

Fazem parte como elementos componentes desta área curricular os estudos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Educação Artística e Educação Física.

São interesses essenciais desses estudos o uso e a compreensão dos sistemas estruturadores de sentido dessas distintas linguagens: verbais, icônicas, corporais, sonoras e tecnológicas e, exatamente por serem linguagens, organizam cognitivamente a realidade e possibilitam o entendimento dos significados por elas veiculados, fruto da interação entre os parceiros da situação comunicativa, situados historicamente. O conhecimento assim construído é compartilhado entre os indivíduos que são participantes ativos desse processo de criação, interpretação e recriação do mundo

A proposta da área é a de criar condições para que os alunos possam comunicar-se em várias linguagens, respeitando as diferenças. O trajeto dessa construção passa por dois momentos básicos:

O momento de produção, durante o qual se ensina ao aluno como utilizar-se das diversas ferramentas colocadas à sua disposição para a construção de possibilidades de significação; nesse caso, trata-se de competências de representação e comunicação, tais como apropriar-se dos diversos meios lingüísticos – compreendendo-se aí linguagem de maneira ampla – para usá-los adequadamente como meio de expressão, procurando a adequação à situação comunicativa em que o ato comunicativo se insere, adequação essa realizada por meio de seleção vocabular, estruturação sintática, variação lingüística etc.

Nesse momento de produção deve-se procurar o domínio do material específico de cada linguagem da área; no caso da linguagem, que permeia o conhecimento, o pensamento e a ação, as operações lingüísticas responsáveis pela estruturação de sentido dos textos – a *operação de designação* (responsável pelas entidades textuais), a *operação de determinação* (responsável pelos vários tipos de determinantes inseridos nos textos), a *operação de atribuição* (encarregada de dar atributos pertinentes aos nomes e aos verbos), a *operação de processualização* (responsável pelas ações, acontecimentos e estados), a *operação de conexão* (responsável pelos conectores ou elementos de ligação) e a *operação de modalização* (encarregada de inserir opiniões dos autores dos textos sobre o conteúdo por eles veiculados). Todas essas operações geram determinadas categorias lingüísticas que vão além das classificações tradicionais, mas bem mais visíveis e coerentes. O mesmo ocorre nas demais linguagens, já que todas elas dispõem de distintos elementos que participam da construção de um mundo com sentido e, como é sabido, todo ato de comunicação humana é fundamentalmente existente em função da produção de sentido. Todas essas operações se referem à competência lingüística dos produtores de sentido, que se utilizam dos meios lingüísticos para esse fim. O momento de produção inclui os aspectos textuais de coesão, coerência e progressão textual.

O segundo momento é o do consumo, em que todas as energias intelectuais estão voltadas para a busca da significação, ou das significações possíveis de um texto. Nesse segundo momento, as competências responsáveis pela tarefa são: a competência lingüística, voltada nesse caso para a apreensão dos significados construídos pelos meios lingüísticos nos textos, o que, neste caso, corresponde aos efeitos de sentido das várias possibilidades estruturadoras da linguagem.

Além disso, uma segunda competência – a competência situacional – procura justificar a inserção de um determinado texto num momento histórico específico, já que não há linguagem no vazio. Essa relação texto-situação é de extrema importância para a delimitação de significados possíveis num plano original de construção de um texto. Nada impede, porém, que em outro momento histórico, diferente do original, o mesmo texto possa adquirir novas significações, adequadas a um mundo novo por coincidência histórica.

Uma terceira competência é a competência cultural, que possibilita ao aluno trabalhar com as diversas informações do texto, não só as fundamentais, fruto da experiência direta das relações com o mundo, mas as de caráter de informação histórica, estruturadora de valores que acabam por modificar a própria linguagem. Essa competência cultural se amplia para o espaço intertextual, em que textos permeiam textos.

Uma quarta competência é a competência pragmática, aqui compreendida como a que estabelece certas relações entre os parceiros da situação comunicativa, relações essas construídas nos usos lingüísticos, ou seja, na seleção realizada nesses meios colocados à disposição do usuário.

Uma quinta competência é a que se poderia denominar competência discursiva, em que o receptor do texto se apropria de conhecimentos relacionados aos vários modos de organização discursiva – narrativo, descritivo, dissertativo expositivo e argumentativo, e conversacional – e da tipologia textual – textos informativos, didáticos, normativos, preditivos, apelativos, expressivos, instrucionais e fáticos – e suas respectivas gramáticas para uma mais perfeita apreensão dos significados.

As conseqüências desse posicionamento geram uma nova visão do ato de linguagem e uma necessidade nova de apresentá-la aos alunos como algo vivo, de que todos participam. É indispensável que o estudo de linguagem possa propiciar aos alunos uma sensação de responsabilidade lingüística de construção e não somente de mero espectador. Tal mudança de ponto de vista, no entanto, não pode e não deve ser feita a partir do desprezo pelos conhecimentos tradicionais, esse imenso acervo de conhecimentos acumulados ao longo dos estudos, mas sim por meio de um novo enfoque desses mesmos fenômenos que geraram tais conhecimentos. Esses estudos propõem, então, uma união entre o que já foi feito e o que deve ser enriquecido com novas contribuições, principalmente de um terreno que poderíamos denominar, de maneira abrangente, de estudos lingüístico-textuais.

Não se trata aqui de uma cabala, mas sim de fazer chegar a todos os atuantes na área de educação, particularmente os de ensino de línguas, todas essas novas maneiras de ver o texto e o mundo por ele representado. Essa tarefa é realizada por meio de atividades que dão consciência ao usuário de algo já sabido, mas não conscientizado, o que impede o seu emprego consciente e pertinente.

Como esclarecimento, cabe a explicação de que o entendimento de texto aqui professado é o de uma maneira ampla, ou seja, como qualquer elemento ou manifestação que comunique uma idéia, seja um filme, uma música, um cartaz publicitário ou uma receita médica e que, diante dos vários textos, o aluno possa atuar como produtor de significações e não mero espectador de algo já pronto, como pretendia a posição clássica de arte.

Como todo texto dialoga com outras linguagens, é imprescindível que se façam ligações com outras áreas e linguagens, ressaltando-se sempre a preocupação de indicar os pontos comuns que fazem de todas essas áreas um espaço comum. Tais ligações e a reflexão sobre as diversas linguagens é posicionamento decisivo para a construção de cidadãos ativos na participação social, já que não se sentiriam jamais excluídos do mundo porque ausentes do processo de construção de sentido pelas linguagens.

Os diversos módulos de estudo dessa área devem dar conta dessa preocupação cidadã, fazendo com que o aluno do EJA se sinta protagonista no processo de produção e recepção de conhecimentos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Língua Portuguesa

Consultor:

Agostinho Dias Carneiro

Professores Especialistas:

Agostinho Dias Carneiro

André Crim Valente

Antonio Sérgio Ramos Teixeira

Liliane Machado

Silvana Bayma

Violeta Rodrigues

Janeiro de 2005

LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1 - O PAPEL DA DISCIPLINA

Uma língua natural é um arquivo onde se localizam as experiências, os saberes e as crenças de uma comunidade; tal arquivo, porém, não permanece inerte, ao contrário, está em permanente atividade, parte da qual é revisionista: os falantes mudam o valor ou a vigência das palavras e expressões.

Desse modo, o grande arquivo idiomático constitui um cenário de tensões deliberadas ou inconscientes que atuam nas direções que indicou Saussure, necessárias para a vida das línguas: umas, de fato, são centrípetas, e se opõem às mudanças no corpo idiomático enquanto outras são centrífugas, atuantes no sentido contrário. Tais forças, conservando ou destruindo, montam novas possibilidades de expressão, sempre na expectativa de superação da universalidade e analitismo da língua, em busca de maior sintetismo e individualidade, que marcam a nossa utilização pessoal do idioma.

Nessa mudança contínua, cabe à escola, aos métodos pedagógicos, aos pesquisadores universitários a tarefa de atualização de todos os elementos que se envolvem no processo educacional, principalmente num momento histórico como o que atravessamos, de alterações de rumos bastante profundas. É bastante visível a invasão da escola pelos novos conhecimentos de base textual que, desde a década de 60, têm crescido ininterruptamente, mas que, infelizmente, não conseguiram ainda a cooperação consciente de nosso corpo de professores de língua portuguesa, não porque não tenham competência para fazê-lo, mas sim porque lhes faltam instrumentos básicos de acesso, como, por exemplo, obras de sistematização desses conhecimentos que, possam, de forma organizada, colocar à disposição de todos os saberes já construídos.

Ensinar Língua Portuguesa, hoje, significa dar-se conta das mudanças, o que não significa o abandono de todo o imenso acervo de informações construídas e obtidas pelas gerações anteriores: conhecer o texto tem como ponto de partida um conhecimento ainda maior da sintaxe e da estruturação morfológica. Mudar de orientação, da frasal para a textual, significa a utilização de novos recursos, que podem enriquecer a compreensão autêntica do uso de um idioma, e não o desprezo pelo caminho já percorrido.

Mas, dada a dificuldade de sistematização, que inclui a uniformidade terminológica, o que fazer? Pela ausência do corpo doutrinário sistemático, o caminho que resta é o da apreensão dessas novas gramáticas por meio do estudo de textos, não de textos literários ou jornalísticos somente, mas de todos os textos – as charges, os cartazes de rua, as bulas de remédio, os cartões da loteca, os requerimentos, as orações, as cantigas de roda, os desenhos e mesmo as paisagens. Cada um desses textos contemplados possibilita o acesso a regularidades textuais que pertencem a um duplo nível: ao nível discursivo e ao nível tipológico, que permite apreender num texto os demais textos, ver num texto de agora os textos futuros do mesmo universo. Essa é, finalmente, a tarefa da didática: examinar um caso para preparar o aluno para outros casos inéditos.

O ensino de uma língua envolve coragem de aprendizado – do aluno e do professor - e persistência de divulgação para que a consciência de novos conhecimentos em terreno alheio permita a sementeira na própria horta. A Língua Portuguesa é, assim, uma construção comum e, como tal, todas as atividades didáticas devem dirigir-se a esse propósito de construção de conhecimentos por meio da construção de sentidos, dentro de um mundo

historicamente considerado. Para isso, o ensino de língua não pode abrir mão de toda uma imensa série de recursos colocados à disposição de todos – e, no caso de ausência de recursos, cabe à escola e às autoridades providenciá-los – para que nossos objetivos educacionais sejam atingidos, adequando-se as ferramentas aos operários e ao momento em que lhes coube viver. Assim, filmes, exposições, computadores, a Internet, cinema, teatro, discussões são caminhos que não devem e não podem ser desprezados, fazendo com que a escola participe da vida e não fazendo dela um museu, em que se refugiam escapistas de várias ordens. O conhecido professor Celso Cunha dizia que uma aula de língua portuguesa só tem sentido se, após o toque de término dessa aula, ela continuar no recreio, querendo com isso mostrar a escola como mais uma ponte de consciência para nosso viver diário.

É exatamente esse caminho que pretendemos trilhar nesse projeto, caminho pavimentado por atividades conscientizadoras das estratégias lingüísticas colocadas à disposição dos usuários. Nosso projeto inclui etapas: a primeira de aquisição de ferramentas, a segunda, de utilização racional e consciente dessas ferramentas e, finalmente a de apreensão dos significados construídos.

2 - OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os objetivos do ensino de língua portuguesa se resumem à aquisição de competências por parte dos alunos, competências essas que, segundo Patrick Charaudeau, se agrupam em:

2.1. Competência linguageira

Trata-se, aqui, da articulação entre *linguagem e ação*; a articulação entre *um externo e um interno* da linguagem, e correlativamente, estruturação desse externo de uma parte e *níveis de organização* do interno de outra. No ponto de vista de Charaudeau, no prolongamento das teorias da pragmática, da enunciação e da sociolingüística, não há ato de comunicação em si, ou seja, que signifique pelo simples fato de produzir um enunciado ou um texto. Para que o sentido seja produzido, é necessário que o que é dito esteja ligado ao conjunto de condições nas quais o que está dito está dito. O que é freqüentemente denominado em análise do discurso “condições de produção”. Mas essas condições de produção não são completamente idênticas às condições de interpretação, já que temos dois temas que se encontram em processos cognitivos diferentes. É, entretanto, necessário que esse ato de comunicação conduza à intercompreensão. Daí a necessidade de imaginar o que seriam as condições ideais de um ato que visa à *intercompreensão*, isto é, que permitem o encontro dos dois processos. Essa é a razão de se propor retomar as questões tratadas pela pragmática, pela enunciação e pela sociolingüística dentro de uma *teoria do sujeito*. A construção do sentido, através de qualquer que seja o ato linguageiro, é o fato de um *sujeito* que se dirige a um outro sujeito, numa *situação de troca* particular que o sobredetermina em parte na escolha dos *meios linguageiros* aos quais ele recorrerá. Isso levou à elaboração de um modelo de três níveis em que cada um dos níveis corresponde a um tipo de competência do sujeito: o nível “situacional” correspondendo à *competência situacional*, o nível “discursivo” à *competência discursiva* e o nível “semiolingüístico” à *competência semiolingüística*.

2.2 - A competência situacional

A *competência situacional* exige de qualquer sujeito que se comunica e interpreta que ele esteja apto a construir seu discurso em função da *identidade* dos parceiros da troca, da *finalidade* da troca, do propósito em jogo e das *circunstâncias materiais* dessa troca.

A *identidade* dos parceiros da troca determina “quem fala a quem?”, em termos de *estatuto*, *de papel social* e de *lugar* nas relações de força (hierarquia). É a identidade do sujeito falante que determina e justifica seu “direito à palavra” (por exemplo, não se pode dirigir a palavra a alguém na rua a não ser para perguntar a hora ou por um endereço).

A *finalidade* do ato de comunicação se define através da resposta à questão implícita: “eu estou aqui para dizer o quê?”, e nesse nível de generalidade a resposta é dada em termos de *finalidades discursivas* (“prescrição”, “solicitação”, “informação”, “incitação”, “instrução”, “demonstração”). É o que faz com que uma mesma pergunta como “Qual é a sua idade?” – que corresponde a uma finalidade de “solicitação” – ganhe um significado próprio segundo a finalidade situacional na qual ela é produzida (o consultório de um médico, uma delegacia de polícia, uma sala de aula, etc.).

O *propósito* é o que faz eco ao princípio de pertinência, com a idéia de que toda situação se insere num domínio temático. Trata-se da *tematização*, isto é, da maneira pela qual é estruturado “aquilo de que se fala”, em termos de *temas* (macro- e micro-temas).

As *circunstâncias materiais* permitem distinguir variantes no interior da situação global de comunicação, variantes que levam à situação sua dose de especificação, sendo elas que determinam as situações de troca orais (interlocutivas) ou escritas (monolocutivas):

- nas *situações interlocutivas*, o sujeito que toma a iniciativa de falar se apropria do espaço de fala, excluindo o outro, impondo-se a ele (mesmo que momentaneamente); mas ao mesmo tempo, ele fica à mercê das reações desse outro, de suas intervenções, daí as trocas que se caracterizam por uma luta para *justificar seu direito à fala* e para *orientar a tematização* escolhendo, introduzindo ou modificando os temas da troca. É o que produz como efeito a produção de atos de linguagem *descontínuos* cuja coerência não depende de um só locutor, mas de dois.
- nas situações *monolocutivas* nada disso ocorre, já que o sujeito falante, iniciador do espaço de locução, não cede a palavra a ninguém. Neste caso, o outro, não estando fisicamente presente (ou não tendo direito à fala – conferência), é solicitado pelo sujeito falante e colocado num lugar que aquele lhe quer atribuir. Do mesmo modo, esse outro, não podendo interagir no imediato (só o pode fazer diferidamente), a justificativa do direito de fala não tem razão de ser, e a luta discursiva, sempre possível, só poderá ser feita por *simulação* (antecipar ou imaginar as reações-objeções do outro). De imediato, o sujeito falante é relativamente *dono do espaço de tematização*; e ele introduz, o impõe ao outro e o desenvolve a seu modo e pode levá-lo a seu termo, sem levar em consideração as reações do outro.

Vê-se que, de uma maneira geral, o sujeito da interlocução é um sujeito que deve defender constantemente seu direito à fala, regulando, da melhor forma possível, os movimentos de aceitação ou de rejeição do outro, enquanto o sujeito da monolocução é um sujeito que solicita o outro e se impõe a ele, impondo-lhe seu universo e sua organização temática.

