologia da escrita não é suficiente para que a criança leia, escreva e raciocine com autonomia, pois é necessário que compreenda como as relações sociais são representadas na e por meio da escrita¹².

Alfabetizar e letrar, processos interdependentes e indissociáveis, consistem essencialmente em instrumentalizar os estudantes com o código alfabético, desenvolvendo as capacidades necessárias para conhecer, valorizar e fazer uso desse código dentro e fora da escola. Nesse sentido, a alfabetização se ocupa da apropriação da escrita e incorpora a experiência do letramento balizado por aspectos sócio-históricos.

O processo de alfabetização e letramento ocorre à medida que a criança constrói representações e se apropria da estrutura da linguagem escrita por meio de hipóteses, as quais são compreendidas a partir das referências sobre a

¹⁰ Soares, 2006

¹¹ Soares, 1998

¹² Paulo Freire apud Maciel e Lúcio, 2008

psicogênese¹³ da escrita, pois a aprendizagem da linguagem escrita para a criança de 6 a 8 anos envolve a elaboração de *todo um sistema de representação simbólica da realidade*.

Nesse processo é importante considerar que a construção de hipóteses representa um salto qualitativo à evolução da escrita, traduzido por avanços conceituais e conflitos cognitivos cujas implicações se materializam nos *erros construtivos¹⁴*, entendidos como contradições das hipóteses, inerentes ao pensamento, raciocínio, induções, deduções e relações necessários à construção do conhecimento.

A efetivação do processo evolutivo da escrita se dá em ambiências letradas que possibilitam o uso das práticas de leitura e escrita em contextos sociais. A mediação do professor nos ambientes letrados se configura como elemento imprescindível para potencializar a imersão da criança na cultura escrita. Essa mediação possibilita a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação, em que a construção do conhecimento implica numa ação partilhada e as relações entre sujeito e objeto são estabelecidas.

A heterogeneidade presente nessas ambiências constitui, de acordo com Rego (1988), fator imprescindível nas interações em sala de aula. “Os diferentes ritmos, comportamentos, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e processos de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem, no cotidiano escolar, a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais”.

Nesse contexto, a observação, pesquisa e análise do registro do percurso que a criança faz para aprender a ler e a escrever, como produzem, de que modo interagem, como se relacionam com os diversos objetos de conhecimento, suas descobertas e seus interesses constituem elementos fundantes para (re)significar o planejamento de ações formativas, tendo em vista os objetivos articulados às capacidades a serem alcançadas pelos alunos.

Para além da visão de material externo, a concepção de ambiente letrado alfabetizador deve ter como âncora a qualidade linguística do material disponível, os processos interativos, a alternância de papéis, a variedade de atividades e as intervenções do professor e a produção de textos dos próprios alunos.

A partir dessas proposições, a organização curricular no 1º Ciclo concebe a alfabetização e o letramento como processos interdependentes e indissociáveis¹⁵, pois **alfabetizar letrando** além de propiciar a inserção da criança no mundo grafocêntrico e tecnológico possibilita sua interação por meio da leitura, da escrita, da fruição, da cultura corporal de movimento e da oralidade/sinalização construindo e/ou ampliando conhecimentos.

Nessa perspectiva, esse processo ocorre considerando os saberes relacionados às Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática, áreas de conheci-

¹³ Ferreiro e Teberosky

¹⁴ Colello. Silvia M Gasparian 1995

¹⁵ Soares (2001),

mento que se integram, possibilitando aos (às) estudantes desenvolver o pensamento lógico, o senso crítico, a criatividade, os aspectos socioafetivos¹⁶ e as capacidades de ler, escrever e compreender significados relacionados às práticas sociais.

No 1º Ciclo, a criança de 6 a 8 anos encontra-se em um momento privilegiado de construções culturais pelo movimento, sendo característico o intenso ato de movimentar-se, construído além da escola, um conjunto de saberes corporais, repletos de emoções, desejos e motivações que são próprias desse período, cabendo a ela vivenciar e ampliar a construção dos conhecimentos.

As aulas de Educação Física devem permitir que o(a) estudante tome consciência das suas manifestações espontâneas e as transforme em manifestações conscientes, atribuindo novos significados.

Um exemplo claro é o momento de chegada da criança à escola, em que a mesma traz um repertório de brincadeiras que devem ser consideradas, para que a partir desse repertório o conhecimento relacionado a essas vivências seja ampliado, isto é, a criança vem sabendo brincar e o professor deve confrontar esse saber, possibilitando uma reconstrução de significados do seu ato de brincar.

Assim, para Soares et al (2009) o ensino da Educação Física tem um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana a uma adoção de postura produtiva e criadora de Cultura.

Desse modo, as aulas de Educação Física, no 1º Ciclo, devem ser pautadas na reflexão e vivência de todos os elementos da Cultura Corporal de Movimento (jogos, lutas, danças, esportes, ginásticas e conhecimentos sobre o corpo, dentre outras manifestações), passando das vivências espontâneas para as construções sistematizadas.

Para a constituição do **sujeito criativo**, necessita-se **pensar a ludicidade no espaço escolar interligado com a construção do conhecimento de forma prazerosa, retomando o espaço do brincar para propiciar aos estudantes o prazer do aprender**. As indagações de Linhares (2003, pág. 21) nos remetem à reflexão sobre a ludicidade no fazer pedagógico: o que leva uma criança que normalmente dizia brincar, jogar com o imaginário, cantar, desenhar, colorir, criar estórias e poetizar de forma que acreditava mais feliz dizer que isso não eram atividades escolares?

No processo de construção do saber, é imprescindível compreender como a criança se apropria do conhecimento, considerando que as intervenções pedagógicas devem ter como foco central, para o 1º Ciclo, a alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando, reconhecendo, principalmente nesse período, o aspecto da ludicidade, viés de construção de conhecimento nas relações que a criança estabelece culturalmente com o outro, com os objetos e consigo mesma. A ludicidade impulsiona a conquista de novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo¹⁷.

A Educação Física Escolar, historicamente, tem suas referências pedagógicas na Cultura Corporal de Movimento que é trabalhada por práticas corporais nomeadas jogos, danças, esportes, atividades rítmicas expressivas, lutas e ginásticas, entre outras mani-

¹⁶ Conceitos referendados por Piaget, Vygotsky e Wallon

¹⁷ Ângela Meyer Borba, 2006

festações que, segundo Soares et al (2009), se constituirão como conteúdos da disciplina. Dessa forma, o estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem e só faz sentido quando a preocupação é entender a prática para transformá-la.

Nessa dimensão, as práticas corporais na **Educação Física escolar deve considerar o movimento da criança como sendo repleto de significados/sentidos que se constroem pela cultura, produzidos pelas relações estabelecidas no contexto sociocultural, que, na interação com o outro, produzem significados diferentes.**

Segundo Neira (2007), a aula de Educação Física é um espaço pedagógico privilegiado de produção de cultura em que os sentimentos, criatividade, o lúdico e a corporeidade devem ser considerados. A percepção dessas práticas corporais, como patrimônio cultural de um povo, deve proporcionar condições de compreender, reconhecer e respeitar essas práticas. O trabalho do professor deve ser intencionalmente planejado para considerar as necessidades da criança na infância ligada pela perspectiva da Cultura.

A criatividade, por sua vez, é inerente ao ser humano constituindo-se como parte fundamental na construção do cidadão capaz de criar e recriar numa dialogicidade entre o espaço global e pessoal. Para Ostrower (1987), é importante “considerar os processos criativos na interligação dos dois níveis da existência humana: o nível individual e nível cultural”.

Faz-se necessário alfabetizar letrando em toda a educação básica, inclusive em artes. Esse pensamento se fundamenta nas pesquisas de Martins (1994) por compreender que a leitura permeia todas as áreas do conhecimento e, na disciplina de Artes, essa leitura também é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, independente da linguagem utilizada.

Por outro lado, estudos sobre a Arte-educação evidenciam a importância da expressão artística através do desenho e das brincadeiras de ‘faz de conta’ que podemos observar nas manifestações do inconsciente, revelando muitas vezes seus conflitos existenciais. “Entretanto, é importante salientar que as condições concretas de vida da criança constituem o seu psiquismo” (Ferreira/Silva, pág. 144, 2001)”. Com isso, não podemos ter a pretensão de interpretar os trabalhos artísticos para além da apreciação estética e poética.

Segundo Lowenfeld (1947), a criança precisa ser estimulada para ampliar as capacidades criadoras, nas seguintes estruturas: fases da garatuja (as garatuja desordenadas, as garatuja coordenadas e as garatuja com articulação de nomes); fase pré-esquemática; fase esquemática; fase do realismo. As faixas etárias para essas fases variam de criança para criança.

Quanto à intertextualidade, que pode ser implícita ou explícita, afirmamos que une os espaços entre os textos que se inter-relacionam. Atualmente o intertexto se apresenta em variados formatos, ocupando inclusive o ciberespaço, o qual faz uso de novas tecnologias para veicular informações.

Segundo Pimentel (2002) “A criação poética tecnológica se faz em computadores, vídeo, pela transmissão de imagens, sons, textos, fax e Internet, que permitem gerar pro-

duções cujo traço mais instigante é a interatividade, ou o diálogo mediado por máquinas”. Desta feita, nota-se que as ações tecnológicas ultrapassam as práticas educacionais mostrando a arte digital. Os artistas da era tecnológica utilizam os recursos computacionais em suas criações para que haja uma interação veloz entre o artista e seu público. Pillar (2002) afirma que “o trabalho artístico não é mais a mera criatividade do artista, pois quando distribuído na rede, cada indivíduo pode se conectar, agir e modificar a ideia proposta”.

Tendo em vista que o espaço escolar se apropria das tecnologias, sem que de fato faça uso destas apropriadamente, é preciso que o(a) professor(a) de Artes não desconsidere os avanços tecnológicos que são um marco na sociedade atual, indo além da exploração de programas de computador para avançar na prática tecnológica a favor da construção do conhecimento.

As considerações sobre o ensino da Arte aqui colocadas se referem a todas as fases dos Ciclos de Formação Humana. Nas especificidades para cada ciclo levam-se em conta as capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais recorrentes nos três ciclos. Tais capacidades necessitam ser inicializadas, retomadas e aprofundadas em toda Educação Básica.¹⁸

A alfabetização e letramento em Artes, no 1º Ciclo, se efetivam partindo das linguagens artísticas (artes cênicas, artes visuais, dança e música) e das manifestações culturais em âmbito local e global. Conjuntamente deve-se levar em conta as capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que necessitam ser inicializadas neste ciclo com o intuito de constituir a base da formação em artes do estudante que no 2º Ciclo serão retomadas e (re)significadas.

Ainda, tratando de alfabetização e letramento é de fundamental importância destacar o grafismo infantil por ser algo ontológico e primordial na constituição da cognição e afetividade do sujeito. Em consonância com essa linha de pensamento, citamos Lowenfeld (1947) e Read (1943) que atribuem à Arte a função de elo do ser humano com a vida. Portanto, é de suma importância observar, estimular e aprimorar a organização estética criativa, pois “a criança vem ao mundo com o propósito de se expressar de várias maneiras, as quais proporcionam a ela um período de expressão e comunicação”. (LOWENFELD, 1947).

No 1º Ciclo, quando for introduzido, por exemplo, o eu do estudante, deve-se trabalhar o corpo como expressão desse eu, ou ainda partir dos estudos de auto-retrato não desassociando, mas integrando as áreas do conhecimento.

Desenvolver esse componente curricular é fundamental, afinal a leitura se dá em todas as áreas do conhecimento e, para a disciplina de Artes, suas novas bases conceituais e no que se refere às suas relações com as pesquisas contemporâneas em arte, a “leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1994), desde que a expressão infantil parta da originalidade, para que assim sua aprendizagem em artes possa ser significativa.

Com isso, muitas vezes coíbe-se o processo natural da expressão, interferindo

¹⁸ O texto de Arte-educação fundamenta o currículo de Artes para toda a Educação Básica. Dessa forma, orienta-se que todos os profissionais que atuam nessa disciplina façam a leitura integral deste texto.

assim na criação simbólica do estudante, pois o desenho “é uma forma de representação que supõe a construção de uma imagem bem distinta da percepção. O que é desenhado não é, então, a reprodução da imagem percebida visualmente, nem a imagem mental que a criança tem do objeto. Consiste, sim, na construção gráfica que dá indícios do tipo de estruturação simbólica que a criança tem naquele momento.” (PIAGET apud PILLAR, 1996).

É preciso ter claro que não se pretende desenvolver somente uma vaga sensibilidade nos estudantes através da arte, entretanto objetiva-se seu desenvolvimento cultural pelo ensino/aprendizagem de Artes, compreendendo a arte como parte da cultura, assim o conhecimento em arte se faz necessário na constituição desse sujeito cultural. Como nos fala Barbosa (2008 pág. 17), a comunicação através da Arte aguça os sentidos, transmitindo significados impossíveis de serem transmitidos por qualquer tipo de linguagem.

O trabalho pedagógico, por conseguinte, considera a organização do tempo escolar na lógica dos ciclos, adequando o contexto escolar ao desenvolvimento biológico, social e cultural de crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

O planejamento das ações educativas deve partir de uma ação coletiva que envolve as áreas de conhecimento, os saberes universalmente construídos, as metodologias e a interação sociocultural, criando melhores condições para o desenvolvimento e aprendizagens dos(as) estudantes. O trabalho coletivo permite que os(as) professores(as) acompanhem o avanço dos(as) estudantes durante o ciclo, socializem suas dúvidas, planejem soluções, enfrentem dificuldades de modo a superá-las, avaliem as ações, construam um ambiente alegre e motivador onde estudantes, professores e outros profissionais da educação e sintam-se inclusos no processo educativo.

É importante oportunizar situações desafiadoras para que os (as) estudantes desenvolvam sua capacidade de pensar, organizar as informações que recebem compreendendo o seu sentido e atribuir significados de modo que ampliem o processo de letramento, bem como os conhecimentos escolares desenvolvidos anteriormente. (v. Quadro das Linguagens do 1º Ciclo)

No quadro que segue, teremos os eixos articuladores que mostrarão os pontos de intersecção entre as disciplinas; as capacidades a serem adquiridas pelos alunos e mediadas pelo(a) professor(a) e os descritores que apresentam as evidências da construção das capacidades pelo(a) estudante. Sendo assim, podemos interpretar o quadro, no primeiro eixo articulador da seguinte forma: compreende-se que o aluno ao conceber a linguagem como *processo de interação* necessita *reconhecer a linguagem como integradora do sistema de comunicação* e conseguirá essa capacidade quando se *expressar considerando as condições de produção e recepção*, entre outros.

QUADRO DE LINGUAGENS 1º CICLO

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
<p>Linguagens e processos de interação, representação, leitura e prática.</p>	<p>Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação;</p> <p>Ler, compreender e construir diferentes textos.</p>	<p>Expressa-se considerando as condições de produção e recepção;</p> <p>Compreende e valoriza os diversos usos da língua;</p> <p>Reconta oralmente os gêneros lidos e/ou ouvidos;</p> <p>Compreende o corpo em movimento;</p> <p>Reconhece os diferentes significados das práticas corporais.;</p> <p>Aprecia, lê e expressa-se por meio das Artes;</p> <p>Reconhece a função social da linguagem escrita;</p> <p>Constrói e reconstrói hipóteses leitoras a partir de conhecimentos prévios;</p> <p>Levanta hipóteses sobre informações explícitas e implícitas;</p> <p>Percebe-se e situa-se como leitor/produtor de linguagens;</p> <p>Desenvolve potencialidades perceptivas (pessoal/de mundo), imaginativas e expressivas;</p> <p>Constrói sistema sígnicos de representações e expressões.</p>

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
Apropriação dos sistemas de representação das linguagens.	<p>Codificar e decodificar linguagens;</p> <p>Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação.</p>	<p>Apropria-se da natureza do sistema alfabético da escrita;</p> <p>Escreve alfabeticamente;</p> <p>Reconhece o seu processo de evolução da linguagem escrita;</p> <p>Faz uso das capacidades necessárias para a leitura e escrita;</p> <p>Conhece e faz uso de técnicas, materiais e procedimentos na criação em artes;</p> <p>Cria desenhos e faz releituras de obras de Artes;</p> <p>Lê e produz textos, considerando as condições de produção, circulação e recepção;</p> <p>Posiciona-se criticamente diante de textos;</p> <p>Sente-se seguro para criar e expressar-se por meio das diferentes linguagens;</p> <p>Utiliza diferentes linguagens (visuais, teatro, dança e música) como forma de expressão.</p>

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
<p>Formação sociocultural nas diferentes linguagens.</p>	<p>Vivenciar as diversas práticas de linguagens;</p> <p>Compreender as manifestações das linguagens;</p> <p>Valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens.</p>	<p>Planeja, com ajuda, o texto a ser escrito;</p> <p>Revisa e reelabora, com ajuda, os próprios textos;</p> <p>Vivencia o processo criativo por meio de diversos suportes das linguagens artísticas: (teatro, dança, artes visuais, música, cinema e arte midiática, entre outros);</p> <p>Compreende e valoriza as diferentes variedades linguísticas;</p> <p>Respeita os diferentes modos de falar;</p> <p>Compreende os processos históricos artísticos/culturais;</p> <p>Valoriza os modos de produção e circulação da escrita na sociedade;</p> <p>Expressa-se oralmente manifestando as linguagens do seu cotidiano;</p> <p>Vivencia e utiliza as manifestações das linguagens no seu cotidiano;</p> <p>Observa, respeita e preserva o patrimônio cultural e natural identificando e diferenciando as características artísticas e estéticas.</p>

LINGUAGENS NO 2º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA



Escola Estadual Rodolfo Augusto

Na área de Linguagens, no 2º Ciclo, o pré-adolescente de nove a onze anos amplia e apropria-se de diferentes linguagens e as (re)significa em sua vivência com os familiares, amigos e colegas.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da mediação do professor no ambiente escolar, assumindo a função de possibilitar ao estudante utilizar-se autonomamente dos códigos para expressar-se, interagir e compreender o mundo e ser compreendido pelo outro. Desse modo, pode produzir sentidos em todas as situações de interação social.

O trabalho com as linguagens prescinde uma ação integradora que, a partir das necessidades de aprendizagens do estudante, com a finalidade de ampliar e consolidar seu desenvolvimento, possibilite-lhe desenvolver o pensamento, transformar atitudes e construir conhecimentos, os quais são mediados pela diversidade de representações das diferentes linguagens.

Para sistematizar as intenções pedagógicas pretendidas nestas orientações curriculares referentes à alfabetização e ao letramento, no 2º Ciclo, o processo de ensino e aprendizagem se organiza em torno dos eixos articuladores já mencionados no primeiro ciclo: *Linguagens no contexto sociocultural - Processos de Representação e prática, Apropriação do sistema de representação de diferentes formas de Linguagem no contexto sociocultural e Formação sociocultural nas diferentes linguagens.*

Para isso, o trabalho, no 2º Ciclo, deve ser organizado de modo a permitir a (re) construção, (re)significação dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades

de uso das linguagens nas práticas sociais, de análise, reflexão, criação, fruição e crítica, demandando do aluno a observação e a comparação entre aspectos semelhantes e a elaboração de generalizações.

Num processo contínuo de reelaborações, o estudante apropria-se das diferentes formas de leitura, de escrita e de interpretação e, gradativamente, constrói autonomia no uso dos códigos, adequando-os à situação de produção e de recepção, bem como às características do(s) interlocutor(es).

Sendo assim, é fundamental tomar o texto como eixo do processo de ensino e aprendizagem e como elemento que integra as diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo do 2º Ciclo, pois é por meio dele que nos relacionamos e produzimos significados e sentidos.

O processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita deve ser orientado por uma concepção discursiva de linguagem. Como atividade social, forma de ação entre sujeitos e lugar de interação, dentro de um determinado contexto social de comunicação, essa concepção de linguagem concebe o texto como o produto da interação entre os sujeitos, estando seu significado não na soma dos códigos, símbolos, gestos, sons e palavras que o constituem, mas na relação estabelecida entre os elementos e características que o formam e os sentidos construídos pelo leitor/produtor.

Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais necessário desenvolver as capacidades dos estudantes em diferentes tipos de situação de uso das linguagens, com o objetivo de ampliar suas possibilidades de participação em sociedade. Trata-se de tomar o código, o texto e a leitura como objetos de ensino e aprendizagem da área.

Assim, no 2º Ciclo, o processo de ensino e de aprendizagem da língua deve focalizar, sobretudo, **o desenvolvimento das capacidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade que valorizem os conhecimentos e vivências trazidos pelos alunos e promovam um contato organizado e constante com os diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente.**

No trabalho com texto escrito é necessário criar situações em que os estudantes possam descobrir a função interativa das línguas, por meio de atividades que explorem o sistema de representação da linguagem em seu uso efetivo em contexto social e cultural. Isso implica, necessariamente, em criar situações reais de interação por meio da escrita e leitura.

O ensino de Língua Portuguesa, a partir desse Ciclo, deve ter por **finalidade** inicial **promover o desenvolvimento da competência discursiva do aluno**, ou seja, “a aptidão para dominar as regras de *uso* da língua nas diversas situações” (Charaudeau & Maingueneau, 2004, pág. 101). O domínio de tais regras depende de um processo de ensino-aprendizagem formal, sistemático e sistematizado da linguagem, englobando as atividades de leitura, escrita e análise linguística. O ensino da linguagem deve ser entendido como processo de *interlocução*, isto é, como processo ‘constitutivo de’ e ‘constituído por’ sujeitos (Geraldi, 1996). Assim, há um sujeito que fala para ser ouvido e compreendido, como há um sujeito que escreve para ser lido e compreendido.

Sendo assim, **sugerimos que:** (1) o exercício de redação, artificial e tão comum ainda hoje em nossas escolas, seja substituído por **produções de texto a partir de situações que realmente têm relação com os alunos**, o que estimularia, sem dúvida, a observação e a reflexão sobre a realidade; (2) a leitura, principalmente de textos literários, deixe de ser cobrada, pontuada com perguntas que enfocam a localização de informações explícitas no texto e não explorem outras capacidades importantes, como compreender, entender, inferir, construir hipóteses e estabelecer relações, dentre outras.

Nas atividades de leitura é fundamental que o professor diversifique os textos e explore, em cada um deles, não somente os aspectos ligados aos processos de decodificação, mas as condições de produção, circulação e recepção.

Na leitura, atividade de interação entre o leitor e o texto, em que o primeiro atua na atribuição do(s) sentido(s), o estudante precisa (re)conhecer o gênero que lê, identificando o tema e os recursos gramaticais que lhe garantem a materialidade linguístico-discursiva.

Assumir essa concepção de interação significa trilhar um caminho com maiores chances de alcançar o sucesso do ensino-aprendizagem das capacidades esperadas do estudante desta fase. Significa, igualmente, assumir a sala de aula como “lugar de interação verbal”, em que professor e estudante se tornam sujeitos de seu dizer, “construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade” (Geraldi, 1997, pág. 23). Somente sujeitos inseridos em situações reais de comunicação podem produzir *sentidos* a partir de seus textos. Essa constatação nos leva a afirmar que esse processo será mais bem desenvolvido se conduzido na perspectiva do trabalho com gêneros do discurso.

No processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, os eixos temáticos já apontados nos PCNs – oralidade, práticas de leitura, produção de textos escritos e análise linguística – constituem norteadores de uma proposta interlocutiva de ensino. Essa organização permite o estudo dos aspectos linguístico-discursivos no trabalho com os textos verbais e não-verbais, assim como a prática da análise linguística constitutiva de cada gênero discursivo. Essa prática da análise linguística decorre da leitura, seja ela do texto fonte, seja do texto do estudante. Em ambos os casos, o objetivo é promover reflexão sobre o funcionamento da linguagem, indispensável para o desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante.

Ler e escrever, com autonomia, envolve domínios cognitivos, tais como: **reconhecer e produzir diferentes gêneros discursivos, adequando-os às situações comunicativas; reconhecer e respeitar as variedades linguísticas; identificar recursos linguístico-discursivos, presentes nos textos orais ou escritos** (implícitos, ironias, subentendidos, etc.), bem como o efeito de sentido resultante de seu emprego; desenvolver a argumentação oral e escrita como forma de participação social, em busca da autonomia e da cidadania, dentre outras.

Apoiando o processo de ensino-aprendizagem da linguagem na orientação do **uso – reflexão – uso**, as atividades de análise linguística possibilitam a análise do texto produzido pelo estudante, sob duas perspectivas: a da textualidade, com ênfase no pro-

duto verbal e sua sequenciação, e a discursiva, resultante da relação entre esse produto verbal e suas condições de emergência (Geraldi, 1997). Em ambas as perspectivas, a articulação entre gramática e gênero discursivo é o modo mais eficaz de promover o desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante. Ao se trabalhar com as questões de análise linguística o professor deve chamar atenção para as marcas gramaticais que materializam os diferentes gêneros, pois assim fornecerá instrumental para a compreensão e a escrita do texto pelo estudante.

O processo torna-se mais fácil e viável, uma vez que os textos são lidos e escritos, considerando-se determinadas condições de produção (interlocutores, intenção, contexto), que, por sua vez, requerem a utilização de recursos gramaticais/linguísticos/discursivos adequados. O efeito de sentido pretendido depende da articulação entre esses recursos.

É na escola, portanto, que sua aprendizagem sistemática e formal será estimulada. Nesse percurso, é preciso não esquecer as práticas de leitura/escrita associadas ao uso das novas tecnologias, que exigem o desenvolvimento do processo de letramento virtual/digital dos estudantes. As características do hipertexto, por exemplo, impõem uma “reconfiguração” dos conceitos tradicionais de texto e leitura.

É necessário, também, que o professor crie possibilidades de os estudantes ampliarem as estratégias de leitura já mencionadas no 1º Ciclo.

A prática de alfabetização e letramento avança para o 2º Ciclo caracterizado pela transição entre a infância e a adolescência, com foco nos processos cognitivos, afetivos socioculturais do estudante de nove a onze anos. De acordo com Vygotsky¹⁹, “o desenvolvimento dos processos, que finalmente resultam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, se configuram e se desenvolvem a partir do 3º Ciclo”²⁰.

No que se refere às linguagens multissemióticas, os estudantes compreendem, se apropriam e (re)significam outros sistemas de representação que não se utilizam da escrita alfabética como forma de comunicação/interação, mas interferem, igualmente, na produção de sentido.

A disciplina de Arte, no 2º Ciclo, deve considerar os fundamentos da disciplina atendendo às especificidades desse ciclo, no sentido de desenvolver as capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais iniciadas no 1º Ciclo, agora sendo retomadas em caráter de (re)significação. O professor deve aprofundar os conceitos básicos citados no ciclo anterior, baseando-se nos eixos articuladores, nas capacidades e seus descritores, apresentados no quadro da Área de Linguagens do 2º Ciclo, partindo de abordagens artísticas e culturais e levando em consideração as fases vivenciadas pelo estudante.

Dessa forma, faz-se necessária a utilização de três processos (ver, fazer e con-

¹⁹ Rego T, - 1988

²⁰ Vygotsky apud Rego, 2009

textualizar), propostos por Barbosa (1987) que se apresentam como práticas metodológicas a serem aplicadas em todas as linguagens artísticas (Arte Cênica, Artes Visuais, Dança e Música), buscando assim a excelência no ensino de Arte.

Smith considera que, para obtermos essa excelência na educação básica, fez-se necessário o empenho na qualidade de ensino desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. O autor afirma ainda que, para alcançar a excelência, é preciso “lutar para conquistar contextos nos quais os estudantes aprendem a sentir a arte, compreendê-la no seu sentido histórico, a apreciá-la esteticamente, a realizá-la e a refletir com espírito crítico” (SMITH *apud* BARBOSA, 2005).

Ao se considerar a linguagem na perspectiva de interação, deve-se compreender a Educação Física Escolar, por meio dos conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento, como o que deve pedagogicamente ser considerado por essa área, concebendo o reconhecimento de si e do mundo por meio das manifestações dessa cultura corporal.

Assim, no 2º Ciclo, os movimentos espontâneos considerados no 1º Ciclo começam a ser sistematizados, permitindo ao estudante usufruir, com maior propriedade, das manifestações da cultura corporal. Ao assumir uma dimensão significativa, a problematização das situações vivenciadas deve ser valorizada assim como a reflexão acerca das práticas corporais, uma vez que os estudantes têm condições de sistematizar os conhecimentos. Segundo Soares et al (2009): “[...] o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração e confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre ele”. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social.

Dessa forma, ao vivenciar um jogo, o estudante tem condições de reconhecer as regras próprias dessa manifestação, e, em situações de conflito, adequá-las para sua melhor organização, compreendendo-o como produto de um processo coletivo em todas as suas dimensões.

Por exemplo, num jogo conhecido como “rouba-bandeira”, o estudante que traz a prática dessa manifestação de outros ambientes, como da rua ou do parque, pode ter um conhecimento de regras diferenciado. A convergência desses diferentes conhecimentos construídos fora da escola exige a reflexão crítica para unificação sistemática dessa diversidade. Em relação à organização tática, as equipes já têm condições de se organizar para saber quem defende e quem invade o campo em busca da meta, mesmo que esse seja um processo inconsciente.