Há somente esses dois tipos de situações locutivas. Outras situações materiais podem intervir e é o que distingue, por exemplo, a publicidade de rua (cartazes, outdoors), da publicidade das lojas (folhetos) e da televisão (inserções de animação), além do que possuem em comum, como situação global. Por exemplo, do mesmo modo, é o que distingue, no interior da situação de comunicação política, os discursos produzidos em situação de *meeting* eleitoral, de declaração televisiva, de entrevista radiofônica, de análise da imprensa.

A competência situacional é, assim, o que determina a razão de ser de um ato de linguagem, o que é fundamental já que não há ato de linguagem sem essa razão de ser.

2.3 - A competência discursiva

A *competência discursiva* se decompõe em duas sub-competências (que correspondem, cada uma delas, a duas orientações da análise do discurso).

Uma que exige de todo sujeito que se comunica e interpreta que ele seja capaz de manipular(Eu)-reconhecer(Tu) os *processos de encenação discursiva* que farão eco às limitações do quadro situacional. Esses processos são de duas ordens: *enunciativa* e *enunciva*.

Outra que exige de todo sujeito que ele seja apto a mobilizar saberes que ele deve pôr em palavras: é a ordem *semântica*.

Os processos de ordem *enunciativa* se referem às atitudes enunciativas que o sujeito falante constrói em função dos dados identificadores e relacionais da situação de comunicação (visto que sobredeterminados), mas também em função da imagem que ele quer dar de si mesmo e da imagem que ele quer atribuir ao outro. Ele fabrica, então, um Eu e um Tu da enunciação que coincidem com esses dados ou os mascaram (como, por exemplo, na ironia). Isso será feito com o auxílio do que denominamos jogo da *modalização* do discurso e da construção dos *papéis enunciativos* (*de ordem elocutiva, alocutiva ou delocutiva*). Tais processos realizam a *situação de enunciação*, que é necessário distinguir da *situação de comunicação*, que se liga ao quadro situacional.

Mas tal jogo deve ser feito, respeitando-se as normas que prevalecem num grupo social, se desejamos ter ou manter contacto com os outros. É aqui que se torna necessário incluir o estudo dos rituais linguageiros (escritos e orais) como o fazem os sociolinguistas. Porque existe um *mercado social* desses ritos que correspondem aos hábitos culturais de cada comunidade sociolinguística dada. É suficiente ir ao estrangeiro para constatar (se estamos abertos à diferença) que os rituais não são os mesmos que os da comunidade a que pertencemos. É preciso então uma aptidão do sujeito para reconhecer esses rituais, competência que adquirimos por aprendizagem social.

Os processos de ordem *enunciva* se referem aos “modos de organização do discurso”: o modo *descritivo* que consiste em saber *nomear* e *qualificar* os seres do mundo, de modo objetivo ou subjetivo; o modo *narrativo*, que consiste em saber descrever as *ações* do mundo em relação com a busca dos diferentes *actantes* que nelas estão implicados; o modo *argumentativo*, que consiste em um saber organizar as *cadeias de causalidade* explicativas dos acontecimentos, e as *provas* do verdadeiro, do falso ou do verossímil. É preciso, também neste caso, uma aptidão do sujeito para saber manipular os diferentes modos de descrição, de narração e de argumentação, sobre os quais é necessário dizer que nada possuem de universal, cada comunidade cultural desenvolvendo seus próprios modos de organização do discurso. Adquire-se esse tipo de competência tanto pela experiência (leitura/escritura) quanto pela escola.

Os processos de ordem *semântica* referem-se ao que os cognitivistas denominam “o entorno cognitivo mutuamente partilhado” (Sperber 1989), ou seja, o fato de que para entender-nos, é preciso apelar para saberes comuns que são supostamente partilhados pelos dois parceiros da troca linguageira.

Tais saberes são de dois tipos:

- saberes de *conhecimento*, que correspondem a percepções e definições mais ou menos objetivas do mundo. Percepções de experiência partilhada: diz-se que o Sol se levanta e se põe; saber científico: sabe-se que é a Terra que gira em torno do Sol.
- saberes de *crença*, que correspondem aos sistemas de valores, mais ou menos normatizados, que circulam num grupo social, que alimentam os julgamentos de seus membros, e que, ao mesmo tempo, dão a esse grupo social sua razão de ser identificadora (opiniões coletivas). A aptidão requerida é, nesse caso, bem mais complexa ainda que as precedentes, na medida que repousa principalmente sobre a experiência de vida em sociedade, e onde esse ordem semântica do discurso se expressa de forma simultaneamente explícita e implícita. Isto é, relacionando o enunciado à identidade dos que conversam, à sua história interpessoal e às circunstâncias nas quais eles se comunicam. Como compreender que um pai, entrando em casa e exclamando, diante da bagunça causada pelos brinquedos espalhados pelo chão: “Puxa! Quantos brinquedos no chão!”, obtenha como resposta que seu filho arrume os brinquedos? Por que mágica, esse enunciado, que expressa uma constatação e um espanto, ganha um valor de ordem (de fazer), se não é por seu valor implícito e pelo jogo de inferências que são comuns aos dois interlocutores? Uma *teoria das inferências* parece a mais apropriada para estudar esses fenômenos de interdiscursividade (o que se denomina igualmente o “dialogismo baktiniano”) a fim de chegar-se a definir as condições para tal competência semântica.

2.4 - A competência semiolingüística

A competência *semiolingüística* exige de todo sujeito que se comunica e interpreta que ele esteja apto a manipular-reconhecer a *forma* dos signos, suas *regras de combinação* e seu significado, sabendo que estes são empregados para expressar uma intenção de comunicação, em relação com os dados do quadro situacional e as limitações da organização discursiva.

É nesse nível que se constrói o *texto*, se entendemos por texto, o resultado de um ato de linguagem produzido por um sujeito dado numa situação de troca social dada e com uma forma particular. Para construir um texto, é necessária uma aptidão de ajustar a sua formatação a uma intenção, em face das limitações precedentemente definidas.

Essa formatação é feita em três níveis, cada um deles exigindo um certo saber-fazer:

- um saber-fazer quanto à *composição textual*: de um lado, a composição do texto em seu entorno (o *paratextual*), isto é, a disposição dos diferentes elementos externos a um texto (por exemplo, a composição das páginas de um jornal e sua organização em seções, rubricas e sub-rubricas); por outro lado, a composição interna do texto, isto é, sua organização em partes, a articulação entre elas e os jogos de retomadas e relações de uma a outra.
- um saber-fazer quanto à *construção gramatical*, isto é, o emprego dos tipos de construção (ativa, passiva, nominalizada, impessoal), das marcas lógicas (os conectores), da pronominalização, da anaforização, da modalidade e de tudo o que diz respeito ao “aparelho formal da enunciação”, segundo expressão de Benveniste (verbos de modalidade, advérbios, adjetivos e diversas locuções).

- finalmente, um saber-fazer quanto ao *emprego apropriado dos vocábulos lexicais* segundo o valor social que eles veiculam. Como existe um mercado social dos rituais languageiros, existe um mercado social dos vocábulos. Os dois, à força de serem empregados num determinado tipo de situação, acabam por adquirir um valor de mercado: eles se dotam de uma certa “força de verdade” e revelam por isso mesmo a identidade daqueles que os empregam (“posicionamento”, “imagem da empresa”, “fidelidade do público” remetem a grupos de profissionais de comunicação, assim como certas locuções).

Trata-se, então, de uma competência bem singular, que consiste em fazer reconhecer e utilizar os vocábulos segundo seu valor identificador e sua força de verdade, que testemunham o que alguns denominam “socioletos”, isto é, a maneira de falar característica de um grupo social, que podem apresentar dimensões diversas (familiar, profissional, regional, nacional ou cultural).

Essa tríplice competência constitui as condições da comunicação languageira. Não importa que se trate de três competências ou de uma só, que se compõe de três tipos de aptidão, o que importa de fato é que se considere que essa competência se constitui num movimento de vai-e-vem constante entre a aptidão de reconhecer-manipular os sistemas semiolingüísticos, estando esses três tipos de aptidão inseridos uns nos outros. Tal competência, se ela não pretende ser um julgamento, no sentido corrente, é bem ao contrário o resultado de uma montagem na qual se articulam saber-fazer e conhecimentos.

3 - CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DISCIPLINA

Como já está implicitamente manifestado na alusão às competências acima expostas, os conhecimentos necessários à disciplina fazem parte do universo das demais disciplinas constantes no currículo. Um texto não se produz no vazio, como já foi dito, e por isso mesmo, é fundamental que, além dos conhecimentos específicos da área de linguagem, o aluno possa ter acesso a todos os conhecimentos cuja estruturação é feita por meio da linguagem.

Tais conhecimentos se dirigem, de forma específica, ao saber-fazer lingüístico:

1. saber observar
 - a situação de comunicação particular e pontual;
 - os processos específicos de cada atividade que variam em função da intenção do usuário;
 - os elementos da língua realizados no léxico e na gramática.
2. saber manipular os elementos esparsos no texto;
3. saber aplicar as noções e estratégias adquiridas em situações semelhantes inéditas;
4. saber criar.

4 - POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Método é caminho e os caminhos são muitos, mas o ponto de partida é o texto, local onde se realizam todas as potencialidades da linguagem. Mais do que isso, parte-se de uma atividade didática denominada *interpretação de texto*, organizada de forma a que sejam contemplados todos os modos de organização discursiva e todos os tipos textuais, dentro de parâmetros tradicionalmente mais aceitos.

Todo texto a ser analisado deve ser precedido de uma introdução em que se anotam as indicações básicas para que o leitor possa observar o texto dentro de seu universo de produção; tais textos devem ser “completos em si mesmos”, no dizer de Roland Barthes e, preferencialmente, de autores nacionais modernos; os textos devem ser selecionados também mediante critérios de adequação à faixa etária dos alunos, temática e formalmente; devem ser incluídas variantes lingüísticas de variados tipos.

O questionamento de cada texto obedece a critérios bastante claros: além da busca da significação do texto, almeja-se atingir preferencialmente os processos de construção dessa significação e, por isso mesmo, as perguntas propostas se dirigem mais ao processo que ao produto, mais à viagem que à chegada. A tipologia do questionamento é variada, adequada ao tipo de conhecimento a ser verificado.

Além do estudo textual, os módulos abordam aspectos pertinentes às várias operações de construção do texto e à montagem das várias competências no aluno. As operações de construção dizem respeito à passagem dos elementos da língua aos elementos discursivos, enquanto as competências se voltam para o externo da linguagem. Em uma palavra, tenta-se deslocar o leitor de uma posição de consumidor passivo do texto para uma posição de co-participante na construção do sentido desse texto.

Metodologia para a Fala. Ouvir, falar, ler e escrever são atividades que se interinfluenciam, apesar das diferenças existentes entre língua escrita e língua falada. No entanto, vale lembrar que serão apontadas aqui algumas características específicas do discurso oral que o diferenciam do texto escrito, sem perder de vista, contudo, que há entre os usos orais e escritos uma complementariedade.

O discurso oral, utilizado através dos canais naturais, é limitado no tempo e no espaço, sendo sua produção e audição simultâneas. Por isso, a sua ordem cronológica é **irreversível** e sua permanência prende-se à memória do falante e do ouvinte. Nesse sentido, a sua linearidade é temporal.

No texto escrito a linearidade é espacial, já que a escrita é um sistema de traços codificados para registrar a linguagem oral; do encontro de uma linguagem com outra resulta uma mudança de código - passagem do canal auditivo para o visual. O fato de se tratar de um sistema de traços confere à escrita solidez e permanência. Esta última uma das principais características da escrita.

O discurso oral apresenta elementos prosódicos, portadores de significação, tais como acento, entoação, intensidade, pausa, ritmo, que o sistema gráfico da escrita não traduz, tentando fazê-lo de maneira precária através da pontuação.

A percepção do discurso oral nem sempre ocorre de modo total e, às vezes, é até alterada. Caso seja necessário completá-la, interroga-se o interlocutor. No caso do texto escrito, uma eventual má percepção pode ser resolvida recorrendo-se a sucessivas leituras.

O discurso oral, quando dialogado, é construído coletivamente. Já o texto escrito é, geralmente, construído individualmente.

No oral, surgem enunciados fragmentados que não prejudicam o sentido do discurso como um todo. São traços, na maioria das vezes, de hesitações na articulação morfo-sintática entre o que se disse e o que se vai dizer, do desejo de acrescentar informações, ou, ainda, da produção de enunciados formulados prematuramente. Por isso, utilizam-se muitos marcadores discursivos, elementos fáticos e interjeições, que contribuem para uma economia do discurso e, ainda, repetições que traduzem, muitas vezes, a necessidade que o falante tem de se assegurar de que o seu discurso está sendo bem compreendido pelo seu interlocutor.

No escrito, utilizam-se elementos de ligação, conectivos, por exemplo, que neutralizam a fragmentação dos enunciados e se evitam as repetições, as redundâncias e a inclusão de elementos que alterem a sua organização linear.

No oral, o falante, para reproduzir o seu próprio discurso e/ou o dos outros, utiliza normalmente o discurso direto. No escrito, a reprodução do discurso é feita, normalmente, em discurso indireto.

No oral, o enunciado produzido é imediatamente ouvido, compreendido e já produziu os seus efeitos, quando desejamos anulá-lo ou modificá-lo. A fala corrige-se pouco a pouco através de marcas metalingüísticas que se inserem na sintaxe global do enunciado. Existe, por exemplo, todo um discurso da supressão caracterizado pelo emprego de expressões como “aliás”, “perdão”, “não, o que eu queria dizer era...”

No escrito, o enunciado só será lido posteriormente ao processo de produção, em vista disso é possível anular, acrescentar, corrigir o todo ou as partes e alterar a ordem das palavras ou das frases no texto.

Oral e escrito não evoluíram do mesmo modo. As variações no oral são muito mais rápidas e perceptíveis do que no escrito, provocando, às vezes, conflito de gerações. A escrita confere um caráter mais estático à língua e inibe a tendência evolutiva do oral.

Identifica-se o oral pela sua maior espontaneidade e afetividade, características menos valorativas sociolingüisticamente. Identifica-se o escrito pela sua neutralidade e pelo fato de ser auto-controlado, características mais valorativas sociolingüisticamente.

Apesar de oral e escrito possuírem formas próprias de organização e suas próprias regularidades, aproximam-se na maior parte dos fenômenos gramaticais. Portanto, as formas divergentes não são em número suficiente para que se considere a existência de dois sistemas, não sendo também pertinente uma hierarquização dessas formas.

Travaglia (1997:54), ao adaptar a caracterização de graus de formalismo proposta por Bowen (1972), parece também reconhecer a complementaridade entre língua oral e língua escrita defendida por Bacelar do Nascimento.

Veja-se o quadro apresentado por Travaglia mostrando que tanto fala quanto escrita apresentam graus de formalismo equivalentes:

Varieties de modo	Língua falada	Língua escrita
Variantes de grau e de formalismo	Oratório	Hiperformal
	Formal (deliberativo)	Formal
	Coloquial	Semiformal
	Coloquial distenso	Informal
	Familiar	Pessoal

Observando-se o quadro de Bowen (1972) utilizado por Travaglia, nota-se a impropriedade de se associar a fala apenas ao aspecto informal e a escrita ao formal. Como se vê, em ambos os casos há graus de formalidade distintos.

Metodologia para a leitura. O estudo de Língua Portuguesa, nos Ensinos Fundamental e Médio, vem percorrendo um caminho no qual, paulatinamente, a visão descritiva e excessivamente metalingüística é substituída por outra, baseada, sobretudo, na idéia de que a linguagem é um processo de interação entre sujeitos. Como conseqüência dessa mudança de perspectiva do ensino em relação ao seu objeto, a preocupação com a nomenclatura gramatical e a fragmentação do discurso em frases soltas a serem “analisadas” pelos alunos deixam de ocupar o centro da aula. É necessário levar para o convívio do aluno na escola a língua viva, contextualizada em suas interações sociais. Por isso, o texto, em seus variados gêneros, passa a ser o núcleo do processo ensino/aprendizagem.

A língua não é um elemento estanque, dissociável de sua localização histórica, que possa ser desmembrado, analisado em cortes bem definidos, que elucidem, definitivamente, sua estrutura. Nem tampouco, o conhecimento pormenorizado da estrutura lingüística é capaz de garantir que aquele que o detém se transforme em um usuário eficiente da língua. Ao contrário, essas idéias tornam-se ilusórias, uma vez que a língua só *existe* quando de sua atualização em atos de fala ou escrita, que buscam sempre exercer uma função comunicativa e social bem definidas pelos seus interlocutores. A língua é permanentemente constituída a cada interação de um *eu* com um *tu*, que trazem para o processo de comunicação seus conhecimentos prévios e particulares da língua e do mundo. Observar a língua através de frases, períodos ou mesmo textos deslocados de seus contextos sócio-comunicativos é artificializá-la e, portanto, tornar vã a tarefa do professor.

Dentro dessa ótica, o professor não deveria ser aquele que ensina regras e classificações a partir única e exclusivamente de uma variedade lingüística, que a escola teria a função de disseminar, mas o mediador entre o aluno e a cultura letrada na qual ele se insere, facilitando a aquisição das competências lingüísticas capazes de torná-lo um bom leitor e um bom produtor de textos. A escola, assim, deve ser o espaço da reflexão sobre as práticas lingüísticas dos alunos, feitas, a todo o momento, dentro e, principalmente, fora do universo escolar.

É nesse contexto que deve se inserir as práticas de leitura. A leitura, antes de tudo, deve perder o caráter acadêmico com que tradicionalmente é feita pelo aluno na escola. A leitura, tipicamente escolar, apresenta-se ao aluno como algo *pronto*, que o alija da construção de sentido do texto, uma vez que o texto a ser lido ou já é apresentado como capaz de suscitar apenas *uma* leitura (aquela que o autor e o professor construíram), ou representa um *modelo* a ser seguido pelo aluno.

Por isso, cabe definir o que se concebe aqui por leitura. *Ler* é atribuir sentidos ao texto. A partir de uma gama de conhecimentos que o leitor previamente possui, a leitura deve ser um permanente diálogo entre os interlocutores ali colocados. A leitura escolar, portanto, para fazer sentido, deve recolocar o aluno na posição de sujeito dessa interlocução, retirando-o da posição passiva e improdutiva que hoje, na maioria dos casos, ocupa.

Dessa forma, as escolhas dos textos a serem trabalhados na escola e a relação dos alunos com esse texto devem receber atenção especial. A escola deve tentar o mais possível espelhar-se na realidade efetiva do aluno e nas suas permanentes trocas lingüísticas escritas. O aluno deve ir ao texto movido por um real interesse, que o transforme, efetivamente, em sujeito da leitura. Esse interesse pode ser movido por uma pergunta que o mobilize a buscar no texto uma resposta, por informações cujo acesso se mostre relevante ou mesmo pela gratuidade da leitura como *fruição*. O importante é que a leitura escolar faça sentido na vivência do aluno como cidadão, transformando-o em sujeito-leitor, tal como se coloca no seu cotidiano ao ler placas, receitas, jornais etc.

Cabe lembrar, ainda, que ler passou a ter uma acepção muito mais larga do que a tradição escolar atribuía. Não lemos um texto simplesmente quando decodificamos letras, sílabas e palavras, mas quando compreendemos as relações internas a ele e as externas, do texto com o mundo. Por essas razões, torna-se mister um trabalho centrado no texto como, simultaneamente, congregador e emanador de sentidos, como algo que não só seja entendido no âmbito especificamente lingüístico (nos fundamentos de sua textualidade, tais com relações de coesão, coerência etc.), como também nos diálogos que mantém com o contexto social que o produziu e que o consome como dado ideológico.

Tomando como elemento de partida textos que registrem um assunto claramente do interesse do aluno como cidadão, a função do professor seria a de estimular estratégias de leitura crítica pelo aluno, que deve instituir-se como construtor dos sentidos do texto lido. O aluno deve ser capaz, como sujeito da leitura, de perceber múltiplos pontos de vista, diferenças e semelhanças nas abordagens dos vários textos que lê, ideologias subjacentes às construções de sentido desejadas pelo autor, objetivos discursivos etc. Por isso, a escola deve tornar acessível ao aluno textos dos mais variados gêneros, visto que na realidade cotidiana o aluno se depara com textos muitas vezes descartados pela escola tradicional e dos quais ele precisa constituir-se leitor crítico.

Assim, ao oferecer ao aluno oportunidade de se relacionar, numa interação lingüística, com textos os mais variados (artigos de jornal, charges, quadrinhos, receitas, manuais de instrução, bilhetes, cartas, e-mails, poemas, letras de música etc), a escola proporcionaria, conseqüentemente, a possibilidade de que esse aluno internalizasse as estratégias várias de construção dos textos e, não só os lesse mais eficientemente, como também os produzisse com competência.

5 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Fase V:

1. Tipo de texto – Narrativas

- Identificar características estruturais desse tipo de texto;
- Identificar gêneros textuais diferentes de tipo narrativo, percebendo seus diferentes contextos comunicativos e objetivos discursivos;
- Identificar diferenças entre narrativas orais e escritas;
- Narrar, apropriando-se das estratégias discursivas percebidas.

2. Elementos constitutivos dos textos de tipo narrativo

2.1. Personagem

- Identificar personagens e tipos de personagem;
- Caracterizar personagens física e psicologicamente.

2.2. Tempo

- Identificar tempo cronológico

2.3. Espaço

- Identificar espaço físico
- Caracterizar espaço físico
- Identificar influências do espaço físico nos personagens e no enredo.

3. Fatos da língua

3.1. A linguagem

- Identificar textos em linguagem verbal e em linguagem não-verbal;

3.2. Modalidades da linguagem verbal.

- Identificar características da língua escrita e da língua falada;
- Identificar a pertinência da língua falada na escrita, segundo o gênero textual.

3.3. Variações lingüísticas

- Identificar características do registro formal;
- Identificar características do registro informal;
- Redigir textos predominantemente em registro formal;
- Redigir textos predominantemente em registro informal;
- Transcrever estruturas em registro informal para registro formal e vice-versa.

3.4. Entonação e Pontuação.

- Identificar a pontuação como recurso visual para indicar a entonação;
- Identificar a função dos diferentes sinais de pontuação;
- Empregar os sinais de comunicação.

3.5. Elementos da comunicação.

- Identificar os elementos da comunicação.

3.6. Ruído na comunicação.

- Identificar ruído causado por ambigüidade;
- Interpretar ruído;
- Reescrever estruturas ou textos eliminando o ruído.

Fase VI:**1. Tipo de texto****1.1. Texto poético: Poesia.**

- Diferençar o texto em prosa do texto em verso;
- Identificar características formais da poesia: verso e estrofe;
- Identificar rima;
- Correlacionar significado das palavras no contexto: a conotação

1.2. Textos de mídia impressa

- Identificar textos de mídia impressa;
- Identificar as características dos diversos gêneros textuais desse tipo de texto;
- Interpretar textos de mídia impressa.

2. Descrição e Narração

- Identificar características da descrição;
- Identificar segmentos descritivos na narração.

3. Fatos da língua**3.1. Língua**

- Diferençar língua e linguagem;

3.2. Funções da linguagem

- Identificar funções da linguagem
- Identificar predominância de determinada função da linguagem em um texto.

3.3. Processos de estruturação da língua

- Identificar seleção e combinação como processos da estruturação lingüística;
- Identificar, na seleção e na combinação, a coesão;
- Reconhecer que seleção e combinação funcionam simultaneamente, na língua,
- Identificar as características do signo lingüístico;
- Diferençar signo lingüístico de símbolo.

3.4. Classe e função

- Identificar o significado de classe;
- Identificar o significado de função;
- Correlacionar classe e função a determinado e determinante.

3.5. Tempo verbal**3.6. Aspecto verbal****3.7. Acentuação tônica e acentuação gráfica**

Fase VII:**1. Gêneros textuais****1.1. Diários**

- Identificar as características estruturais de um diário pessoal ou de trabalho (de viagem etc).

1.2. Crônica

- Identificar as características estruturais da crônica.

1.3. Conto

- Identificar as características estruturais do conto.

2. Fatos da língua**2.1. Classes de palavras**

- Identificar, em um contexto lingüístico, as diversas classes gramaticais, segundo critérios mórficos, semântico e sintático;
- Reconhecer os mecanismos básicos da flexão nominal e verbal da língua portuguesa;
- Identificar o sintagma nominal (SN) e nele distinguir as funções de determinado e determinante;
- Enunciar o princípio básico da concordância nominal;
- Empregar o artigo, o pronome e o numeral em estruturas SN;
- Reconhecer o papel conectivo da preposição e da conjunção.

Fase VIII:**1. Gêneros textuais****1.1. Poemas****1.2. Textos instrucionais****1.3. Letras de música****1.4. Charges e quadrinhos****1.5. Dissertação (editoriais de jornal, cartas argumentativas etc.).****2. Fatos da língua****2.1. Semântica**

- Identificar implícitos e pressupostos de um texto;
- Identificar ambigüidades intencionais;
- Identificar sentidos denotativos e conotativos.

2.2. Noções de Estilística – figuras de linguagem.

- Identificar e empregar as figuras de linguagem.

2.3. Sintaxe (I) – frase e oração

- Comparar frase e oração.

2.4. Sintaxe (II) – funções sintáticas

- Identificar relações sintáticas na oração;
- Identificar relações sintático-semânticas na oração.

3. CONCLUSÃO

Não poderíamos terminar este documento preliminar sem destacar o fato de que todas essas orientações se prendem a uma situação especial de ensino, que é a educação de jovens e adultos e que, por isso mesmo, todas as atividades não esquecem por um momento sequer a delicada situação psicológica desses alunos, situação essa que é agravada por dificuldades de toda ordem. Esperamos estar contribuindo não só para a construção de sentido dos textos, mas principalmente para a construção de suas vidas cidadãs.

Bibliografia:

- ADAM, J. M. 1985. *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle dès récits*. Paris, Nathan.
- _____. 1990. *Éléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- _____. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- _____ & PETITJEAN, A. 1989. *Le texte descriptif*. Paris, Nathan.
- _____ & REVAZ, Françoise. 1996. *L'analyse des récits*. Paris, Seuil.
- ALVARADO, Maite. 1994. *Paratexto*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- AUSTIN, J.L. 1970. *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil.
- BAKHTIN, Mikhail. 1979. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- _____. 1992. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BAL, Mieke. 1987. *Teoria de la narrativa – una introducción a la narratología*. Madrid, Cátedra.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. 1988. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo, Atual.
- _____. 1989. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo, Ática.
- _____ & FIORIN, José Luiz(orgs.). 1994. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo, EDUSP.
- BARTHES, Roland. 1980. *S/Z*. São Paulo, Edições 70.
- BASTOS, Neusa Barbosa (org.). 2002. *Língua portuguesa – uma visão em mosaico*. São Paulo, IP-PUC-SP/EDUC.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- BENVENISTE, Émile. 1989. *Problemas de lingüística geral*. Campinas, SP, Pontes.
- BERNÁRDEZ, Enrique. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe S. A.
- _____(org.). 1987. *Lingüística del texto*. Madrid, Arco Libros S.A.
- _____. 1995. *Teoria y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- BLOOMFIELD, L. 1970. *Le langage*, Paris, Payot.
- BOLINGER, Dwight. 1968. *Aspects of language*. New York, Harcourt, Brace & World, Inc.
- BROWN, Gillian & YULE, George. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CARDOSO, João Batista. 2001. *Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto*. Brasília, Imprensa oficial do Estado.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. 1998. *Texto em construção*. São Paulo, Moderna.
- _____. 2002. *Redação em construção*, 2ª ed. São Paulo, Moderna.

- CARTER, Ronald & McCARTHY, Michael(orgs.). 1988. *Vocabulary and language teaching*. Londres, Longman.
- CERVONI, Jean. 1989. *A enunciação*. São Paulo, Ática.
- CHABROL, Claude(org.). 1977. *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo, Cultrix.
- CHARAUDEAU, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- _____. & MAINGUENEAU, Dominique. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- CHAROLLES, M. ; HALTE, J. F.; MASSERON, C.; PETITJEAN, A. 1989. *Pour une didactique de l'écriture*. Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- CIAPUSCIO, Guiomar Elena. 1994. *Tipos textuales*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- COMBETTES, Bernard. 1992. *L'organisation du texte*. Metz, Université de Metz.
- COULTHARD, Malcolm. 1985. *An introduction to dicoure analysis*. Londres, Longman.
- CULIOLI, Antoine. 1990. *Pour une linguistique de l'enonciation – opérations er représentations – tome I*. Paris, Ophrys.
- DIONISIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora(orgs.). 2001. *O livro didático de Português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna.
- DOMÍNGUEZ, Antonio Garrido. 1993. *El texto narrativo*. Madrid, Editorial Síntesis.
- D'ONOFRIO, Salvatore. 1995. *Teoria do texto -2 vols*. São Paulo, Ática.
- DUCROT, Oswald. 1977. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo, Cultrix.
- _____. 1987. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes.
- ECO, Umberto. 1984. *Conceito de texto*. São Paulo, T.A. Queiroz/EDUSP.
- ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1 – REDAÇÃO E LEITURA. 1983, São Paulo.
- FIORIN, José Luiz. 1996. *Elementos de análise do discurso*, 5 ed. São Paulo, Contexto-EDUSP.
- _____. 1996. *As astúcias da enunciação*. São Paulo, Ática.
- _____. (org.). 2002. *Introdução à lingüística*. São Paulo, Contexto.
- FONSECA, Joaquim. 1993. *Estudos de sintaxe-semântica e pragmática do Português*. Porto-Portugal, Porto Editora Ltda.
- FRANÇOIS, Frédéric. 1993. *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.
- FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara. 1996. *A leitura na escola*. São Paulo, Contexto.
- GALVES, Charlotte. 2001. *Ensaio sobre as gramáticas do Português*. Campinas, SP, Editora da Unicamp.
- GENETTE, Gerard. 1991. *Fiction et diction*. Paris, Seuil.
- GERALDI, João Wanderley (org.). 1987. *O texto na sala de aula – leitura & produção*. Cascavel-PR, Assoeste Editora Educativa.
- GOMES FILHO, João. 2000. *Gestalt do objeto – sistema de leitura visual da forma*. São Paulo, Escrituras.
- GOURDEAU, Gabrielle. 1993. *Analyse du discours narratif*. Canada, Magnard.
- GREIMAS, A.J. e COURTÈS, J. 1979. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné der la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- GREIMAS, A.J. 1976. *Semântica estrutural*. São Paulo, Cultrix/EDUSP.
- HALLIDAY, M. A. K. e HASAN R. 1976. *Cohesion in English*, London, Longman.
- HAMON, Philippe. 1981. *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris, Hachette.
- HENRIQUES, Cláudio César & GONÇALVES PEREIRA, Maria Teresa (orgs.). *Língua e transdisciplinaridade – rumos, conexões, sentidos*. São Paulo, Contexto.
- JAKOBSON, Roman. 1963. *Essai de linguistique générale*. Paris, Seuil.