Assim, as aulas de Educação Física no 2º Ciclo devem promover momentos de problematização e reflexão que permitam uma sistematização mais elaborada acerca dos elementos da cultura corporal de movimento (jogos, dança, ginástica, lutas, esporte e conhecimento sobre o corpo, entre outros).

O trabalho pedagógico entre as disciplinas da área de Linguagens deve ser organizado de modo que propicie às crianças momentos individuais e coletivos de construção, fruição, vivência, acesso a diferentes textos e suportes tecnológicos e, principalmente, às condições necessárias ao desenvolvimento da sua autonomia na construção do conhecimento.

Portanto, é essencial, que, no 2º Ciclo, se possibilite aos estudantes a exploração e ampliação dos inúmeros saberes que ela já construiu, levando-a ao domínio progressivo das capacidades necessárias à construção do conhecimento na área de linguagens. Espera-se, portanto, que os estudantes já saibam ler e escrever alfabeticamente e já realizem atividades de leitura e de escrita com maior autonomia.

Nesse sentido, os processos de letramento e desenvolvimento das linguagens devem ser trabalhados por todas as áreas que compõem a matriz curricular do 2º Ciclo, uma vez que tais processos são essenciais para a aprendizagem dos conhecimentos de todos os componentes curriculares. **É fundamental que os estudantes sejam capazes de ler e compreender qualquer gênero discursivo articulado às diferentes linguagens.** Dessa maneira, espera-se um desempenho mais autônomo e organizado em relação aos conhecimentos trabalhados sistematicamente no 1º Ciclo. (V.Quadro de Linguagens do 2º Ciclo).

QUADRO DE LINGUAGENS – 2º CICLO

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
Linguagens e processos de interação, representação, leitura e prática.	<p>Fazer uso das linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação;</p> <p>Ler, compreender e construir diferentes textos.</p>	<p>Expõe opiniões e apresenta argumentos em situações dialógicas;</p> <p>Conhece formas artísticas culturais em seus diferentes produtos/obras/manifestações nas linguagens;</p> <p>Aprecia, lê, expressa e cria produções artísticas;</p> <p>Concebe a arte como expressão e comunicação entre sujeitos;</p> <p>Reconhece-se enquanto sujeito integrante de sua cultura.</p>
Apropriação dos sistemas de representação das linguagens.	<p>Codificar e decodificar sistemas das diferentes linguagens;</p> <p>Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação.</p>	<p>Percebe o encadeamento lógico em textos escritos;</p> <p>Reconhece os objetivos, finalidades e uso social da leitura;</p> <p>Estabelece relações de intertextualidade;</p> <p>Escreve textos seguindo as convenções gráficas</p> <p>Planeja o texto a ser escrito, considerando o assunto central, seus tópicos e subtópicos;</p> <p>Utiliza as hipóteses na construção da escrita, adequando-as às informações que recebe na interação com o contexto;</p> <p>Compreende a estrutura/funções do modo de representação da escrita;</p> <p>Desenvolve, correlaciona e (re)significa sistema sógnicos de representações e expressões;</p> <p>Desenvolve as potencialidades perceptivas (pessoal/de mundo), imaginativas e expressivas na natureza e cultura;</p> <p>Percebe a produção cultural local e universal como produção histórica, contextualizando-as nas diferentes culturas;</p> <p>Valoriza sua produção artística individual e/ou coletiva como produtor/fruidor/aprendiz;</p>

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
		<p>Usa a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação;</p> <p>Revisa e reelabora os próprios textos, considerando gênero, objetivo, leitor, suporte e contexto de circulação;</p> <p>Distingue os diversos recursos das linguagens, utilizados em diferentes sistemas de comunicação;</p> <p>Conhece e valoriza os usos e funções sociais da escrita;</p> <p>Progride nos saberes sensíveis, inventivos, técnicos, representacionais, expressivos/comunicativos e reflexivos;</p> <p>Conhece e reconhece as formas culturais, variedade de produtos e obras de arte, assim como produtores apreciadores, numa perspectiva histórica das obras/artistas e os modos de comunicação/publicação/uso da arte;</p> <p>Aprecia e ressignifica as diferentes manifestações artísticas e culturais;</p> <p>reconhece e se apropria dos elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em artes.</p>

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
Formação sociocultural nas diferentes linguagens.	Ressignificar as diversas práticas de linguagens; Compreender e valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens	Experiencia o processo criativo por meio de diversos suportes nas linguagens artísticas: (teatro, dança, artes visuais, música, cinema e arte midiática entre outros); Vivencia os diferentes efeitos de sentido pelos diferentes usos das linguagens; Reconhece os discursos construídos pelas/ nas linguagens Utiliza as manifestações das linguagens no seu cotidiano; Amplia a compreensão dos processos históricos artísticos/culturais; Observa, respeita e preserva o patrimônio cultural e natural identificando e diferenciando as características artísticas e estéticas.

LINGUAGENS NO 3º CICLO – ENSINO FUNDAMENTAL



Escola Estadual de Aquino Correa

Na área de Linguagens, no 3º Ciclo, o adolescente, de doze a catorze anos, amplia e (re)significa sua ação e a ação do outro ao fazer uso das linguagens.

O professor continua desempenhando o papel de mediador na construção do conhecimento. Nesse sentido, os espaços de discussões, debates, criações, reflexões, vivências, apreciações e experiências são essenciais para o contínuo desenvolvimento da autonomia dos usos sociais dos códigos, textos e leituras nas interações e produções de sentido.

O trabalho, nesse Ciclo, considera todo o desenvolvimento dos ciclos anteriores, possibilitando a ampliação conceitual dos conhecimentos referentes aos objetos das diferentes linguagens. Para isso, deve ser organizado de modo a permitir a (re)construção, (re)significação e a sistematização dos conhecimentos e das capacidades de uso autônomo das linguagens.

No 3º Ciclo, os estudantes elaboram/sistemizam os conhecimentos de forma intencional no processo ensino-aprendizagem²¹. Portanto, a mediação pedagógica continua sendo de fundamental importância para provocar os avanços necessários que não ocorreriam espontaneamente, para que os(as) estudantes possam comparar informações oriundas de diferentes fontes de pesquisa, observar e compreender as relações socioculturais e ambientais em que estão envolvidos.

O planejamento das ações educativas deve partir de uma ação coletiva que envol-

²¹ Oliveira (1992)

ve as áreas de conhecimento, os saberes universalmente construídos, as metodologias e a interação sociocultural, criando melhores condições para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes. O trabalho coletivo permite que os(as) professores(as) acompanhem o avanço dos estudantes durante o ciclo, socializem suas dúvidas, planejem soluções, enfrentem dificuldades de modo a superá-las, avaliem as ações e construam um ambiente alegre e motivador onde estudantes, professores e outros profissionais da educação sintam-se inclusos no processo educativo.

É importante oportunizar situações desafiadoras para que os (as) estudantes desenvolvam sua capacidade de pensar, organizar as informações que recebem compreendendo o seu sentido e atribuir significados de modo que ampliem o processo de letramento, bem como os conhecimentos escolares desenvolvidos anteriormente.

Para o ensino da Arte se faz necessário criar ambientes e desenvolver atividades em que os estudantes estejam em frequente contato com obras de arte, a fim de que possam refletir e fruir e assim aguçar sua sensibilidade e capacidade de expressar o que sentem, conhecendo suas próprias emoções e as de outrem, no convívio salutar com a diferença, percebendo que todos podem ter seu lugar garantido no mundo, sem que haja necessidade de dominação, sem ideia de superioridade ou inferioridade.

É preciso oportunizar às crianças a exploração de experiências pelo fazer artístico, ampliando sua sensibilidade e vivência em Arte, num processo de conhecer, reconhecer, sentir, imaginar e criar, desenvolvendo a capacidade de apreciação estética nas situações cotidianas e nas manifestações de Arte que contribuem para constituir o estudante como sujeito crítico.

Os estudos sobre a Arte-educação evidenciam a importância da expressão artística por meio do desenho e das brincadeiras de 'faz de conta' que podemos observar nas manifestações do inconsciente, revelando muitas vezes seus conflitos existenciais. "Entretanto, é importante salientar que as condições concretas de vida da criança constituem o seu psiquismo" (FERREIRA/SILVA, 2001, pág. 144). Com isso, não podemos ter a pretensão de interpretar os trabalhos artísticos para além da apreciação estética e poética.

Quanto à intertextualidade, que pode ser implícita ou explícita, afirmamos que une os espaços entre os textos que se inter-relacionam. No caso da Arte, o artista o faz para criar; segundo Pillar (1999), Picasso citou Velazquez inúmeras vezes, contudo nunca escreveu sobre o artista, citou-o através de seu trabalho pictórico. Atualmente o intertexto se apresenta em variados formatos ocupando inclusive o ciberespaço, o qual faz uso de novas tecnologias para veicular informações.

De acordo com Pimentel (2002), "a criação poética tecnológica se faz em computadores, vídeo, pela transmissão de imagens, sons, textos, fax e Internet, que permitem gerar produções cujo traço mais instigante é a interalidade, ou o diálogo mediado por máquinas". Com isso nota-se que as ações tecnológicas ultrapassam as práticas educacionais mostrando a Arte Digital. Os artistas da era tecnológica utilizam os recursos computacionais em suas criações para que haja uma interação veloz entre o artista e seu público. Pillar (2002) afirma que "o trabalho artístico não é mais a mera criatividade do

artista, pois quando distribuído na rede cada indivíduo pode se conectar, agir e modificar a ideia proposta”.

Tendo em vista que o espaço escolar se apropria das tecnologias, sem que de fato faça uso delas apropriadamente, é preciso que o(a) professor(a) de Artes considere os avanços tecnológicos que são um marco na sociedade atual, indo além da exploração de programas de computador para avançar na prática tecnológica a favor da construção do conhecimento.

As considerações sobre o ensino da Arte aqui colocadas se referem a todos os Ciclos de Formação Humana. Nas especificidades para cada ciclo, levam-se em conta as capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais recorrentes nos três ciclos. Tais capacidades necessitam ser iniciadas, retomadas e aprofundadas em toda Educação básica.²²

O estudo da Arte propõe o desenvolvimento cultural dos estudantes, compreendendo a arte como parte da cultura, por isso o conhecimento em Arte se faz necessário na constituição desse sujeito cultural. Como nos fala Barbosa (2008 pág. 17), a comunicação por meio da Arte aguça os sentidos, transmitindo-lhes significados.

Na prática pedagógica evidencia-se a necessidade de o arte-educador ter uma percepção sensível e seguir seu fazer pedagógico nesse mesmo enfoque, como afirma Hoffmann: “O profissional docente precisa ter sensibilidade e conhecimentos teóricos e metodológicos para entender o processo de aprendizagem em Artes”. (Hoffmann, artigo do Colóquio 2010, Portugal).

O processo de aprendizagem em Artes se dá no “exercício gratuito de ousar o que não é ou de ir misturando imagens sonhadas, ansiadas e/ou desentendidas para serem experimentadas e compreendidas na gratuidade do ensaio” (Linhares, 1999, pág. 121). Para Pimentel, “também é essencial o conhecimento dos diversos instrumentos de produção artística, ficando bem claro que esse conhecimento não deve ser fim em si mesmo, mas um meio para que se consiga ver, significar e produzir Arte” (2002, pág. 114).

À medida que são apresentados os demais componentes curriculares para o desenvolvimento de suas respectivas capacidades, os trabalhos em Artes devem estar em consonância com esses estudos, sem que sejam utilizados como meros ilustradores dos demais conteúdos.

Muitas vezes o estudante, ao produzir arte, dialoga com suas concepções culturais, sentimentos e (re)significa a sua prática constante de construção da identidade e isso fica mais evidente no adolescente [entre 12 a 14 anos], estudante do terceiro ciclo, que encontra-se num momento transitivo de corpo físico e de atitudes, ou seja, uma passagem da pré-adolescência à adolescência. Como nos lembra Lowendfeld (1947 pág. 184) “[...] uma mudança da atitude de despreocupação [próprio da criança] para a da consciência crítica é uma das mais importantes características do início da adolescência”.

²² O texto de Arte-educação fundamenta o currículo de Artes para toda a Educação Básica. Dessa forma, orienta-se que todos os profissionais que atuam nesta disciplina façam a leitura integral deste texto.

No 2º Ciclo, o processo de criação acontecia livremente sem muita preocupação com os padrões estéticos imbricados na sociedade; no 3º Ciclo, o estudante geralmente torna-se muito crítico em relação aos seus trabalhos [artísticos], que tendem a perder, amiúde, a criatividade, a não ser que esta seja motivada por um intenso desejo ou tenha sido motivada nos ciclos anteriores. Por isso da importância de termos, em arte, uma aprendizagem contínua e processual, instigando e valorizando todo o processo de maneira lúdica e criativa.

Considerando o que apontou Lowendfeld, a formação artística pode contar com o curso natural dessa fase e enriquecer os aspectos da observação atenta e da busca de uma boa elaboração [senso crítico].

Pressupõe-se que quatro grandes modalidades já foram apresentadas aos estudantes do 3º Ciclo no ensino de Arte – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, portanto conhecidas. O aprendido sobre cada uma delas dependerá muito do que foi estudado nos ciclos anteriores e como foi proposto. É preciso fazer uma ressalva sobre esse aspecto da aprendizagem artística do estudante, pois é totalmente dependente do tempo disponibilizado para propor arte na sala de aula, bem como é dependente da formação e ou conhecimento do professor que mediará o conhecimento artístico [uma questão intencional]. Aspectos estes que importam muito à formação artística dos estudantes, afinal serão eles [estes aspectos] que desenharão exatamente onde se conseguiu chegar até aqui.

Com o aspecto mencionado não se está dizendo que a escola deve ter a responsabilidade de esgotar todo e qualquer assunto para só depois passar para o seguinte, é preciso considerar que o conhecimento artístico humano é muito vasto e que assim sendo os conteúdos da Arte podem ser organizados de maneira a atender o conhecimento artístico e estético significativo para o estudante. Como lembram Ferraz e Fusari (1993 pág. 66): “Em aulas de Arte [Música, Artes plásticas, Desenho, Teatro e Dança], espera-se que os estudantes vivenciem intensamente o processo artístico, acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade”.

Ao criar, o estudante correlaciona os conhecimentos, assim precisa se referenciar em outras produções artísticas e/ou elementos da natureza e com essa prática o instigar à apreciação estética e poética, propiciando um processo de fruição e criação em artes, muitas vezes de maneira original, cria novos ícones e também novas combinações de elementos plásticos. Como pondera Ferraz e Fusari (1993, pág. 66): “isto porque os alunos fazem parte do universo dos espectadores e usuários que entram em contato com as obras de arte e seus autores”

O 3º Ciclo se refere ao universo artístico, ao mundo envolvente da arte enquanto produção de conhecimento sensível e criativo da humanidade. Se os produtos da arte [nas diferentes linguagens] como produtos históricos [sociocultural] carregam no seu bojo os sentimentos, a imaginação criadora, a expressão e a comunicação de ideias e pensamentos dos artistas produtores (indivíduo social), é preciso agora se aventurar por essas trilhas, na perspectiva de alcançar a educação artística e estética do estudante.

Neste Ciclo de aprendizagem é interessante que não se abandone o conhecimento dos modos de representação artística, do saber fazer arte (saber compor artisticamente) e do saber apreciar arte, porém a ênfase deve residir agora na investigação e no entendimento dos diferentes objetos/estilos artísticos, no tempo histórico [nos diversos tempos e espaços] e também no exercício da interpretação e reflexão em arte.

Ferraz e Fusari (op cit., pág. 67), quando abordam a questão da história da arte como pertencente ao estudo da Arte na escola, afirmam que: “[...] é fundamental para a compreensão e o desenvolvimento estético e artístico dos estudantes. A preocupação em incluir a história da arte na escola visa complementar a formação artística do aluno”. Munro (*apud* FERRAZ e FUSARI, 1993 pág. 67) também afirma que “além de procurar na história da Arte um corpo de conhecimentos que permita o estudo das soluções estéticas encontradas pela humanidade nas obras de arte, ele considera também necessário encorajar no aluno o espírito crítico”.

O foco deste ciclo deve se centrar no conhecimento e reconhecimento do universo artístico pelas trilhas históricas da arte, promovendo condições de reflexão dos diferentes momentos históricos e suas implicações no legado artístico da humanidade.

Quando se tem a oportunidade de estabelecer contato com todas as manifestações artísticas/obras de arte (de diferentes tempos e lugares) desenvolve-se a capacidade sensível, estimula-se a imaginação/criatividade/flexibilidade e, assim sendo, se adquire e ativa o senso artístico e estético do(a) estudante, além de aprimorar a linguagem (expressão e comunicação) das pessoas.

A Arte não está escondida, revela-se na cultura popular, nos meios de comunicação e está também na cultura denominada Erudita. Pode-se dizer que a Arte encontra-se presente em diversas situações e lugares da vida; estamos cercados por obras artísticas. Obras de Arte abordam questões políticas, sociais, afetivas, sonhos/desejos, medos, inquietações e dúvidas, ou seja, se tornam documentos históricos e culturais, guardando em si as manifestações artísticas da humanidade.

A Educação Física Escolar historicamente tem suas referências pedagógicas na Cultura Corporal de Movimento que é trabalhada por práticas corporais nomeadas jogos, danças, esportes, atividades rítmicas expressivas, lutas e ginásticas, entre outras manifestações que, segundo Soares et al (2009), se constituirão como conteúdos da disciplina. Dessa forma o estudo deste conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem e só faz sentido quando a preocupação é entender a prática para transformá-la.

Nessa dimensão, as práticas corporais, na Educação Física escolar, deve considerar o movimento da criança como sendo repleto de significados/sentidos que se constroem pela cultura, produzidos pelas relações estabelecidas no contexto sociocultural, que na interação com o outro produz significados diferentes.

Para Neira (2007), a aula de Educação Física é um espaço pedagógico privilegiado de produção de cultura no qual os sentimentos, a criatividade, o lúdico e a corporeidade devem ser considerados. A percepção dessas práticas corporais, como patrimônio cul-

tural de um povo, deve proporcionar condições de compreender, reconhecer e respeitar essas práticas. O trabalho do professor deve ser intencionalmente planejado para considerar as necessidades da criança na infância, ligada pela perspectiva da cultura.

No que diz respeito à Educação Física na escola, historicamente construiu-se o que melhor a representa pedagogicamente: os conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento, o que permite associar os conhecimentos científicos aos históricos culturais vinculados às práticas corporais. Assim, compreende-se que cultura corporal de movimento representa a dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento.

Esse entendimento rompe com a visão biológica e mecânica do corpo e do movimento que ocupou hegemonicamente o espaço dessas aulas até a crise epistemológica na década de 80, momento de surgimento de teorias críticas na Educação Física escolar que se ocupariam de atribuir um novo entendimento pedagógico a essas aulas. (PICH, 2008)

Dessa forma, as visões mecânicas do corpo e do movimento deram lugar a um novo paradigma, como podemos ver pela declaração de Neira e Nunes (2006, pág. 228):

[...] Não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco manutenção da saúde, alegria ou prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, etc.

Portanto, as aulas de Educação Física devem ser um espaço de diálogo e de construção de significado por meio das danças, das lutas, dos jogos, dos esportes e ginásticas, entre outros, compreendendo essas expressões como linguagem. Não é suficiente a vivência dessas práticas, é preciso refletir, questionar e compreender o significado desses elementos nos diferentes contextos de vivência dos estudantes.

Momentos que possibilitem a problematização, a ampliação e a reconstrução dos conhecimentos relacionados às práticas corporais devem ser evidenciados nas aulas de Educação Física porque os estudantes, neste ciclo, têm condições de ampliar suas referências conceituais. Isso implica no comprometimento do professor com o planejamento dessas aulas de forma que nenhum dos elementos ocupe preferencialmente os espaços dessas aulas.

Não cabe mais pensar o esporte como único conteúdo da Educação Física. Priorizar este ou aquele conteúdo supõe o parcelamento dessa cultura corporal, a negação de importantes conhecimentos construídos historicamente no contexto sociocultural relacionados às outras práticas corporais.

Assim, nessa perspectiva, em coerência com o que é proposto para a organização curricular por ciclos de formação humana, entende-se que no primeiro ciclo os movimentos espontâneos devem ser considerados para tomada de consciência por parte dos estudantes acerca dos movimentos, a partir das vivências propostas que inserem os estudantes no universo da cultura corporal de movimento. No segundo ciclo, o estudante

já tem condições de reconhecer os elementos dessa cultura, distinguindo-os, estabelecendo relações que permitem a vivência destas práticas dentro e fora da escola. E no 3º Ciclo o estudante deverá ampliar conceitualmente os conhecimentos vinculados à cultura corporal de movimento (dança, jogos, lutas, ginástica, conhecimentos sobre o corpo e esportes, entre outros), a partir da consciência dos movimentos pertinentes a essas práticas, tendo condições de reinventá-las.

O estudante, no 3º Ciclo, tem condições de reproduzir os movimentos técnicos relacionados ao esporte institucionalizado. A exemplo da aprendizagem do saque no voleibol, não é suficiente vivenciar o gesto, é necessário conhecer a função dele no jogo, experimentar diferentes formas de execução e propiciar situações para que cada estudante encontre uma forma adequada de executá-lo, mesmo que tecnicamente seja considerado incorreto.

Outro exemplo pode ser visto com a dança: no primeiro ciclo, a criança vivencia diferentes ritmos selecionados a partir de sua espontaneidade, da sua bagagem motora, e vai se apropriando de conhecimentos que permitem identificar essa prática enquanto elemento da cultura corporal de movimento. No 2º Ciclo, as vivências mais elaboradas (danças populares, danças folclóricas e danças clássicas, entre outras) permitem ao estudante sistematizar os conhecimentos relacionados às diferentes formas de dançar, de estabelecer relações entre ritmos e reconhecê-las como manifestações relacionadas a diferentes culturas. No 3º Ciclo, deve ampliar conceitualmente os conhecimentos relacionados a essas danças, identificar com propriedade, estabelecer relações, vivenciar com uma maior destreza os movimentos e ser capaz de ampliá-los e reinventá-los em todos os sentidos, pela construção de movimentos que resultem em uma nova sequência coreográfica, ou a construção/reconstrução de uma manifestação associada ao seu contexto sociocultural.

Nesse sentido, as aulas de Educação Física, no 3º Ciclo, devem ser compreendidas como espaços pedagógicos privilegiados para a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento de forma crítica e consciente.

A Língua Estrangeira Moderna, apesar de ser incluída no currículo do Ensino Fundamental apenas a partir do 2º Ciclo, na Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana favorece o propósito da formação de crianças e adolescentes à obtenção de um nível de proficiência. A adequação dos objetivos a serem alcançados no 3º Ciclo e no Ensino Médio envolve em si a concepção de objetivos parciais dentro de um percurso que irá culminar no final do Ensino Médio.

Neste 3º Ciclo, os estudantes deverão entrar efetivamente em contato com as Línguas Estrangeiras por meio de enunciados orais e escritos, com um nível de complexidade que lhes permita compreender a linguagem em diferentes contextos. Por esse motivo, é assegurado a eles o acesso a diferentes textos, com padrões linguísticos adequados ao seu nível de conhecimento. À medida em que vão se apropriando da oralidade, os aprendizes são instigados a comparar ideias, desenvolver argumentos e pontos de vista e fazer escolhas adequadas ao contexto em que estão inseridos. Isto envolve um percurso espontâneo, de idas e vindas entre as línguas Portuguesa e Estrangeira para tornar

significativo o que querem dizer/escrever e o que escutam ou leem. Essa dinâmica tem por efeito a apropriação da sua inscrição enunciativa na língua estrangeira.

A situação acima envolve adequações no trabalho do professor e na atitude dos estudantes. No caso do professor, deve-se estimular a auto-observação crítica do desempenho enunciativo do estudante para desenvolver nele uma postura analítica. A leitura ganha, no final desse ciclo, maior espaço no trabalho docente. Isto porque ela justifica o trabalho com a escrita e com a função-meta (metalinguística, metacognitiva), que se pretende potencializar no estudante em função do estudo, da compreensão de conteúdos formais e argumentativos e da constante reflexão sobre eles.

No caso do estudante, os efeitos da nova projeção do trabalho pedagógico nutrem sua autoconfiança, criando a segurança na produção discursiva de que tanto precisa o aprendiz de língua estrangeira. Paradoxalmente, a própria língua estrangeira mina essa segurança desde os primeiros contatos do estudante com ela. Isto tem como consequência uma aceleração palpável da aprendizagem através da interação professor-estudante e estudante-estudante, favorecida pela estabilidade e possibilidade de análise comparativa, metalinguística (gramatical) e enunciativa que o texto escrito oferece.

Por isso, uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para uma melhor interação da parte do estudante é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado e o ajudam a sentir-se mais confiante para começar a arriscar-se na língua estrangeira.

As práticas de ensino da Língua Estrangeira Moderna, no 3º Ciclo, têm como especificidade o desenvolvimento das capacidades de interação pela leitura, oralidade e escrita, por meio de atividades que valorizem os conhecimentos já construídos pelos estudantes e promovam um contato organizado e constante com os diferentes tipos de escrita que circulam socialmente.

Nas práticas de Língua Portuguesa, ao se apropriar das diferentes linguagens e desenvolver capacidades de usar conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais, o aprendiz (re)constrói e (re)significa seu conhecimento, apropriando-se de estruturas mais complexas num processo contínuo de aprendizagem. Este processo o auxilia a compreender e intervir na vida social e produtiva de forma crítica e criativa e a construir uma identidade autônoma.

No contínuo desenvolvimento linguístico do estudante, a presença do texto escrito impõe-se como necessidade de (re)conhecimento do domínio de recursos eficazes, que lhe permitirão compreender e produzir discursos nas diferentes situações comunicativas em que se encontre. Nessa perspectiva, a aula de Língua Portuguesa pressupõe proporcionar ao estudante a experiência de aprender as relações que o ser humano estabelece com a realidade, com a própria linguagem e consigo mesmo, tornando definitiva a relação de interdependência entre o homem e sua linguagem. Assumir esse desafio é um caminho para consolidar e aperfeiçoar a leitura e a escrita como prática social.

Assumindo a concepção interacionista da linguagem e a heterogeneidade do sujeito historicamente constituído, o trabalho dinâmico e dialógico com a linguagem leva o estudante a conscientizar-se do papel determinante que esta exerce na vida social. Além de mostrar-lhe a viabilidade de utilizá-la na modalidade escrita para *significar*, isto é, para confrontar experiências, comparar fatos, avaliar situações, julgar comportamentos, expressar preferências, enfim, para construir um ponto de vista sobre determinado “objeto do mundo”.

Considerando-se que uma das funções da escola é ensinar a ler e a escrever, é imprescindível estimular o desenvolvimento dessa capacidade linguística, indispensável para o uso desse poderoso instrumento, que serve não somente à comunicação, mas principalmente à sedução, à persuasão e à manipulação, ações que “alteram as relações entre os sujeitos envolvidos no processo” de interlocução (GERALDI, 1993, pág. 29), no interior do qual diversas operações discursivas se instalam.

Por conseguinte, promover o desenvolvimento de tal capacidade significa permitir-lhe instaurar-se como *sujeito* de seus textos/discursos. Somente o exercício consciente das *ações que se fazem com a linguagem e sobre ela* é capaz de favorecer a instauração de um locutor, que as elabora e por elas se responsabiliza, nas modalidades oral, escrita e multissemióticas, e no gênero discursivo requerido pela situação comunicativa de produção, circulação e recepção.

O desenvolvimento da habilidade linguística, para a construção de qualquer gênero discursivo, ultrapassa o limite das frases para concretizar-se no discurso, isto é, no texto produzido por um locutor e dirigido para um interlocutor, previamente considerado, ambos estão inseridos em uma situação comunicativa real, com uma finalidade determinada (persuadir, convencer, demover, criticar, incentivar, etc). Essas condições de produção inserem o texto/discurso num espaço dialógico em que diferentes informações, oriundas de fontes diversas, organizadas por diferentes operações linguístico-discursivas, são acionadas tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, para a construção do sentido intencionado pelo primeiro. Esse texto/discurso será tanto mais eficaz quanto mais se aproximar do objetivo estabelecido em relação às condições de produção.

Para possibilitar o contato e a percepção do texto/discurso como “objeto eficiente”, um fato sempre lembrado por estudiosos da linguagem, especialmente os da argumentação, é o de que há a necessidade de vinculação entre as práticas orais e escritas no processo de aprendizagem do texto escrito. Essa vinculação é importante, pois como leitura e escrita são duas práticas socialmente valorizadas e legitimadas ambas podem influenciar-se mutuamente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a interação oral-escrita é indispensável por sabermos que a oralidade não só faz parte de todos os grupos humanos e é anterior à escrita, como por sabermos, igualmente, que ela é o meio pelo qual o homem constrói sua relação com o outro e com o mundo.

É preciso considerar que essa relação do homem com o outro e com o mundo é sempre complexa, pois envolve a ação entre os homens por meio da linguagem. Por essa razão, na escola, é preciso proceder a um exame das práticas discursivas orais, cotidianas e espontâneas dos estudantes em suas interações linguísticas. Tais práticas

devem ser objeto de um planejamento sistemático, com objetivos claros (e metodologia adequada).