- JEANDILLOU, Jean-François. 1997. *L'analyse textuelle*. Paris, Armand Colin.
- JOUVE, Vincent. 2002. *A leitura*. São Paulo, UNESP.
- KELLEY, David. 1998. *The art of reasoning*. Nova Iorque, Norton & Company.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1980. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- _____. 1986. *L'implicite*. Paris, Armand Colin.
- KOCH, Ingedore. 1987. *Argumentação e linguagem*, 2 ed. São Paulo, Cortez.
- _____ & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 1990. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto.
- _____. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez.
- KRAUSE, Gustavo Bernardo. 1983. *Ler não leva a escrever*. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1, 1983, São Paulo, p. 291.
- _____. 2000. *Redação inquieta*, 5 ed. Belo Horizonte-MG, Formato Editorial.
- LANE, Philippe. 1992. *La périphérie du texte*. Paris, Nathan Université.
- LE QUERLER, Nicole. 1996. *Typologie des modalités*. Caen, Université de Caen.
- LO CASCIO, Vincenzo. 1998. *Gramática de la argumentación*. Madrid, Alianza Editorial.
- LOCHARD, Guy & BOYER, Henri. 1998. *La communication médiatique*. Paris, Seuil.
- LOZANO, Jorge; PEÑA-MARIN, Cristina & ABRIL, Gonzalo. 1989. *Análisis Del discurso – hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, Cátedra.
- LYONS, John. 1963. *Semântica estrutural*. Portugal, Martins Fontes.
- _____. 1982. *Linguagem e lingüística – uma introdução*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- MAINGUENEAU, Dominique. 1976. *Analyse du discours*. Paris, Hachette.
- _____. 1984. *Genèses du discours*. Bruxelas, Mardaga.
- _____. 1986. *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris, Bordas.
- _____. 1990. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris, Bordas.
- _____. 1994. *L'énonciation en linguistique française*. Paris, Hachette.
- McCARTHY, Michael. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Great Britain, Cambridge University Press.
- MELLO, Maria Cristina de & AMARAL RIBEIRO, Amélia Escotto do. 2002. Rio de Janeiro, Wak Editora Ltda.
- MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). 2002. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem*. Bauru-SP, EDUSC.
- MEYER, Bernard. 1996. *Maîtriser l'argumentation – exercices et corrigés*. Paris, Armand Colin.
- MILNER, Jean-Claude. 1989. *Introduction à une science du langage*. Paris, Seuil.
- MIRABAIL, Huguette. 1994. *Argumenter au lycée*. Midi-Pyrénées, CRDP.
- NUNES, Clarice. 2002. *Diretrizes curriculares nacionais - Ensino médio*. Rio de Janeiro, DP&A.
- NYSENHOLC, Adolphe & GERGELY, Thomas. 1991. *Information et persuasion – argumenter*. Bruxelas, De Boeck.
- ORLANDI, Eni P. (org.). 2001. *História das idéias lingüísticas – construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Cáceres-Mato Grosso, Pontes/Unemat Editora.
- PARRET, Herman. 1988. *Enunciação e pragmática*. Campinas-SP, Editora da Unicamp.
- PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. 1996. *Tratado de argumentação – a nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes.
- PERRENOUD, Philippe. 1999. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre-RS, Artmed Editora.
- PIÉGAY-GROS, Nathalie. 1996. *Introduction à l'intertextualité*. Paris, Dunod.

- PIMENTEL PINTO, Edith (org.). *O escritor enfrenta a língua*. São Paulo, FFLCH/USP.
- PIKE, K. L. 1967. *Language in relation to a unified theory of the structure of the human behavior*, La Haye/Paris, Mouton.
- PIRES DE OLIVEIRA, Ana Maria Pinto & ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). 1998. *As ciências do léxico – lexicologia, lexicografia, terminologia* 2ª ed. Campo Grande-MS. Editora UFMS.
- PLANTIN, Christian. 1996. *L'argumentation*. Paris, Seuil.
- PROPP, W. 1970. *Morphologie du conte*, Paris, Gallimard.
- RECTOR, Mônica. 1983. *Os processos de decodificação*. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1, 1983, São Paulo, p. 43.
- REICHLER, Claude(org.). 1989. *L'interprétation des textes*. Paris, Lês Éditions de Minuit.
- REUTER, Yves. 2000. *L'analyse du récit*. Paris, Nathan Université.
- RICOEUR, Paul. 1994. *Tempo e narrativa*. Campinas-SP, Papirus Editora.
- RIPPON, Michelle & MEYERS, Walter E. 1979. *Combining sentences*. New York, Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- ROBRIEUX, Jean-Jacques. 1993. *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris, Dunod.
- SARFATI, Georges-Elia. 1997. *Éléments d'analyse du discours*. Paris, Nathan Université.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 1969. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix/Edusp.
- SCHMIDT, Siegfried J. 1978. *Lingüística e teoria de texto*. São Paulo, Pioneira.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Sistemática do trabalho individual e de grupo*. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1, 1983, São Paulo, p. 51.
- SILVA, Maurício da. 2002. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*, 3 ed. Niterói-RJ, Eduff.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre. 1989. *La pertinence – communication et cognition*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- TODOROV, TZVETAN. 1978. *Simbolismo e interpretação*. Lisboa, Martins Fontes.
- _____. 1979. *Teorias do símbolo*. Lisboa, Edições 70.
- _____. 1980. *Os gêneros do discurso*. São Paulo, Martins Fontes.
- VAN DIJK, Teun A. 1981. *Studies in the pragmatic of discourse*. New York, Mouton.
- _____. 1988. *Texto y contexto – semântica y pragmática Del discurso*. Madrid, Cátedra.
- _____. 1989. *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- WEINRICH, Harald. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris, Alliance Française/Didier/Hatier.
- ZACCUR, Edwiges (org.). 2001. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro, DP&A:SEPE.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Língua Inglesa

Professores Especialistas:

Evelyn Judith Kirstein
Sonia Zyngier

Janeiro de 2005

LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

A Língua Estrangeira no Século XXI

O conhecimento e o uso de uma língua talvez seja a ferramenta mais essencial para a sobrevivência do ser humano. Biologicamente, a existência de uma linguagem de comunicação é necessária para a preservação da espécie. Sociologicamente, pela fala, o ser humano interage com outros, buscando se situar e conviver em determinados contextos, estruturando-se em grupos, através dos quais culturas e valores são construídos. Historicamente, esses valores e conhecimentos construídos se transmitem de geração em geração, fazendo com que a pessoa se situe em sua ontogênese e filogênese, ou seja, na sua evolução como indivíduo e como espécie. Do ponto de vista da economia, os agrupamentos humanos se organizam e sobrevivem também por meio de uma linguagem de interação, de troca e de negociação. Até mesmo na arte e no lazer, a linguagem é usada como meio de expressão do prazer e do afeto.

Estes pressupostos iniciais nos permitem, então, afirmar que privar um indivíduo do conhecimento de uma língua, qualquer que ela seja, é diminuir sua capacidade de se conhecer, de agir no mundo social, de conhecer outras culturas, de traçar comparações, de compreender diferenças. No mundo globalizado de hoje, de pluralismo lingüístico e cultural, a capacidade de se conhecer diferentes línguas é, portanto, uma necessidade antropológica de sobrevivência e de inclusão social, política e histórica. Em outras palavras, ao se engajar no discurso, o indivíduo constrói um posicionamento frente à tradição, à história, às culturas e situações diversas. Ao recorrer aos seus conhecimentos sistêmicos da linguagem, da organização social e do mundo, ele atua. E justamente no século 21 o conhecimento de uma língua estrangeira se faz mais premente, pois disso depende o multiculturalismo e a aceitação do outro como condição básica para uma convivência mundial pacífica.

II. O papel da Escola

Levando em consideração os argumentos acima expostos, cabe à Escola desenvolver no educando uma consciência crítica de como a linguagem pode ser e é usada, quais as ideologias e crenças subjacentes aos discursos, o que se pretende ao se falar e se comunicar. Cabe à Escola ensinar ao aluno a ler nas entrelinhas do discurso e não somente conhecer um sistema lingüístico.

É justamente através da Escola que o aluno que não tem facilidade de viajar e conhecer por si mesmo outros mundos pode entrar em contato com uma língua estrangeira e entender melhor outras culturas. O aluno passa a adquirir, assim, não só um instrumento, mas um conhecimento social necessário para exercer o papel de agente transformador (Giroux, 1992). Conhecer uma língua estrangeira levará o educando a traçar comparações com sua língua e cultura maternas, e saber respeitar os valores e interesses de outras culturas. Portanto, quando a Escola promove o conhecimento de uma língua estrangeira de forma crítica e socialmente situada, ela oferece ao aprendiz a possibilidade de exercer a cidadania de forma plena, diminuindo, assim, as diferenças e limitações de se conhecer e de se

compreender outros seres humanos e com eles poder construir uma Sociedade mais democrática e menos violenta. Através do estímulo à cultura da diferença e não da defesa de uma cultura hegemônica, a Escola estará formando cidadãos conscientes da necessidade de uma convivência mútua entre diferentes ideologias de uma forma mais equilibrada e justa.

III. Por uma reorientação curricular

Em um país profundamente afetado pelos mais diversos tipos de desigualdades econômicas e sociais, a educação de jovens e adultos em nível fundamental e médio visa oferecer ao aluno a possibilidade de completar sua formação educacional de maneira flexível, respeitando sua disponibilidade de tempo, suas obrigações profissionais e seu ritmo próprio de aprendizagem. Para não excluir um aluno que não conseguiu cumprir sua escolaridade na forma tradicionalmente prevista, faz-se necessário inserir o ensino de língua estrangeira nesta modalidade educacional, para que este aluno também possa participar do processo de transformação da Sociedade.

No entanto, a Educação no Brasil, apesar de todos os esforços no sentido de resolver os graves problemas que enfrenta, ainda não chegou a um patamar de qualidade. Segundo o Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) da Unesco, o Brasil aparece em 72º lugar num ranking de 127 países. Para chegar a esta classificação, os critérios utilizados foram a universalização da educação primária, redução de 50% do analfabetismo adulto, evasão após a 5ª. Série e igualdade de acesso à escola para meninos e meninas (vide *O Globo* de 09/11/2004, página 8). A estes números, somam-se os dados revelados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que indicou, no Brasil, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais, perfazendo 14,7% do universo de pessoas nesta faixa populacional.

Estes números acabam por contrariar o Art. 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9394/96), que se volta à “educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (EJA)”. No Inciso 2, a lei afirma que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Essa situação se agrava em 2004, quando o Censo Escolar aponta uma queda do número de estudantes de ensino médio, se comparado a 2003. De acordo com o Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em uma reportagem para o jornal *O Globo*, de 08/10/2004, p. 11, “a redução de matrículas no ensino médio regular foi causada pela maior procura de jovens e adultos pelos cursos supletivos”, que cresceram 18% no nível médio, levando uma parcela da população a procurar o ensino de jovens e adultos.

Portanto, a sistematização dessa modalidade de ensino, no caso o ensino de língua estrangeira, faz-se necessária no sentido de definir prioridades e racionalizar o uso do tempo e dos recursos para otimizar os resultados e atender a uma proporção significativa da população brasileira.

IV. Área de atuação: linguagens, códigos e suas tecnologias

A inserção da língua estrangeira no currículo da EJA tem por parâmetro levar o educando a conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. Como afirma Shor (1992: 15), *uma educação que outorga poder é uma pedagogia crítico-democrática voltada para o eu e para a mudança social. Ela entende o crescimento individual como um processo ativo, cooperativo e social porque o eu e a sociedade criam um ao outro. Os seres humanos não se inventam a partir de um vácuo, e a sociedade não pode ser construída a menos que os indivíduos a criem em conjunto. Os objetivos dessa pedagogia relacionam o crescimento pessoal com a vida pública, a partir do desenvolvimento de habilidades robustas, conhecimento acadêmico, hábitos de indagação, e curiosidade crítica a respeito da sociedade, do poder, da desigualdade, e da mudança.*

Para que estes objetivos sejam alcançados, é necessário que o ensino da língua estrangeira esteja associado às outras disciplinas. Tentando evitar a atomização, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ora em vigor propuseram a inclusão de temas transversais, que permitem a visão do educando sobre diversos conteúdos através das diferentes disciplinas. Os temas devem partir do interesse e das necessidades do aluno para que ele entenda o significado e a relevância daquilo que discute. A visão de linguagem que subjaz o presente projeto tem por objetivo levar o educando a valorizar os seguintes temas transversais:

- Ética nas relações cotidianas. Como se relacionar em sociedade.
- Respeito aos direitos humanos.
- Perigos de uma sociedade de consumo
- Ciência e tecnologia.

Todos estes temas implicam que o educando saiba desenvolver a arte da pergunta, confiar na própria capacidade de aprender e de pesquisar, e contribuir para inovações que promovam o bem social.

Como afirma o parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais...”. De acordo com esse parecer, a EJA tem uma função reparadora e equalizadora. Cabe à primeira restaurar um direito negado, ou seja, o direito a uma educação de qualidade. Já a segunda função busca dar acesso a todos a essa educação de qualidade de forma proporcional para que não haja desequilíbrios na qualificação dos indivíduos e no desenvolvimento do potencial de cada cidadão.

No entanto, a desigualdade e a exclusão social ainda não foram erradicadas, apesar dos esforços do Poder Público. A média nacional de permanência na escola para etapa obrigatória se converte de 8 anos em 11 devido à repetência, reprovação e à evasão escolar. Isso retarda o fluxo escolar e aprofunda as desigualdades. Para resolver a questão da evasão escolar, promover a inclusão social e favorecer a capacitação de profissionais, a EJA deveria assumir, no que tange o ensino de língua estrangeira, uma abordagem didático-pedagógica que possa atender a estas questões, ou seja, uma perspectiva como a que é descrita a seguir.

V. Visão interacional de linguagem

Por quase cem anos, desde a institucionalização do ensino de línguas, acreditou-se que saber um idioma dependia do conhecimento de sua estrutura. No início do século 20, Ferdinand de Saussure distinguia entre *langue* e *parole*, reforçando, assim, a perspectiva dos que acreditavam que se podia estudar somente a *langue*, ou o sistema lingüístico. Desde a época em que aprender uma língua significava traduzir textos canônicos (*grammar translation*), passando pelas técnicas de influência behaviorista, como a audio-aural dos meados dos anos 60, a noção do estudo de língua em uso não era privilegiada. Com a globalização e a necessidade de comunicação rápida, entre outros fatores, surgem perspectivas voltadas para a função da linguagem, como a abordagem nocional-funcional. Essas abordagens comunicativas pós anos 70 deixam de focalizar a língua como produto e passam a enfatizar o processo de comunicação. Noções como erro, pronúncia correta, etc. passam a ser questionadas. No final do século 20, portanto, surge a visão socio-interacional, que entende linguagem como prática social (Fairclough, 1989). Ao invés de aprender a estrutura de uma língua, ou decodificar o texto palavra por palavra, espera-se que o educando aprenda a se engajar no discurso por meio da língua estrangeira, mesmo desconhecendo certos itens. Ou seja, ele terá de aprender a tolerar um certo nível de imprecisão em relação ao significado, justamente como o faz em língua materna. Quantas vezes o falante não entende algo em sua própria língua? Nem por isso se considera incompetente ou desconhecedor da sua língua materna. Continua a agir no discurso, buscando formas e estratégias para resolver o problema.

Essa visão interacionista aqui proposta está calcada na descrição de linguagem feita pelos funcionalistas (Halliday, 1978). Segundo esta perspectiva, a linguagem se organiza em diferentes níveis que trabalham em conjunto, sempre visando a um agir social. Para entender a linguagem como meio de inserção cultural, social e histórica, é necessário que se conheçam estes diferentes níveis e, assim, poder utilizá-los no discurso. Portanto, é necessário que o ensino de uma língua estrangeira focalize os níveis fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos e discursivos, sempre buscando verificar como estes níveis atuam na interação entre os participantes de comunidades e contextos variados.

De acordo com a perspectiva aqui exposta, a mente do educando não é uma *tabula rasa*. Principalmente na situação da EJA, pressupõe-se que ele já tenha recebido algum aprendizado formal e que já tenha algum conhecimento sistematizado. Sensibilizado pelo contexto e altamente motivado, o educando vê a aquisição de uma língua como forma de ascensão social, de promessa de um emprego, entre outros fatores motivadores. É preciso, portanto, não colocar a perder esta motivação e, ao contrário, buscar valorizar seus conhecimentos prévios.

E qual o papel do professor neste contexto? Cabe ao professor mediar esse processo de interação (Freire, 1970). Segundo Freire, vários anos de pesquisa atestam para o fracasso da visão transmissionista da educação bancária, em que os alunos seriam receptáculos de informações transmitidas pelo professor (Freire, 1970). Atualmente, com o advento da mídia e da tecnologia em favor da educação, o professor que centraliza a atenção não mais atende às necessidades educacionais. Pelo contrário, o professor deve passar a ser um mediador, numa sala de aula em que há uma troca entre os alunos, em que eles trabalham em grupo e se ajudam mutuamente. Os ritmos diferentes de aprendizagem, principalmente na EJA, devem ser respeitados. Para tanto, a noção vygotskiana de par mais competente se faz essencial.

VI. Vygotsky e o construtivismo

Segundo Vygotsky (1962), que faleceu em 1934 e cuja obra ficou conhecida no Ocidente somente a partir de 1962, o aprendizado se dá de duas formas: real e potencial. O ensino tradicional tem se pautado pela observação do que o educando de fato aprendeu, do real, deixando de lado o potencial que ele tem para desenvolver mais conhecimento. Vygotsky nos legou uma descrição teórica daquilo que chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou a diferença entre o desenvolvimento real, determinado pela resolução de algum problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela colaboração com um par mais competente. Ou seja, ao trabalhar com um par mais competente, a ZDP é ativada e o aluno aprende, mesmo sem a necessidade de se formalizar a instrução. Para Vygotsky, então, uma criança resolve um problema ou cumpre uma tarefa com o auxílio de um par mais competente. Essa visão de potencial é muito relevante para uma abordagem sociointeracional, já que, através da interação com o outro, o educando desenvolve seu potencial e se torna responsável pelo seu próprio aprendizado. Portanto, a ZPD ocorre quando uma pessoa se coloca no lugar do outro. Assim, o educando pode completar uma tarefa que sozinho não poderia.