A centralidade da linguagem, nos processos subjetivos e sociais em que se desenvolvem as práticas linguísticas, evidencia que os fenômenos relativos ao funcionamento da língua/linguagem vão muito além dos limites das gramáticas tradicionais, como provam as teorias que levam em conta as condições de produção do discurso. Aceita essa premissa, o tratamento a ser dispensado a esses fenômenos, no processo de ensino-aprendizagem realizado na escola, não pode se ater nem se resumir a normas e regras que não estejam vinculadas à interação efetiva entre interlocutores. Conforme Matêncio (2008, pág. 545), nesse processo é indispensável “integrar o estudo da língua ao estudo dos textos e dos discursos, assim como a análise de diferentes sistemas e subsistemas semióticos pelos quais ganham materialidade as ações de linguagem do sujeito”.

Considerando essa atribuição, **o ensino de Língua Portuguesa deve ter por finalidade maior promover o desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante**, ou seja, “a aptidão para dominar as regras de *uso* da língua nas diversas situações” (Charaudeau & Maingueneau, 2004, pág. 101). O domínio de tais regras depende de um processo de ensino-aprendizagem formal, sistemático e sistematizado da linguagem, englobando as atividades de leitura, escrita e análise linguística. Na perspectiva aqui adotada, o ensino da linguagem deve ser entendido como processo de *interlocução*, isto é, como processo ‘constitutivo de’ e ‘constituído por’ sujeitos (Geraldi, 1996). Assim, há um sujeito que fala para ser ouvido e compreendido, como há um sujeito que escreve para ser lido e compreendido.

Sendo assim, sugerimos que: (1) o exercício de redação, artificial e tão comum ainda hoje em nossas escolas, seja substituído por produções de texto a partir de situações que realmente têm relação com os estudantes, o que estimularia, sem dúvida, a observação e a reflexão sobre a realidade; (2) a leitura, principalmente de textos literários, deixe de ser cobrada, pontuada com perguntas que enfocam a localização de informações explícitas no texto e não exploram outras capacidades importantes, como compreender, entender, inferir, construir hipóteses e estabelecer relações, dentre outras.

O desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita é indispensável no processo da compreensão da realidade para o exercício da cidadania como uma das condições para a transformação social. Pela leitura, o estudante tomará contato não apenas com conhecimentos produzidos à sua volta, podendo construir um panorama da realidade em que vive, e empregá-los nos textos que vier a produzir, mas também com o prazer estético proporcionado pelos textos literários. Em ambos os casos, apreenderá os aspectos característicos dos gêneros do discurso, dentre os quais o tema, a estrutura composicional e os recursos estilísticos, que se materializarão em produções escolares e extraescolares, assim como as especificidades da escrita.

Na perspectiva que adotamos, é preciso lembrar sempre que a leitura é uma atividade de interação entre o leitor e o texto, em que o primeiro atua na atribuição do(s) sentido(s). Para tanto, ele precisa (re)conhecer o gênero que lê, identificando o tema e os recursos gramaticais que lhe garantem a materialidade linguístico-discursiva.

A leitura é então, uma operação que o leitor realiza num sistema convencional e “não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar os textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles”. O sujeito/leitor apropria-se do texto, e pelo “esquecimento”²³ de que não é ele que conduz os sentidos, sente-se dono dos sentidos inferidos. (OLIVIERA, S. M., 2004, pág. 42)

Sobre a prática da leitura em voz alta, Foucambert (1994) defende que “ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos”. Afirmar que a leitura em voz alta é tradução opcional do que já foi compreendido pela leitura, pois em voz alta a leitura é mais complexa, ou seja, a leitura antecede a oralização. A mesma opinião tem Bajard ao afirmar que podemos distinguir duas práticas do texto. Uma é silenciosa e individual e tem como objetivo a elaboração de um sentido. Nós, a chamamos “*leitura*”. A outra é uma prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação. Nós a chamamos “*dizer*”. (BAJARD, 1994, pág. 109)

Na produção escrita, o estudante tanto utilizará as informações obtidas pelas diversas leituras, em gêneros distintos e em textos diversificados, quanto colocará em prática o conteúdo apre(e)ndido sobre os gêneros do discurso. As propostas de produção escrita, desse modo, deverão indicar claramente a relação interativa que se estabelece nesse processo para que o estudante escreva sempre levando em conta um fato básico: tudo o que é escrito é dirigido a alguém, com uma determinada intenção e em um contexto específico, assim como tudo o que é falado.

A metodologia do ensino de leitura e escrita, portanto, deverá refletir a expectativa de que o estudante seja inserido em espaço propício para a discussão, análise e produção oral e escrita, manuseando textos genuínos e percorrendo uma trilha necessária para alcançar o *status* de sujeito de sua própria história, responsável por sua aprendizagem.

No tocante ao ensino dessas capacidades, “identificar tanto o que é efeito do sistema linguístico no funcionamento dos discursos quanto o que é efeito das práticas discursivas na estabilidade e transformação do sistema linguístico, incorporando na descrição, quando é o caso, o recurso a outros sistemas simbólicos” (Matêncio, 2008, pág. 545) é a alternativa mais adequada de promover seu processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, os documentos oficiais (PCNLP, 1998, pág. 23) estabelecem o texto (oral ou escrito) como unidade básica do ensino e o gênero, como objeto desse ensino, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente.

Assumir tal concepção significa trilhar um caminho com maiores chances de alcançar o sucesso do ensino-aprendizagem das capacidades esperadas do estudante desta fase. Significa, igualmente, assumir a sala de aula como “lugar de interação verbal”, em que professor e estudante, bem como estudante e estudante, se tornam sujeitos de seu dizer, “construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade” (Geraldini, 1997, pág. 23). Somente sujeitos inseridos em situações reais de comunicação podem produzir *sentidos* a partir de seus textos.

²³ O esquecimento é a condição primeira de Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 1996) para a constituição da subjetividade do leitor. É quando cada indivíduo se sente senhor dos sentidos, já internalizados, mas que foram apropriados de outros pela interação.

Essa constatação nos leva a afirmar que esse processo será mais bem desenvolvido se conduzido na perspectiva do trabalho com gêneros do discurso.

No processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, os eixos temáticos já apontados nos PCN – oralidade, práticas de leitura, produção de textos escritos e análise linguística – constituem norteadores de uma proposta interlocutiva de ensino. Essa organização permite o estudo dos aspectos linguístico-discursivos no trabalho com os textos verbais e não-verbais, assim como a prática da análise linguística constitutiva de cada gênero discursivo. Essa prática da análise linguística decorre da leitura, seja ela do texto-fonte, seja do texto do estudante. Em ambos os casos, o objetivo é promover reflexão sobre o funcionamento da linguagem, indispensável para o desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante .

Ler e escrever, com autonomia, envolve domínios cognitivos, tais como: reconhecer e produzir diferentes gêneros discursivos, adequando-os às situações comunicativas; reconhecer e respeitar as variedades linguísticas; identificar recursos linguístico-discursivos, presentes nos textos orais ou escritos(implícitos, ironias, subentendidos, etc.), bem como o efeito de sentido resultante de seu emprego; desenvolver a argumentação oral e escrita como forma de participação social, em busca da autonomia e cidadania, dentre outras.

Apoiando o processo de ensino-aprendizagem da linguagem na orientação do **uso – reflexão – uso**, as atividades de análise linguística possibilitam a análise do texto produzido pelo estudante sob duas perspectivas: a da textualidade, com ênfase no produto verbal e sua sequenciação, e a discursiva, resultante da relação entre esse produto verbal e suas condições de emergência (Geraldí, 1997). Em ambas as perspectivas, **a articulação entre gramática e gênero discursivo** é o modo mais eficaz de promover o desenvolvimento da **capacidade discursiva** do estudante. Ao se trabalhar com as questões de análise linguística o professor deve chamar atenção para as marcas gramaticais que materializam os diferentes gêneros, pois assim fornecerá instrumental para a compreensão e a escrita do texto pelo estudante.

O processo torna-se mais fácil e viável, uma vez que os textos são lidos e escritos, considerando-se determinadas condições de produção (interlocutores, intenção e contexto) que, por sua vez, requerem a utilização de recursos gramaticais/linguísticos/discursivos adequados. O efeito de sentido pretendido depende da articulação entre esses recursos.

É na escola, portanto, que sua aprendizagem sistemática e formal será estimulada. Nesse percurso, é preciso não esquecer as **práticas de leitura/escrita** associadas ao uso das novas tecnologias, que exigem o desenvolvimento do processo de letramento virtual/digital dos estudantes. As características do hipertexto, por exemplo, impõem uma “reconfiguração” dos conceitos tradicionais de texto e leitura.

As tecnologias da informação criam, a cada momento, novas formas de distribuir socialmente o conhecimento e, com isso, mudam a cultura da aprendizagem. Os textos

multimídias proporcionam aos estudantes acesso a um volume maior e diversificado de informações e cabe à escola proporcionar-lhes capacidades de assimilação crítica dessas informações, principalmente, no 3º Ciclo. (V. Quadro de Linguagens do 3º Ciclo).

QUADRO DA ÁREA DE LINGUAGENS – 3º CICLO

Eixos articuladores	Capacidades	Descritores
LINGUAGENS E PROCESSOS DE INTERAÇÃO, REPRESENTAÇÃO, LEITURA E PRÁTICA.	Compreender e utilizar as linguagens	<p>Reconhece a arte como produção histórica cultural da humanidade, respeitando sua diversidade;</p> <p>Reconhece o corpo em todas as suas dimensões;</p> <p>Usufrui do corpo enquanto movimento;</p> <p>Conscientiza-se do corpo e de suas possibilidades de movimento;</p> <p>Reconhece as manifestações corporais sistematizadas;</p> <p>Produz significado por meio das manifestações corporais;</p> <p>Respeita e ressignifica as práticas corporais;</p> <p>Vivencia com autonomia as possibilidades de movimentos;</p> <p>Estabelece relações apropriando-se dos diferentes significados das práticas corporais;</p> <p>Amplia os conhecimentos relacionados ao corpo e às suas possibilidades de movimento;</p> <p>Associa palavras e expressões de um texto em LEM ao seu tema.</p>

Eixos articuladores	Capacidades	Descritores
		<p>Expressa-se usando pronúncia e entonação apropriadas em LEM;</p> <p>Entende, avalia e responde a instruções ligadas a situações de sala de aula;</p> <p>Compreende regra e instruções (manuais, rótulos, em língua portuguesa e em LEM);</p> <p>Entende as informações em situações informais em LEM;</p> <p>Compreende a linguagem como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário;</p> <p>Articula informações textuais e conhecimentos prévios;</p> <p>Reconhece-se como sujeito leitor e produtor de textos;</p> <p>Faz uso proficiente da língua escrita e falada;</p> <p>Valoriza a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;</p> <p>Usa os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;</p> <p>Relaciona a produção cultural local e universal em sua produção histórica, contextualizando-as nas diferentes culturas.</p>

Eixos articuladores	Capacidades	Descritores
	<p>Ler, compreender e construir diferentes textos, considerando as condições de produção, recepção e circulação.</p>	<p>Valoriza sua produção artística individual e/ou coletiva como produtor/fruidor/aprendiz;</p> <p>Amplia os conhecimentos sobre as possibilidades de movimento;</p> <p>Usufrui conscientemente das práticas corporais;</p> <p>Inventa e reinventa novas práticas corporais de forma crítica e reflexiva;</p> <p>Constrói novas possibilidades para a resolução de problemas relacionados ao movimento pertinente às práticas corporais;</p> <p>- Relaciona imagem ao texto em LEM;</p> <p>Seleciona palavras-chave para reconhecer significados e inferir o sentido de expressões com base no contexto;</p> <p>Aprecia texto literário escrito em Língua Estrangeira ou Língua Portuguesa. Distingue os diferentes recursos das linguagens, utilizados em diferentes sistemas de comunicação;</p> <p>Produz textos respeitando as características do gênero a ser escrito: o tratamento do tema, a composição e o estilo;</p> <p>Reconhece diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos do mesmo tema, em função das condições de produção e recepção;</p> <p>Inferir informações explícitas e implícitas.</p>

Eixos articuladores	Capacidades	Descritores
APROPRIAÇÃO DOS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO DAS LINGUAGENS	Codificar, decodificar e ressignificar sistemas das diferentes linguagens	<p>Identifica as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto;</p> <p>Cria novas formas de representações de sistema signícos ao desconstruir e reconstruir o fazer artístico;</p> <p>Vivencia os gestos que caracterizam cada elemento da Cultura Corporal de Movimento (dança, jogos, lutas, esportes, ginástica e conhecimento sobre o corpo);</p> <p>Reinventar, a partir das práticas vivenciadas, novos gestos-motores;</p> <p>Reconhece os valores culturais representados em outras línguas e suas relações com a Língua Portuguesa;</p> <p>Ler, de maneira autônoma, textos de gêneros variados;</p> <p>Identifica o efeito de sentido produzido pela exploração de recursos linguísticos;</p> <p>Estabelece relação entre o texto verbal e recursos gráfico-visuais;</p> <p>Identifica a finalidade de um texto;</p> <p>Reconhece as nuances de sentido que o emprego de palavras com propriedades semânticas aproximadas provoca no contexto, observando a adequação aos objetivos do autor.</p>

Eixos articuladores	Capacidades	Descritores
	Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação	<p>Utiliza os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística;</p> <p>Confirma antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;</p> <p>Percebe o valor dos sinais de pontuação para a obtenção dos efeitos de sentido pretendidos;</p> <p>Apropria-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística;</p> <p>Cria produtos artísticos contextualizados com a sua realidade;</p> <p>Considera a influência das mídias na produção artística estética e poética;</p> <p>Cria novos movimentos para as práticas vivenciadas, até mesmo novas práticas;</p> <p>Aprofunda-se conceitualmente nos conhecimentos relacionados a Cultura Corporal de Movimento;</p> <p>Organiza momentos para a realização de práticas corporais dos elementos da Cultura Corporal de Movimento (jogos, lutas, danças, esportes e ginásticas);</p> <p>Infere o efeito de humor ou ironia em textos;</p> <p>Identifica recursos linguísticos, procedimentos e estratégias discursivos.</p>

Eixos articuladores	Capacidades	Descritores
FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL NAS DIFERENTES LINGUAGENS.	Vivenciar e ressignificar as diversas práticas de linguagens	<p>Identifica diferenças ou semelhanças observadas no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em diferentes gêneros discursivos;</p> <p>Planeja o discurso oral levando em consideração as condições de produção, circulação e recepção;</p> <p>Reflete sobre o emprego dos recursos linguísticos/gramaticais adequados à produção dos gêneros solicitados;</p> <p>Seleciona procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos, interesses e gêneros;</p> <p>Conhece e usa a língua estrangeira moderna como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;</p> <p>Aprofunda os saberes artísticos/estéticos produzidos historicamente e na atualidade nas diversas linguagens;</p> <p>Apropria-se dos meios tecnológicos para a construção do conhecimento em artes;</p> <p>Adota atitudes de valorização das diferentes culturas: reconhecer a significância da Cultura Corporal de Movimento para a construção das diferentes identidades culturais;</p> <p>Conhece o processo histórico da arte, reconhecendo as soluções estéticas encontradas pela humanidade nas produções artísticas.</p>

Eixos articuladores	Capacidades	Descritores
	Compreender e valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens	<p>Percebe-se e situa-se como leitor/produzidor de linguagens;</p> <p>Entende uma proposta de produção textual, atendo-se à temática na construção de seu texto;</p> <p>Monitora a própria escrita durante a produção de texto e revisa os próprios textos;</p> <p>Reconhece e apropria-se das diversas manifestações artísticas e estéticas da cultura, regional, nacional e global;</p> <p>Amplia a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador;</p> <p>Adere a ou recusa as posições ideológicas sustentadas no discurso do outro;</p> <p>Reconhece e atribui sentido aos recursos semânticos expressivos em textos;</p> <p>Entende os gêneros literários como uma manifestação artística do ser humano;</p> <p>Seleciona textos segundo seu interesse e necessidade.</p>

BIBLIOGRAFIA

ALFABETIZAÇÃO

ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. Em MEC/SEB. *Indagações sobre currículo*. Brasília: nov, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, *et al.* Coleção Instrumentos da Alfabetização. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BELO HORIZONTE (MG). Secretaria Municipal de Educação. Proposição Curricular – Ensino Fundamental – 2º Ciclo, 2008. 198 pág. (Texto Preliminar). Disponível em: http://portal1.pbh.gov.br/pbh/pgVisualizaNoticias.html?query=noticia.cod_noticia=7846

BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003. BRASIL. FÓRUM Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso. SP. 8ª Ed. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização/*Secretaria de Ensino Fundamental*. Brasília, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Capacidades da Alfabetização*. Caderno 1, Compreender e Transformar o ensino. Elaboração Antônio Augusto Gomes Batista e outros, Coleção *Instrumentos da Alfabetização*. Belo Horizonte,

CEALE/FAE/UFMG1998. <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0403t.PDF>.

LIMA, Elvira Souza. *Alguns princípios básicos sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem*. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 1990.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: Seduc, 2001. 2ª. Ed.

OLIVEIRA, Marta Hohl de. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos in LA TAILLE, Yves et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. 6ª Ed. São Paulo: Summus, 1992.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Avaliação**. In: PÉREZ GÓMEZ, Angel I., SACRISTÁN, J. Gimeno. Porto Alegre: Artmed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SOARES, Magda Becker. **Letramento/alfabetismo**. Presença Pedagógica, v. 2, nº 10, jul./ago. 1996. pág. 83-89.

ARTES

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 2004.

AVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. São Paulo: Artmed, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. (org). **Arte-educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Artes Visuais: da exposição à sala de aula**. São Paulo: EDUSP, 2006.

_____. (org.), **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Tópicos e Utópicos**. Belo Horizonte: Editora c/ Arte, 1998.

CAMPOS, Neide Pelaez de. **A construção do Olhar Estético-crítico do Educador**. Florianópolis: UFSC, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Pesquisa - Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Beleza: Experiência Estética**. São Paulo: Brasiliense S.A., 1986.

_____. **A Educação (do) Sensível**. Revista do GEEMPA, Nº 5 - Março 97.

FRANGE, Lucimar Bello P. Boletim 31 - Arte na Escola. São Paulo: Maio 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Práticas Necessárias à Prática Educativa**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro, Uma Abordagem Criativa**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

HOFFMANN, Traudi. **O desafio da formação continuada em Arte-educação no CE-FAPRO de Tangará da Serra**. IX Colóquio e V Luso-brasileiro, 2010. Disponível em ix_qcurriculares@fpce.up.pt e ptciie_secretariado@fpce.up.pt.

<http://www.revistapsicologia.com.br/materias/erotismo-prono.htm>

JOHANN, Maria Regina. **Arte, Conhecimento, Educação e a Proposta Triangular**. Ijuí: Unijuí, 2001 [Dissertação de Mestrado].

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LINHARES, Ângela Maria Bessa, **O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade**. Um Estudo sobre Arte e Educação, Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

LOWEND, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. Editora Culmix: São Paulo, 1979.

NOGUEIRA, João Carlos. **Filosofia, Educação e Sociedade, Ensaio Filosófico**, Campinas SP: Papyrus, 1989. (org. Regis de Moraes.) Pág. 13.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Pressupostos teóricos para o ensino das artes plásticas na escola brasileira**. Santa Maria: UFSM, 1990. 187 pág. Dissertação (Mestrado em Educação).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes Ltda, 2002.

PILLAR, Analice Dutra e VIERA, Denyse M. Alcaide. **O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte**. Porto Alegre: Pollotti, 1992.

_____ **Desenho e Construção de conhecimento da criança**. Porto Alegre/RS Editora Artes Médicas, 1996.

PILLOTO, Sílvia Sell Duarte. e SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (org) **Reflexões sobre o Ensino das Artes**. Joinville: Editora Univilli, 2001.

Revista **Espaço da escola**. Universidade de Ijuí, Ijuí: Editora UNIJUÍ. Vol. 1, nº 1 (Ijuí, setembro. 1991).

Revista **Espaço da Escola**. O professor pesquisador: uma Nova Compreensão do Trabalho Docente. Editora UNIJUÍ, 1999. Trimestral, V.4, n.31 (Jan/Mar).

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em Arte, um paralelo entre Arte e Ciência**, 2ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

EDUCAÇÃO FÍSICA

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LEI nº 10.793/2003). Brasília, 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 5ª à 8ª Séries. Brasília, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, volume 7. Brasília, 1997.

CAPARROZ, F.E. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola: a Educação Física como componente curricular**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 9ª ed. - Campinas: Papirus, 1988.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

GOMES, C. F. **Corporeidade e ludicidade**: Estudos sobre conteúdos trabalhados por professores de Educação Física na Rede Cuiabana. Projeto de Pesquisa: 2004.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e relexões**. Araras, SP: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

GOMES, Cleomar Ferreira. A Educação Física na Pós-modernidade: reflexões sobre sua vocação interdisciplinar. In: Anais do 9º encontro de pesquisa em educação da Anped – Centro-Oeste. **Anais**. Brasília, jul. 2008. (CD-ROOM)

GOMES, Cleomar Ferreira. **Meninos e brincadeiras de Interlagos**: um estudo etnográfico da ludicidade. Tese de doutorado. São Paulo: USP – FEUSP, 2001.

GOMES, L. A. **A Educação Física nas Políticas de Educação de Mato Grosso**: do saber instituído ao saber apropriado. Dissertação de mestrado. Orientação: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes. UFMT: 2010.

GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.) **Dicionário Crítico da Educação Física**. 2ª ed. rev. Ijuí: Ed Unijuí, 2008.

KUNZ, E. **Didática da educação física 2**. (org.) Elenor Kunz. 3ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

NEIRA, M. G. **Educação Física**: desenvolvendo competências. 2ª Ed. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Ideias em Ação/Coordenadora Anna Maria Pessoa de Caneira, M. G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SANTANA, W. C.; REIS, H. H. B. **A pedagogia do esporte e o desafio de educar para a autonomia**. In: MOREIRA, E. C. (org.). Educação física escolar: desafios e propostas

2. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006. pág. 133-152

SANTIN, Silvino. **Textos Malditos**. Porto Alegre: Edições – Est. 2002.

SOARES, C. L. e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, E. S. e Vago, T. M. **O ensino da educação física em face da nova LDB**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. São Paulo, 1997. (pág. 121-141).

TANI, G. **A Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois**. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 19, nº 3, pág. 313-331, 3º. trim. 2008.

VAGO, T. M. **Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola**. In: Caderno CEDES, nº 48, Campinas, 1999.

LÍNGUA ESTRANGEIRA

ASSIS-PETERSON, A. A. e COX, M. I. P. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. *Calidoscópio*, vol. 5, nº 1, Jan/abr, São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos, 2007, pág. 5-14.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2008, pág. 17-52.

FAIRCLOGH, N. **Discourse and social change**. Oxford: Polite Press, 1992.

GRADOLL, D. **English next: Why global English may mean an end of “English as a foreign language”**. British council, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>. Acesso em: 05/02/2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

PAPA, S.M. de B. I. **O professor reflexivo e prática pedagógica emancipatória**. In: Ana Antônia de Assis Peterson (Org.) **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PENNYCOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London, Longman, 1994.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.): **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford, Oxford University Press, 1992.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto apresentado no **Simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação 2**, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005.

----- **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **A língua inglesa: ontem, hoje e amanhã**. APLIEMT Newsletter, Cuiabá, MT, nº 13, 2007/2008, pág. 3.

SCHLATTER, M. e GARCEZ P. M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2002, Belo Horizonte. **A linguagem como prática social**. *Belo Horizonte*: ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2001.

LÍNGUA PORTUGUESA

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. (1979) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BORDIEU, P. (1974) **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, Campinas, São Paulo: Pontes.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BAJARD, Elie. **Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.

CITELLI, A. (org.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Aprender e ensinar com textos, v. 6).

CORACINI, M.J.F. (1996) **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1999) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, S: Pontes, págs. 67-77.

_____. (2003) **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária.

DIETZSCH, Mary J. M. (org.). **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 1999.

DIONÍSIO, A. Paiva e BEZERRA, N. da Silva (orgs). **Tecendo texto, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONISIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A.. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pág. 37-46.

DUCROT, O. (1987) - **O dizer e o dito**. Revisão técnica de trad. de Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes.

EAGLETON, Terry. (1997) - **Ideologia: uma introdução**. Unesp, Boitempo, São Paulo.

FLORES, S. (2006) - **A tradução: um percurso de retorno à língua materna**. In: *Polifonia*, Ano 9, nº12(2). IL/UFMT, Cuiabá, pág. 151-170.

_____. (2007) Lotrductorio em el proceso de formación de profesores de E/LE. In: **Polifonia**, Ano 9, nº 13. IL/UFMT, Cuiabá, pág. 117-124.

FOGAÇA, Francisco Carlos; NUNES Giménez, Telma. **O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, nº1, 2007. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras da UFMG, págs. 161-182.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEERTZ, C. (1989) **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Edições Guanabara Koogan.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

HAROCHE, Cl.; Henry, P. e Pêcheux, M. (1971). “**La sémantique à la coupure saussurienne: langue langage, discours**”. In : *Langage* 24, Didier/Larousse, Paris, págs. 93-106.

HENRY, P. (1992). **A Ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. trad. bras. Campinas, SP: Unicamp.

KAUFFMAN, Ana M. e RODRIGUEZ, M.H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MCLAREN, P. (1997) **Critical pedagogy and predatory culture**. Londres: Routledge.

MENEZES, Gilda et al. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000.

MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MEY, J.L. (1985) - **Whose language? A study of pragmatics**. Bélgica: John Benjamins.

OLIVEIRA, S.M. **A Política do Silêncio e do Silenciamento no jogo discursivo da prática de leitura**. 2005. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Ensino Médio



Alunos do Ensino Médio da Escola Liceu Cuiabano

A ÁREA

Convivemos, no nosso dia-a-dia, simultaneamente, com diferentes linguagens. Elas representam as diversas realidades de nossa vida, as que constituem nosso interior, as de nosso exterior e as que são construídas no encontro das outras duas; são, pois, simbólicas e presentes em todas as nossas atividades. Um filme, um desenho animado e/ou uma peça publicitária televisiva combinam imagens, sons, palavras e música; uma coreografia de dança - moderna, clássica, *break dancing* - usa movimentos corporais e música; uma placa de trânsito, uma tela e/ou um grafite combinam cores e traços; enfim, vivemos uma pluralidade de linguagens que nos constituem como seres simbólicos, que produzem sentidos.

As linguagens são construídas historicamente em situação de interação social, assim o uso que fazemos delas é mediado pelas relações sociais. Esse caráter revela-nos que estão em constante reconstrução, são dinâmicas, pois intrinsecamente ligadas ao modo como o ser humano produz sua própria vida. Se ele modifica sua realidade, cria novos sentidos ou ressignifica sentidos às práticas de linguagem aprendidas ao longo de sua história e também modifica tais práticas e cria novas.

Mais ainda: **o ser humano define-se pela linguagem, desvela-se pela linguagem**, é pela linguagem - concepção que obriga o estabelecimento de relação

entre linguagem e identidade. O homem, ao produzir seus textos, em qualquer linguagem, revela-se, mostra quem é para si mesmo e para o outro, ou seja, sua identidade, entendida aqui como autoconhecimento, é construída no uso cotidiano da linguagem, no diálogo com o outro e com as diferentes visões de mundo existentes. Em outras palavras, o processo de construção da identidade depende também da compreensão, aceitação e respeito às diversidades social, cultural, política e das linguagens que as expressam.

É por essa via que os conteúdos de Literatura, arte da palavra, e de outras artes, plásticas, musicais, cênicas, propostos pela Arte-educação, e da Língua Portuguesa devem andar de mãos dadas. Não cabe mais pensar que à Língua Portuguesa compete o ensino de redação, decodificação e reprodução de textos, com eventuais discussões sobre o conteúdo. Nesse sentido não se deve usar a literatura como pretexto para estudos gramaticais estéreis, que resultam na perda do seu caráter de arte. Tais procedimentos não atendem, há muito, às necessidades de uma sociedade com relações econômicas, políticas e culturais interativas que superaram o obstáculo das distâncias geográficas, temporais, e se dão, ainda que reconheçamos certo domínio do verbal, por meio de um extremo hibridismo verbo-visual. Por essas e outras razões, houve uma adoção, na perspectiva dos PCN, de uma concepção de linguagem como prática sociointeracional, que considera o contexto, as intenções, estratégias e recursos usados na produção oral e escrita e que admite uma multiplicidade de posicionamentos diferentes colocados em diálogo e interação.

Nesse parâmetro, as línguas estrangeiras podem ser vistas como a presença viva da diferença cultural na escola, outras formas de compreender e nomear o mundo, e não um estudo de vocabulário e sintaxe mecânico, repetitivo e desconectado de sua historicidade e mesmo do sentido histórico de sua presença na matriz curricular. Se os alunos incorporam procedimentos eficazes de leitura, desenvolvem sua sensibilidade para a linguagem artística, independente do material utilizado, “palavra, tinta, melodia, etc., o trabalho com o ensino de outras línguas será grandemente facilitado. E o retorno será fundamental: terão mais informações para ampliar os sentidos dos textos que lerem.