A teoria de Vygotsky está calcada na noção de aprendizado construtivista, que se pauta pelos seguintes princípios:

- múltiplas possibilidades de perguntas, interpretações e respostas para que o educando possa por si só determinar seu nível de ação.
- tarefas da vida real para que o educando possa entender a aplicabilidade do que aprendeu e possa daí inferir suas implicações para a vida.
 - justificativas para todas as tarefas, além de situá-las em um contexto mais amplo para que o educando possa entender o porquê e o para quê da atividade, generalizando para um contexto mais global.
 - desafios, sempre, e explicá-los.
 - amparo constante para que o educando não se sinta solto ou isolado.
 - sempre alternativas para testar as hipóteses levantadas pelo educando. Assim, ele poderá reforçar suas posições e resolver suas tarefas com mais segurança.
 - um meio de o educando desenvolver a auto-reflexão, ou seja, que ele possa refletir sobre a sua atuação diante das atividades propostas.

LÍNGUA INGLESA

ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Para se adequar à visão de educação descrita acima, a abordagem de ensino de língua estrangeira que melhor se adapta às necessidades reais do aluno em questão está calcada numa perspectiva sociointeracional, com especial atenção ao desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do texto e do mundo em que o aluno está inserido. O foco no ensino de leitura vem se mostrando adequado, sobretudo no âmbito da educação pública. Diante das inúmeras dificuldades de se implementar um trabalho calcado no desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever), conforme descrito nos PCNs e da constatação de que o uso de língua estrangeira no Brasil está fortemente ligado à leitura de materiais técnicos e de lazer (páginas 8 e 9 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* do MEC), a opção pelo foco no desenvolvimento do processo de interação leitor/texto é particularmente relevante ao ensino de jovens e adultos. Ao focalizar sua atenção nesse processo através da leitura de textos, o educando não apenas poderá alcançar um nível de conhecimento sistêmico e pragmático da língua estrangeira estudada, mas também desenvolverá uma habilidade de inegável importância educacional e social, pois estará exercitando sua reflexão crítica sobre as informações apresentadas, incorporando-as ao seu cotidiano. Estará assim desenvolvendo a quinta habilidade, a do pensamento crítico.

Para agir no discurso, é necessário que o educando conheça as diversas formas de participação. Através de vários tipos de textos e de mídia (livros e revistas, jornais, traduções, filmes, novelas, *e-mails*, cartas, etc.) o educando passa a entender como se inserir socialmente e fazer com que sua atuação possa ser transformadora. A possibilidade de levar o educando a compreender o quadro político e social de outras culturas permitirá que ele se sinta parte de uma sociedade maior, podendo traçar comparações e projetar novos cenários mundiais. Por isso, o desenvolvimento do pensamento crítico por parte do aluno e do professor, acoplado a uma visão de linguagem como meio de inserção cultural, social e histórica, pode, de fato, fazer com que os participantes do discurso reflitam sobre o mundo e tenham instrumentos que facilitem a intervenção. Daí afirmarmos que uma visão sociointeracional, um ensino construtivista e uma educação transformadora são capazes de promover a participação social e a construção da cidadania.

VII. Objetivos

De acordo com Shor (1992:17), uma pedagogia que pretende transformar o indivíduo em um cidadão consciente deve ser:

- Participativa
- Afetiva
- Questionadora
- Situada
- Multicultural
- Dialógica
- Democrática
- Pesquisadora
- Interdisciplinar
- Ativista

Pautado nestes valores, o presente projeto pretende levar o educando a:

- ser capaz de apreciar as variadas manifestações culturais;
- ampliar a compreensão do mundo em que vive;
- refletir sobre diversas formas de intervenção política e social;
- aprender novos modos de comunicação e interação;
- conhecer diferentes culturas e respeitar diferentes visões de mundo;
- saber formular perguntas acerca dos mais diversos assuntos;
- desenvolver sua formação crítica;
- saber buscar as informações necessárias para resolver seus problemas;
- transformar-se em um leitor autônomo e autoconfiante, mais consciente de seu papel social.

Mais especificamente, podem-se elencar as seguintes metas:

- aperfeiçoar a leitura em línguas materna e estrangeira;
- conhecer as estruturas lingüísticas e discursivas mais freqüentes nas duas línguas;
- compreender a construção de significado na língua estrangeira;
- fazer inferências com base em conhecimentos prévios de mundo e de conhecimentos de linguagem;
- utilizar os conhecimentos adquiridos em situações pertinentes ao seu cotidiano.

VIII. Módulos

O presente projeto prevê, para cada nível de ensino, o enfoque em questões relevantes ao educando a partir de três módulos progressivos, constituídos de dez unidades cada, atendendo a uma visão interdisciplinar de temas transversais e transculturais. Essa opção proporcionará ao aluno a oportunidade de reflexão sobre seu próprio universo, levando-o a uma postura crítica, autônoma e participativa.

Os módulos deverão ser constituídos de textos verdadeiros e não de construtos artificiais. É necessário que esses textos façam parte do cotidiano, das necessidades e interesses dos alunos para que possam ser trabalhados os três tipos de funções de linguagem (Halliday, 1978): **ideacional**, que trata da noção de mundo, das ideologias, dos conhecimentos, o quê, onde, por quê, para quê, quando de determinado assunto, etc; **interacional**, onde se entende que tipo de relação se quer estabelecer através da linguagem, do tipo de registro utilizado, de quem o produz, para quem se dirige, entre outros; **textual**, ou como a língua pode ser construída, que meio é utilizado para a comunicação, como ela se estrutura, etc.

Quanto aos temas, sugere-se que cada um deva ser tratado por vários tipos de textos (propagandas, notícias, cartas, e-mails, cartões, folhetos, etc.), vários tipos de organização textual (narração, descrição, argumentação, ilustração, comparação) e várias formas de atuação no discurso (saudações, breves diálogos, pedido de informação, apresentação de desculpas, etc.).

Os módulos propostos para o ensino fundamental são os seguintes:

- **Comunicação e interação**
- **Leituras e textos**
- **Linguagem e ação**

O primeiro módulo tem como objetivo levar o educando a compreender sua dinâmica no mundo, seus limites e suas possibilidades de aquisição de informações e de posicionamento crítico em frente a outros indivíduos. Esta perspectiva levará o aluno a perceber suas capacidades de comunicação, a construir seus significados. O conhecimento de novos grupos sociais, suas culturas e preferências fará com que o educando se conscientize de sua função e atuação no seu entorno.

No segundo módulo, o foco recairá sobre a compreensão do educando da geografia do mundo que o cerca. Isso se dará através do encontro com tipos de textos diversificados, enfatizando-se a multiplicidade de pontos de vista, de manifestações culturais e de posicionamentos críticos. Espera-se que a variedade na construção de significados, na organização lógica, textual e afetiva, na intenção e função do texto levará o educando a transformar o meio em que vive.

No terceiro módulo, tem-se como objetivo fazer com que o educando perceba como, através de diferentes linguagens, ele terá aberto o caminho para seu agir de forma consciente e crítica sobre sua realidade, desenvolvendo, assim, sua autonomia intelectual e a possibilidade de multiplicar suas ações. Pretende-se, portanto, que o educando se conscientize de seu papel como indivíduo, como parte integrante de seu meio social e como cidadão do mundo.

Em todos os módulos será dada ênfase à compreensão e crítica do papel da mídia nas diferentes formas de expressão e de comportamento, bem como sua influência no quadro político e social. Cada um desses módulos deverá partir dos conhecimentos prévios dos alunos, valorizando aquilo que já conhecem, e, a partir dos quais poderão acrescentar e sistematizar novos conhecimentos.

IX. Material Didático

O material a ser preparado para atender aos módulos propostos envolverá o cotidiano dos alunos. Esse material apresentará situações corriqueiras como consulta a classificados, leituras de manuais, artigos de jornais e de revistas populares e científicas (quando for o caso), preenchimento de formulários, leitura de textos na Internet, apreciação de músicas, filmes e outras manifestações artísticas e culturais. Sempre que possível, será dada ênfase à produção e à criatividade do aluno para que, dessa forma, possa consolidar seus conhecimentos. Todo o material deverá ser elaborado de forma dialógica, através de problemas e soluções, fortalecendo-se, assim a interação e evitando-se o discurso monoglóssico das salas de aula do século passado.

X. Avaliação

A avaliação focalizará o **processo** de aprendizagem, e não seu **produto**. Para tanto, testes e provas representarão apenas instrumentos para um fim - o de ser capaz de recuperar, através da língua estrangeira, o patrimônio de uma cultura e entender como esta cultura abre caminho para uma visão crítica do mundo.

O conhecimento de Inglês também será aferido na medida em que o educando conseguir utilizar o idioma para se inserir no mundo da tecnologia e da informação, avaliando-se aí a capacidade do educando de associar seu aprendizado com os diferentes meios de comunicação e com as diferentes linguagens e códigos. A avaliação se dará através da medição da capacidade do aluno de compreender e solucionar problemas que diferentes linguagens (histórica, sociocultural, científica, etc.) propõem.

O erro não será considerado falta grave, sujeita à punição, mas apenas um obstáculo como outro qualquer, e que auxiliará o educando, como qualquer outro exercício, a encontrar o caminho na busca de um novo entendimento e integração. A intenção será sempre não a avaliação do conhecimento sistêmico, mas sim o da capacidade de interagir, negociar significados e solucionar problemas. Os meios de avaliação não serão necessariamente provas e testes formais, mas sim a compreensão de instruções, a capacidade de transferir e direcionar efetivamente problemas apresentados. O foco da avaliação não deverá, portanto, ser pontual. Sob este ângulo, a aprendizagem e o ensino se tornam um processo onde o certo e o errado tem vigência apenas provisória.

A partir desta visão de avaliação, favorece-se a permanência do educando no processo formal da escolaridade, evitando-se assim a evasão e a perpetuação da cultura da reprovação e repetência.

XI. Orientações didáticas

O método aqui exposto não é normativo. Não se pretende impor abordagens ou perspectivas específicas. Pelo contrário, as opções pedagógicas deverão ser as mais variadas para poderem se adequar a cada contexto. Caberá a cada escola e a cada professor, que conhece o contexto específico e o perfil dos seus alunos, determinar quais abordagens, estratégias e níveis são os mais adequados em cada situação.

Em suma, as orientações didáticas giram em torno de três aspectos básicos: autenticidade do material, funcionalidade e autonomia. É necessário que todo o material seja autêntico já que, apesar de estar sendo trazido para uma sala-de-aula e desta forma estar sendo retirado de seu contexto original, trata-se de um pedaço de vida real. A funcionalidade se refere ao tipo de exercício desenvolvido em sala, que deve corresponder às atividades comunicativas que acontecem na vida real. E a autonomia busca transformar o aluno em um usuário real da língua, com liberdade para agir dentro do discurso. Para tanto, o esforço deve ser no sentido de se levar os alunos a aprenderem a desenvolver estratégias de aprendizado. Neste sentido, as teorias sobre análise do discurso ajudam no sentido de promover perguntas sobre quem escreveu, para quem o fez, qual a razão da produção do texto, o que está implícito, qual a posição do escritor, que leitor ele constrói, como e por que o texto é relevante para o aprendiz, como o texto age no contexto do mundo real.

A partir desses pressupostos, exemplos de como trabalhar algumas destas estratégias e habilidades se seguem. Deve-se esclarecer que estes exemplos não estão relacionados ao temas dos módulos propostos, já que tratam de propostas gerais, sem relação com um contexto específico. Devem ser entendidas meramente como exemplos de exercícios e não de material adaptado especificamente a um dos temas propostos.

• **Exemplo 1:**

Através da pergunta formulada busca-se verificar se o leitor consegue construir o significado geral do texto e distinguir o que é principal e o que é secundário.

CORRECTION



The caption that accompanied this photo, which ran in the July issue to illustrate a story about ultra-high-speed photography [“Lights, Camera, Nanosecond Action”], misidentified the person shown. He is James Brimhall, a camera assembler who has worked at Cordin Scientific Imaging for nearly 20 years.

(*Popular Science*, September 2003, p. 11)

Que erro o texto busca corrigir?

- **Exemplo 2:** Este exercício busca verificar se o leitor é capaz de inferir informação implícita.

Leia a tira de quadrinhos abaixo:



Copyright © United Feature Syndicate, Inc.
Redistribution in whole or in part prohibited.

Nov. 20, 1954

(http://www.unitedmedia.com/comics/peanuts/meet_the_gang/meet_charlie_brown.html)

Responda:

Por que a fala da menina Lucy no último quadrinho é provocadora?

- **Exemplo 3:** Através desta atividade, pretende-se conscientizar o leitor da presença de pistas que o auxiliem a identificar diferentes tipos de textos, em registros diversificados.

Trabalhando em dupla, veja os textos a seguir:

i.

The economy

Agriculture is the basis of the Colombian economy, although industrial development since the 1940s has been truly remarkable. In 1968 the country had a work force of almost 6,500,000 persons, 35 percent of whom were engaged in agriculture, forestry, hunting, and fishing. A proportion of Colombian land is uncultivated, however, because of the prevalence of poor soils and unfavourable climatic conditions. The eastern plains are almost entirely uninhabited, the region closest to the Pacific Ocean is largely undeveloped because of high humidity and heavy rainfall, and large areas in the middle and Upper Magdalena Valley remain untouched.

ii.

SMITH, Alan 64 Perry Rd 247-7893
Alexander G 8 Rose Sq621-5401
Benjamin 10 Britten Cl 346-0043
James J 24 St Stephen's St ... 447-8190
Lysbeth Q 1 Buck Gardens 259-2005
Nora B 7 Eccles St 266-6098

iii.

If you are under a doctor's care for any serious condition, consult a doctor before taking this product. As with aspirin and acetaminophen, if you have any condition which requires you to take prescription drugs or if you have had any problems or serious side effects from taking any non-prescription pain reliever, do not take this product without first discussing it with your doctor.

iv.

THE XEROX COMPANY

We integrate color into black and white so easily, it speaks for itself)

It's natural for people in business to put things in black and white. But now we're making it second nature to add the impact of color to any black and white document you create.

From charts to forms to statements, X helps you communicate. With the touch of a button or a screen, you can add highlight color to an invoice and people pay up to 30% faster. And adding four-color to a business proposal can help make the difference between winning and losing.

No one offers you more ways to add the impact of color to your black and white documents.

v.

Wash the rice thoroughly in a pan of cold water. Pour off the water and repeat. Continue washing in fresh water until the water runs clear. This is to rid the rice of excess starch. Brown the sliced onion lightly in the butter and add the rice. Cook it in the butter over low heat for about 4 to 5 minutes, stirring it often to let it brown evenly. It should be just lightly colored. Heat the liquid to the boiling point and pour it over the rice until it is a good 1 ½ inches above. Cover the pan tightly and bake in a 350 degree oven for 25 to 30 minutes, or until all the liquid is absorbed. Serve with plenty of butter.

vi.

Mr. Rob Wilson
and
Mrs. Sylvia Wilson
request the pleasure of
the company of

.....
at
on..... at

Av. São Sebastião 210
São Paulo

RSVP 551-2980
Informal/Casual

vii.

COLOMBIA AND INDIA ARE ABOUT AS FAR FROM each other as it is possible to get while remaining on Planet Earth. They also differ in almost every way that two nations can: population (Indians outnumber Colombians roughly 27 to 1), race, religion, language, culture and history. But they have one thing in common — with each other and with such other odd couplings as France and South Korea, Japan and Spain, Italy and Mexico, Ecuador and Kenya. All these countries, and others on five continents, have been shaken by corruption scandals reaching into the top levels of government. Halfway through the '90s, the ousting of crooked politicians looms as one of the hot trends of the decade.

viii.

FOOD PROCESSOR BREAD BOOK brings to you the warm and rich aroma of homemade bread fresh from the oven. The yeasty fragrance of chewy French bread, spicy cinnamon rolls, buttery croissants, or a hearty rye can tempt even the crustiest appetite. Imagine making the dough for any of these in less than five minutes. Completely illustrated step-by-step technique section shows you how fast and easy bread making can be with a food processor.

ix.