Fazendo parte integrante e fundamental do grupo está a Educação Física, que não tem em vista simplesmente o aspecto corporal, mas uma educação que percebe nitidamente as conseqüentes relações entre corpo-mente, o sujeito consigo mesmo e relações interpessoais, intergrupais. Para tanto, busca estimular ações corporais que viabilizem relações equilibradas e construtivas entre as pessoas, reconhecendo, respeitando, valorizando características físicas, limites de desempenho e possibilidades de superação; reconhecendo a diversidade étnica, com seus diferentes padrões de saúde, estética, operando para que o sujeito tenha condições, por meio de situações lúdicas e esportivas, de compreender seu lugar nesse contexto, entre outras questões.

Assim, esta proposta, ao **pensar de forma integrada as linguagens** (verbal e não-verbal) reconhece que possuem especificidades, suportes tecnológicos diferentes e diferentes modos de composição e geração de sentidos, todas compreendidas como atividades sociointeracionais entre sujeitos históricos.

A interação, realidade do ser social, possibilita e ao mesmo tempo exige que sentidos sejam constituídos no momento exato da atividade de linguagem, na compreensão de quem são os interlocutores, da intencionalidade que rege a atividade. É no processo educativo que o aluno deve encontrar espaço interativo para a prática de linguagens de modo a garantir-lhe uma inserção ativa e crítica na sociedade.

CONCEITO DE LINGUAGEM

A socialização não é própria apenas do ser humano, mas, nele, ela apresenta-se como natural, justifica-se como necessidade de sobrevivência e materializa-se na constante interação. Por meio de gestos corporais, de expressões verbais e visuais, conscientes e/ou inconscientes, todos contendo um lado afetivo, a projeção social típica do ser humano concretiza-se. Todas essas manifestações simbólicas produzem efeitos no outro e são reconhecidas como linguagem.

A socialização humana produz-se através de um processo em que a linguagem é ponto de partida e de chegada e elemento constitutivo da interação. Esse processo de socialização é conhecido como prática social: as relações que estabelecem os seres humanos entre si em função da convivência e do trabalho. Assim, a linguagem resulta da prática social e simultaneamente propicia essa prática e a modifica em função das condições existentes.

Produzir linguagem é trabalhar com valores, conceitos, noções e comportamentos que os justificam e que são comuns aos interlocutores ou do seu conhecimento. Isso é ideologia e torna possível que o que se diz seja compreensível para ambas as partes da interação. Essa plataforma ideológica resulta da prática social e obedece a condições históricas, conjunturais e culturais. Assim sendo, a produção de linguagem envolve a organização formal e ideológica do dizer de tal maneira que consigamos ser entendidos como queremos sê-lo.

A interação pela linguagem baseia-se na antecipação das reações do interlocutor diante do que dizemos e, para nos anteciparmos, temos de avaliar bem as referências que pomos para funcionar em prol do nosso interesse, de mergulhar num processo de análise, de avaliação da pertinência das nossas escolhas. Esse processo chama-se interpretação, que é uma exigência do uso da linguagem. Não é possível falar, escrever, produzir efeitos de sentido ou (re)construir sentidos sem a interpretação. E ela, como mencionado, baseia-se na ideologia e suas manifestações comportamentais.

O uso da linguagem é uma prática ideológica. É por isso que na pós-modernidade, contexto sócio-histórico que gera posturas críticas como a que estamos propondo para o processo educacional no nosso Estado e que circulam no Brasil defende-se a ideia de que a linguagem é política. É assim porque se considera a política como o modo que tem a ideologia de se tornar visível. Não se trata da política do senso comum, mas a política de tentar conseguir o que queremos com a linguagem.

Como educadores, agentes da construção de uma postura em sintonia com os

novos tempos, reconhecemos a linguagem como política e levamos isso em conta no nosso agir em sala de aula. Nesses novos tempos, precisamos de uma postura crítica a respeito do fundamento principal da ação humana: a linguagem.

FUNÇÃO E METAS

A função da área de Linguagens é tornar a experiência escolar uma vivência tal que o aluno possa compreender e usar as diferentes linguagens – verbal, visual, gestual, corporal, etc. – na constituição de sua identidade, buscando desenvolver sua expressividade, construir sentidos e conhecimentos a partir da interação que estabelece com o mundo. O desenvolvimento das práticas linguísticas, artísticas e corporais é fundamental, pois o aluno precisa aprender a ter voz e fazer uso dela no exercício da cidadania, em uma sociedade democrática e repleta de conflitos (in)visíveis.

Algumas metas, entendidas como objetivos comuns às disciplinas da área, devem ser apontadas no sentido de um trabalho interdisciplinar:

1. ler e interpretar diferentes linguagens;
2. fazer uso da expressão oral na exposição de ideias, pontos de vista e argumentos;
3. analisar fatos e ideias constantes da realidade, estabelecendo relações e formulando hipóteses;
4. interpretar os recursos expressivos das diferentes linguagens relacionando textos e seus contextos de acordo com as condições e razões de sua produção;
5. produzir textos nas diferentes linguagens, visando organizar e registrar informações para a expressão e comunicação em situações que exijam maior formalidade.

Tais expectativas nos levam a expandir a noção de leitura e de texto para as disciplinas Artes e Educação Física. O texto não é exclusivamente construído por palavras, é sentido que se constitui tanto pelo verbal como pelo não-verbal. Assim, uma tela, uma dança, uma peça de teatro, um jogo, uma história em quadrinhos e/ou uma charge são também textos. Sem dúvida, podemos ler uma tela, uma dança, um jogo; podemos perceber que esses textos são produções de linguagem. Ler (compreensiva e criticamente) significa interagir com o texto, identificar as vozes nele presentes, reagir a ele, concordando, discordando, ampliando, redizendo...

Ler e produzir textos nas diferentes linguagens não pode ser tomado como tarefas escolares que, ao final do ano, terminam e recomeçam no início do ano seguinte, mas são atividades sociais significativas, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições sociais concretas. Daí a importância do trabalho com as linguagens para a vida do aluno: à medida em que amplia sua capacidade de produtor e receptor das diferentes linguagens, amplia também sua capacidade de conhecer — explicar-se e explicar o mundo.

Nesse sentido tomamos as **linguagens** também **como caminho na construção do conhecimento** que se produz quando os sujeitos se relacionam entre si, organizam e explicam o seu contexto mediato e imediato, numa ação comunicativa, utilizando algum tipo de linguagem na construção de sentidos.

Ressaltemos o papel das novas tecnologias, principalmente a informática. A escola ainda se fundamenta na lógica de pensamento da escrita com papel e lápis, em que o conhecimento está posto em caráter eterno e verdadeiro. Com a informática surge o hipertexto, a interatividade que estrutura novas formas de pensamento e de linguagem. Isso não significa que as formas de pensamento e linguagem até agora utilizadas deixem de existir. Ao contrário, elas continuam presentes com intensidade variável em cada momento e lugar.

Não se trata de substituição de tecnologias ou acréscimo de uma nova tecnologia. Trata-se de levar em conta as mudanças provocadas pela informática na sociedade, na cultura, na linguagem, nas formas de pensar e construir conhecimento. É preciso que a escola entenda essas mudanças e procure entrar em sintonia com o mundo em que o aluno está imerso, tornando-se lugar de debate, de discussão, de interpretação da crescente quantidade de informações, constantemente atualizadas, de modo que ele possa construir sentidos, conhecimentos, processo que depende das interações que estabelece com outros.

LINGUAGEM E IDENTIDADE

Para se tornar operável, a linguagem precisa de um solo significativo comum consistente em referências conceituais, valorativas, nocionais e comportamentais por meio das quais o indivíduo se reconhece e é reconhecido como pertencente a um grupo social, a uma localidade, a um país. A linguagem constitui o sujeito, imprimindo nele marcas identitárias que, em se tratando da língua materna, podem sofrer mudanças, já que a identidade está em constante processo de reconfiguração a partir de aspectos básicos em que o sujeito se ancora para lidar com o exterior a ele, com o heterogêneo.

O contato do sujeito com o seu exterior desencadeia processos identificatórios que são condicionados por suas circunstâncias históricas e as circunstâncias imediatas. Estas não são recuperáveis, não se repetem. Da mesma maneira como o são as transformações que elas propiciam no sujeito. As identidades individuais e coletivas não são recuperáveis. Falar em resgatar uma cultura significa defender que a cultura não é construída, mas dada, e que apenas se trata de ir até ela e recuperá-la - um paradoxo quando se defende o conceito de prática social para explicar interações humanas.

Queremos enfatizar a responsabilidade que a sociedade nos atribui pela formação dos cidadãos do futuro imediato e mediato. Esse cidadão corresponde ao sujeito definido como crítico cuja materialização se produz a partir do respeito às diferenças, nutrindo a sua autoestima, propiciando-lhe condições para analisar as circunstâncias em que se encontra, dar-lhe respostas necessárias, agindo, então, de modo consequente.

A área de linguagem nos projetos educacionais tem essa responsabilidade que coincide com os objetivos gerais da educação. Para isso, é preciso que nos desvencilhemos do compartimentalismo típico da produção de conhecimentos da modernidade e coloquemos a organização curricular no compasso das práticas sociais: em conjunção, por não ser possível continuar interagindo num mundo cada vez mais múltiplo, sem estabelecer proximidade entre os diversos tipos de conhecimento ou sua integração.

A abordagem interdisciplinar/transdisciplinar dentro da área de linguagem apresenta-se, então, como a estratégia mais compatível com a satisfação das necessidades da instituição escolar.

A organização de currículos não deve causar uma relação de estranheza entre alunos e o mundo exterior à escola. Comumente, os alunos não conseguem agir em consonância com os conhecimentos escolares e recorrem ao senso comum para resolver os problemas que a vida cotidiana lhes coloca a todo o momento. Integrar conteúdos de várias disciplinas no mesmo espaço e tempo ou com um objetivo comum permite que a aprendizagem seja mais significativa, ora por meio de projetos pedagógicos, de eventos socioculturais, ora através de intervenções na realidade da comunidade em que a escola se insere.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS

A concepção de linguagem aqui postulada para as escolas do estado de Mato Grosso liga-se intrinsecamente a procedimentos metodológicos ativos e diversificados pelos quais o aluno, visto como principal interlocutor, seja ouvido, seja aceito, tenha espaço para atuar, para apresentar seu ponto de vista e defendê-lo.

A assimetria está presente constantemente nas relações humanas. O discurso pedagógico é evitado pelo autoritarismo. Mas os professores podem abandonar o autoritarismo, que também os subjuga, e dar espaço para que relações menos ou não assimétricas sejam criadas, definidas pela aceitação de vozes diferenciadas, as dos alunos, pela constituição de ambiente acolhedor, de mútuas confianças, em prol da promoção de um trabalho coletivo na construção de uma nova cultura escolar.

Proporcionar um ambiente escolar favorável à aprendizagem é responsabilidade dos diretores, coordenadores, funcionários e, fundamentalmente, dos professores. As relações interpessoais que estes profissionais estabelecem com os alunos no processo educativo — como são vistos e tratados, — fazem parte do ambiente escolar. Acolher o aluno, tratá-lo com respeito, aceitá-lo em suas diferenças, conhecer seus interesses e suas dificuldades são, dentre outros, procedimentos de valorização do ser humano nessa fase de desenvolvimento e preparação para a vida e, futuramente, para o exercício profissional.

Uma outra ação fundamental do professor é o planejamento, que deve estar presente em todas as atividades desenvolvidas. Na elaboração do planejamento de sua

disciplina, deve levar em conta os objetivos educacionais do projeto político-pedagógico da escola, estabelecer metas e prioridades e levantar as características e necessidades dos alunos. Ao planejar, deve estabelecer espaços de flexibilização que permitam a mudança de conteúdos/assuntos conforme o que for apresentado, sem que se perca o foco do que deve ser trabalhado, criando situações de responsabilização do aluno por seu próprio aprendizado.

Se um novo modelo de sociedade está nascendo com esses novos tempos, novas formas de fazer educação devem vir atreladas a ele. Os professores da área de Linguagens têm enorme responsabilidade nesse contexto, pois, assim como a linguagem (verbal, não-verbal e multimodal) serve para discriminar, serve também para romper bloqueios, desenvolver autonomia e capacidade de exercício criativo e crítico. Para isso é necessário que os professores se desloquem do papel de transmissor de conhecimentos para se tornar mediadores na construção de conhecimentos: permitir que o aluno relacione, compare, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças, pesquise, crie, enfim, cabe a eles apresentarem problemas cujas respostas sejam buscadas como desafio, visando à compreensão do mundo em que vivemos.

ARTES

O entrelaçamento entre Arte e Educação, citado por Barbosa (2005), configura-se em Arte/Educação (com barra) no sentido de oferecer pertencimento, uma vez que na linguagem do computador a barra significa “pertencer a”. No texto das Proposições de Arte foi considerada essa terminologia exatamente com a mesma ideia da estudiosa da Arte/Educação Ana Mae Barbosa.

Neste texto foi usado o termo “obra de arte” para designar toda e qualquer produção das manifestações artísticas (plástica, música, dança e teatro).

História da Arte/educação e seu contexto

O papel da arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da arte fora da escola. (Barbosa, 1975)

A arte contemporânea nos alerta sobre a necessidade de conhecermos as linguagens artísticas, porque lida com a mistura das linguagens, caracterizando-se pela diversidade de linguagens, o ecletismo de materiais que conjugam o mesmo espaço, criando uma abordagem totalmente nova a ponto de não conseguirmos classificá-la em uma só linguagem. Hoje o professor de Arte tem o desafio de abordar as diversas linguagens artísticas e considerar a diversidade de materiais para poder orientar o(a) estudante, mostrando-lhe as possibilidades, ampliando as escolhas e estabelecendo diálogos com a contemporaneidade. Isso, não significa que o professor tenha que dominar todas as linguagens, mas ter conhecimento de como elas se relacionam nas abordagens contemporâneas.

Para perceber a proposta de Arte-educação atual é de fundamental importância entender o processo histórico desse componente curricular baseado na concepção propedêutica e escolanovista, que enfatizou a livre-expressão, e tem suas raízes históricas nos moldes neoclássicos que provêm dos jesuítas (1549 a 1780). Por outro lado, a Missão Francesa (1816) implantou o Sistema de Belas-artes, que se mantém rigidamente acadêmica enfocando o estilo clássico e seus padrões de beleza. Nessa concepção, o professor repassa o conjunto de normas técnicas baseadas nos moldes neoclássicos, cabendo ao educando copiar o mais fielmente possível. Permanece assim a ideia de que o artista nasce com o dom e seu produto é fruto de inspiração.

Na década de 30, a escola sofre forte pressão da sociedade, que cobra uma educação tecnicista para suprir o mercado de trabalho emergente da Revolução Industrial. Surge a Pedagogia Tecnicista que visava à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, era explorado o campo científico e usavam manuais instrutivos, para o “aprender a fazer”. A cópia, o desenho de observação e o desenho técnico eram os meios direcionados nas aulas de Educação Artística.

Em 1931, com a Associação Brasileira de Educação, surge o movimento da Escola Nova, visando romper com os padrões clássicos de Arte, interferindo, diretamente, na formação dos professores de Arte e consolidando a instalação dos “ateliês-livres”; nasce a concepção de que “arte não se ensina, se expressa”. Ao romper com os padrões clássicos e deixar de lado, parcialmente, os conhecimentos técnicos, o ensino de Artes comete o equívoco de negar o acesso ao conhecimento artístico ao estudante.

Surge a Pedagogia Renovada e as aulas de Artes tornam-se o momento de total liberdade de expressão, revelação da emoção, os *insights* de desejo; rompe-se com a cópia e abnega-se o direito ao contato com imagens de obras de Arte para não influenciar a criança. A proposta metodológica baseava-se na sensibilização na liberdade de expressão.

Ainda sob forte influência da livre-expressão, a Educação Artística torna-se obrigatória através da Lei 5692/71²⁴. Agora, decorrente do caráter tecnicista dessa lei, há uma desconsideração ainda maior aos conhecimentos que se configuram em objetos operacionais e mensuráveis (traços, letras e coordenação).

A disciplina Educação Artística no Brasil estava amparada por lei, curso de Licenciatura Curta com conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro, Dança, num período de dois anos, como se fosse possível alguém aprender o mínimo sobre essas abrangentes áreas do conhecimento em tão pouco tempo.

Seguindo a historicidade da Arte-educação é necessário apontar o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (MEA), que visava dar contiguidade entre Arte e Educação nas escolas. “Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) propõem categorias: arte como expressão e comunicação; elementos básicos formais; produtores de arte; diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional; e arte na sociedade. Propõem temas transversais” (FRANGE, 2003, pág. 6.)

Com a mobilização de educadores em Arte no Brasil conquistou-se a obrigatoriedade

²⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 5692/71).

do ensino da Arte para toda a Educação Básica (LDBEN 9.394) e as reformulações para os cursos universitários de formação de professores para a área. O ensino de Arte na Educação Superior foi contemplado com Diretrizes Curriculares Específicas para cada linguagem e com cursos reformulados específicos para o tipo de formação, ou seja, em Música (Resolução CNE/CES nº 2/2004), Dança (Resolução CNE/CES nº 3/2004), Teatro (Resolução CNE/CES nº 4/2004) e Artes Visuais (Resolução CNE/CES nº 4/2009).

Os PCNs incitam novas buscas para uma educação em Arte de qualidade e mais abrangente. Nesse contexto, a Proposta Triangular ganha reconhecimento, pois os PCNs a apontam como concepção orientadora das mudanças curriculares. Essa concepção “propõe uma relação entre ler obras de arte (crítica e estética), contextualizar (relação entre arte e as outras áreas do conhecimento) e fazer (a prática artística)” (FRANGE, 2003, pág. 6.).

A proposta metodológica baseia-se no contexto cultural, na educação estética e na Arte de Proposta Triangular²⁵. Essa abordagem é inspirada no modo como se aprende Arte, isto é, relação entre o fazer artístico, a leitura e sua inserção no tempo; rompe com a noção de autoexpressão que dominou a Arte-educação na década de 40 e 50, que romantizava a Arte infantil e caracterizava a Arte, principalmente como sendo um processo de dentro para fora, autodescoberta, não levando em conta conhecimentos exteriores.

Após 12 anos da LDBEN 9.394, com a Lei nº 11.769, publicada no Diário Oficial da União, de 19 de agosto de 2008, isso alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e instituiu a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas brasileiras. Com esta Lei, o ensino de música passou a ser obrigatório no componente curricular de Arte.

Recentemente o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica com a resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica, com o Art. 14, constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; da História e das culturas Afro-brasileira e Indígena e a Arte, em suas diferentes formas de expressão.

²⁵ Proposta Triangular: Concepção de ensino da Arte que propõe uma educação artística e estética, na qual articulam-se ações como: a criação (o fazer), a leitura da obra de arte ou imagem e a contextualização histórica. Essa concepção de educação em Arte vem sendo defendida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa.

Arte/educação: um trilheiro possível



Escola Estadual Francisco de Aquino Correa

A Arte é dimensão da cultura humana, pois é resultante da criação essencialmente humana. Posto isto, justifica-se a importância de sua presença na formação do ser humano, e a escola, por sua vez, é a instituição social desveladora e reveladora dos conhecimentos da humanidade, assim, base primeira que oferece o suporte para a presença da Arte/educação.

Os fundamentos da Arte/educação residem no contato com arte, tomando por contato um conceito amplo de acesso, de percepção, de compreensão, de interação desse conhecimento humano com o seu partícipe, o ser humano.

O contato com a Arte permite manter a atenção aos sentimentos, próprios ou dos outros, contribuindo para o seu refinamento, um meio interessante para o desenvolvimento emocional. O contato com o legado artístico leva à familiaridade com os símbolos do sentimento, além de manter viva a imaginação e a utopia, uma vez que o trabalho artístico é a concretização dos sentimentos percebidos em formas expressivas, constituindo-se numa maneira de acessar as dimensões humanas não-passíveis de simbolização conceitual/concreta.

Pela Arte pode-se tomar consciência do estado do mundo humano, e através da utopia pode-se chegar à transformação daquilo com que não se concorda na vida social. Então é ele, o projetar oferecido também pela arte, que pode levar rumo à possibilidade de transformações necessárias. Essa vertente utópica da arte é elemento pedagógico para uma formação sensível, crítica e criativa, fundamental ao ser humano.

A Arte coloca o ser humano no sentido sensível, em contato direto com sentimentos não só da cultura em que está inserido, mas também de outras, e possibilita-lhe acessar outras situações, outras experiências, lógicas, construções, olhares, etc.

A Arte na formação humana deve se atentar para a formação escolar dos indivíduos como processo de criação, no sentido de valorização do processo criativo (seu e do percurso humano). O educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta. Assim, a Arte/educação não é uma mera inclusão curricular, o que está em jogo é a Arte/educação como um caminho na formação individual. Assim, a aprendizagem da Arte pode manter acesa a chama da construção humana no sentido de manter pulsante a possibilidade de projetar caminhos outros - e a esperança na transformação. Assim, o objetivo da Arte/educação é estimular para o desenvolvimento da visão de mundo.

O desvelar da abordagem triangular para o ensino de Arte se deu na década de 1980, proposta por Ana Mae Barbosa, apresentada no livro "A Imagem do Ensino da Arte", que revelou três ações mentais e sensoriais básicas para a Arte na educação, a criação (fazer arte), a leitura (apreciação/fruição) e a contextualização (a ordem não altera os fatores).

A partir da divulgação desse caminho (Ana Mae Barbosa e PCN), o que se tem visto é tão-somente a "releitura como mera cópia da obra de arte" em substituição aos desenhos estereotipados. Mas existem várias possibilidades de se propor releitura, entre elas abordar a questão da representação, observar a obra e partir dela para a aventura criativa. Antes, é interessante para a aprendizagem artística desvelar e revelar em cada obra estudada os elementos formais e propor que se observem, que se discutam questões da obra, para que esses elementos possam ser utilizados no trabalho de criação artística. Outro item importante é a possibilidade de comparar obras/artistas da mesma época e do mesmo lugar, assim como de épocas e lugares semelhantes ou diferentes. É importante conhecer as possibilidades de construção dos caminhos diversos. Assim se tem diversas maneiras de propor a releitura.

Uma boa proposta para se trabalhar a releitura que não vire cópia é fazer releitura de diferentes tipos de linguagem artística. Por exemplo, reler uma obra de arte visual por meio de uma peça teatral ou musical, etc. Porém há que se pensar que o fazer artístico não precisa necessariamente surgir a partir de uma obra, ele pode vir do contexto.

Contextualização

É o momento em que se deve contextualizar a obra de arte. Contextualizar é conhecer o mundo envolvente, não só a história, mas conhecer a obra pela via Social, Ambiental, Antropológica, etc., bem como outras questões que o seu contexto possa suscitar. Contextualizar não significa só saber a vida e obra do artista, mas também é estabelecer relações com outras obras, com o mundo ao redor, ou seja, pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla possível.

Há que se concluir que isso só será possível quando o Ensino de Arte se der por meio da História da Arte. Desta forma a arte no Ensino Médio deverá ser trabalhada, seja qual for a linguagem artística (música, cênica, plástica e dança), por meio da História da Arte e análise das obras. Não que esta história deva ser vista cronologicamente, mas que seja trabalhada a obra junto com a História da Arte (Contextualização). Assim, analisamos a imagem no contexto em que foi produzida e de que maneira esta se relaciona com o contexto atual.

A melhor forma de se trabalhar a contextualização de uma obra de arte é fazendo análise da mesma. É na análise que se pode estudar o contexto histórico, geográfico e social no qual ela foi produzida; o movimento artístico ao qual ela pertence: a relação que esta tem com este, a forma como esta obra era vista quando da sua produção e a forma como ela é vista agora.

Leitura da Obra de Arte/Apreciação

A **leitura da obra de arte** é momento de apreciação, de percepção, de observação, do diálogo silencioso, **é a sensibilidade em ação**. É ler a obra **e discutir sobre as questões que ela desvela e revela**, é momento de conhecer, familiarizar e utilizar a gramática artística, além de comparar obras/artistas.

Toda obra é aberta a diversas interpretações e depende muito do ponto de vista do leitor. Apreciar produto da arte propõe uma leitura de mundo, assim como propõe uma leitura que é, na verdade, uma interpretação cultural.

O fazer artístico

É o momento de criação, de releitura, de fazer, de representar, de expressar-se artisticamente num espaço-tempo para criar. Quando o estudante observa obras de arte é estimulado, e não obrigado, a escolher uma delas como suporte de ideias para o seu trabalho artístico. A obra de arte só é um bom suporte quando tem relação com o que se conhece. A obra observada é sempre um suporte interpretativo e não um modelo a ser copiado, reproduzido. Desse modo se estará preservando a livre-expressão, que foi uma conquista fundamental do passado.

Discutir a polivalência do professor de Arte na escola é urgentíssimo e deve ser discutido no âmbito das políticas públicas, entre tantas outras questões importantes. Porém, neste documento não se apresentam essas questões de forma declarada, elas se desvelam naturalmente quando o educador se coloca pronto para cumprir seu papel. Portanto, a ideia de sugerir uma Proposta de Arte Integrada nasce muito mais da riqueza de um diálogo artístico, de um partilhamento entre as linguagens artísticas, do que da superação ou abafamento da necessidade urgente dessa discussão.

Temas bastante interessantes e ricos podem ser pensados, como: a Semana da Arte Moderna, o caminho da pintura do século XX, segundo movimento romântico da música (fim do século XIX, especificamente as obras de Wagner), a música a partir do

moderno (quando o foco for reconhecer o popular), o Carnaval brasileiro e mato-grossense, dentre outros.

Há que se pensar que a leitura de uma obra de arte no Ensino Médio deve ir além da simples descrição da obra ou interpretações vistas por simples pontos de vista. A apreciação deverá partir para um segundo momento, o da análise significativa feita por meio do estudo dos signos presentes na obra.

Independente da linguagem artística, a leitura deve ser realizada analisando o intertexto que a obra faz com outras obras de arte. Por exemplo, em uma obra de arte visual pode-se analisar os elementos formais, os significados dos símbolos que estão presentes, ritmo, linhas, tipo de composição, etc. Desta forma o aluno deverá estabelecer não uma leitura restrita à imagem em si, mas ser capaz de julgar e interpretar a obra, fazendo uma crítica estética. Apreciar o todo, o contexto, estabelecer conexões que transcendam a própria imagem apreciada.

Para os PCNEMs é objetivo da Arte/educação fazer com que os estudantes apreciem produtos de arte, em suas várias linguagens, com fruição e análise estética, compreendendo seu contexto e critérios culturalmente construídos, bem como seu caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros. (PCNEMs, pág. 49)

Percebemos que a Arte/educação é essencial na construção do conhecimento, no desenvolvimento da criatividade e, mais precisamente, na constituição do ser cidadão, como um sujeito crítico e partícipe de seu contexto social.

Arte, Tecnologia e Indústria Cultural na Contemporaneidade

O conhecimento que o estudante constitui em contato com o meio sociocultural onde vive deve ser considerado ao se elaborarem propostas metodológicas. As tecnologias da comunicação e da informação fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea, porém nem todos têm o conhecimento de como utilizá-la. Os meios de comunicação (mídias), que dependem de aparatos tecnológicos para veicular informação, oferecem diversas possibilidades para a aquisição de conhecimento e devem ser explorados nas instituições escolares.

Os conglomerados midiáticos têm grande influência na cultura da sociedade, pois são grupos que dispõem de uma ampla gama de recursos comunicacionais de massa e os usam de acordo com suas próprias conveniências, que se relacionam intrinsecamente com interesses de quem os patrocina. A influência que as mídias exercem no processo de formação da identidade dos estudantes deve ser contemplada no Ensino Médio, pois os estudantes estão em fase de construção da sua personalidade e, portanto, suscetíveis às influências das Mídias.

A educação informal ocorre numa variedade de locais sociais denominados de “locais pedagógicos”, tais como TV, Vídeos, Computador/Internet, Jornais, Revistas, Livros,

Videogames e Esportes, entre outros. Os consumos culturais de adolescentes adquirem diversos significados, segundo o meio social a que pertencem. Os estudantes estabelecem uma relação particular com os meios de comunicação de tal forma, que esta afeta seu vínculo com a cultura, com a escola e com o mundo, e influi fortemente sobre sua percepção da realidade.

A Televisão e o Rádio constituem-se como meios de comunicação presentes na maioria das casas. O Computador/Internet vem ganhando espaço na vida dos estudantes, e, num futuro próximo, será um aparato tecnológico indispensável em qualquer cultura. Os produtos culturais veiculados pelas mídias citadas são carregados de informações que passam por um tratamento estético e poético, com o intuito de tornar os mesmos mais atrativos aos olhos dos consumidores.

A “música popular comercializada” veiculada por tais mídias deve ser apreciada a partir de conceitos que possibilitem reconhecer o valor artístico, assim como perceber as intenções comerciais implícitas na arte utilizada nos bens de consumo produzidos pela Indústria Cultural. A inclusão desse repertório como objeto efetivo de conhecimento e análise propicia uma oportunidade de ser (re)significado pelos estudantes, assim como demonstra o respeito pelas suas experiências musicais cotidianas.

Analisar e contextualizar produtos midiáticos que permeiam o cotidiano dos estudantes pode contribuir para o fortalecimento das capacidades dos mesmos no manuseio de todos os tipos de meios eletrônicos e de comunicação, tendo por princípio a discussão sobre a experiência vivenciada, pois as mídias devem ser consideradas como um importante local de produção da cultura. Dessa forma, os produtos culturais serão consumidos de forma criteriosa, considerando as intenções comerciais da Indústria Cultural na comercialização de seus produtos.

Posto isso, compete à escola encontrar meios de absorver as experiências do estudante de forma a integrar os suportes tecnológicos à prática pedagógica, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, reflexo de uma manifestação que expressa as características de uma cultura dinâmica, fruto de uma diversidade cultural que coloca nosso País na categoria dos povos mais criativos do mundo.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Um Pouco de História: compreendendo a Educação Física na Escola



Escola Estadual Ubaldo Monteiro

O início da história da Educação Física no Brasil foi marcado pela influência das instituições militares, fortalecidas após a chegada da família real ao Brasil.

O recorte militarista foi ainda contaminado por princípios positivistas que trouxeram para ela a responsabilidade de estabelecer a ordem social, e que, segundo Castellani Filho (1988, pág. 38), “quesito básico à obtenção do almejado progresso”. O ideal de força e saúde implementava o projeto de desenvolvimento do país que pretendia sair da condição de colônia de Portugal.

Em 12 de setembro de 1882, em sessão na Câmara dos Deputados, Rui Barbosa proferiu o parecer sobre o projeto 224, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”. Segundo Oliveira (1993, pág. 54), os pareceres de Rui Barbosa “constituíram-se num pequeno tratado sobre Educação Física”, mostrando-se muito adiantado em relação à sua época, o que, numa sociedade escravocrata em que o trabalho braçal era relegado, soou como verdadeira utopia.

Persistia claramente ao longo do Projeto de Rui Barbosa a visão dualista de homem, similar ao idealismo platônico, e exaltação do que vem do campo das ideias em detrimento do que é corpóreo, ou do racionalismo cartesiano que vê o homem pela soma de suas partes, dicotomizado.

Após a abolição da escravatura e a Proclamação da República, um novo desenho social começa a se configurar. A sedentarização é uma das marcas que se estabelecem pela revolução nos meios de transportes.

Em 1894, o futebol chegou ao Brasil e rapidamente popularizou-se, abrindo caminho para que outros esportes também fossem introduzidos, datando de 1908 o registro histórico da fundação da primeira academia de ginástica, estabelecimentos que persistem até os dias de hoje. (OLIVEIRA, 1993).

Todas as reformas educacionais datadas a partir do início da república faziam referência à Educação Física, contemplando-a como componente curricular no ensino primário e secundário. (CASTELLANI FILHO, 1988).

Em 1921, um decreto aprova o “Regulamento de Instrução Física Militar”, inspirado na ginástica natural francesa, destinado a todas as armas, entendido como um golpe aos métodos de ginástica alemão e sueco por apontar o denominado Método Francês como prática a ser adotada em todo o território brasileiro. Um ano depois o Ministério da Guerra institui o Centro Militar de Educação Física através de uma portaria, mas este não chegou a vigorar. Sete anos mais tarde, a criação do Curso Provisório de Educação Física contou com oficiais e civis matriculados. (CASTELLANI FILHO, 1988).

Os anos 30 foram determinantes para o rumo do capitalismo e da industrialização, marcados por um processo de modernização e por constantes reformas políticas devido à transição de uma sociedade agrícola para uma sociedade urbano-industrial, modelo que veio a se desenvolver plenamente nos anos 50.

Com a instituição do Estado Novo, a política de Educação se transforma, pois o regime de autoridade tinha diretrizes bem definidas pela ideologia, e via na Educação um meio eficiente de difusão.

Nesse sentido, a Educação Física vincula-se à Educação Moral e Cívica, com a conotação ditada pelos responsáveis pela definição política de governo.

Com o fim do Estado Novo, deflagrou-se, no campo educacional, um grande debate com a intenção de elaborar um projeto de Diretrizes e Bases da Educação. Apesar de toda mobilização, os verdadeiros problemas educacionais persistiram, fazendo com que a escola se mantivesse como aparelho reprodutor do Estado, deixando ainda de considerar a educação popular. A política educacional mantinha um caráter tecnicista e atrelava-se ao modelo econômico que se intensificava no Brasil.

Após as grandes guerras, um novo modelo de educação começa a se instalar a partir das influências das ideias do americano John Dewey, em 1936, movimento que ficou conhecido como “escola nova”, e estabelecida através da Constituição de 1946 uma escola democrática e utilitária, apresentando a Educação Física como meio de educação, contribuindo para a Educação Integral.

A inspiração liberal-democrática que circundou essa Constituição apontava para uma Educação que tinha por base o respeito à personalidade da criança, visando ao seu desenvolvimento integral, em que se aprendia a fazer, fazendo. A Educação Física passa a ser compreendida como meio de Educação e é vista no movimento como a única forma de promover a Educação Integral. As bases se alteram de um conceito de valorização biológica para um sociocultural. Apesar dessa pedagogização, o caráter militarista ainda dominava as aulas de Educação Física.

Segundo Castellani Filho (1988, pág.106), “diante desse contexto a Educação Física continuou a representar seus “papéis”. O caráter tecnicista dava a ela a compreensão de atividade, evidenciada pelo decreto n° 69.450/71, no artigo 1°, que ditava:

[...] ATIVIDADE que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional [...] (CASTELLANI FILHO, 1988, pág. 107)

O emprego da palavra “*ATIVIDADE*” no decreto anteriormente citado é melhor definido pelo Parecer n° 853 de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação, e na Resolução n° 8 de 1° de dezembro do mesmo ano, como “um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica”, podendo ser compreendida no “fazer pelo fazer”, dando a ela a conotação de “uma mera experiência limitada em si mesma, destituída da sistematização e compreensão do conhecimento existente apenas empiricamente”.²⁶

Além disso, a concepção de Educação Física ainda aparece atrelada à ideia de aptidão física, ligada ao esporte, o entendimento de saúde em seu aspecto bio-fisiológico, reforçado pela legislação esportiva brasileira, apresentando como um dos objetivos básicos da Política Nacional de Educação Física e Desportos o aprimoramento da aptidão física.

Outro entendimento da Educação Física nos é revelado por essa política, pela proximidade com o desempenho esportivo, numa perspectiva de eficiência e rendimento, coerente com o modelo econômico em que o Brasil se encontrava.

Essa parceria entre Educação Física e Esporte agradou tanto aos dirigentes pelo princípio de desenvolvimento, quanto aos governantes, no que se refere à segurança, compondo o binômio “Desenvolvimento e Segurança”.

Nesse tempo foi reconhecido o potencial do esporte em canalizar as várias emoções do povo, da nação. O amor pela pátria era intensificado com o lema da época, “corrente pra frente”, promovendo um civismo exagerado e dando ao esporte um reconhecimento extremo, ganhando força com o movimento “Esporte para Todos” (EPT), preenchido de pressupostos filosóficos que propunham a democratização das atividades físicas e desportivas, impulsionando o quadro teórico da Educação Física para pensar em outras possibilidades.

Segundo Darido (1999, pág. 16), “o esporte é, para esta fase, o conteúdo e o objetivo” das aulas de Educação Física, dando ao professor o papel de treinador, com uma prática baseada na repetição mecânica dos movimentos esportivos.

A partir dessa concepção esportivista surgiu o que Kunz (1994) convencionou chamar de “recreacionismo”. A prática do esporte pelo esporte, por aquele professor que desconsidera a importância de procedimentos pedagógicos mais consistentes. Segundo ele, isso encontrava lugar, pela falta de propostas viáveis para a prática pedagógica em Educa-

²⁶ Fragmentos do texto do Parecer n.º 853/71, citados por CASTELANI FILHO, 1988, pág. 107-108.

ção Física, falta de políticas públicas e condições de trabalho, espaço, material adequado, políticas salariais e apoio às políticas de formação continuada específicas para essa área.

As constantes críticas a esse modelo de Educação Física fizeram surgir, a partir da década de 80, a necessidade de valorizar os conhecimentos produzidos pela ciência, a discussão do objeto de estudo da Educação Física e abertura de programas de mestrado na área, entre outras ações que contribuem para romper o discurso do desempenho físico como objetivo das aulas de Educação Física na escola.

Em oposição à vertente tecnicista²⁷, surgem, a partir dos debates acadêmicos da década de 80, novas tendências educacionais em questões específicas da Educação Física que intentam perspectivas mais pedagógicas no trato dessa disciplina.

Essas abordagens²⁸, que representam as diferentes formas de se pensar e construir o fazer pedagógico em Educação Física, simbolizam a resistência à concepção biológica de Educação Física, influenciada pelas pesquisas acadêmicas no campo pedagógico e na área específica da Educação Física.

²⁷ É bom lembrar que a expressão tecnicista foi assim entendida como uma prática de Educação Física prioritariamente preocupada com a precisão dos gestos e dos movimentos. Em outras palavras, com a intenção técnica desses gestos.

²⁸ Para efeitos de compreensão, os termos abordagens pedagógicas, concepções e tendências pedagógicas são usados como sinônimos quando se referem aos movimentos que surgiram em Educação Física a partir da década de 70.

A Educação Física Escolar e a Linguagem



Escola Estadual Antonio Epaminondas

A tentativa de rompimento com a perspectiva tecnicista trouxe outras possibilidades ao fazer pedagógico em Educação Física, mais associado a uma visão totalitária de homem, enquanto agente cultural e histórico, que constrói significados por meio das interações socioculturais.

O movimento humano então é compreendido como um ato de construção de muitos significados, permitindo a expressão de sentimentos, emoções e toda produção cultural, de forma que o movimento é uma linguagem (Santin, 1987).

Assim o corpo e o movimento se tornam elementos fundantes da interação social dos sujeitos, como podemos ver em Schwengber (2008, pág. 267):

[...] O corpo é uma casa cheia de linguagens – vozes, sorrisos, sensualidade, sexualidade, gênero, raça, etnia – no sentido que são marcas vivas, significantes, mutáveis, temporais e históricas.

A comunicação carrega uma intencionalidade do corpo a fim de expressar uma linguagem, a linguagem corporal. Esse pressuposto põe em cena o corpo como elemento que se comunica, transmite mensagens expressas em suas diferentes manifestações, o que constrói a própria linguagem.

As produções culturais dos homens e das mulheres estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Neste sentido, entende-se o corpo como um suporte textual em que se inscrevem a história e a trajetória dos homens e da cultura. Assim, compreende-se o corpo como “texto da cultura” e os gestos, os “textos do corpo” (NEIRA, 2007).

Em concordância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em seu volume 1, destinados às Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2006, pág. 218), vemos:

A leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que essas se tornem “chaves de leitura do mundo”. As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferente e com métodos e técnicas particulares. Pode-se dialogar em uma aula de Educação Física com outras linguagens, como a escrita ou a linguagem audiovisual. Porém, as práticas corporais possuem valores nelas mesmas, sem a necessidade de ser “traduzidas” para outras linguagens para obter o seu reconhecimento.

Segundo Santin (1987) a Educação Física assume a tarefa delicada de compreender e possibilitar a interação por meio dessa linguagem, considerando a escola, mais especificamente as aulas de Educação Física, o espaço pedagógico privilegiado para isso.

A Cultura Corporal de Movimento em Questão

A cultura corporal de movimento é o conhecimento pedagógico da Educação Física, historicamente construído como o que melhor representa a perspectiva de Educação Física e da Linguagem, por contemplar uma dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento.

Nesse sentido, a escola deve considerar que o aluno do ensino médio traz consigo um arcabouço de manifestações culturais impressas em seu corpo construído pelas vivências de jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes, entre outros nos diferentes espaços de interação sociocultural.

A escola deve ser compreendida como espaço primordial para socialização desse patrimônio cultural acumulado historicamente e que pode ser ressignificado por esse espaço.

Não é suficiente a vivência dessa cultura, é necessário problematizar, refletir, propor ações que facilitem o entendimento das intenções e relações sociais envolvidas nessas práticas, permitindo construir novos significados para que os alunos se apropriem de forma crítica e consciente das manifestações da cultura corporal, revisitando as práticas vivenciadas nos demais níveis da Educação Básica.

Assim, as práticas corporais vivenciadas pelo estudante no Ensino Fundamental, nos três primeiros Ciclos de Formação Humana permitem que o estudante do Ensino Médio tenha condições de intervir em situações de reflexão crítica, de construir reivindicações, de formar opinião e de reconhecer direitos negados acerca dos elementos da cultura corporal de movimento, entre outros.

Segundo Daólio (2007), o trabalho com os elementos da Cultura Corporal de Movimento é necessário para que o estudante se insira na realidade social em que vive e não apenas como práticas aleatórias, ou seja, é a oportunidade de construir com os estudantes momentos de criticidade para a construção da autonomia e da cidadania.

Assim os conteúdos da Educação Física Escolar, reconhecidos como os elementos da cultura corporal (conhecimentos sobre o corpo, lutas, jogos, danças, esportes, ginásticas, dentre outras), estão intimamente ligados aos contextos sociais, culturais e políticos dos estudantes, sendo que o mesmo deve ter condições de organização de práticas corporais junto à comunidade, interna ou externa, potencializando seus recursos corporais, de forma conceitual e prática.

Nesse contexto, cabe ao professor de Educação Física, mediador das práticas pedagógicas que acontecem nessas aulas, impregnar intencionalidade pedagógica a fim de que cada elemento da Cultura Corporal de Movimento seja vivenciado de forma crítica e consciente, sendo confrontados os conhecimentos científicos com os construídos pelas interações sociais na vivência das práticas corporais.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o entendimento que os(as) estudantes têm de si mesmos(as), do seu corpo e dos outros, de seus valores e posicionamentos éticos e estéticos, seus projetos de vida pessoal e do lugar que a escola ocupa são questões que constroem o papel da Educação Física na vida dos alunos.

A dança deve ser vivenciada com suas representações técnicas e com rigor formal, possibilitando com que o aluno reflita e problematize no campo conceitual e prático, criando novas possibilidades dentro do seu contexto social. Dessa forma o estudante deve ser capaz de identificar e conscientizar-se das formas de dançar em diferentes espaços, identificando as relações socioculturais relacionadas a essas manifestações.

O estudante deve reconhecer os esportes como elemento da cultura corporal de movimento e analisar as suas práticas dentro e fora da escola, em campeonatos realizados em suas comunidades, bem como o esporte como espetáculo, atrelado ao mercado de trabalho, ao capitalismo. O futebol é um exemplo emblemático em nosso país. Assim sendo, o estudante que vivenciou e ampliou o seu repertório motor ainda no Ensino Fundamental deve vivenciar de forma livre e autônoma esse elemento, construindo reflexões conceituais acerca dos mecanismos midiáticos, econômicos e políticos do espetáculo promovido em nosso país. A realização de pesquisas na comunidade a fim de levantar as considerações sobre o esporte, ou outros elementos, a fim de identificar os impactos sociais, culturais e econômicos na vida cotidiana de cada sujeito, permite ampliar as suas referências conceituais em relação às práticas corporais.

No Ensino Médio é preciso resgatar o significado das lutas enquanto fenômeno cultural de diferentes culturas, principalmente da capoeira, que representa uma das maiores manifestações da cultura afro-brasileira. Para tanto, o estudante deve ressignificar suas funções sociais, culturais e históricas, deixando de entendê-la em uma propositura que evidencie a violência. Então é preciso entender os conceitos históricos de lutas como caratê e judô, dentre outras, bem como os seus significados culturais.

Algumas lutas foram totalmente desfiguradas dos seus significados culturais, passando para um visão totalmente técnica da luta (SOARES et al, 2009). Sendo assim os estudantes devem romper com estes paradigma transformando seu posicionamento crítico acerca desta perspectiva.

Segundo Kunz (2009, pág. 55), “é o momento de fazer uma leitura crítica das trans-

formações ocorridas em relação a essas manifestações culturais, compreendendo e exercitando a partir de uma visão ampliada”. Assim é preciso o professor tratar dos conhecimentos das lutas, tendo como principal referencial os aspectos lúdicos, seu referencial de construção cultural e seu processo de construção histórica, além dos movimentos básicos e os golpes, fazendo uma reflexão teórica e prática destas manifestações.

O ensino das ginásticas, assim como dos outros elementos da cultura corporal, deve dar atenção aos conhecimentos científicos de cada manifestação, reconhecer as possibilidades de realização das diferentes ginásticas como a de academia, laboral, artística e rítmica, dentre outras. É o momento então de reflexão crítica acerca de sua feitura, sendo alguns questionamentos importantes: as empresas oferecem um programa de ginásticas laboral por que motivo? Por que não podemos praticar a ginástica artística em seus aparelhos específicos na escola? Quais os benefícios e malefícios da prática de ginásticas em academias? Quais os espaços públicos de vivência dessa manifestação?

Nesse sentido o estudante se apropria de conhecimentos que dão a ele condições de fazer opção pelo tipo de ginástica mais adequada aos seus interesses e estilo de vida, para que propicie melhoras em sua qualidade de vida e também de reconhecer outras implicações envolvidas nessas práticas, como manifestações mercadológicas e ideológicas, em que a beleza tem grande impacto na reflexão do “*status quo*” de cada sujeito. Assim as Ginásticas devem fazer parte das aulas de Educação Física, pois permitem as ressignificações pertinentes às práticas corporais, como evidencia Soares et al (2009, pág. 76):

Sua prática é necessária na medida em que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas.

O jogo é uma das manifestações mais fortes e mais antigas do homem. Ele está marcado de significados culturais das mais diversas culturas, e talvez não exista uma representação mais forte da linguagem corporal. Para Shiller (1995), “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga”. É no jogo e pelo jogo que o homem se manifesta enquanto agente da construção cultural, que é marcado de significados, tendo no prazer uma forte marca.

Cabe nesta etapa de ensino o professor promover espaços para a construção e ressignificação de jogos em que os estudantes precisam ter conhecimentos sistematizados para construir autonomamente jogos que atendam às suas necessidades, ou em conjunto com a comunidade interna e externa à escola, estabelecendo relações para compreensão do fenômeno e suas relações com a sociedade, a cultura, o mundo do trabalho e a própria vida.

LÍNGUA ESTRANGEIRA

Na história moderna do ensino de Língua Estrangeira, na educação básica brasileira (Ensino Fundamental e Médio) das escolas públicas e privadas, a disciplina sempre esteve presente no currículo escolar: primeiro, como sinônimo de Língua Francesa; depois, como sinônimo de Língua Inglesa; e, mais recentemente, de Língua Espanhola.

Em tempos de globalização, em um mundo cada vez mais dividido entre os que têm acesso à informação e ao conhecimento e, por consequência, às maiores oportunidades de aprender, e aqueles que se encontram à margem das informações em escala mundial e, portanto, com menores chances de usufruir dos bens de uma sociedade multiletrada, é preciso redefinir o que entendemos por língua estrangeira na contemporaneidade, como ensiná-la e traçar objetivos de ensino a partir das condições existentes, de acordo com o contexto local.

Hoje, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é mais ilustração ou um elemento adicional na educação, mas é parte da vida cotidiana e um instrumento importante para colaborar no processo de inclusão daqueles excluídos do mundo do trabalho, da informação, do conhecimento e da tecnologia.

Língua estrangeira: de que se trata?

As mudanças de abordagens das diversas disciplinas de todas as áreas do conhecimento obedecem a quebras de paradigmas que caracterizam o seu percurso histórico e às circunstâncias socioeconômicas de cada momento. Contudo, nem sempre as mudanças, necessariamente, seguem uma relação de causa-efeito. O início da instituição escolar moderna esteve definitivamente marcado ora pela tradição jesuíta, ora pela protestante. Nelas, a memorização, o formalismo e uma concepção gramaticalista de linguagem estavam na base da sua didática. Porém, essas características ainda perduram nesta primeira década do século XXI, por não contradizer frontalmente os interesses da organização da sociedade e suas expectativas sobre os resultados do trabalho da escola. Entretanto, esses interesses mudaram, embora não dramaticamente.

Os interesses da sociedade e da escola, nesse longo período da história, visavam ao uso da linguagem escrita – e é essa modalidade de linguagem que a escola utiliza – por meio de decodificação de textos para reproduzi-los e, em poucas ocasiões, discuti-los. O objetivo era aprender regras de redação e explicar a linguagem do ponto de vista formal tal qual fazemos hoje à luz das referências epistemológicas de que dispomos. As línguas escolarizadas, materna e estrangeira, serviam, principalmente, para propósitos instrumentais que reproduziam ideias e interesses das elites letradas no comando da sociedade.

Com a gradativa aceleração das relações econômicas e a intensificação da interação social devido à maior facilidade de contato e deslocamento populacionais, comerciais, políticos e culturais, a tradicional instrumentalização das línguas não convinha mais à nova necessidade que se impunha: compreender, ser compreendido e, nessa interação, promover os intercâmbios comerciais, políticos e culturais que, espontâneos, consensuais ou impostos, são mediados por relações de poder que se materializam, principalmente através da linguagem verbal. Assim, aos poucos, mas persistentemente, foram se impondo modos de assumir a linguagem em consonância com as necessidades das práticas sociais de cada momento histórico.

Se a língua materna começou a ser enfocada a partir da sua função sociointeracional, de teorias dialógicas, da sociolinguística, de teorias do texto e discursivas, as línguas estrangeiras, subservientes das abordagens prevalentes em cada momento histórico, para explicar e organizar didaticamente o ensino da língua materna, começaram a ser abordadas de uma perspectiva social.

Considerada como somatório de palavras com sentidos aparentemente válidos no país, onde era estudada, a língua estrangeira gradativamente passou a ser assumida considerando os diferentes contextos culturais, as referências históricas mediatas e imediatas singulares, as relações sociais próprias de um país e de uma organização enunciativa que, quando coincide com a língua materna do estudante, é por mero acaso, já que uma língua estrangeira é uma das diferenças.

Assim, uma língua estrangeira representa o meio de acesso mais direto a outro modo de explicar o mundo e de organizar essa explicação, o que significa enunciar essa explicação, em princípio de modo diferente porque a linguagem em geral é mais substância (conteúdo ideológico e argumentativo) do que forma (substantivos, verbos, preposições, etc. e suas combinações). Quer dizer, a formulação (as formas) só existe em função da argumentação (do sentido). Confundir essa ordem natural das coisas, em se tratando da linguagem, é uma fonte produtiva de inadequações pedagógicas, políticas e enunciativas, como se verá mais adiante no texto.

ASPECTOS CURRICULARES

Toda proposta curricular existe em função de objetivos que a precedem e a justificam. No raciocínio sobre o ensino de línguas estrangeiras que aqui elaboramos, duas ideias devem ser retomadas para maiores explicitações. Uma diz respeito à organização do Ensino Médio e a outra, à necessidade de mudança dos objetivos da língua estrangeira nesse nível de ensino.

A mudança de toda organização curricular envolve necessariamente reformulações do modo de conceber a organização didática de cada disciplina e a organização que precede o Ensino Médio funciona a partir de ciclos de formação humana. Quando ela termina, produz-se uma ruptura na organização didático-curricular, concebida como *continuum*, que justifica conteúdos anteriores e posteriores entre todas as disciplinas, reforçando a pertinência e necessidade de cada aspecto abordado dentro dos anos iniciais de escolarização.

O ensino de línguas estrangeiras, infelizmente, não participa do currículo dessa etapa. Quando ele se inicia, não funciona mais o fazer pedagógico em que as disciplinas conservam entre si mostrando sua relevância aos estudantes e propiciando o seu interesse.

As línguas estrangeiras precisam de uma mudança de abordagem didática para funcionar como disciplina do mesmo modo como existem naturalmente. Isto envolve a restauração de objetivos básicos do ensino de toda língua estrangeira na contemporaneidade, quais sejam:

- 1 - Ensinar a língua em função do seu uso prático na oralidade e na escrita visando conseguir um nível de proficiência que torne possível a interação com indivíduos que têm essa língua como materna;
- 2 - Propiciar o acesso à produção oral e/ou à escrita dirigida a esses indivíduos;
- 3 - Conseguir uma interação bem-sucedida com pessoas de língua materna diversa através da língua estrangeira em estudo;
- 4 - Instaurar uma postura relativizadora do que naturalmente se considera único: língua, cultura, valores e comportamentos próprios, contribuindo, assim, para a formação de uma postura crítica;
- 5 - Repensar e reforçar os conhecimentos próprios da língua materna.

Trata-se de aproximar a prática pedagógica das propostas dos PCNs (BRASIL, 2000) e das OCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que obrigam hoje à adequação de remissões teóricas e a modificações organizacionais da escola e do currículo em função da concretização das propostas oficiais.

Os objetivos acima e a sucinta fundamentação teórica que os têm introduzido através de todo este documento levam a inferir que, para concretizar a presente proposta, torna-se necessário estabelecer objetivos específicos que apenas serão possíveis de alcançar a partir de uma carga horária letiva mínima (e também parece ser a única materialmente concebível) de quatro horas, de planejamentos adequados, de material didático certo e da continuada qualificação e atualização dos professores.

Os anos de escolarização que envolvem a infância, a pré-adolescência e a adolescência podem representar os mais estimulantes para o professor de língua estrangeira. Essas faixas etárias possibilitam que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras obtenha resultados mais palpáveis. O nível de adequação a essas circunstâncias de recursos com os materiais didáticos favorece muito o melhor aproveitamento das potencialidades existentes neste período da vida escolar de crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

O que é ensinar uma língua estrangeira?

Ensinar uma língua estrangeira na contemporaneidade, sob a perspectiva sociocul-

tural e crítica, significa engendrar um processo de ruptura com a crença na inquestionável naturalidade das coisas e da linguagem, que é instaurar a noção do relacional (da postura de relativização que questiona pretensas verdades absolutas) nos estudantes logo após o seu processo de amadurecimento na linguagem.

O contato com outros modos de dizer, as diferenças e recortes de outra realidade instaura a auto-observação, reforça a consciência da própria identidade em todos os seus aspectos, o mais visível dos quais é a própria língua materna e a própria cultura, a realidade em que se vive. Esse contato torna a relativização uma ferramenta de uso constante e imprescindível em que a língua estrangeira é mais um recurso para acessar e produzir conhecimento e novas tecnologias. Ela representa um processo de letramento paralelo ao da língua materna, reforçando ao mesmo tempo as possibilidades de ascensão social, tendo em vista que, nas condições atuais do mercado de trabalho, as possibilidades de emprego aumentam à medida que nossos conhecimentos se expandem.

O ensino de Língua Estrangeira Moderna no estado de Mato Grosso

O impacto que o ensino da Língua Estrangeira tem no resultado final do processo de escolarização básica deve-se, unicamente, à escola, uma vez que ela torna-se responsável pela reformulação dos objetivos da disciplina, a partir de uma visão de ensino mais inclusivo, para atender as reais necessidades do aprendiz, frente a uma sociedade cada vez mais globalizada (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2005 e 2006; Papa, 2008).

Sabe-se que a produção de conhecimento no mundo multiplica-se geometricamente, as novas tecnologias de informação e de comunicação fazem parte do cotidiano de todos a facilidade e necessidade de deslocamento entre países aumentam na mesma proporção em que o intercâmbio comercial torna-nos interdependentes. Quanto mais letrado, mais o ser humano está em contato com línguas estrangeiras e delas mais precisa para a realização das suas atividades. Ler e escrever minimamente, portanto, não mais suprem as exigências que a dinâmica da sociedade contemporânea multiletrada impõe aos cidadãos atuais.

O que justifica a inclusão da Língua Estrangeira Moderna (LEM) no currículo do Ensino Médio é a necessidade de fornecer uma formação educacional adequada e de qualidade aos aprendizes dessa língua, a fim de que os mesmos sejam capazes de usar as multimodalidades linguísticas, bem como tenham acesso às novas tecnologias de informação.

O estado de Mato Grosso está incorporado à dinâmica das mudanças culturais, econômicas e sociais que atravessam o mundo, desenvolvendo intensas relações comerciais com diferentes países, através da expansão da agroindústria. Urge, portanto, a necessidade de qualificar melhor os usuários da língua estrangeira, para se sentirem inseridos nesse processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Dois aspectos merecem nossa atenção na elaboração dos objetivos do ensino de

LEM para o estado de Mato Grosso. Primeiro, ensinar é um exercício teórico-prático que, na contemporaneidade, perde legitimidade se não for ligado à realidade. No caso do trabalho didático com a linguagem, especialmente a da disciplina Língua Estrangeira Moderna, essa consideração representa a principal justificativa de sua inclusão na **matriz** curricular. Segundo, enunciar na língua estrangeira por meio da oralidade e da escrita, assim como interpretar a enunciação do outro, é condição essencial para possibilitar aos alunos a construção de sua cidadania e, portanto, sua inclusão no mundo social. Hoje, a língua estrangeira faz parte do processo de multiletramento (letramento da língua materna, digital e numérico, entre outros).