Until he was four years old, James Henry Trotter had a happy life. He lived peacefully with his mother and father in a beautiful house beside the sea. There were always plenty of other children for him to play with, and there was the sandy beach for him to run about on, and the ocean to paddle in. It was the perfect life for a small boy.

Then, one day, James's mother and father went to London to do some shopping, and there a terrible thing happened. Both of them suddenly got eaten up (in full daylight, mind you, and on a crowded street) by an enormous angry rhinoceros which had escaped from the London Zoo.

x.

10.00 News, Local News, Weather (92360222).
10.05 Can't Cook, Won't Cook. Dario Fo comedy starring Kevin Woodford as a TV game-show presenter (5889698).
10.30 Good Morning with Anne and Nick. Beauty tips, cookery and Hollywood gossip (Including 11.00 News, Local News and Weather) (S)(63954).
12.00 News, Local News, Weather (92360222).

- a. Onde você normalmente encontraria esses textos?
- b. Que pistas textuais ajudam a identificar o contexto onde você poderia encontrar cada um desses textos?
- c. Qual o objetivo de cada um dos textos?

LÍNGUA INGLESA
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Fontes dos textos:

Advertisement for The Document Company XEROX in *Time*, May 6, 1996.\

Consumer labeling leaflet for ADVIL*, Whitehall Laboratories, NY, 1984

Dahl, R. *James and the Giant Peach*. Middlesex: Penguin Books, 1961. P. 7.

Harvey, P. *Great Recipes from the World's Great Cooks*. NY: Gramercy, 1964. P. 22.

Ojakangas, B *Food Processor Bread Book*. NY: Simon and Schuster, 1980. (Backcover).

Porter, D. *Frommer's Comprehensive Travel Guide. England & Scotland '91*. NY: Prentice Hall Press, 1991. P.379-80.

The Encyclopaedia Britannica. Macropaedia. Vol. 4. 15th Edition. USA: The Encyclopaedia Britannica Inc., 1980. P. 870.

Time, May 6, 1996. P. 28.

Outras sugestões de material para aulas que desenvolvem estratégias de leitura:

- Diferentes tipos de cartas (formais e informais)
- Bilhetes, cartões, mensagens de correio eletrônico;
- Manuais de instrução;
- Regulamentos;
- Formulários;
- Diagramas e gráficos;
- Cardápios;

Espera-se que, de posse destas ponderações teóricas e sugestões práticas, o professor possa estar instrumentalizado para desenvolver uma prática transformadora, consciente e cidadã.

XII. Bibliografia:

ALDERSON, J.C. & URQUART, A.H. (eds.) (1984) *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.

CELANI, M.A.A. (org.) (1997). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo, EDUC.

CORACINI, M. J. (org.) (1995) *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

DUDLEY-EVANS, T., & ST JOHN, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1982) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and Power*, London: Longman.

FAIRCLOUGH, N. (ed.) (1992) *Critical Language Awareness*. Longman.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra.

GIROUX, H. (1992) *Border Crossing: Cultrural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

GRELLET, F. (1981) *Developing Reading Skills*. Oxford : Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

HUTCHINSON, T., & WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNS, A., & DUDLEY-EVANS, T. (1991). "English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose". *TESOL Quarterly*, 25, 297-314.

JONES, G. (1990). "ESP textbooks: Do they really exist?" *English for Specific Purposes*, 9, 89-93.

KLEIMAN, A. (1989) *Leitura : Ensino e Pesquisa*. Campinas, Pontes.

KLEIMAN, A. (1989) *Texto e leitor*. Campinas, Pontes.

LEFFA, V. (2001) *O professor de línguas estrangeiras : construindo a profissão*. Pelotas : Educat.

MACKAY, R., & MOUNTFORD, A. (Eds.). (1978). *English for Specific Purposes: A case study approach*. London: Longman.

MACKAY, R., & PALMER, J. (EDS.). (1981). *Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation*. London: Newbury House.

MCDONOUGH, J. (1984). *ESP in perspective: A practical guide*. London: Collins ELT.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira – 5ª. A 8ª. Série*. Brasília:SEF.

MUMBY, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (Ed.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. New York: Cambridge University Press.

NUTTALL, C. (1996) *Teaching Reading as a Foreign Language*. London : Heinemann.

RICHARDS, J. and RODGERS, T. (1996) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

SHOR, Ira (1992) *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

SILBERSTEIN, S. (1997) *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford : Oxford University Press.

VYGOTSKY, L. (1962) *Thought and Language*, Mass.: The MIT Press.

VYGOTSKY, L. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WIDDOWSON, H. G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Oxford : Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Ver também o site: <http://lael.pucsp.br/lael/cepril/workingpapers/index.htm>

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Educação Artística

Professores Especialistas:

Andréa Penteado De Menezes
Daniel Puig

Janeiro de 2005

ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.¹

Antes de qualquer teorização, é preciso considerar que o ser humano realiza um trabalho em arte quando deseja comunicar algo que está além daquilo que poderia expressar com palavras. Não poderíamos descrever através da linguagem falada todas as impressões e sensações que temos ao criarmos uma imagem, um som, ou ao elaborarmos, cuidadosamente, um gesto. A arte cumpre seu papel de dar expressão aos sentimentos mais subjetivos de uma pessoa.

Em segundo lugar, e em consequência do que foi colocado, se a arte vem para dar forma a sensações e sentimentos subjetivos, o ser humano a realiza para poder comunicar esses conteúdos íntimos a seus pares e companheiros. O artista tem a necessidade de compartilhar suas vivências e sentimentos com a sociedade e, através da arte, busca meios para fazê-lo.

Portanto, ao refletirmos sobre a função da arte para a humanidade, concluímos que ela é, antes de tudo, uma linguagem (pois deseja um modo de comunicação) que busca através de determinadas estratégias e códigos (sintaxe) comunicar uma experiência da vida humana (semântica).

O que não podemos perder de vista, quando trabalhamos com educação em arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é que, em primeira e última instância, desejamos que nossos alunos consigam se expressar, utilizando-se de sintaxes (códigos) que possam ser reconhecidas por seus pares no contexto sócio-cultural no qual estão inseridos.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

A partir dessas constatações podemos considerar outros objetivos mais formais da expressão artística como secundários. A contextualização histórica da arte ou as questões específicas das técnicas artísticas (tais como estudo de cores, composição, forma, ritmo, melodia, harmonia, trabalho de corpo, improvisação, etc), passam a ser necessárias na medida em que sirvam ao objetivo de dar expressão aos conteúdos internos trazidos pelos alunos. Desse modo conseguimos que a aprendizagem de questões específicas pertinentes à disciplina, quando se fizer necessária, ganhe significado, já que os alunos estudarão as técnicas na medida em que houver uma necessidade real para a criação artística dos projetos deles.²

Há uma importante observação a ser feita em relação à aprendizagem da Arte. A nomenclatura “Arte” refere-se a diferentes campos de expressão artística que têm em comum o fato de serem linguagens que buscam expressar os conteúdos subjetivos dos seres humanos (semântica, ou significado), ou seja, têm em comum o campo semântico, ou significativo (a arte ocupa-se de expressar aquilo que é significativo para cada um), mas são linguagens que diferem no campo lexical (estratégias, forma, técnicas, etc.). Desse modo é preciso ter claro que um grande músico não seria, necessariamente, um grande ator; um pintor histórico talvez jamais viesse a ser um pianista importante.

Portanto é necessário que tenhamos claro que a instituição escolar, em consideração a pouca carga horária que pode despender ao ensino da arte, tenha a liberdade de optar por um professor que atue na área de artes visuais, ou na de música, ou na de teatro, ou na

1. FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

2. MENEZES, Andrea P. *Olhar Hermético: o invasor na lente de Maquiavel*. SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie, dissertação de mestrado, 2003.

de dança, conforme sugerem os PCNs. Outra consideração que se faz pertinente nesta problemática é de que o professor se sinta na liberdade de atuar na linguagem na qual tem formação apropriada ou sente-se mais à vontade. Evidentemente, um professor de arte deve buscar acompanhar os movimentos artísticos dentro de um universo amplo, acompanhando as produções que a sociedade local³ oferece e, nesse sentido, pode fazer sugestões e apreciar as demais formas artísticas junto a seus alunos, trazendo como acréscimo sua bagagem pessoal. Todavia, não lhe cabe a responsabilidade de ser um especialista em cada uma das quatro áreas acima citadas.

Ao pensarmos a arte como uma linguagem que expressa a alma humana, entendemos que ela faz parte da produção cultural que acontece continuamente em uma sociedade, ou seja, transmite as impressões e sensações reais que determinada sociedade elabora a respeito de si própria e do mundo em seu entorno. A arte faz parte da realidade que está sendo vivida e expressada por determinado núcleo cultural. Nesse sentido, dado o grande alcance que tem na sociedade, ela é formadora de opinião e de sistemas culturais ao mesmo tempo em que é formada pelos padrões vigentes, já que o artista está inserido e inspirado pelo meio em que vive. Assim a arte nos permite a compreensão vivencial, real e atualizada dos valores sociais.

A fim de melhor entendermos isso basta imaginarmos a seguinte situação: pensemos em um conhecido músico popular brasileiro, por exemplo Chico Buarque. Provavelmente, como pessoa dotada para se expressar através da música, Chico Buarque viesse a ser um músico mesmo que nascesse em Cuba. Mas, talvez, sendo cubano, criado em outra sociedade, com um sistema cultural diferente do brasileiro, com um repertório distinto do nosso, as músicas compostas por ele também seriam outras, tratariam de outros problemas, beberiam em outras fontes de inspiração, utilizariam outros códigos lexicais, próprios daquela cultura musical. Desse modo podemos compreender como um artista, ao mesmo tempo em que é formador de opinião — pois com a ampla divulgação de sua obra é capaz de influenciar o pensamento da sociedade em que vive —, também é influenciado por essa sociedade, seus valores e sua configuração. Criando a partir do referencial da sociedade em que está inserido ele o espelha, ao mesmo tempo que muitas vezes o ultrapassa. Assim, se podemos compreender que o artista é influenciado pelo meio em que vive, entendemos que é possível, através do conhecimento e análise de sua obra, interpretarmos a sociedade da qual ele provém. Para ficarmos no exemplo de Chico Buarque, ao analisarmos a música que ele compôs durante o período da ditadura militar no Brasil, podemos entender melhor alguns mecanismos dessa mesma ditadura.

Para compreender esse poder da arte, de influenciar sendo simultaneamente influenciada, é necessário produzi-la, compreendê-la por experiência própria, analisá-la e interpretá-la.

Neste ponto, vale ressaltar que a análise e a interpretação da arte, ou seja, sua apreciação como um todo, desde o contato inicial até um exercício de compreensão dos mecanismos que levaram à sua produção, também é produção de conhecimento artístico, tanto quanto o processo de criação de novas obras.

O intérprete de uma obra musical, é também ouvinte da interpretação que faz de uma música, ele ouve o que faz, analisa, forma uma opinião a respeito de sua própria interpretação e a modifica ou não. Portanto ele também é compositor, pois refaz a obra a partir da moldura original dada pelo criador (o compositor propriamente dito).

3. GEERTZ, Clifford. *O Saber Local*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

O ouvinte de música também é compositor e intérprete da obra, pois sua escuta não é passiva, mas carregada de sua experiência pessoal e dos contatos anteriores que já teve com essa linguagem artística.

Ao ouvirmos música criamos e recriamos os sentidos e significados que ela nos sugere.

Esses exemplos dados na música são igualmente válidos para as artes visuais, o teatro e a dança. Sendo assim, passar pela experiência de criador de obras é tão importante quanto pela de apreciador, uma vez que ambas se completam e se enriquecem mutuamente, proporcionando uma compreensão mais profunda do fazer e do vivenciar artístico.

Apropriando-se dos meios de produção em artes e vivenciando-os por dentro, seja no papel de produtor de obras ou de produtor do conhecimento que se produz ao apreciá-las, o aluno poderá compreender cada vez mais a arte como um legado humano. Isso permitirá que cada um perceba mais amplamente a linguagem artística e amplie seu modo próprio de ver a sociedade e suas possibilidades de atuação como indivíduo. Não há outra forma de compreender arte, senão pela experiência de produzi-la e apreciá-la, compreendendo-a.

Dentro dessa perspectiva, é importante que a escola se torne para os alunos um espaço de convivência com a cultura e a arte. Vale estimular a formação de grupos artísticos, apresentações dos grupos, de trabalhos realizados em sala de aula, de grupos convidados, exposições, ensaios e oficinas da comunidade com os quais os alunos possam ter contato ou mesmo participar. Dinamizar a escola é uma contribuição positiva para toda a comunidade e para a educação integral do aluno.

Todo esse processo nos aproxima de outras questões que interessam especificamente ao Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos, ligadas ao mercado de trabalho. Compreender como a arte se insere no mercado de trabalho atual, quais são seus usos, seus mecanismos de profissionalização, as relações existentes entre artista e mercado, são questões importantes para a compreensão do papel dela na nossa sociedade.

Assim, poderíamos dizer que os principais objetivos da aprendizagem da arte, passam a ser a possibilidade do aluno perceber:

- que tem em mãos um meio de comunicação que expressa seus sentimentos e sensações e, também, as representações da sociedade em que vive;
- que ao produzir arte ele estará expressando impressões subjetivas que não seriam exprimíveis por palavras, pois envolvem o pensamento e a lógica mas, também, sentimentos, sensações, etc.;
- que cada linguagem artística (as artes visuais, a música, o teatro ou a dança) tem suas próprias técnicas e códigos (léxico) que devem ser apreendidos para que o artista possa se comunicar;
- que a experiência na área, seja na produção de obras ou na sua apreciação, é a maneira de conhecer o léxico artístico, já que a arte se dá por experiência;
- que o mercado de trabalho em arte tem sua própria dinâmica.

Objetivos do Ensino de Arte

Acatando essas reflexões, relevamos como conteúdos fundamentais para a EJA na área de arte os seguintes objetivos:

1. O Fazer Artístico:

Que o aluno experimente, explore e vivencie a expressão artística.

O aluno da EJA, como qualquer aluno do Ensino Fundamental e Médio, levando em conta as especificidades da faixa etária atendida, deve ter a oportunidade de expressar seus conteúdos subjetivos através de uma linguagem estética (sensível, que dá recursos à sensibilidade)⁴. A experimentação, exploração e vivência devem ocorrer tanto no sentido do aluno produzir obras de arte como no de apreciar produções que acontecem em seu entorno, inclusive as produções de seus colegas em sala de aula. À medida que o aluno tem a oportunidade de criar obras de arte, recorrendo à sintaxe específica dessa linguagem, automaticamente aprimora seu conhecimento, podendo transferi-lo na apreciação crítica de outras obras produzidas na sociedade em que se insere. Da mesma forma, essa apreciação constrói conhecimento que pode ser transferido para os trabalhos de criação.

A partir dessa produção é sempre possível encontrar laços com as produções mundialmente consagradas dos grandes artistas da história da arte, isto porque as questões da alma humana se repetem ao longo da história da humanidade embora encontrem formas diferentes de se manifestar.

É bem provável, por exemplo, que uma pintura que busque representar a alegria no século XV utilize estratégias para a criação de imagens que tenha pontos em comum com uma pintura que expresse o mesmo sentimento no século XXI. Da mesma forma pode-se encontrar elos entre a dramaturgia de Shakespeare e a de outros autores modernos, ou entre a expressão coreográfica do balé clássico e da dança contemporânea, ou entre a música de Bach e a música do século XXI.

Essas questões podem ser abordadas também a partir de conteúdos que observamos no trabalho dos alunos. O legado artístico na história do homem, que normalmente chamamos de história da arte, ganha, assim, um outro significado, pois pode ser apreciado pelo aluno como algo ligado diretamente à sua vida. Uma abordagem cronológica, onde tentamos ensinar a arte passo a passo, através dos anos e períodos históricos, pode não ter muito sentido para os estudantes. Faz mais sentido privilegiarmos uma discussão a partir de questões ligadas ao trabalho produzido em sala de aula.

Para que se possa garantir significado a essa experiência é fundamental que os conteúdos abordados sejam resgatados no próprio seio do grupo discente, a partir dos interesses e anseios dos alunos, como veremos melhor no item “Conteúdos do Ensino de Arte”.

4. KANT, Emanuel. *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa S/A, 1987.

2. O Desenvolvimento Procedimental em Arte:

Que o aluno possa experimentar, na medida do possível, o maior número de materiais, instrumentos e procedimentos relacionados à linguagem artística.