Do recurso à técnica

Embora o dinamismo que imprime maior produtividade à didática deva ser considerado, está longe de ser avaliada como instigante e fluida uma aula em que *datashow*, som e recursos explorados por intermédio do computador não façam parte dos meios de que o professor e alunos se sirvam para facilitar e/ou potencializar o processo de ensino-aprendizagem na língua estrangeira.

Livros didáticos e material educacional para o autoestudo e para aprendizagem, via ludicidade, são necessários para que os usuários adquiram um certo nível de letramento nas novas tecnologias. Docentes que ainda se mostram reticentes ao domínio das tecnologias quase sempre acabam apelando para o uso de caneta, lápis, régua e compasso, ficando, didaticamente, ultrapassados, o que não é pouco grave nesta nossa especialidade de ensino, que desde o gravador, o slide e o retroprojetor têm estado à vanguarda das teorias didáticas e o uso de novos meios para a sua implementação, tendo sido sempre tomados como referência de aplicação.

O material didático

O material didático é uma decorrência do currículo em funcionamento. Subordina-se a ele atendendo aos objetivos da organização do curso e às peculiaridades de escolas e turmas. Este último aspecto é de responsabilidade, principalmente, do professor, que sempre deve adequar o seu modo de ensinar às circunstâncias existentes. Colocar as evidências anteriores nos parece necessário quando se trata de abordar a adequação do material didático, o maior recurso que auxilia todo professor de língua estrangeira.

A língua estrangeira é manifestação não-natural da linguagem para o falante que não a possui como ferramenta única, espontânea e materna. Ela gera uma insegurança que é inevitável em professores e estudantes, porque o seu domínio total, sendo inalcançável pelo falante nativo, é pura fantasia para uma pessoa que já conta com uma língua materna. Em razão disso, o livro didático é referência de correção para professores e estudantes, o que significa que dispensá-lo seria privar os seus usuários naturais da referência considerada como uso real da língua.

A escolha da palavra usuário foi proposital porque um dos efeitos pouco desejados do livro didático é que ele usurpa em muitos casos o papel protagônico do professor no planejamento e adequação dos conteúdos. Às vezes a contento, porque representa uma receita didática pronta. Essas ideias colocadas aqui a respeito do livro didático, como principal recurso de auxílio do professor, serve de suporte para ressaltar a necessidade de um material básico de referência que supra minimamente as necessidades específicas do nosso Estado para cumprir os novos objetivos gerais e de cada ciclo em consequência da reorganização do ensino.

O fato de a disciplina Língua Estrangeira Moderna poder contar com um material assim garantiria uma sequência coletiva e sem possibilidades de desvios - ou involuntárias inadequações - das particularidades básicas da língua que os professores devem levar à sala de aula e que os estudantes devem dominar ou conhecer.

Ao mesmo tempo, a concretização desse material didático levaria de volta ao lugar de coadjuvantes subordinados aos objetivos do currículo e às necessidades específicas de escolas e turmas os livros didáticos ofertados no mercado. Não se trata, no entanto, de dispensar o uso desses livros, mas de readequar o recurso a eles.

As ideias contidas neste documento pretendem ser o ponto de partida para o trabalho com as especificidades que a LEM apresenta no estado de Mato Grosso, com apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. A língua estrangeira é uma disciplina que remete de modo direto às necessidades da prática social local e nacional a curto, médio e longo prazos. A responsabilidade por bons resultados em sua implementação é responsabilidade de todos.

LÍNGUA INGLESA

A expansão global da Língua Inglesa: efeitos

Que o mundo global fala inglês é algo incontestável, isto é, sua expansão está consolidada. Conforme dados do Conselho Britânico, na reunião do Fórum Econômico Mundial de Davos (www.weforum.org), em 2005, mais de um bilhão de pessoas aprendem inglês no mundo atualmente, sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões como segunda.

Contudo, a expansão do inglês no mundo e sua relação com outras línguas, como alguns linguistas (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994) abalizaram, não foi algo inocente. Está solidamente enraizada no período colonial do império britânico e em argumentos ideológicos relacionados ao ensino da língua no mundo para promover interesses capitalistas. Pennycook (1994) apontou que a expansão global do inglês não envolvia apenas questões linguísticas, educacionais e econômicas, mas culturais, políticas e éticas.

Desmitificou a retórica atrelada ao inglês que o apontava como meio de comunicação universal, como sendo resultado inevitável das relações de força na conjuntura global e como condição para o diálogo, a cooperação e a equidade entre os povos para mostrar que interesses nada universais e nada amistosos orquestravam a expansão. A expansão do inglês significa não apenas a expansão da língua, mas também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promover o inglês, promove simultaneamente ideais de progresso, bem-estar, liberalismo, capitalismo, democracia, etc.

De fato, não se pode ignorar o vínculo da expansão do inglês com o colonialismo britânico e o imperialismo norte-americano. Todavia, em tempos de globalização em que processos econômicos e tecnológicos ocorrem em escala planetária, o inglês adquire uma nova configuração: torna-se uma língua mundial (ou inglês-mundo, língua comum) perdendo o seu *status* de língua estrangeira. O que isso quer dizer? Conforme o sociólogo Ortiz (2006), o inglês não é “global”, mas “mundial”. O termo “global” está vinculado à esfera da economia e da tecnologia em que o capitalismo é o único sistema global e há um único sistema técnico (computador, *internet*, satélites, etc.). O termo global encerra a noção de unicidade, enquanto o termo mundial, não.

O termo mundial vincula-se à esfera da cultura. Assim, quando Ortiz fala de mundialização ele refere-se a dois planos: que a cultura está articulada às transformações econômicas e tecnológicas da globalização e que abriga diferentes concepções de mundo, no qual formas diversas e conflitivas de entendimento convivem. Nesse sentido, dizemos que o inglês mundial convive num universo transglóssico, ou seja, habitado por outros idiomas que interagem entre si atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo, base material da mundialização. Como língua mundial, o inglês se desprende de suas raízes e ganha existên-

cia própria como idioma desterritorializado, apto a ser enunciado, apropriado, ressignificado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações cotidianas face a face e/ou virtuais.

Por sua vez, Rajagopalan (2008, pág. 3) salienta que o inglês mundial é um “fenômeno linguístico” sem precedentes. Ele não tem donos, não tem “falantes nativos”. “Ele pertence a todos aqueles que o usam para alguma finalidade em seu dia a dia”. É uma língua mundial e não mais estrangeira, porque cada vez mais ela se torna a língua comum entre falantes não-nativos de inglês ao redor do mundo. Segundo o autor, “a língua inglesa será irreconhecivelmente diferente daqui a, digamos, 50 anos e as práticas, assim como as metas do ensino desse idioma serão radicalmente diferentes em relação às de hoje”.

Dos anos 1990 até o início do século XXI, após a queda das Torres Gêmeas, nos Estados Unidos, havia uma expectativa acerca da duração do reinado do inglês no mundo e de que outro país, a China, por exemplo, se tornaria potência mundial e infundiria a sua língua. No entanto, o que estamos vislumbrando é o desenvolvimento do inglês não como língua dos americanos, ingleses, australianos, etc., não como língua de falantes nativos, mas como mundial, de falantes não-nativos, uma nova variedade de inglês, língua sem donos, sem guardiães linguísticos ou culturais, mestiça e comum, por meio da qual podemos ler criticamente o mundo.

Segundo Gradoll (2006, pág.12), essa nova variedade de inglês mundial é um fenômeno linguístico que está no centro da globalização, “redefinindo identidades individuais e nacionais ao redor do mundo, mudando políticas convencionais, criando novos padrões globais de riqueza e de exclusão social e sugerindo novas noções de direitos humanos e responsabilidades de cidadania”.

A função do inglês e seus objetivos na escola pública: uma pedagogia da possibilidade

Diante da constatação, originada da globalização econômica e tecnológica, de que o inglês é a língua mundial corrente na rede, na comunidade científica, no mundo dos negócios e no turismo, é inevitável reconhecer que é um trunfo da comunicação internacional ter uma língua comum (Moita Lopes, 2005; Assis-Peterson & Cox, 2007; Cox & Assis-Peterson, 2008). É por meio do inglês que podemos ter acesso, em escala mundial, via *internet* e por outras redes de comunicação, à informação e ao conhecimento e, portanto, expandindo outras oportunidades de aprender. Hoje, não se pode ignorar a imprescindibilidade de aprender inglês como ampliação de oportunidades sociais e econômicas, de inserção no mundo do trabalho globalizado.

O ensino de língua inglesa na escola regular tornou-se obrigatório em 1996, pela LDB 9394 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional). Nessa mesma época, outros documentos oficiais - PCN, PCNEF, PCNEM e OCEM - inauguram um novo tempo no ensino de língua estrangeira, estabelecendo uma ruptura com o ensino tradicional. Consoante o PCNEF (BRASIL, 1998, pág. 15), a aprendizagem de línguas estrangeiras pode aumentar “a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão”, postu-

lado que reflete a finalidade da educação, segundo a LDB 9394. O documento reflete noções da pedagogia crítica, reconhecendo que as línguas não são códigos ou estruturas linguísticas fechadas, mas formas significantes sujeitas a um alto grau de indeterminação, polissemia e proliferação de sentidos, em constante fluxo e movimento. Reconhece, também, que línguas e culturas são práticas simbólicas conflituosas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, caracterizando-se, por isso mesmo, pelo inacabamento, heterogeneidade, variação e pluralismo. Nesse sentido, adquirir uma outra língua é construir um outro “eu” discursivo, diferente daquele que construímos falando nossa língua materna e diferente da língua do outro.

O PCNEF também reflete noções de uma pedagogia culturalmente sensível em que a LEM deve ser ensinada em consonância com as necessidades de falantes e ouvintes reais, em contextos de comunicação situados localmente para que o aluno-cidadão possa ser capaz de reconhecer e atuar numa sociedade plural e multicultural; posicionar-se crítica, construtivamente nas diferentes situações sociais; perceber-se como agente transformador do ambiente natural, social e cultural em que vive; colocar-se através dos diferentes usos da linguagem nas diferentes instâncias privadas e públicas.

Com esse propósito, a formação linguística deve “centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, pág. 15). Tal engajamento não se alcança por meio de um ensino centrado apenas na forma, na memorização de listas de palavras, de regras gramaticais desvinculadas de contexto. Ensinar e aprender inglês passa a ser uma “ação conjunta de sujeitos que agem com propósito social para desempenhar ações no mundo” (SCHLATTER & GARCEZ, 2002, pág. 4).

Nesse sentido, algumas posturas políticas são necessárias. **É preciso, primeiramente, refletir sobre as concepções que temos acerca da linguagem e da aprendizagem da língua inglesa e do nosso papel como educadores:** Por que estamos na sala de aula? Por que e para que estamos ensinando inglês? O que é importante aprender hoje? Como podemos atender às necessidades dos nossos alunos para que eles possam se tornar cidadãos críticos e autores do seu processo de aprendizagem e inserção na sociedade? Como podemos nos mobilizar para refletir sobre os documentos oficiais voltados para a educação de línguas e como implementar as modificações desejadas?

É preciso não reduzir o ensino de inglês apenas a questões sociopsicológicas de motivação, a questões metodológicas ou linguísticas. A língua está imersa em lutas sociais e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula. É preciso levar em conta o caráter ideológico da língua inglesa. Como língua de falantes nativos britânicos e norte-americanos, por um lado, o inglês traz no seu bojo discursos (neo)colonialistas, mas, por outro, como língua mundial é no seu interior que contradiscursos podem ser engendrados. É preciso compreender que o momento de ensino de língua inglesa é ideal para que professores e estudantes explorem e valorizem sua própria língua/cultura, de maneira positiva e animadora, e reconheçam-se como sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a vida social e agir para a sua transformação.

Na concepção de inglês como língua mundial, é fundamental abolir a figura do fa-

lante nativo como o falante ideal; é preciso esquecer as gramatiquices, as funções reducionistas e abraçar a diversidade das práticas discursivas. É preciso oportunizar novos significados aos alunos em torno daquilo que conhecem, falando deles, daquilo que eles são, ouvindo os outros, (re)negociando, errando, hesitando, interagindo.

O erro é acolhido como um sinal de que o aluno está aprendendo, está dialogando com o repertório disponível na sua língua materna. O seu sotaque não é interpretado como erro a ser corrigido através de incansáveis exercícios de repetição, mas é visto como marca de identidade, cabendo a ele decidir quando, como, com quem e para que mantê-lo ou não. Nessa visão, os textos que os alunos falam e escrevem não são considerados como exemplos de instâncias de enunciação fonológica, gramatical ou lexical, mas são vistos como enunciados situados socialmente e culturalmente contribuindo para a construção, perpetuação ou subversão de contextos culturais particulares. É preciso, assim, que o professor reconheça as vozes de seus alunos, como eles se posicionam na língua que estão aprendendo.

A proposta de reforma educacional em que se insere o ensino da língua inglesa envolve o entendimento e a participação ativa de professores, alunos, pais de alunos, diretores de escola e coordenadores pedagógicos. “O inglês não deve ficar na matriz curricular porque sempre esteve - **como mais uma disciplina** -, mas, sim, se for avaliado como relevante para a formação integral dos alunos (preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho). Porém, se ficar, precisa funcionar” (Cox & Assis-Peterson, 2008, pág. 47). Daí a necessidade de estabelecer objetivos que sejam realizáveis e favoreçam o nível de conhecimentos dos estudantes a partir dos esforços dos professores para atingir esses objetivos.

Este documento pressupõe maior protagonismo dos professores no sentido de apresentarem propostas em função da melhoria da sua prática docente, bem como de se sentirem coautores dos projetos que necessitam ser implementados em sua prática.

LÍNGUA ESPANHOLA

Toda língua estrangeira presente nos currículos escolares obedece ao reconhecimento de uma necessidade e ao compromisso de supri-la. Aconteceu isso com a língua francesa no século passado e depois do ganho de relevância da língua inglesa. Esta acompanhou aquela para depois usufruir do monopólio da disciplina Língua Estrangeira nas escolas brasileiras. O que justificou essa mudança e posterior substituição de papéis foram razões que podem ser consideradas como pragmáticas – diminuição da relevância política, econômica e científica da língua francesa e a exponencial força nesses três aspectos pela língua inglesa no pós-guerra, ao que se somou a sua liderança no que se refere à indústria cultural de massas.

Na América do Sul, fazendo parte do processo de intenso estreitamento das relações comerciais, políticas e culturais conhecido como globalização, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram em Assunção, no dia 26 de março de 1991, um tratado de integração econômica em que os quatro países se comprometiam a fazer parte de um mercado comum que denominaram oficialmente Mercosul, culminando, assim, um processo de negociações que vinha acontecendo desde a década anterior e que na atualidade conta com a presença de mais cinco países na qualidade de associados: Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru. O México figura como observador.

A língua espanhola e a língua portuguesa, assim como o guarani, **foram consideradas línguas oficiais desse imenso território**. A implementação do livre comércio seria o ponto de partida para a aceleração de relações políticas, econômicas, comerciais e culturais que nunca deixaram de existir.

Coerentemente com a política educacional e linguística do Tratado de Assunção no dia 5 de agosto de 2005, o presidente da República sancionou a Lei nº 11.161/05, que determina a oferta obrigatória da Língua Espanhola nos currículos dos estabelecimentos de Ensino Médio e nos Centros de Língua Estrangeira e faculta a sua inclusão nos currículos plenos do Ensino Fundamental. Esse processo de implantação se concluirá no prazo de cinco anos, a partir da implantação dessa Lei.

Trata-se de uma iniciativa que envolve um enorme desafio dada a inexistência de uma tradição e uma didática para o ensino da língua espanhola que considerassem as peculiaridades de seus usuários, além do reduzido número de professores com qualificação condizente com as novas necessidades.

Se a situação descrita acima sumariamente é válida no âmbito nacional, e os seus efeitos são visíveis no atual processo de implementação da lei em Mato Grosso, a escassez de pessoal qualificado acentua-se, dada a principal característica geográfica que nos identifica - longas distâncias entre cidades - e demográfica: pouca população, mas dispersa pelo imenso território. Por outro lado, o Estado apresenta um

traço distintivo que favorece a compreensão da pertinência da Lei nº 11.161/05: a extensa faixa fronteira com a Bolívia.

Nesta seção do documento da Área de Linguagens, serão apresentadas propostas concretas que, esperamos, levarão a bom termo esta empreitada a médio e longo prazos no estado de Mato Grosso. Com esse objetivo, aspectos relativos ao processo de inclusão curricular da língua espanhola serão abordados a seguir. Esses aspectos referem-se àquilo que minimamente deve ser levado em conta quando abordada a língua espanhola em função do seu ensino no contexto brasileiro.

ASPECTOS LINGUÍSTICOS - Que língua ensinar?

As línguas que se estendem por grandes áreas geográficas e abarcam assim vários países, quando ensinadas como língua estrangeira, são pedagogizadas como língua franca. Sem que seja essa a intenção de pedagogos e linguistas aplicados, o processo de adequação das suas particularidades a um processo formal de ensino-aprendizagem que deve ser concebido com início, meio e fim tem como efeito o relativo esvaziamento de aspectos que a identificam como específica com patrimônio ideológico e cultural próprio de cada país. Isso, em função de lhe imprimir uma validade mais abrangente, extensiva a todos os países onde é falada como língua materna ou oficial e como decorrência de que a língua que se ensina é configurada pela gramática escolar e concebida como referência de “bom uso”, como modelo de “bem” falar e escrever, cuja ancoragem está na escrita.

Como desdobramento do que acontece com a língua espanhola em ambiente de língua materna, a língua espanhola ensinada como língua estrangeira tem também como referência a língua escrita. Isto contribui para que a língua espanhola que se ensina seja aceita como referência em todos os países *hispanofalantes*, mesmo que a sua oralização obrigue a recorrer a traços específicos da variedade do professor ou dos materiais em uso. Um dos esforços do professor, por isso, deve estar dirigido a levar os estudantes a compreenderem que a língua espanhola possui diversas variantes dialetais e que não se pode afirmar que alguma seja a melhor.

Dadas as peculiaridades da língua espanhola em cada país, é importante evitar que, no processo didático, ela se transforme numa mistura eclética de léxico e fonética que não a identifique com nenhuma dessas variantes. Nesse caso, estaríamos fabricando uma língua fictícia, porque o que caracteriza o ensino de línguas estrangeiras é que elas são naturais, com falantes reais que organizam o pensamento, comportam-se de uma certa maneira e explicam o mundo a partir de uma plataforma básica comum. Explicitar aspectos dessa plataforma é tarefa do professor.

A fonética

Um dos traços identitários da produção linguística é a fonética. Varieda-

des de uma língua e línguas distintas têm pontos de articulação diferentes e escolhas fonéticas particulares. Na língua portuguesa falada no Brasil, isso é uma evidência. Existem diversos falares - porque essas marcas regionais se dão principalmente na oralidade - no Sul, no Sudeste, no Centro-oeste, no Norte e no Nordeste, as quais são inconfundíveis. Chamamos de sotaque essas características próprias da oralidade através da fonética. Dentro de cada grande região há também outras distinções dentro de um mesmo Estado e entre eles.

No caso da língua espanhola, a situação é mais diversificada. Por razões históricas, ela não se encontra politicamente aglutinada em torno de um poder que estabelece a fala “correta” ou o seu “bom” uso e tenta, a duras penas, como é comum, homogeneizar o que naturalmente é resistente a isso. Já nas origens do processo de identificação da língua espanhola como uma nação estava claro que a denominação “Espanha” resultou de uma manipulação política dos reis católicos para apresentar como uma unidade o território sob seu domínio na Península Ibérica e os que viriam a ocupar dos árabes.

Assim, o castelhano, nome historicamente real dessa língua, transformou-se em língua espanhola, a língua oficial de todo o território sob o domínio dos reis católicos. A Espanha ainda hoje é multilíngue e multicultural. Nessa base, na própria Espanha, a língua nacional - a espanhola - é foneticamente múltipla.

As referências acima foram introduzidas com a intenção de ressaltar para o leitor/professor a necessidade de considerar a relevância do aspecto fonético. Este requer muita atenção na organização didática dos cursos para o público brasileiro porque se trata de duas línguas próximas, mas sempre com profundas diferenças no emaranhado de componentes do processo enunciativo, que induz ao engano de uma transparência e facilidade que acaba se revelando como a principal dificuldade que impede atingir um nível de proficiência elevado a um número representativo de estudantes.

A língua portuguesa é mais rica em fonemas - em vogais e consoantes - que a língua espanhola (Pilar Vázquez Cuesta). A tendência natural do aprendiz é compatibilizar os sons da língua portuguesa com os da espanhola sem fazer distinções, e o professor é responsável por alertá-lo sobre isso. O que resulta disso é uma língua com explícitas marcas da língua materna do estudante. É claro que marcas da língua materna são inevitáveis, mas a tarefa do professor de qualquer língua estrangeira é reduzi-las.

No caso da fonética, insistir em que as vogais em espanhol são fechadas, que não há sons nasais como em português, que o “l” vocalizado do português inexistente na língua estrangeira, que a sonorização do “s” entre vogais e do “x” e do “z” não é próprio da língua, etc. está dentro do repertório de constantes referências contrastivas do professor de língua espanhola em seu trabalho em sala de aula.

A fonética não se limita só aos sons que configuram as palavras. Ela é também entoação, é ligação entre as palavras, é segmentação da curva tonal de um enunciado, é tom de voz. O somatório de tudo isso com um nível de adequação que dispa a enunciação de algumas marcas da língua materna faz parte do que se convém chamar de

proficiência oral. Isso avalia o trabalho do professor e estimula o estudante dentro do processo didático.

A sintaxe

As combinações possíveis dos elementos do enunciado e sua ordem a partir das normas próprias da língua fazem parte dos enganos induzidos pela falsa transparência referida em alguns parágrafos e estão presentes no repertório de recorrências da produção oral de estudantes de todas as idades. A reprodução do infinitivo pessoal na língua espanhola, a presença constante da voz passiva analítica, a construção do discurso indireto do português, a colocação dos pronomes oblíquos como em português ou a sua elisão, na produção oral e/ou escrita, são muito recorrentes entre os alunos brasileiros.

Trata-se de tendências naturais que se transformam em regularidades se, por causa da sua alta recorrência, o professor se omite em sua detecção. Em função disso, fazemos aqui este comentário visando contribuir para a constante atenção dos próprios profissionais envolvidos no trabalho docente com a língua espanhola, porque só assim podem ser controladas essas tendências naturais do funcionamento da língua materna no processo de ensino-aprendizagem.

Uma das maiores críticas às abordagens anteriores das línguas da pós-modernidade consiste na sua gramaticalização e formalização e ao ajuste à lógica de línguas mortas: o latim e o grego antigo. Mas nem por isso é preciso banir as explicações formais, porque elas são necessárias e oportunas também dentro de um enfoque em que a oralidade deve ser privilegiada.

A enunciação

Enunciar na língua materna é um processo de construção de efeitos no interlocutor a partir de aspectos da própria experiência de vida, das referências conceituais com que nos educaram - na escola e na família -, da remissão a valores e noções que vamos construindo ao longo da nossa existência e que contam no momento da enunciação.

Apesar do esforço que constantemente todo enunciador faz, a interação enunciativa consiste no constante forcejo entre os sentidos que queremos produzir e os efeitos que realmente produzimos, porque só podemos avaliar a adequação à nossa própria necessidade enunciativa através da reação do interlocutor. Esse processo é complexo e baseia-se na interpretação e num dos mecanismos com que ela trabalha: a antecipação.

Em se tratando de uma língua estrangeira ensinada com a pretensão de que seja aplicada na interação real - oral ou escrita - com falantes dessa língua como materna ou, ainda, na leitura de textos dirigidos a eles, essa complexidade aumenta exponencialmente. Estamos falando de uma abordagem da linguagem em que prestamos atenção àquilo que justifica que os enunciados sejam ditos de uma maneira e não de outra numa língua estrangeira. Essa abordagem exige conhecimentos mínimos de conceitos, valores, noções e comportamentos de que se vale o enunciador nativo no processo de elaboração do que quer dizer. Essa parte é a substância à qual se fez referência na introdução às

línguas estrangeiras neste documento e sem as quais um enunciador estrangeiro estaria remetendo o que diz em língua espanhola às referências próprias - neste caso, brasileiras, propiciando assim equívocos vários.

Como já foi comentado neste texto, a presença da língua materna na enunciação em língua estrangeira é tão inevitável, que a língua materna é aqui considerada como a plataforma que permite o processo de imersão na aprendizagem. Assim, não se trata de pretender o absurdo de que professores e alunos consigam abrir mão da própria identidade para assumir outra mais conveniente. Trata-se de, na medida do possível, contornar aspectos que criam a ilusão de permitir algo impossível. Professores e pessoas especializadas da área estão habilitados para evitar esse engano.

O ensino de línguas estrangeiras não é um processo de clonagem de sujeitos estrangeiros, mas **de habilitação do sujeito-aluno para enunciar com a maior proximidade do uso natural de uma língua** através da qual o mundo é descrito e explicado de modo diferente com meios significantes também diferentes. Por outro lado, também não é um processo de recriação de um modo de expressão verbal já existente com meios alheios.

A abordagem do lado enunciativo da linguagem com a complexidade de funcionamento que apresenta é próprio do tempo em que vivemos, daí a necessidade de assumirmos nosso trabalho visando suprir essa nova cobrança da sociedade ao trabalho do professor de língua estrangeira. Para conseguirmos satisfazer uma necessidade como essa, que orienta a nossa prática de ensino, devem ser repensados os objetivos e os currículos.

LÍNGUA PORTUGUESA



Escola Estadual Marcelina de Campos

O ensino de Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar somente no final do século XIX, inicialmente como base para o estudo da língua latina. Dirigida a um público falante da norma socialmente privilegiada, seu papel era o de oficializar o conhecimento do aluno. A partir da democratização do ensino, o público recebido pela escola passou a constituir-se de falantes das variedades não-padrão do português. Apesar dessa nova realidade, o currículo escolar continuou centrado na gramática-padrão, articulada ao estudo do texto - estudo sobre a língua e estudo da língua. Embora os exercícios de leitura e interpretação fizessem parte do material escolar, a primazia da gramática manteve-se inabalável.

No início dos anos 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5692/71) promoveu uma mudança radical no ensino brasileiro e estabeleceu, para a disciplina Língua Portuguesa, o conceito de *comunicação* - Comunicação e Expressão (nas séries iniciais), Comunicação em Língua Portuguesa (nas séries finais), Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (no então 2º grau). Nos anos 1980, a disciplina voltou a denominar-se Língua Portuguesa e, influenciada pelas propostas da Linguística Textual e dos estudos sobre o discurso, o ensinar e o aprender passaram a ser o foco dos estudos, levando em consideração as condições sócio-históricas na produção da linguagem. Nessa perspectiva, o papel da gramática no ensino passou a ser revisto. Nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais - fundamental e médio - instituíram um novo paradigma para o ensino de língua materna, assumindo o gênero discursivo como conteúdo e o texto como unidade de ensino. Nessa perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem passa a basear-se no uso - reflexão - uso da língua(gem) e na prática efetiva de produção de leitura e escrita, em que os conceitos de interação, diálogo e polifonia são predominantes. Dessa forma, o resultado do processo de ensino-aprendizagem passou

a considerar, necessariamente, o contexto, as intenções, as estratégias e os recursos linguístico-discursivos requeridos em tal produção.

No bojo dessa proposta estabelecem-se três eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem: leitura, produção oral e escrita e análise linguística. Para discuti-los, é necessário indicar a concepção de linguagem adotada, bem como os objetivos estabelecidos para a realização satisfatória do trabalho.

LINGUAGEM E INTERAÇÃO SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DO(S) SENTIDO(S)

A escola não é um espaço de transmissão e reprodução de conhecimentos, por isso aceitar a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais e, a partir daí, pensar o processo educacional implica uma mudança de postura não só em relação à educação, ao fazer pedagógico, como também em relação à vida em uma sociedade dividida em classes sociais. Ensinar a língua significa possibilitar o acesso a usos da linguagem mais formais e convencionais, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Coerente com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a concepção de linguagem como prática sociointeracional, constituída nas relações sociais e delas resultante, é a mais adequada para alcançar um dos principais objetivos da disciplina: tornar o aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania.

No processo de ensino-aprendizagem, assumir essa concepção de linguagem, derivada de práticas sociais concretas realizadas entre sujeitos historicamente constituídos, implica reavaliar as propostas de leitura e escrita, além de trabalhar com a diversidade de gêneros discursivos. Cabe, então, ao professor promover situações reais de leitura e produção na sala de aula, nas quais os alunos possam mobilizar uma série de capacidades linguístico-discursivas, com o intuito de validar ou não hipóteses formuladas e entender enunciados veiculados em diferentes esferas de comunicação social, para que possam, enfim, participar, de forma responsiva e ativa, da construção do sentido.

LEITURA E ESCRITA

A leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente exigem do aluno, inicialmente, conhecer-se como interlocutor. Isto possibilita-lhe não apenas reconhecer as esferas de sua produção, mas também identificar os valores que difundem e a intenção do autor, consideradas as condições de produção desses discursos. Nesse percurso, é importante reconhecer os recursos figurativos – metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc. – como estratégia linguístico-discursiva que concorre para a construção do(s) sentido(s) do texto.

Na realização dessas atividades, merece atenção especial a integração entre a linguagem verbal e outras linguagens (artes visuais, cinema, música, fotografia, publici-

dade, charge, quadrinhos etc.), para que o educando reconheça suas especificidades, seus suportes, seus modos de composição e de produção de sentidos. Dessa forma, ele poderá posicionar-se criticamente frente aos textos lidos, fundamentando sua posição em argumentos de diferentes ordens: artísticos, sociológicos, filosóficos, econômicos, históricos, antropológicos etc. A troca de impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos requer uma atitude de escuta respeitosa diante do direito de livre expressão do outro e de diferentes pontos de vista.

Nas atividades escolares é preciso também proporcionar o desenvolvimento de práticas orais em situações formais, tais como: debate, júri simulado, apresentação de seminários, representação teatral, apresentação de jograis, leituras dramáticas e peças teatrais. Nessas situações, é indispensável atentar para os elementos não-verbais (gestos, expressões faciais e postura corporal) na construção do(s) sentido(s) do texto, além da utilização de inferências pragmáticas e deduções para dar sentido a enunciados que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregados de forma não-usual em sua linguagem.

Na atividade de produção escrita **o estudante precisa ser ensinado a assumir-se como autor de seus textos**, sendo capaz de elaborar críticas ou propostas, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências e apontar contradições, incorporando o interlocutor e a situação discursiva/comunicativa em que o texto/discurso deve ser produzido. Tal postura permite-lhe desenvolver autonomia na produção de textos em diferentes gêneros, respeitando as características de cada um. Como consequência do domínio dessa prática será capaz de monitorar a produção de seu texto, adequando-o ao gênero, articulando suas partes, revisando-o e refazendo-o, quando necessário.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

O ensino escolar é grandemente responsável por esse pensar dos alunos quanto à análise linguística ser única condição de aprendizagem da língua portuguesa. Primeiro, porque, por meio de provas de gramática, exercícios e redações, inculcou em nossa mente que não conhecemos a nossa língua, sem nada fazer para sanar esse engano; segundo, o preconceito linguístico que a escola difundiu (se ainda não o fazemos), por meio de atitudes como relegar à condição de erro as variedades que os alunos traziam e desconsiderar a sua bagagem cultural e linguística, promoveu uma ruptura entre realidade e escola. Esse desencontro ocorre porque a linguagem que o aluno utiliza é parte de sua cultura, que é diferente da cultura da escola; ocorre então uma ruptura, um hiato entre o saber linguístico do aluno e o saber que pretendemos.

Lembramos que a língua pode ser instrumento de poder, um meio pelo qual indivíduos controlam outros ou resistem a esse controle; um meio a ser utilizado para promover mudanças na sociedade ou para impedi-las; para afirmar ou extinguir identidades culturais; enfim, dominar a linguagem, em seus aspectos linguísticos, textuais e discursivos, dá condição de os alunos participarem ativamente da

sociedade. É esse o foco que propomos nesse documento para o ensino da gramática, tomado como ensinar a língua, promover atividades com e sobre a língua.

Tais atividades, nessa perspectiva, devem constituir situações que permitam a reflexão sobre o uso dos recursos expressivos na constituição dos sentidos de um texto que propiciem a análise da trama discursiva dos textos lidos e a percepção de diferentes vozes presentes neles, que revelem as diferenças composicionais e estilísticas entre os gêneros discursivos. Por que estamos enfatizando um trabalho com o texto? Porque a unidade em função na linguagem é o texto.

Para que o estudante possa falar sobre os textos lidos ou os de sua autoria é preciso que as atividades sejam centradas neles, afinal nós falamos por meio de textos, comunicamo-nos por textos. A expressão tão em voga “gramática no texto” vale ser lembrada. Não como aquela em que solicitamos o grifo dos adjetivos e advérbios ou a classificação do tempo verbal das formas assinaladas, ou a retirada das conjunções integrantes. Entendemos que a gramática deve ser calcada na observação, análise e operação sobre a linguagem - comparando expressões, transformando estruturas, explicando fatos relativos à argumentação, coesão e coerência do texto. É operar e refletir sobre os fatos da língua levando em conta seu funcionamento nos textos. É desvelar a construção/organização do texto, é compreender a realidade social e histórica da língua.

Propomos esse tipo de atividade com textos dos variados gêneros discursivos orais e escritos presentes em nossa sociedade tendo em vista que cada gênero apresenta especificidades diferenciadas. Mais, se nosso objetivo é valorizar a linguagem do aluno, seu próprio texto deve ser tomado como objeto de estudo. Que fazer com os textos que ele produz? Tematizar problemas textuais e discursivos nos textos, levando-os a refletirem sobre sua própria produção, a perceberem o que ou como escrevem, deve estar a favor do que pretendem dizer; analisar a relação entre a intencionalidade pretendida para o texto e a forma como usam os recursos expressivos da língua. Esses aspectos, não percebidos no trabalho tradicional com a língua em sala de aula, ganham relevância, pois uma ação intensa sobre seus próprios textos possibilita ao aluno ampliar sua competência discursiva.

CONHECIMENTOS DE LITERATURA

POR QUE LITERATURA HOJE...

No documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (MEC/SEB, 2006), a Literatura é uma subárea da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. (cap. 2, pág. 49-83) sendo defendida pelos autores quando citam a “permanência da Arte (como uma de suas manifestações mais privilegiadas, a Literatura) no currículo do Ensino Médio” (pág. 51). Vale lembrar num olhar diacrônico, que, em relação à literatura, essa defesa nem era cogitada antes. Como disciplina escolar, gozava do prestígio que lhe conferia a classe burguesa, com suas intenções de formação humanista. Seu cultivo era um modo de demonstrar cultura, embora ressaltem, na maioria das vezes, que os textos servissem como pretexto para a retórica, para estudo gramatical.

Hoje, entretanto, o olhar voltado para a Literatura apresenta a influência do desenvolvimento tecnológico, das imposições da mídia, do individualismo em detrimento do comunitário, sustentáculos dessa era hipermoderna, de uma cultura ávida pela velocidade e pelo querer (consumismo) sem limites, desumanizante, está viva, mais do que nunca, esta questão: “por que a Literatura, mesmo como conhecimento, integra o currículo do Ensino Médio se ela não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno?”. No fundo dessa indagação há outra: “se a Literatura é arte, a arte serve para quê?” (pág. 52).

A Literatura apesar de não pretender um objetivo específico ou compromisso com quem quer que seja, a não ser consigo mesma e com seu desejo de desvelar o mundo endurecido, enquanto arte se posta como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico, embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns papéis reservados à arte, de cuja apropriação todos têm direito (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, 2006, pág. 53).

O documento ressalta a pertinência dessa discussão, sobretudo no Ensino Médio, por entendê-lo como período de transição para o ensino superior, não cogitando a possibilidade de encerramento dos estudos, embora consciente dessa realidade. Essa afirmação se consolida ainda nas *Orientações* (*op.cit.*) em que é feita a referência aos avanços da LDBEN nº 9.394/96, no art. 35, inciso III, por contemplar como objetivos para o Ensino Médio o *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*. Objetivos interligados aos das Linguagens e, conseqüentemente, da Literatura como concebida neste currículo.

Entende-se, no âmbito do presente texto, que, ao conjunto desses objetivos, reunidos, tem-se a formação de um “leitor”. Desse modo colocado, entende-se ainda que *pensamento crítico*, em consonância com o que postula John Passmore (1984, *apud* CARVALHO, 2008, pág. 3), não se confunde com a aquisição de informações nem de “capacidades discursivas e raciocínio lógico”, ou outras capacidades, não obstante sejam condições importantes para o desenvolvimento de um pensamento crítico consistente.

Na educação, **o objetivo do desenvolvimento do pensamento crítico ou de um “espírito crítico” deve ser o ensino de capacidades voltadas “para o cultivo de um certo conjunto de características e valores que se manifestam em nossas formas de conceber, agir ou analisar fatos e discursos”**. Nesse sentido, os objetivos do desenvolvimento de um “espírito crítico” devem aproximar-se dos objetivos de quem busca desenvolver um “espírito de solidariedade”, de “apeço pela justiça”, fatores que ultrapassam processos educacionais meramente informativos.

De tal modo entendida e conectada aos objetivos da educação, a literatura e as outras artes devem ser cultivadas com seriedade e amplitude não só no Ensino Médio, mas desde os anos iniciais, uma vez que o conteúdo daquele inciso III sintetiza os propósitos que se encontram expressos, guardadas as peculiaridades, em todo o sistema de ensino.

1. “Ensinar” Literatura?

O título do texto ora em construção, “Conhecimentos de Literatura”, homônimo ao empregado pelos autores nas *Orientações* (2006, cap. 2, pág. 49), é uma reflexão e recusa à expressão “ensino de literatura”, por partir do princípio de que não é possível “ensinar” literatura, mas desenvolver um trabalho mediador entre o estudante e essa espécie de conhecimento - as obras literárias -, de modo que ele possa ser estimulado a experimentar, por ele mesmo, o prazer de interagir com elas. Um prazer que, para ser sentido, necessita de uma atitude, explica Octavio Paz em *O arco e a lira* (1982, pág. 30), que “mostra grande semelhança com a criação poética”, sem a qual a literatura nunca seria o que é: a “participação”²⁹.

Isso nos foi mostrado pelo viés da própria arte, por artistas de todos os tempos, de modo implícito ou por meio de uma metaliteratura, como ocorre com as narrativas de *O Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato (1936), nas quais os personagens entram no enredo de outras histórias; de Ziraldo, com a sua *A bela borboleta* (1980), na qual a borboleta, presa por grampos de metal em um livro, liberta-se e bate as asas quando um leitor folheia as páginas do livro; e Pedro Bandeira, com *Feiurinha* (1986), cuja personagem-título está em vias de desaparecer porque ninguém se lembra ou conta mais a sua história, situação que coloca em perigo todo o reino encantado que deve ser “feliz para sempre”; o filme genial *Monstros S.A.*, produzido pela Disney/Pixar e lançado em 2002, no qual os gritos de pavor da criança, e, na evolução do filme, as suas sonoras

²⁹ Participação, nessa acepção, não significa aceitação passiva de somente um sentido, mas de uma atitude de interlocutor consciente de seu papel no jogo discursivo.

gargalhadas têm um poder de energia elétrica que nutre a vida aos monstros, mantendo-os vivos; o chamado do leitor por Machado de Assis; atualmente, obras como as de Hilda Magalhães, para citar produção mato-grossense, que, em *Herança* (1994), solicita do leitor uma parceria para pensar sobre para onde caminha a arte no contemporâneo.

As obras literárias são produzidas com linguagem diferenciada, recriada, criativa, que lança mão de recursos múltiplos para se aproximar ao máximo, no âmbito da limitação da palavra, da representação das sensações situações humanas, que busca sentido nos próprios materiais artísticos que tomam como substância para construir o seu corpo, procedimentos que provocam, na sua leitura, um indescritível prazer, enlevo, satisfação interior, cumplicidade, reflexão fecunda e ampla sobre o mundo, capaz de levar o leitor a uma mudança interior e à ação para melhorar o seu entorno. Embora as obras literárias possam apresentar esse caráter utilitário, não é o objetivo dela ou das outras artes.

Um professor que tenha muita capacidade para contar histórias pode enredar o estudante no mundo imaginário da literatura, pode seduzi-lo à leitura e fazer com que ele experimente, por si mesmo, esse prazer, proporcionando a esse sujeito uma experiência artística. Uma “experiência” é uma situação vivida com começo, meio e fim, com a mente e o corpo, haja vista que é pelos sentidos que experimentamos o mundo e que o mundo nos experimenta. É nesses termos que se configura uma experiência de arte - leio a obra, penso sobre ela, recrio-a, a partir daquilo que sou, do que conheço, do que gosto, do que valorizo.

Experiência que pode ser complementada pela aprendizagem teórica acerca da construção e do contexto da obra a fim de permitir ao sujeito conhecer mais a sua realidade e a si mesmo, constituindo assim o processo de formação cidadã.

A interferência da escola, a mediação do professor de literatura, deve incidir nesse ponto - proporcionar experiências de arte ao estudante -, por meio do contato frequente com variadas modalidades literárias e por meio de orientações teóricas, para aumentar a sua capacidade de interação com a obra e consequente ampliação de sua visão e posicionamento crítico no mundo.

2. Perfil do Professor. Perfil do estudante contemporâneo. Professor-leitor, estudante-leitor

Para um professor desenvolver uma prática pedagógica que viabilize a participação em uma experiência artística pelo estudante é preciso conhecê-los, ao professor e ao estudante.

Que professor está na sala de aula? Que estudante se senta, hoje, nos bancos escolares?

O leitor contemporâneo, seja professor, seja estudante, é construído em boa parte por diversas tecnologias que nem mais se surpreendem por sua multifuncionalidade, pela capacidade de fazer um trânsito direto entre o imaginário e a realidade.

Apresentam-se, em tal caso, duas condições na formação desse leitor: maior acesso às diversas leituras e escritas de gêneros textuais virtuais e a escola como a promotora dessas condições viabilizando a formação da cidadania.

A primeira situação se configura no acesso de uma maioria de crianças e adolescentes a equipamentos tecnológicos com os quais leem e escrevem muito mais nos dias de hoje, embora essa leitura escrita sejam construídas sem uma sistematização de conhecimentos cujas capacidades podem ser melhor trabalhadas pela escola.

Nunca houve tanto contato transnacional, trocas extraordinárias de informações, registros de feitos, possibilidade de construir um canal próprio para expor trabalhos, opiniões, (*chats e blogs*), vistos por milhões de pessoas ao mesmo tempo, opinando, invadindo, destruindo e dialogando, em tempo real. Nunca a comunicação se fez de modo tão eficiente e rastreador, por satélites e celulares que fotografam, enviam mensagens visuais, sonoras, filmam e transmitem imagens presenciais (com *webcam*), de modo que qualquer pessoa, de qualquer lugar do mundo, pode interagir com outra, acessando dados; pode viver experiência de mundos paralelos virtuais; nunca a cultura esteve tão amplamente colocada à disposição de quem quer que seja. Não se pode dizer, portanto, como é feito usualmente e com tanta convicção, que não há leitores. Os usuários dessas tecnologias têm que ativar em si a curiosidade e iniciativa de seguir instruções, de mexer nos aparelhos para descobrir-lhes as múltiplas funções, de colocar em ação conhecimentos os mais complexos e avançados da ciência eletrônica.

Os usuários vão desenvolvendo capacidades, por esse caminho lúdico: aprendem a digitar em grande velocidade; exercitam a língua estrangeira na sua expressão técnica - há programas e arquivos codificados em outra língua, predominantemente a inglesa, e na sua expressão coloquial ou gíria, quando há um jogo em rede, em que simultaneamente jogam usuários de nações diferentes; o uso de noções de muitas áreas para a construção do hipertexto.

A transdisciplinaridade está presente em todas essas construções, estimulando o surgimento de um leitor com outro perfil interessado em aprender outras línguas, como o latim (considerando que foram incorporadas muitas expressões dessa língua nos endos, nas propagandas, etc.), o japonês, o inglês e a linguagem da informática. É uma busca que lhes dá capacidade para cada vez mais compreenderem/operarem esses processos, que os instrumentalizam para a vivência híbrida do contemporâneo e que, reitera-se, faz-se pela via do lúdico e que a escola pode incorporar no currículo, pelo uso mais efetivo de seus laboratórios de informática.

A Literatura já há muito inaugurou uma outra língua, para a qual se busca compreensão, interpretação, na emergência da comunicação: os adolescentes abreviam muito as palavras e retiram acentos e sinais de pontuação, “fonetizando-as”. Não é possível que a escola, os professores de Língua Portuguesa, ou quem quer que seja, poste-se contra essa língua abreviada, subentendida. Por exemplo: “q q vc tah fazdo?” (“O que você está fazendo?”) é uma vestimenta diferente para a linguagem coloquial. É preciso trazê-la para a sala de aula, contextualizá-la, valorizá-la e mostrar aos estudantes que há outras possibilidades de escrita além desta que eles criativamente adaptaram para resolver seu problema de velocidade de comunicação.

Diante desse panorama, cai por terra o argumento de que o estudante não lê, não escreve e não tem informações. Ele as tem, escreve e lê, mas sem conseguir uma sistematização que lhe permita maior capacidade crítica e de cuja responsabilidade a escola não pode se esquivar. Um fato a se pensar, operando com a tecnologia: o estudante pode estar muito à frente no uso das linguagens, todavia necessita de maior conhecimento a fim de utilizá-las de maneira que favoreça sua formação cidadã.

Não há como evitar os problemas que decorrem do acesso à tecnologia, como a obsessão pelo mundo virtual, provocando isolamentos ou mesmo a personificação de personagens. Entretanto, são processos que exigem atenção por parte de todos, sejam pais, sejam professores. Em termos ideológicos, há a manutenção de processos hegemônicos, de práticas discriminatórias na rede. Isso é revelado, por exemplo, pelo predomínio da língua inglesa nos programas, que indica um valor de mercado alto em relação a outros países, os de língua portuguesa, de valor baixo, conforme Sérgio Bellei em *O livro, a literatura e o computador* (2002, pág. 132). Segundo Bellei, há uma questão visceral:

O grande hipertexto conhecido como *internet* não existe primariamente para produzir e fazer circular informação, mas para gerar e fazer circular capital econômico e simbólico. Ou, mais precisamente: a rede é o local do acúmulo eletrônico do capital, através do uso adequado da *moeda* da informação e do conhecimento. A rede é um hipermercado da informação. Se assim é, ou seja, se é verdade que a informação hipertextualizada está basicamente a serviço do capital, é importante perguntar não apenas se a informação nos tornará livres na democracia utópica do futuro, mas, também e principalmente, que tipo de informação é essa que é produzida para o capital e quais são os seus efeitos práticos na sociedade, na universidade na pesquisa. E essa pergunta torna-se particularmente relevante em culturas periféricas, nas quais, frequentemente, a indignação do espírito crítico tende a produzir um fascínio hipnótico pela tecnologia.

A formação do leitor nesse contexto, por seu turno, exige da escola um ensino público que ofereça esclarecimentos, informações necessárias para que os sujeitos compreendam essa realidade imposta; e desenvolvam a sua consciência de cidadania, de pertencimento, de um sentimento de qual é o seu lugar, sua função e importância para a comunidade da qual faz parte. Para isso, é preciso que os docentes (e demais envolvidos na educação) se disponham a aprender a usar esses canais, para criar condição de diálogo com os estudantes, evitando ou, pelo menos, minimizando tal anacronismo.

Em literatura esse aprendizado é bastante interessante, tanto no sentido da produção existente como no sentido das infinitas possibilidades de criação poética com os recursos que o computador oferece. Para citar o caso da tecnologia em Literatura, é interessante saber que se têm notícias de poesia eletrônica desde 1959, conforme pesquisa de Jorge Luiz Antonio, quando o engenheiro alemão Theo Lutz pegou as cem primeiras palavras do romance *O castelo*, de Franz Kafka, e criou novos textos com base nelas, empregando um programa computacional que produzia frases na estrutura da língua alemã. Essa experiência textual intitulada *Textos estocásticos (Stochastische Texte)* teve seu relato-manifesto publicado em uma revista alemã no final do ano de 1959 (in: <http://www.cronopios.com.br/site/artigos.asp?id=4193>).

Em outras instâncias, Pedro Barbosa, no livro *A Ciberliteratura - Criação literária e computador* (1996), fala da precedência da poesia experimental portuguesa, que tem suas correspondências com nossa poesia concreta, construída segundo estruturas matemáticas, estética combinatória e permutacional, vista ilustrativamente em Melo e Castro (“Álea e Vazio”, 1971, *apud* Barbosa, 1996, pág. 252), no nível da palavra:

Se te digo o que te digo

Se te olho o que te olho

Se te amo o que te amo

Se te fujo o que te fujo

explicando que, sob a inspiração desse movimento “experimentalista”, tornava-se óbvio que a literatura combinatória teria o seu natural prolongamento no uso do computador, como auxiliar do artista na exploração e atualização das realizações possíveis, quando estas (...) começavam a ultrapassar os limites da capacidade de execução humana.

Há ainda, só para citar, produção literária que tem se apropriado de recursos midiáticos, da comunicação visual (Canevacci, 2001) - acúmulo e hibridismos de linguagens artísticas numa mesma obra, quebra de linearidade, projeção temporal, abstrações, etc. -: Wladimir Dias Pino - *A separação entre inscrever e escrever* (1982); Silva Freire - *Trilogia cuiabana* (1991); Ricardo Guilherme Dicke - *Cerimônias do esquecimento* (1995); Hilda Magalhães - *Herança* (1994), João Almino, *O livro das emoções* (2008) e *Cidade livre* (2010); *Eles eram muitos cavalos* (2001), de Luiz Ruffato, etc., etc.

Evidentemente, não é só por causa do estudante que os docentes devem se atualizar. Isso é fundamental também porque eles próprios precisam definir o seu lugar no mundo, aproveitando o que o mundo oferece. Tudo isso demanda um investimento no aprendizado – aprender a aprender, processo contínuo de aquisição de novos saberes; aprender a fazer, profissionalização que supera o meramente instrumental; aprender a conviver com a diferença, com pontos de vista diferentes; aprender a ser, o respeito a si e ao outro (Delors, 2001).

Essas orientações educacionais são aceitas pela sociedade como elementos essenciais de um novo paradigma. Com equilíbrio e proporcionalidade, é preciso desconsiderar a atitude contemporânea, de extrema violação ao ser humano, do “tudo ao mesmo tempo agora”, demarcando ações/conteúdos suficientes, cada qual à sua vez, para que os sujeitos não se percam, não fiquem alienados do processo, fazendo as coisas a esmo. A par dessa observação, é preciso que cada um invista em si, amadurecendo, aproveitando ao máximo a própria capacidade, acreditando no próprio potencial, de maneira a não haver muita discrepância no grupo, e de maneira a evitar que uns, que não tomam essa atitude, comecem a criar obstáculos àqueles que o fazem, fragilizando as relações e impedindo a realização satisfatória dos trabalhos. Sobretudo, é preciso instituir uma cultura em que as pessoas não se avaliem em função umas das outras.

Marshall Rosenberg diz em seu livro *Comunicação não-violenta violenta* (2006, pág. 79) que “o que os outros dizem e fazem pode ser *estímulo*, mas nunca a *causa* dos nossos sentimentos. (...) nossos sentimentos resultam de como *escolhemos* receber o que os outros dizem e fazem, bem como de nossas necessidades e expectativas naquele momento”.

Esse é propriamente o campo da teoria literária, a questão do ponto de vista do narrador, cujos fatos narrados refletem as redes de relações criadas a partir do que os personagens captam e filtram da sua realidade e como devolvem isso em reflexões, atitudes, como se pode ver magnificamente expresso em *O vermelho e o negro* (publicado em 1830), de Stendhal, por meio do protagonista Julien Sorel, e com Brás Cubas, em suas *Memórias póstumas* (1881), ditadas por Machado de Assis.

O professor precisa experienciar esse método em suas relações para desenvolvê-lo com seus estudantes. Pensar nessas questões não é fugir ao propósito do ensino, ficando na impessoalidade do conhecimento. O conhecimento, *per se*, não proporciona qualidade de vida. Desenvolver capacidade de comunicação linguística, na língua vernácula ou em outras e absorver informações científicas, sociológicas ou antropológicas só terão validade se isso proporcionar um bem-estar existencial.

A Literatura e as artes podem contribuir amplamente para essa finalidade, pois pressupõem, já dito, identidade e participação, na circunstância de ser a Vida que pensa nela mesma – *Não há como forjar um poema/que não seja estreitado pela vida*, diz Wanderley Wasconcelos (“Caminho”, 1999, pág. 9) em qualquer lugar, com qualquer substância, acrescenta Manoel de Barros - *Tudo aquilo que a nossa/civilização rejeita, pisa e mija em cima,/serve para a poesia* (“Matéria de poesia”, 2001, pág. 13).

O professor conseguirá fazer essa mediação com a literatura à medida em que se consolidar como leitor, aspecto integrante de sua formação. Para contribuir com essa formação, muitas iniciativas estão sendo empreendidas, como a da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), segundo informou a secretária-geral, professora Elizabeth D'Ângelo Serra, no encerramento do 16º Congresso de Leitura/ UNICAMP/ 2007, que teve por tema o dito de Ferreira Gullar - “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las”-. Com uma fala lúcida e comovente, ela defendeu que o professor de Língua Portuguesa e Literatura deve construir a própria história de leitura literária, considerando que a Literatura é um canal de relativização dos fatos, de percepção e valorização das diferenças, de aprofundamento no uso da língua, da emotividade. Ele deve sair de receitas, modelos e usos pedagógicos, porque a literatura é inquieta e não busca modelos. O estudante deve ter a oportunidade de escolher as obras que quer ler, para que a escola não perca a oportunidade da diversidade.

A escola, por sua vez, deve incorporar o conceito de biblioteca – espaço permanente de alcance do livro – e desenvolver um sistema educacional que exija do poder público uma biblioteca em cada unidade escolar e em outros espaços para acesso do público em geral, com bibliotecários graduados – e não readaptados –, e ampliação periódica de acervo por meio da incorporação de orçamentos para essa finalidade, que devem ser

equiparados ao do orçamento do livro didático. As leituras devem se constituir no eixo da formação docente, porque ser leitor é propriamente a identidade do professor, afirma a professora Elizabeth, e é imprescindível e urgente resgatar essa identidade.

2.1. Material de apoio para o professor

No âmbito da Literatura, o principal objeto de trabalho é a obra literária, o livro.

Nesse sentido, aproveita-se a observação da Prof. Elizabeth D'Ángelo Serra sobre as bibliotecas de cuja falta o ensino público se ressente e para solucionar esse problema, propostas, como a criação de "bibliotecas-polo", podem atender a várias unidades de ensino ou, por exemplo, coordenar salas de leitura.

Cássia Furtado (2004) explica numa proposta que apresenta, com base no documento *Modelo Flexível para um Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares* (FEBAB, 1985), a criação de bibliotecas com infraestrutura otimizada: que não seja da responsabilidade somente da escola a sua gestão, manutenção, mas que faça parte de documentos dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais garantidas por leis que regem os sistemas educacionais, o que significa orçamento específico para sua existência e continuidade. Em relação ao acervo – bibliográfico, não-bibliográfico, multimídia -, ele deve ser equacionado com os programas curriculares das escolas, atuando com eficácia no processo de ensino-aprendizagem, e também sendo do interesse da comunidade onde se insere, com obras de qualidade e em quantidade significativa. A autora ressalta a importância de o número de obras literárias ser maior que o das demais coleções, devendo conter obras de literatura regional.

Nesse senso, o livro não figura sozinho como material do professor, mas vem acompanhado de uma infraestrutura que permite sua circulação dinâmica: sistematizada, contínua, assistida, aberta e ao alcance de todos.

Não obstante, mesmo em condições precárias, é preciso aproveitar o que as bibliotecas existentes oferecem. Em tal caso, é necessária a boa vontade, somada à criatividade na superação das carências, para desenvolver projetos de leitura.

Na ausência das bibliotecas, há que se considerar ainda a existência de muitas caixas de livros guardadas em algum canto da escola. As escolas têm recebido centenas de obras por meio dos mais variados projetos governamentais, que geralmente vêm acompanhadas com manuais contendo boas sugestões para atividades de leitura. É preciso usar esse material na sala de aula, vivificando-o. Livro "novo" é livro desamparado e, nesse desamparo, na solidão dos armários, das caixas, sem o calor do contato com as mãos humanas leitoras, tende a sumir.

A tecnologia coloca à nossa disposição uma variedade incrível de materiais, filmes, documentários, *e-books* (livros eletrônicos). É possível acessar bibliotecas virtuais em todo o planeta. Há programas que auxiliam os usuários a criar bibliotecas com milhares de livros em acervo próprio, com pouco espaço, sem papel, com custo muito baixo.

OBJETIVOS (com orientações dos PCN+)

1. Desenvolver conteúdos e atividades com valores que envolvam solidariedade, sentimento de justiça, de respeito ao meio ambiente e à multiplicidade cultural e que promovam a autoestima do estudante e do professor, ambos em contínuo processo de formação.
2. Proporcionar ao estudante oportunidade de manter um contínuo contato com textos literários e outras artes.
3. Desenvolver experiências com arte literária de tal modo que o estudante possa sentir prazer no contato com a sua linguagem, familiarizar-se com seus recursos expressivos para apreciar, analisar e produzir textos literários.
4. Desenvolver experiências com arte literária em particular, e com outras formas de arte, relacionando-as entre si, como processo perceptivo, sensível, reflexivo e integrador de conhecimentos culturais.
5. Compreender a arte como expressão individual e coletiva de mudanças sociais em diferentes circunstâncias no tempo e no espaço; como modo de compreensão do mundo, para o qual se integram saberes de diferentes áreas; observar as mudanças ocorridas nas formas de expressão da arte, em função de suas relações com a tecnologia, nos diversos períodos da história.
6. Estudar obras locais, nacionais e internacionais, como meio de orientação para uma consciência de pertencimento, de identidade com o lugar de origem, cidade, país, continente e planeta, reconhecendo patrimônios artísticos naturais e culturais e sentindo necessidade de preservá-los para a manutenção da vida e do convívio harmônico entre os povos. Em relação a Mato Grosso, estimular a pesquisa e o registro de obras e sua articulação local, produtos culturais que ainda são conhecidos pela memória popular, oral.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Deve-se estar atento a algumas condições fundamentais, no contexto do trabalho com Literatura: que não é possível ensiná-la, mas fazer uma mediação entre estudante-obra, de modo que ele, diante de uma obra, queira/goste/leia/ participe/recrie; que o professor deve ser um leitor consumado; que o estudante contemporâneo faça exercício frequente de leitura e escrita, mesmo que fora dos padrões exigidos pela escola, e esta possa promover uma reflexão acerca desse novo lugar de comunicação, ampliá-lo, conduzindo-o a outros lugares, outros textos que promoverão seu amadurecimento humano, ético, estético, intelectual.