A arte, como disciplina que opera no campo da intuição, apóia-se na experimentação, caminho pelo qual é possível ao artista criar novas formas, expressões e reflexões para os conflitos humanos. Desse modo é necessário ao professor de arte que mantenha uma postura aberta em relação às práticas, técnicas e procedimentos nesse campo.

Num sentido prático, considerando a carência material a que, por ventura, algumas escolas e camadas sociais são submetidas, é necessário buscar a maior variedade possível na eleição de técnicas, recursos e procedimentos para a prática artística. Há vários artistas e produções de diferentes grupos que podem servir de referência para o professor e seus alunos nesse sentido. Por exemplo há muitas escolas do movimento modernista, na primeira metade do século XX (futuristas, dadaístas, pop-art, etc.) e grupos experimentais dos séculos XX e XXI que fizeram a opção de reciclar ferramentas, materiais e procedimentos para a criação em arte. A experimentação de novos materiais pode levar não só a um aprimoramento da capacidade criativa como, pela própria vivência, permitir ao aluno que compreenda melhor a intenção, os problemas e o processo de criação de artistas consagrados em diversas linguagens e épocas.

Essas circunstâncias e o aproveitamento de materiais alternativos, não devem, no entanto, impedir o aluno de entrar em contato com os materiais, instrumentos e procedimentos socialmente consagrados, sempre que possível. Privar o aluno desse contato — com as grandes obras, instrumentos e técnicas usuais nos campos da expressão artística — com pretexto de não se ter acesso fácil a eles, ou de se encontrarem longe da realidade atual, seria comparável a não se ensinar a geografia planetária, uma vez que não se terá acesso a todo o planeta ou não se poderá visitá-lo por inteiro.

Da mesma forma podemos ressaltar que, o contato com a produção artística local, pode facilitar o acesso a diversos materiais, instrumentos e procedimentos.

3. Arte como Conhecimento da Área de Linguagens e Códigos:

Que o aluno compreenda a arte como uma linguagem que serve à representação da realidade e que, portanto, tem duplo viés: é criadora de representações culturais reais e permite um modo específico e sensível de leitura dessa mesma realidade.

A arte como linguagem representa a realidade e pode ser vista a partir de dois pontos. Por um lado, cria produtos culturais reais, obras de arte que, de fato, representam os valores da sociedade na qual o artista vive. Por outro lado, já que as obras de arte representam aspectos da sociedade, quando as conhecemos e compreendemos de um modo sensível, elas nos permitem a leitura dessa mesma realidade.

Nesse sentido é preciso compreender ainda que, por ser uma linguagem, a arte tem recursos e técnicas próprias para ser compreendida. Do mesmo modo que seria impossível compreender uma poesia a partir das técnicas para a redação de um texto científico, é impossível compreender a arte tentando observá-la e interpretá-la através de um código histórico, geográfico, etc. Ainda que, por ser uma representação da realidade, possa servir a outros conhecimentos que também se dedicam à compreensão da cultura humana, ela tem teorias específicas que estudam a imagem, os sons, os movimentos e a dramaturgia para ser entendida em sua dimensão estética.

É importante que o professor se aproprie dos repertórios teóricos que permitem a melhor compreensão dos princípios da arte⁵, faça opções pelas linhas que mais se adequam a seu modo de trabalhar e desenvolva esse repertório junto a seus alunos.

Uma imagem analisada a partir da interpretação dela própria e de seus recursos, uma música compreendida a partir de sua própria configuração sonora, ou uma peça de teatro observada em sua própria dramaturgia, é um conhecimento exclusivo dessa área e deve ser desenvolvido pelo professor como aprimoramento pessoal e como possibilidade de trabalho com os alunos.

4. Arte, Trabalho e Sociedade:

O aluno deve ter acesso à investigação das formas de produção da arte no mercado de trabalho.

Como as demais áreas de atuação profissional, a arte tem seus próprios trâmites. O aluno da EJA deve ter acesso à informação e investigação dos modos possíveis e vigentes em sua sociedade para a profissionalização do artista, bem como compreender os mecanismos que norteiam o mercado de arte e de como se dá a demanda de arte.

5. Exibição e Divulgação da Produção Artística:

Que o aluno tenha possibilidades de exibir o produto de sua criação.

Como conhecimento da área de comunicação, códigos e linguagem, a produção artística se presta ao intercâmbio cultural entre indivíduos e grupos sociais mais amplos, para tanto é necessário que seja divulgada e exibida.

Gerar um produto de comunicação e não comunicá-lo pode ser extremamente frustrante para o artista e para o aluno empenhado na produção de arte.

Para que o ensino da arte não perca o significado cabe à instituição escolar e ao professor de arte, junto a seus alunos, pensarem meios de divulgação e exibição dos trabalhos realizados o que pode e deve ser feito periodicamente na própria escola mas, também, buscando-se espaços alternativos em museus, centros culturais e nos diversos lugares públicos de convivência.

5. Ao final é sugerida uma ampla bibliografia sobre Arte, dividida entre as diferentes linguagens propostas pelos PCNs.

6. Aprimoramento da Linguagem Artística:

Objetivos transversos às questões centrais em arte.

Uma vez que o aluno tenha oportunidade de:

- realizar produtos artísticos;
- experimentar técnicas e procedimentos variados na produção de arte;
- compreender a produção artística como representação real e concreta de uma realidade;
- conhecer as formas de profissionalização do artista em seu mercado de trabalho e
- expor sua própria produção à sociedade; é possível ao professor de arte vincular essas vivências aos demais campos teóricos e acadêmicos da disciplina.

Desse modo, partindo da própria produção significativa de seus alunos é importante que se faça inserções localizando e explicando a arte dentro de um cenário cultural mais amplo para lhe dar contexto:

- a) estabelecendo pontes e vínculos entre o conhecimento que está sendo produzido em sala de aula e as referências históricas da produção artística mundial (história da arte);
- b) permitindo, a partir da produção local, que os alunos tenham acesso às produções de outros artistas conterrâneos;
- c) permitindo que cada aluno, na medida que encontra um caminho próprio de expressão, possa se aprofundar nas técnicas e procedimentos pertinentes ao código específico que está desenvolvendo, inclusive ao investigar outros artistas e períodos da história da arte em que esse código se manifesta.

Conteúdos do Ensino de Arte

Pela sua própria natureza, os conteúdos em arte devem ser gerados a partir do grupo com o qual se trabalha, uma vez que entendemos que o léxico (a técnica, propriamente dita) serve à semântica (aos significados humanos que o artista deseja expressar), e não o oposto. Nesse sentido, a título de exemplo, é válido dizer que Van Gogh pintou céus de um azul intenso porque queria expressar um sentimento de temor e de mistério, que ele mesmo associava à cor azul e não porque “o céu deva ser azul”.

Dada a heterogeneidade dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, o professor deve ter sensibilidade e abertura para captar a realidade de seus discentes para, a partir daí, propor temas a serem desenvolvidos. É importante considerar-se que compreender a realidade do outro é algo complexo. O que chamamos de realidade? A final “realidade” tem a ver com o modo como cada um percebe determinada situação. Ao colocarmos as três pessoas para relatarem um fato ocorrido ao qual as três assistiram simultaneamente, teremos três relatos distintos, porque cada um fará sua interpretação. Desse modo, quando dizemos a realidade do aluno em que pensamos? Em sua condição material? Suas experiências pessoais na vida? A atividade ou trabalho que exerce? O estilo de roupas que usa? O bairro que mora?⁶

Todas essas questões respondem à questão da realidade, ao mesmo tempo são parciais em relação à realidade total do indivíduo. É necessário que o professor esteja aberto porque: 1º) a realidade que interessa à criação artística é a realidade subjetiva e íntima do sujeito, não tanto o fato em si, mas o modo como o indivíduo percebe, interpreta e vivencia esse fato; 2º) não é possível conhecer a realidade do outro a não ser a partir do outro mesmo, de suas colocações, do modo como vê e entende diferentes questões, etc.

6. TEVES, Nilda (org.). *Imaginário e Educação*. RJ, Gryphus, Faculdade de Educação, UFRJ, 1992.

Na medida em que o grupo encontre temas que lhes sejam importantes para trabalhar, conteúdo e técnica se complementam indissociavelmente. Materiais, procedimentos e recursos se apresentam espontaneamente como mais ou menos apropriados para determinados conteúdos.⁷

Em termos de conhecimento formal, uma vez que um projeto em arte esteja em andamento é importante que o professor consiga associar e sistematizar junto aos alunos os saberes específicos da área:

- a) Conceituais (principal mensagem da obra de arte. Conceito = idéia central expressa na obra):
 - 1) Tentativa de compreender o que representa aquela produção artística e a forma de comunicação que foi utilizada, incluindo o que está sendo expresso em termos sociais e políticos e que técnicas o artista usou para conseguir passar a mensagem;
 - 2) Tentativa de compreender a teoria em que se baseia o conceito que está sendo trabalhado (é importante que o aluno perceba que um determinado conceito ou tema central pode ser interpretado por diversas teorias e que é uma posição de criticidade conhecer e eleger a teoria que mais vai ao encontro de suas crenças pessoais).
- b) Procedimentais: que o aluno possa, efetivamente, desenvolver o *saber fazer* técnico, ou tecnológico, para sua produção em arte.
- c) Atitudinais: que a vivência em arte desenvolva no aluno
 - 1) auto-confiança para se colocar com suas próprias representações;
 - 2) a alteridade (capacidade de se relacionar com o outro, colocando-se em seu lugar) para compreender e respeitar a representação do outro;
 - 3) a autonomia para seguir produzindo suas representações artísticas, segundo suas próprias convicções.

1 - Artes Visuais na EJA

A expressão Artes Visuais refere-se a um amplo leque da produção cultural humana ligado à imagem. A questão do estudo da imagem ultrapassa o que, no sentido clássico acadêmico, usou-se chamar artes plásticas e, nesse sentido, ultrapassa os campos restritos da pintura, desenho, gravura e escultura.

Observa-se no mundo pós-contemporâneo a imensa quantidade de informação que nos chega por meios visuais. Incluindo a tecnologia clássica das artes plásticas, essa área de conhecimento amplia-se à produção fílmica (tanto de cinema, quanto de televisão), à publicitária, à moda, decoração, arquitetura, enfim, às questões gerais da imagem que se produz e que consumimos em nosso cotidiano, sob as mais variadas formas.

Esse novo entendimento sobre as artes visuais abre muitas possibilidades ao professor, podendo facilitar seu trabalho, pois o aproxima da realidade que o aluno vivencia nessa área. Desde a chance de abrir um jornal e efetuar uma análise das imagens que nos são passadas diariamente através de um meio de comunicação e os reflexos que isso tem sobre nossas vidas, a assistir um filme e observar as estratégias de imagem utilizadas por um cineasta para explorar determinado conteúdo, ou resgatar a clássica pintura e realizar um quadro a óleo, passear pelas ruas do bairro e observar o impacto que a visualidade da arquitetura, das ruas, seu entorno, podem ter sobre nossa representação como grupo. Assim, as possibilidades de atuação do professor de arte em Artes Visuais é praticamente infinita, sempre que nos mantivermos abertos aos novos conceitos e produções.

7. GEERTZ, Clifford. *O Saber Local*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Fazer Artístico em Artes Visuais

O conceito de Artes Visuais nos permite transitar entre a tecnologia clássica das artes plásticas e as linguagens mais contemporâneas. A título de exemplo podemos citar diversas possibilidades do fazer artístico no campo visual: o desenho; a pintura sobre diversos suportes e recorrendo-se a várias tintas; a escultura, inclusive a construção de objetos com materiais diversos e mesmo sucatas; mas também filmagens, criação de signos e símbolos; artes gráficas; interferências no meio ambiente; computação gráfica; desenvolvimento de obras conceituais; etc.

Grande auxílio no trabalho do professor será a compreensão de que não necessariamente o aluno deva transitar por todas as técnicas possíveis na produção visual (o que seria impossível mesmo para o artista), mas de que toda a criação visual tem um princípio comum que a define como visual. Se o aluno da Educação de Jovens e Adultos puder perceber as características de um produto visual e compreender o significado que o artista tentou expressar e a técnica com que utilizou os símbolos e as imagens para poder passar sua mensagem, esse conhecimento será transferido para as diversas técnicas artísticas existentes e àquelas que serão criadas, pois estará sempre se referindo à imagem.

A particularidade das Artes Visuais é encontrar um modo de *comunicar-se pela imagem*. Não importa se essa imagem foi pintada, fotografada, filmada ou se é resultado da construção de um objeto. Para expressar seu conteúdo, o artista recorreu não a um som, ou a um texto, mas a uma imagem.

Portanto, o fazer artístico nessa área deve concentrar seus esforços para fazer com que o aluno consiga se expressar através da criação intencional de uma imagem.

A intencionalidade do aluno-criador, bem como os meios pelos quais ele conseguirá desenvolver uma imagem que expresse seu desejo criativo, podem ser sistematicamente desenvolvidos pelo estudo da percepção visual e pelo domínio gradativo do recurso técnico a que ele se propõe. Exercícios que permitam a compreensão e o domínio da forma, bem como dos materiais plásticos são fundamentais para o desenvolvimento do fazer artístico nessa área.

Apreciação e leitura de imagens

A leitura de imagens e a compreensão daquilo que cada imagem expressa e porquê, de acordo com sua própria estratégia, tem sido um campo amplamente estudado desde meados do século 20.

Embora a contextualização histórica e sócio-política da obra de arte seja importante para a compreensão de uma *história da cultura humana* e não deva ser posta de lado, é importante que o professor de arte na área de Artes Visuais considere que a leitura de imagens tem seu próprio repertório, fundamentado na própria imagem, e que esse conhecimento deve ser apropriado pelo aluno para que ele possa desenvolver uma apreciação crítica das Artes Visuais.

Entrar em contato com obras visuais de diversos artistas é uma facilidade no mundo contemporâneo, podemos fazê-lo através da televisão, dos cadernos culturais de jornais e revistas, pela internet e, sempre que possível, ao vivo, em praças, museus, centros culturais, etc. A prática de observar essas produções, locais e mundiais, apreciá-las, analisá-las e interpretá-las a partir de referenciais semióticos (que digam respeito exclusivamente à interpretação da imagem) é fundamental para que o aluno desenvolva a autonomia e criticidade nessa área do conhecimento.

Igualmente importante é o exercício da análise crítica da própria obra e da dos colegas de classe para que se possa desmistificar a criação artística entendida como *dom* e percebê-la como fruto do trabalho e da construção do conhecimento humano que pode e deve ser adquirido e compreendido.

Todo programa de Artes Visuais deveria reservar um momento para que a turma reunisse seus trabalhos e os submetesse à crítica e análise dos colegas.

Objetivos em Artes Visuais

Dentro do amplo campo da arte podemos considerar como objetivos específicos das Artes Visuais que o aluno:

- a) Perceba que o mundo visual em seu entorno é intencionalmente criado por artistas e profissionais da comunicação visual e que isso tem um impacto sobre cada indivíduo e a sociedade em geral;
- b) Entenda que é característica do trabalho de arte a intencionalidade; isso distingue a imagem criada pelo homem da imagem natural ou incidental;
- c) Compreenda que a aproximação e o entendimento da obra visual se ampliam na medida em que buscamos compreender a intenção do artista;
- d) Seja capaz de analisar uma imagem a partir das teorias que estudam e explicam os mecanismos próprios à imagem;
- e) Produza obras visuais que expressem sua própria intencionalidade de comunicação;
- f) Investigue e explore, com autoconfiança, novas possibilidades e recursos criativos para se expressar visualmente;
- g) Experimente o máximo de técnicas possíveis em Artes Visuais;
- h) Entre em contato com a produção de outros artistas locais e mundiais;
- i) Entre em contato com obras que foram consagradas mundialmente através da crítica histórica e se sinta confiante em analisá-las e criticá-las na busca de compreendê-las;
- j) Tenha a oportunidade de criar meios para expor sua própria produção.

2 - Dança na EJA

Ao compreendermos a arte como linguagem e a dança como arte, podemos refletir que dançar é a linguagem artística mais primitiva do ser humano. Usar o corpo como forma de linguagem para expressar nossos sentimentos e sensações mais subjetivos é algo tão remoto na experiência humana, seja individual ou coletiva, que, freqüentemente, não nos recordamos de quando ou como desenvolvemos certas expressões corporais. Muitas vezes a origem desses movimentos encontra-se em nossa vivência como bebês.