Alguns procedimentos metodológicos são alternativas para o desenvolvimento de um trabalho que visa à formação de um leitor, nos termos colocados anteriormente. Em razão disso, eles *deverão ser observados, adequados, acrescentados ou subtraídos, em obediência ao contexto da escola, do professor e da infraestrutura global oferecida para o trabalho em sala de aula.*

São procedimentos norteadores para trabalhar a Literatura enquanto conhecimento que se integra às diversas linguagens.

I. Desenvolver o conteúdo prioritariamente por meio de projetos interdisciplinares, procedimento pedagógico que beneficia todas as partes envolvidas.

É uma ação que motiva o grupo de docentes a colocar um pouco de si no trabalho, criando com ele uma identidade, porque não parte de princípios rígidos, mas prevê princípios necessários à proposta que será implementada, que planeja, busca soluções para problemas concretos, troca experiências; que permite erros, replanejamento e que celebra acertos para melhorar a autoestima e estimular a vontade de seguir adiante; que permite a humildade e o reconhecimento de não saber algo e querer aprender com o outro. Tudo isso está em consonância com os propósitos educativos da escola.

O professor se compromete, assim, não apenas em informar, mas em ter o cuidado de, a par das informações, desenvolver também valores, projetando nesse fazer, como lembra Carvalho (2008, pág. 5) um modo de vida que quer que seus estudantes tenham, e que somam com “outras capacidades apontadas como metas de escolaridade na resolução do CNE, como a autonomia, a imaginação, etc.”, “cada uma delas discutida e elucidada em seu valor educativo”.

É interessante desenvolver o estudo de Literatura com outras expressões da área, sobretudo e naturalmente com Língua Portuguesa e Arte. As imagens verbais são mais fecundamente percebidas, compreendidas e sentidas com maior prazer quando aproximadas de outras linguagens artísticas, como teatro, pintura, escultura, música, nas suas cores, formas, estímulos sonoros, ritmos e instrumentos variados.

Colocadas, lado a lado, uma linguagem expande a compreensão da outra. Aproximando poesia e pintura, observa-se que muitos textos utilizam significativamente os sons e as cores nas suas composições. As cores podem assumir a forma do sentimento. Em poetas como Lucinda Personá, paranaense radicada em Cuiabá há muitos anos, premiada duas vezes pela União Brasileira de Escritores, uma das maiores expressões da poesia mato-grossense da atualidade, as cores inspiram versos:

FOLHAS PARDAS E VERMELHAS

galhos e ervas secas

são régios motivos

que o chão abriga

para passos lentos

e alguma poesia.

(“Folhas pardas e vermelhas”. In: *Por imenso gosto*, 1995, pág. 67)

DA ALTA ÁRVORE CAI
a pequena folha amarela
(que já deu muito poema)

("Da alta árvore cai". Ibidem, 1995, pág. 59)

II. Do estudo da produção literária na perspectiva da periodização (movimentos literários)

As aulas de Literatura no Ensino Médio, não raro, têm sido desenvolvidas por periodização literária - um agrupamento de autores/obras com tendências estéticas em comum-. É um modo didático de conhecer o conjunto das obras e as condições em que foram produzidas ao longo da história. É um modo, ainda, de compreender as relações de tradição e rompimento com a tradição, que vão gerando produtos diferenciados de arte. Contudo, os resultados desse procedimento não têm mostrado bons resultados.

É fato conhecido que, desde há muito ocorre um esvaziamento de sentido da Literatura enquanto disciplina, em razão da preocupação com a teoria, em vez de centrar esforços na leitura das obras. Priorizam-se os fragmentos das obras (sobretudo como forma de preparação para o vestibular) em detrimento da leitura de obras inteiras; faz-se um resumo das características de cada movimento literário, em seus temas e em seus aspectos formais, e tenta-se aplicá-la a obras enquadradas nesses momentos, perdendo de vista que as correntes estéticas são, elas mesmas, infiéis em suas propostas, seus autores não se prendem rigorosamente a preceitos, faz-se um resumo dos principais acontecimentos históricos e de postulados filosóficos de cada período, que ficam como informações adicionais, perdendo sua importância como fatores de influência em gerações inteiras. Sobre estes, a questão se complica: como resumir postulados filosóficos que se tornaram modos de vida, sendo que compreendê-los significa também perceber que tipo de vida está expresso na literatura?

O estudo cronológico da literatura acaba sendo, então, um fim em si mesmo, como um modo de compreensão global da produção de obras, mas sem que a leitura de pelo menos parte expressiva dessas obras seja feita. O objetivo passa a ser o da compreensão da cronologia e não o de desenvolver o gosto de ler e interpretar as obras literárias.

De resumo em resumo, as aulas de literatura provocaram um problema que as inviabiliza: boa parte de estudantes não gosta de ler e memoriza os conteúdos para fazer as provas. Muitas vezes não sabe do que estão falando.

Quanto ao suporte técnico, o livro didático acaba sendo, na maioria das vezes, o grande e único parceiro das aulas de literatura. Lê-se o texto e fazem-se os exercícios propostos. Não se cogita que os autores desses livros são leitores que leram os textos

literários, chegaram a algumas conclusões sobre eles e transformaram-nas em questões a ser respondidas.

Quando 20, 30 ou 40 estudantes em uma sala respondem às mesmas questões, e somente essa é a atividade em torno do texto literário, esse texto já perdeu sua característica primordial e inalienável de arte: deixou de ser polissêmico, de ter vários sentidos, de ser vivificado pela leitura de cada um ali presente.

Pode contribuir para um trabalho mais significativo, um estudo teórico paralelo às leituras literárias, como um trabalho de análise, por exemplo, sobre a construção de personagens, sobre estratégias narrativas, para perceber de que modo eles, leitores, estão sendo guiados; de que modo foi feita uma seleção de lugares, falas e personagens, para expressar pontos de vista e até onde tais pontos de vista convêm aos homens ou aos interesses econômicos, ao poder político.

Como ensina Antônio Candido (1965, pág. 4), “só podemos entender a obra fundindo texto e contexto numa interpretação dialética íntegra (...)”. Em um sentido específico, isso deve significar valorizar o contexto sem perder de vista o caráter artístico da obra de arte – “sabemos ainda que o externo importa não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição estrutural tornando-se, portanto, interno”.

Pelo exposto, o que se sugere é que, *em fazendo opção pelo estudo da produção literária por periodização, o professor sempre indique a leitura das obras antes de estudar a teoria*. É importante ler essas obras com os estudantes, indicar partes que devem ser lidas em casa. No caso de romances, comentar sobre essas partes, vocabulário, usos de linguagens, elementos estruturais da narrativa; comentar sobre possíveis identificações entre leitores-obras lidas, considerando as questões sociais, culturais, étnicas, geográficas, de gêneros, etc., solicitando, com a maior frequência possível, análises individuais das obras indicadas.

III. Do estudo da produção literária por temas

É um trabalho que se realiza a partir da seleção de alguns temas, com base nos quais são selecionadas obras para estudo e desenvolvimento de atividades. Os temas podem ser selecionados considerando uma realidade imediata, problemática, que pode ser a necessidade de aprofundamento de algum conteúdo, do desenvolvimento de questões que tenham a ver com o seu desenvolvimento físico, emocional, como a sexualidade, o amor, sua sensibilidade para a apreciação artística, ou, considerando uma realidade imediata da escola, da cidade, acerca de questões éticas, ecológicas, sociais, etc. Para tanto, devem ser consideradas posturas antigas e atuais, o rompimento que há de um momento para outro.

Nesse sentido, é importante trabalhar com literatura e outros produtos culturais regionais, fazendo com que o estudante reflita, valorize e preserve essas obras, aprendendo a documentá-las, criando uma identidade com elas. A identidade pode ser estimulada

pela oportunidade de produzir literatura e outras obras, aproveitando os conhecimentos adquiridos sobre essas linguagens, as reflexões feitas sobre as obras regionais e a sua própria relação e compromisso com o lugar onde mora. Nos mesmos termos, trabalhar com literatura e outras obras nacionais e internacionais, ampliando a consciência do estudante de que ele pertence a um país, a um planeta e reafirmando seu compromisso social e ecológico entre outros aspectos, com esse lugar.

O professor pode fazer, junto com os estudantes, um levantamento dos principais temas com os quais eles gostariam de trabalhar, ou estabelecer com o grupo de docentes alguns temas que resultarão em importantes contribuições para o amadurecimento do grupo.

Nesse ponto é possível verificar a que tipo de leitura as obras se oferecem, que cruzamentos triunfantes de conhecimentos podem ser estabelecidos. Salieta-se esse oferecimento: a própria obra apresenta pistas para leituras críticas. Por isso, é preciso ir além do trabalho feito com base em obras literárias centrado na intenção de comprovar se nelas há características barrocas, árcades, realistas, etc., ou somente para estudar sua estrutura – enredo, narrador, tempo, espaço, ou métrica, estrofe e rima.

Para preparar atividades de análise e interpretação o professor deve selecionar alguns textos de teoria literária que auxiliem os estudantes a:

1. compreender a estrutura do texto, seus recursos, sua artisticidade, o que caracteriza a obra de arte como tal e que a faz permanecer no gosto do público por longo período;
2. compreender a relação que a obra mantém com sua realidade, se é de crítica social ou fantástica (que tem relações com o sobrenatural, com magia), entre outras, e que podem apresentar um fundo de cultura local ou nacional, um fundo psicológico, filosófico, sociológico e/ou antropológico.

As informações teóricas, dependendo do nível do estudante, da sala, podem ser dadas das mais variadas formas: por meio de pesquisas, em aulas expositivas, leituras individuais e/ou em grupo. Podem ser dadas também no período em que estão sendo preparadas as atividades com as obras – teatro, declamação, contação de histórias, etc.-, ou ao final, após as atividades, junto com as conclusões e avaliação do trabalho.

É importante também fazer sempre indicação de pesquisa extraclasse, para que o estudante aprenda onde pode procurar informações e materiais e entenda que os conteúdos não se fecham, mas sempre estão abertos a novas possibilidades. Do mesmo modo, *durante o trabalho ou ao final dele, é preciso solicitar aos estudantes, na medida do possível, que produzam textos nos quais relatem o processo, o que aprenderam, relacionem o trabalho prático com a teoria e façam uma avaliação do seu desempenho e do desempenho do grupo.*

Com tais procedimentos, evitam-se práticas de leitura desconectadas, aleatórias e mecânicas, que pouco ou nada acrescentam ao amadurecimento estético e global do

estudante, à sua formação de leitor, aquele que lê e escreve com consciência, capaz de tomar a iniciativa de buscar, por si, outras leituras e outros conhecimentos.

DA AVALIAÇÃO

É preciso evitar avaliações classificatórias, punitivas, sob pena de estar compactuando com o sistema, que impõe ideias, que rejeita contribuições, que mantém o domínio da verdade. A Literatura, enquanto conhecimento integrado às Linguagens, está aí para desarticular as verdades absolutas, para se colocar na relatividade, na dialética que toda situação supõe. É assim que vai fazendo sua aposta no jogo do mundo, colocando em convívio forças contrárias, ao longo da História da humanidade. É assim que, por exemplo, no séc. VIII a.C., Homero faz Ulisses descer às regiões infernais; o espanhol Cervantes, no entorno de 1600, transforma fecundamente um ancião, D. Quixote, em cavaleiro andante que sai pelo mundo em busca de aventuras; o dramaturgo italiano Luigi Pirandello, na década de 20 do século passado, coloca personagens junto de um diretor de teatro, para que ele encene as aventuras de suas vidas, em *Seis personagens à procura de um autor*; e Ricardo Guilherme Dicke, na década de 90, reúne personagens de vária proveniência, aristocráticas, plebeias, antigas, contemporâneas, intercambiando linguagens artísticas – prosa literária, pintura, arquitetura e música -, para viverem a noite da predestinação, em *Cerimônias do esquecimento*.

É preciso ter clareza de objetivos a serem alcançados paulatinamente na consolidação de um público leitor. Portanto, preparar provas com questões alternativas ou provas dissertativas com questões apenas envolvendo teoria pode não contribuir para essa finalidade. Além disso, como o objeto de trabalho é polissêmico, aberto a interpretações, a leituras interpretativas que os estudantes apresentarem, em casos de provas que contenham textos literários para análise, devem ser analisadas com cuidado, para não se considerar errado o ponto de vista do estudante.

A carga horária integrada às atividades de Língua Portuguesa e projetos com as múltiplas áreas do conhecimento propicia ter a obra literária como ponto de chegada e de partida para qualquer forma de saber, sendo transdisciplinar por natureza. Em razão disso, todas as ações que envolvam o trabalho devem se constituir num processo que acompanhe o desenvolvimento do estudante, sua progressiva condição de ler, expressar-se, argumentar com competência, integrar-se cada vez mais com o grupo, desenvolver um raciocínio que lhe permita dialogar com/sobre as obras, seu ser artístico e com teorias que lhes digam respeito, associando-as a informações contextuais e em conexão destas com sua realidade pessoal e social.

Em síntese, deve-se **consolidar uma avaliação formativa** a partir de estratégias desenvolvidas processualmente, a fim de estabelecer um conjunto de obras que visem à formação e consolidação de leitores.

BIBLIOGRAFIA

ARTES

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 2004.

AVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. São Paulo: Artmed, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. (org). **Arte-Educação**: Leitura no Subsolo. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Artes Visuais**: da exposição à sala de aula. São Paulo: EDUSP, 2006.

_____. (org.), **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Tópicos e Utópicos**. Belo Horizonte: Editora c/ Arte, 1998.

CAMPOS, Neide Pelaez de. **A construção do Olhar Estético-crítico do Educador**. Florianópolis: UFSC, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Pesquisa-Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Beleza: Experiência Estética**. São Paulo: Brasiliense S.A., 1986.

_____. **A Educação (do) Sensível**. Revista do GEEMPA, Nº 5, Março 97.

FRANGE, Lucimar Bello P. Boletim 31 Arte na Escola. São Paulo: Maio 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Práticas Necessárias à Prática Educativa**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro, Uma Abordagem Criativa**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

HOFFMANN, Traudi. **O desafio da formação continuada em Arte-educação no CE-FAPRO de Tangará da Serra**. IX Colóquio e V Luso-brasileiro, 2010. Disponível em ix_qcurriculares@fpce.up.pt ptcie_secretariado@fpce.up.pt.

<http://www.revistapsicologia.com.br/materias/erotismo-prono.htm>

JOHANN, Maria Regina. **Arte, Conhecimento, Educação e a Proposta Triangular**. Ijuí: Unijuí, 2001 [Dissertação de Mestrado].

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade**. Um Estudo sobre Arte e Educação, Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

LOWENDfeld, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. Editora Culmix: São Paulo, 1979.

NOGUEIRA, João Carlos. **Filosofia, Educação e Sociedade, Ensaio Filosófico**, Campinas SP: Papyrus, 1989. (org. Regis de Morias) pág. 13.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Pressupostos teóricos para o ensino das artes plásticas na escola brasileira**. Santa Maria: UFSM, 1990. 187 págs. Dissertação (Mestrado em Educação).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes Ltda. 2002

PILLAR, Analice Dutra e VIERA, Denyse M. Alcaide. **O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte**. Porto Alegre: Pollotti, 1992.

_____ **Desenho e Construção de conhecimento da criança**. Porto Alegre/ RSEditora artes Médicas, 1996.

PILLOTO, Sílvia Sell Duarte. e SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (org) - **Reflexões sobre o Ensino das Artes**. Joinville: Editora Univilli, 2001.

Revista **Espaço da escola**. Universidade de Ijuí, Ijuí: Editora UNIJUÍ. Vol. 1, nº 1 (Ijuí, setembro. 1991).

Revista **Espaço da Escola**. O professor pesquisador: uma Nova Compreensão do Trabalho Docente. Editora UNIJUÍ, 1999. Trimestral, V. 4, nº 31 (Jan/Mar).

ZAMBONI, Sívio. **A pesquisa em Arte, um paralelo entre Arte e Ciência**, 2ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

EDUCAÇÃO FÍSICA

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LEI nº 10.793/2003). Brasília, 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 5ª à 8ª Séries. Brasília, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, volume 7. Brasília, 1997.

CAPARROZ, F.E. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola: a Educação Física como componente curricular**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

GOMES, C. F. **Corporeidade e ludicidade**: Estudos sobre conteúdos trabalhados por professores de Educação Física na Rede Cuiabana. Projeto de Pesquisa: 2004.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e relexões**. Araras, SP: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

GOMES, Cleomar Ferreira. A Educação Física na Pós-modernidade: reflexões sobre sua vocação interdisciplinar. In: Anais do 9º encontro de pesquisa em educação da Anped – Centro-oeste. **Anais**. Brasília, jul. 2008. (CD-ROOM).

GOMES, Cleomar Ferreira. **Meninos e brincadeiras de Interlagos**: um estudo etnográfico da ludicidade. Tese de doutorado. São Paulo: USP – FEUSP, 2001.

GOMES, L. A. **A Educação Física nas Políticas de Educação de Mato Grosso**: do saber instituído ao saber apropriado. Dissertação de mestrado. Orientação: prof. dr. Cleomar Ferreira Gomes. UFMT: 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.) **Dicionário Crítico da Educação Física**. 2ª ed. rev. Ijuí: Ed Unijuí, 2008.

KUNZ, E. **Didática da educação física 2**. (org.) ElenorKunz. 3ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

NEIRA, M. G. **Educação Física**: desenvolvendo competências. 2ª Ed. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Ideias em Ação/ coordenadora Anna Maria Pessoa de Ca NEIRA, M. G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SANTANA, W. C.; REIS, H. H. B. **A pedagogia do esporte e o desafio de educar para a autonomia**. In: MOREIRA, E. C. (org.). Educação física escolar: desafios e propostas 2. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006. págs. 133-152

SANTIN, Silvino. **Textos Malditos**. Porto Alegre: Edições – Est, 2002.

SOARES, C. L. e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, E. S. e Vago, T. M. **O ensino da educação física em face da nova LDB**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. São Paulo, 1997. (págs. 121-141).

TANI, G. **A Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois**. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 19, nº 3, págs. 313-331, 3º trim. 2008.

VAGO, T. M. **Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola**. In: Caderno CEDES, nº 48, Campinas, 1999.

LÍNGUA ESTRANGEIRA

ASSIS-PETERSON, A. A. e COX, M. I. P. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. *Calidoscópio*, vol. 5, nº 1, Jan/abr, São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos, 2007, págs. 5-14.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**, Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, pág. 15.

COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2008, págs. 17-52.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Oxford: Polite Press, 1992.

GRADOLL, D. **English next: Why global English may mean an end of “English as a foreign language”**. British Council, 2006, pág. 12. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>. Acesso em: 05/02/2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

PAPA, S. M. de B. I. **O professor reflexivo e prática pedagógica emancipatória**. In: Ana Antônia de Assis Peterson (Org.) **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London, Longman, 1994.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.): **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford, Oxford University Press, 1992.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades**

sociais por meio da educação. Texto apresentado no **Simpósio Inglês no mundo contemporâneo**: ampliando oportunidades sociais por meio da educação 2, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005.

----- **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **A língua inglesa: ontem, hoje e amanhã**. *APLIEMT Newsletter*, Cuiabá, MT, nº 13, 2007/2008, pág. 3.

SCHLATTER, M. e GARCEZ P. M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2002, Belo Horizonte. **A linguagem como prática social**. Belo Horizonte: ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2001, pág. 4.

BOM, F. M. **Gramática comunicativa del Español**. 2 Tomos. Madrid: Edelsa, 1998.

CORACINI, M.J.F. (1996) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1999) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, págs. 67-77.

_____. (2003) **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária.

DÍAZ, R. F. **Prácticas de gramática española para hablantes de portugués**. Dificultades generales, Cuadernos de prácticas de Español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L., 1999.

FLORES, S. (2006) **A tradução: um percurso de retorno à língua materna**. In: *Polifonia*, Ano 9, nº 12 (2). IL/UFMT, Cuiabá, págs. 151-170.

_____. (2007) **Lo traductorio em El proceso de formación de profesores de E/LE**. In: *Polifonia*, Ano 9, nº 13. IL/UFMT, Cuiabá, págs. 117-124.

FOGAÇA, Francisco Carlos; NUNES Giménez, Telma. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, nº 1, 2007. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras da UFMG, págs. 161-182.

GONZÁLEZ, N. - Lugares de reflexión em La formación de profesores de E/LE. (La particular situación de Brasil). In: *redELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. nº 0, mazo de 2004.

MILANI, E. M. - **Gramática de español para brasileños**. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

ORLANDI, E. P. (1987) **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ª

ed.

SERRANI-INFANTE, Silvana. (2001) **Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura**. En *DELTA* n° 17: 1, págs. 31-58.

VÁZQUEZ CUESTA, Pilar. **Gramática portuguesa**. Madrid: Grados, 1981.

WILKINS, D.A. (1994). Second and foreign language teaching. In: Asher, R.E. (ed.) *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press. ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

LÍNGUA PORTUGUESA

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. (1979) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BORDIEU, P. (1974) **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, Campinas, São Paulo: Pontes.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CITELLI, A. (org.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Aprender e ensinar com textos, v. 6).

CORACINI, M.J.F. (1996) **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1999) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, S: Pontes, págs. 67-77.

_____. (2003) **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária.

DIETZSCH, Mary J. M. (org.). **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 1999.

DIONÍSIO, A. Paiva e BEZERRA, N. da Silva (orgs). *Tecendo texto, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. págs. 37-46.

DUCROT, O. (1987) **O dizer e o dito**. Revisão técnica de trad. de Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes.

- EAGLETON, Terry. (1997) - **Ideologia**: uma introdução. Unesp, Boitempo, São Paulo.
- FLORES, S. (2006) - **A tradução**: um percurso de retorno à língua materna. In: *Polifonia*, Ano 9, nº12(2). IL/UFMT, Cuiabá, págs. 151-170.
- FOGAÇA, Francisco Carlos; NUNES Giménez, Telma. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, nº 1, 2007. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras da UFMG, págs. 161-182.
- GEERTZ, C. (1989) - **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Edições Guanabara Koogan.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- HAROCHE, C.I.; Henry, P. e Pêcheux, M. (1971). “La sémantique à la coupure saussurienne: langue langage, discours”. In : **Langage** 24, Didier/Larousse, Paris, págs. 93-106.
- HENRY, P. (1992). **A Ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. trad. bras. Campinas, SP: Unicamp.
- KAUFFMAN, Ana M. e RODRIGUEZ, M.H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- KUENZER, Acácia (org.). *Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998. MCLAREN, P. (1997). *Critical pedagogy and predatory culture*. Londres: Routledge. MENEZES, Gilda et al. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.
- MEURER, J.L. BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- _____. **PCN+Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.
- MORAES, A. (1997). (1991) - **Argumentação e polifonia na linguagem**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp.
- NEVES, Maria H. de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ORLANDI, E. P. (1987) - **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2ª

ed.

PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Texto e discurso: mídia, literatura e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PETRONI, M. R. (org.) **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras – Educ, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. págs. 95-128.

SERRANI-INFANTE, Silvana. (2001) Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. In: **DELTA** n° 17: 1, págs. 31-58.

SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) (1998). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras.

SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade**. (1998) Campinas, São Paulo: Mercado-de Letras, págs. 203-212.

SILVA, T.T. (2005) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1999.

WIDDOWSON, H. (1991). **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes.

LITERATURA

ANTONIO, Jorge Luiz. Ciberpoesia (entrevista). In: **Cronópios** (revista eletrônica). A vivíssima literatura contemporânea brasileira. Ano 6. Disponível em <http://www.cronopios.com.br/site/artigos.asp?id=4193>). Acesso em maio/2010.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Obra completa. Vol.1.

AXELOS, Kostas. **Métamorphoses**. Clôture-Ouverture. Paris: Les Éditions de Minuit,

1991.

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feurinha**. 1986.

BARBOSA, Pedro. **A cibercultura. Criação literária e Computador**. Lisboa: Edições Cosmos, 1996.

BARROS, Manuel de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BEHR, Nicolas. **Livro de rua**. 12. Microantologia. Brasília: Thesaurus, 2008. Série Escritores Brasileiros. Biblioteca do Cidadão.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC; Florianópolis: UFSC, 2002.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1978. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Vol. 1.

CANDIDO, A. **A formação da Literatura Brasileira**. Momentos decisivos. 2ª ed. São Paulo: Martins, 1959. 2 vols.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1965.

CANEVACCI, Massimo. **Antropologia da comunicação visual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARVALHO, José Sérgio. **O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade**. FEUSP. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008. (pág. 1-8).

DEWAY, John. **A arte como experiência** (1937). In: *Dewey*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Col. Os pensadores.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: EMC, UNESCO, 2001.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

FREIRE, Silva. **Águas de visitação**. Cuiabá: ADUFMAT, 1999.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 2001.

FURTADO, Cássia. A biblioteca escolar brasileira no sistema educacional da sociedade da informação. **III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais/Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar/Associação de Bibliotecários de Minas Gerais (ABMG), 2004. Disponível em: http://gebe.eci.ufmg.br/?Semin%E1rios:III_Semin%E1rio_Biblioteca_Escolar. Acesso em maio/2010.

- JOBIM, José Luís. **Literatura e identidades**. Rio de Janeiro: J.L.J.S. Fonseca, 1999.
- KHOTE, Flávio. Historiografia e ensino da literatura. págs. 60-94. In: **Literatura e sistemas intersemióticos**. São Paulo: Cortez, 1981.
- KUENZER, Acácia Z. **Competência como praxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.
- _____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 28, nº 2, mai-ago/2002.
- LEITE, Mário Cezar Silva. **Mapas da Mina: Estudos de Literatura em Mato Grosso**. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.
- LOBATO, Monteiro. **O Sítio do Picapau Amarelo**. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- LOURENÇO, E. **A nau de Ícaro. Imagem e miragem da lusofonia**. 1ª ed. Lisboa: Gradiva, 1999.
- MAGALHÃES, Hilda G.D. **História da literatura de Mato Grosso: século XX**.
- _____. **Literatura e Poder em Mato Grosso**. Brasília: Ministério da Integração Nacional: Universidade Federal de Mato Grosso, 2002.
- _____. **Herança**. 2ª ed. Cuiabá: EDUFMT, 1994.
- MELLO, Roger. **A flor do lado de lá**. Ilustr. do autor. São Paulo: Global, 2004.
- MENDONÇA, R. de. 2005. **História da Literatura mato-grossense**. Cáceres: UNEMAT.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES MAIS – ENSINO MÉDIO

- PARSONS, Michael. **Compreender a arte. Uma abordagem à Experiência Estética do Ponto de vista do Desenvolvimento Cognitivo**. Lisboa: Presença, 1992.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PERSONA, Lucinda Nogueira. **Por imenso gosto**. São Paulo: Masso Ohno Editor, 1995.
- PINO, Wladimir Dias. **A separação entre inscrever e escrever**. 1982.
- PÓVOAS, Lenine de Campos. **História da Cultura Mato-grossense**. Cuiabá: Resenha Tributária, 1994.
- READ, Herbert. **A arte de agora agora**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- REIS, Célia Maria D. da R. **É possível interferir na capacidade de apreciar?** Relatório de Pesquisa em Arte-educação. São Paulo: Curso de Pós-graduação em Artes/ECA/

USP, 2006. (Trabalho realizado para a disciplina *Arte-educação e Museologia: introdução à apreciação estética em Museus*).

REIS, Célia Maria Domingues de Rocha. **Sociedade, Erotismo e Mito**: a poética temporal de Marilza *Ribeiro*. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2006.

RIBEIRO, Marilza. **Textura solar**. Inédito.

_____. **Corpo Desnudo**. São Paulo: Planimpress Gráfica e Editora, 1981.

_____. **Cantos para a terra do sol**. Cuiabá: s/e, 1997.

ROCHA, Ruth. **Uma história de rabos presos**. Rio de Janeiro: Ed. Salamandra, 1986.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta violenta**. *São Paulo: Ágora*, 2006.

STENDHAL. **O vermelho e o negro**. Trad. Maria Manuel e Branquinho da Fonseca. Portugal: ACJ, 2000.

WASCONCELOS, Wasconcelos. **Aboio. Causos da vida posseira**. Barra do Garças/MT: Ed. Uirá, 1999. Col. Poetas do Cerrado.

ZIRALDO. **A bela borboleta**. 1980.

IMPRESSÃO:

 **Defanti**[®]
gráfica e editora
A vida transformada em cores