É necessário que a dança não seja vista como simples coreografia, seja de tradições folclóricas, seja de representações contemporâneas. Se, por um lado é verídico que as coreografias nascem como formas de dança genuínas, por outro, é necessário estarmos atentos para o fato de que a dança coreografada é uma expressão coletiva. E, embora como representação coletiva de um grupo social, atenda a alguns objetivos do ensino da dança na EJA, não podemos nos esquecer que é necessário que desenvolvamos, igualmente, as expressões individuais.

Como forma de arte, a dança busca dar expressão aos sentimentos humanos através de seu instrumento mais básico: o próprio corpo. O indivíduo apropria-se intencionalmente de seus movimentos e repousos corporais para expressar um conteúdo íntimo e assim distingue sua expressão artística do simples movimento fortuito, por exemplo uma contração espontânea de dor.

Ao termos claro essa essência da dança podemos compreender as coreografias como intenções de um corpo coletivo em organizar seus movimentos para expressar determinados conteúdos. Posto isso, consideramos que o objetivo norteador das aulas de dança na EJA seja a possibilidade do aluno reconhecer a organização e expressão de seus movimentos originais, podendo agregar-lhes intencionalidade artística.

É necessário que se possibilite a apreciação de apresentações de dança diversas e sua leitura e análise crítica, pois ampliarão o repertório dos alunos, permitindo uma melhor compreensão de seus próprios gestos e o aprimoramento desses.

Na educação em dança o professor pode e deve manter o objetivo de trabalhar as tradicionais coreografias, por exemplo as danças de roda de São João, que são tão importantes dentro da cultura escolar, tanto no sentido de reviver as histórias que nos mostram as origens dessas tradições, quanto no fazer artístico da dança (dançar as quadrilhas), considerando que esses repertórios sejam autênticos dos alunos, mas que também explore novas possibilidades e um novo saber fazer, através de um trabalho de resgate do significado dos movimentos do próprio corpo do aluno e do grupo do qual ele participa, das danças que vivencia em seus momentos de lazer (festas, bailes, grupos culturais e folclóricos da sua comunidade, encontros com amigos, etc), para então tomar nova consciência desses gestos, criticamente.

Fazer Artístico em Dança

O fazer artístico em dança deve observar a experimentação do aluno sobre seus próprios movimentos, resgatando as expressões oriundas desses. Sendo a dança uma arte ligada às sensações do próprio corpo, deve-se proporcionar um resgate consciente dessa expressividade.

Igualmente, deve-se proporcionar experiências onde os alunos interajam uns com os outros já que a questão do corpo envolve a relação entre indivíduos, sempre visando uma intencionalidade expressiva que é o que caracterizará um trabalho artístico.

No âmbito da representação coletiva o resgate e a contextualização histórica das danças tradicionais não deve se sobrepor às novas criações propostas pelo grupo, já que, embora as festas escolares sejam uma oportunidade para a expressão e as apresentações de dança, essas não devem ser reduzidas a um exibicionismo de tarefas destituídas de expressividade.

Objetivos em Dança

Consideramos como objetivos específicos do trabalho com Dança na Educação de Jovens e Adultos que o aluno:

- a) Perceba a dança como expressão e representação de valores humanos que estão presentes nos indivíduos e na sociedade em geral;
- b) Compreenda a importância de que a dança seja carregada de intencionalidade do indivíduo ou corpo de dança, distinguindo-a da simples imposição e repetição de padrões coreográficos externos destituídos de significado;
- c) Perceba as intencionalidades dos dançarinos, compreendendo melhor as representações da sociedade em seu entorno;
- d) Adquirir autoconfiança para desenvolver seus próprios padrões de movimento e repouso em dança, de acordo com suas necessidade expressivas;
- e) Entre em contato com a produção de dançarinos locais e mundiais de diferentes períodos, seja pela TV, internet ou ao vivo;
- f) Desenvolva a alteridade para poder realizar trabalhos coletivos num corpo de dança;
- g) Tenha a oportunidade de criar meios para apresentar seus espetáculos.

3 - Teatro na EJA

O teatro talvez seja uma das mais antigas manifestações artístico-culturais do ser humano, pois se supõe que já exista desde a pré-história na forma de rituais que serviam à magia de dominar a natureza. Ele tem a peculiaridade de unir diversas linguagens artísticas. De um lado sua base é a dramaturgia do ator: o trabalho com o próprio corpo na intenção de expressar determinados sentimentos e dramas humanos; por outro, utiliza-se de textos (dramaturgia), das artes visuais (cenários, objetos de cena, indumentárias, cartazes de divulgação, maquilagem, etc.), da música (composições que enriquecem as cenas, sons, ruídos, etc.). Desse modo é uma linguagem artística capaz de desenvolver diversas potencialidades do ser humano quando esse tenta se fazer representar socialmente.

De qualquer modo é preciso estar atento para que não se perca o foco do objetivo essencial do teatro que está em vivenciar pela interpretação os dramas e conflitos humanos, independentemente de que a realização desses conflitos se dê na forma da tragédia ou da comédia.

No caso de apresentações teatrais o professor de arte em Teatro deve se sentir com liberdade para propor projetos interdisciplinares onde as competências sejam distribuídas, de modo a não se sentir ameaçado quanto à sua própria área de atuação. Direção teatral é, antes de tudo, uma competência para gerenciar e dirigir um grupo, o que permite a distribuição de responsabilidades. Vivenciar essa oportunidade de trabalho em equipe pode ser por si só enriquecedor para os alunos de Educação de Jovens e Adultos. Um projeto teatral na escola pode envolver diversas disciplinas, professores e alunos, a começar pela literatura, história, física, matemática, artes visuais, música, etc.

Mas essa visão formal do ensino de teatro não deve ofuscar a possibilidade do aluno apropriar-se de seu corpo como instrumento de expressão dramática, não apenas na interpretação oral de textos, como pode parecer à primeira vista, mas, sobretudo na utilização de seu corpo como meio de comunicação das sensações e sentimentos humanos.

Embora possa haver na escola pressões no sentido de que as aulas de teatro revertam na apresentação de peças no sentido clássico do termo, principalmente quando há datas comemorativas, devemos ter em conta a prioridade de levar o aluno: 1º) a ter contato com a própria expressividade corporal; 2º) a compreender o que está sendo expresso gestualmente pela sociedade em que está inserido; 3º) a perceber o forte impacto que a linguagem corporal tem sobre a atuação do ser humano no meio circundante; e 4º) que se possa perceber as intencionalidades (mesmo quando inconscientes) que são expressas pelo gesto físico dramático.

Através da construção, reconstrução e interpretação de histórias diversas, o indivíduo pode vivenciar simbolicamente experiências que irão aprimorar seu repertório de vida. Nesse sentido não importa se a vivência se dê no nível da atuação dramática, ou de sua apreciação. O importante é que, como nos coloca Jung, para o amadurecimento psíquico do indivíduo, viver uma experiência, seja ela simbólica, como nos sonhos ou na fruição artística, ou seja na vida real, proporciona ao ser humano os mesmos benefícios. Assim, cabe ao trabalho com teatro a possibilidade do aluno colocar-se nas mais diversas situações que lhe sejam significativas, buscando para cada uma delas o desfecho mais criativo e adequado à sua realidade.

Na apreciação de obras teatrais o resgate de grandes clássicos da dramaturgia da cultura ocidental aponta-nos possíveis soluções para os conflitos de grandes mitos humanos mas, também, devemos abrir a possibilidade de apreciação das obras contemporâneas que apontam novos desfechos. Igualmente, é fundamental que o aluno da Educação de Jovens e Adultos tenha a possibilidade de improvisar e criar seus próprios roteiros com desfechos adequados à sua realidade social e imaginária.

Fazer Artístico em Teatro

O fazer artístico em teatro na Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar ao aluno a vivência da representação dramática e da improvisação, permitindo que o aluno perceba a expressão dos grandes mitos que há por detrás de toda criação narrativa.

Antes mesmo de que se considere a montagem de peças teatrais, a natureza da improvisação e do desenvolvimento do trabalho do ator acumulam benefícios de expressão artística ímpar.

Tal fazer artístico deve, ainda, proporcionar a apreciação de apresentações teatrais do teatro amador e profissional, sempre que possível.

E, sentindo-se o grupo pronto para tal investimento, só haverá ganhos se, na prática, se chegar à montagem de uma peça para apresentação.

De qualquer modo a exibição do trabalho do ator deve ser priorizada já que é da natureza dessa linguagem representar *para* alguém. Nesse aspecto, o próprio grupo deve se converter em platéia crítica e exigente dos exercícios desenvolvidos em aula.

Objetivos em Teatro

Os objetivos específicos do ensino de Teatro na Educação de Jovens e Adultos podem ser considerados como os de desenvolver no aluno:

- a) a percepção de que a vivência simbólica é tão real para o ser humano quanto as experiências concretas do dia-a-dia;
- b) a expressividade intencional de seu corpo e sua utilização na representação cênica;
- c) a desinibição para se expor em palco, expressando sentimentos e sensações humanas;
- d) autoconfiança para desenvolver seu próprio estilo expressivo;
- e) competências vivenciais e teóricas para a apreciação de produções teatrais clássicas e da contemporaneidade;
- f) a alteridade para poder atuar em grupo;
- g) autonomia para criar e desenvolver projetos em teatro;
- h) conhecimentos que permitam ao aluno conhecer as regras e trâmites do mercado de trabalho em teatro.

4 - Música na EJA

Junto a tantos outros fazeres artísticos coletivos, a Música sempre esteve presente na história do homem como uma das mais importantes atividades coletivas nas diversas sociedades. Ela tem o poder de aglutinar o grupo em torno de uma prática que por si só pressupõe habilidades humanas de convivência, imaginação e destreza.

O trabalho de Música na Educação de Jovens e Adultos, da mesma maneira que em outras linguagens em Arte, deve partir da realidade musical vivenciada pelo aluno, do repertório que ele traz, das atividades musicais corriqueiras no grupo social do qual participa.

Igualmente, não deve estagnar aí, procurando ampliar a escuta do aluno para os fazeres musicais de outros grupos. É importante dar a oportunidade não só de se apreciar, mas também de fazer música nos mais diversos gêneros e estilos e com o maior número possível de meios. Sempre partindo do referencial do aluno, não se deve ter receio de mostrar diferentes músicas étnicas, músicas de concerto ou músicas populares, procurando discuti-las para entender seus modos de produção.

O professor de Música não deve se sentir, no entanto, obrigado a cobrir toda a gama histórica da música de concerto ou todos os estilos musicais populares possíveis.

Isso já seria impossível pela carga horária de que a disciplina dispõe, mas principalmente, perde o sentido quando se pensa que o objetivo maior do trabalho em Música na Educação de Jovens e Adultos é dar ao aluno a oportunidade de desenvolver o domínio dessa linguagem como forma de expressão do seu interior e da leitura de sua realidade. Assim como nas demais artes, é possível encontrar pontos de contato entre as criações musicais de diferentes épocas da história da música ou de diferentes culturas de nosso país e do mundo e o repertório dos alunos. A partir daí podem ser construídas experiências significativas para a aprendizagem em Música e para sua compreensão.

Desse mesmo ponto de vista, o ensino da leitura e escrita da grafia tradicional da música só deve ser valorizado até o ponto em que contribua para o objetivo maior da vivência musical e enriqueça o aluno. Deve-se tomar o cuidado para que o indivíduo entenda que ser músico ou fazer música é algo que envolve muitas habilidades e competências além do simples domínio do código gráfico, embora esse tenha a sua importância.

Na apreciação de obras musicais deve-se ressaltar sempre que o seu resultado final é fruto da intencionalidade do artista ao trabalhar o material sonoro do qual se utilizou. Ou seja, a configuração sonora de qualquer obra musical, em qualquer estilo, tem por base as escolhas feitas pelo criador a partir de seus valores estéticos, suas crenças sobre arte e sobre a música em especial. Entender um pouco desses valores, passa pelo entendimento das técnicas e procedimentos utilizados. Por exemplo, para entender a melodia de um samba, seus saltos e surpresas, é necessário compreender o contraponto que esta faz com o ritmo e a harmonia que a acompanham.

Se a iniciação instrumental for materialmente possível em classes de Educação de Jovens e Adultos (caso a escola tenha instrumentos para tanto), não se deve abrir mão dela, mas o primordial, especialmente no trabalho com esse público, é resgatar as habilidades de execução instrumental que os alunos porventura já possuam. Sejam alunos que dominem um instrumento ou aqueles que tiveram alguma iniciação instrumental fragmentada, todos devem poder contribuir para o fazer musical do grupo. Utilizar materiais alternativos, como fazem alguns grupos da atualidade (por exemplo, Uakti e Stomp!), tanto na construção de instrumentos, quanto na sua utilização direta para produzir som, pode ser um caminho rico para a vivência instrumental, se explorado de forma sistemática e consciente.

Trabalhos de composição individuais ou em grupo que possam ser registrados das mais diversas formas (através de gravações, partituras gráficas, letras, cifragens, etc.), são um campo privilegiado para que os alunos percebam na prática os conceitos trabalhados na apreciação musical, na prática instrumental e vocal e trazidos à baila pela discussão do seu próprio fazer artístico.

Da mesma forma, a improvisação traz o desafio de colocar na prática e de modo espontâneo o que foi aprendido. Nesse sentido o professor deve procurar aplicar diferentes modelos de improvisação e propostas de criação, que tornem a prática do grupo interessante e estimulante. Muitos educadores musicais da atualidade tratam desse assunto e da sua aplicação em sala de aula, trazendo propostas que se adequam muito bem ao trabalho na Educação de Jovens e Adultos.

Vale lembrar que hoje as novas tecnologias da informação podem representar um grande auxílio na educação musical, ao tornarem acessíveis ferramentas de gravação, seqüenciamento e edição de áudio. Muitos programas estão disponíveis gratuitamente e são de fácil utilização.

O computador proporciona uma experiência direta com a música e seus resultados podem ser ouvidos prontamente, sem que se necessite de outros meios para sua produção.

O canto coral também é uma estratégia privilegiada para proporcionar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos uma vivência musical enriquecedora, mas não deve ser a única atividade musical. Quando isso acontece, vários aspectos dessa linguagem, que não dizem respeito à atividade coral, são negligenciados.

Na verdade, nenhuma dessas atividades e estratégias deve centralizar o trabalho. É importante diversificá-las. O ponto central, a ser buscado através de qualquer método que se coloque em prática, é levar o aluno ao domínio da linguagem musical como meio de expressão artística.

Fazer Artístico em Música

O fazer artístico em Música na Educação de Jovens e Adultos para que propicie ao aluno a oportunidade de desenvolver seu domínio da linguagem musical, deve procurar passar sempre pela apreciação, prática instrumental e vocal, criação musical, através da improvisação e da composição, e pela discussão de toda essa produção. Esses quatro aspectos se complementam, deixando que o aluno transfira os conhecimentos adquiridos de uma prática para outra, aprofundando sua utilização expressiva. A discussão a respeito da produção deve ser aberta e apoiar-se em critérios que nasçam do próprio grupo e de suas vivências, enriquecidos pelo que o professor pode acrescentar com sua experiência e conhecimento específico na área.

É importante que os resultados do trabalho dos alunos possam ser mostrados em apresentações, sejam elas internas ou públicas. Essa prática dá ao aluno a oportunidade de avaliar o contato da sua produção ao ser exposta ao público, a recepção desse para com seu produto, encaminhando mudanças, caso sejam necessárias, para que o artista (aluno) alcance da melhor maneira possível aquilo que deseja expressar.

Outra tarefa importante para o professor, no que concerne à prática instrumental e vocal, é equilibrar o peso da execução individual e em grupo, não deixando que a soma das sonoridades dos vários elementos do grupo dê ao aluno a impressão de que pode descuidar da qualidade da sua sonoridade individual.

Objetivos em Música

Como objetivos específicos do ensino da Música na Educação de Jovens e Adultos podemos considerar que o aluno:

- a) Entenda a música como meio de expressão artística presente nas mais diversas épocas da humanidade;
- b) Tenha contato com o máximo de meios e técnicas de produção musical;
- c) Compreenda que a aproximação e o entendimento da obra musical se ampliam na medida em que buscamos compreender a intenção do artista, seus valores estéticos, as técnicas e procedimentos dos quais se utilizou;
- d) Entre em contato com um repertório variado, das mais diversas épocas e representativo de diferentes culturas nacionais e internacionais, adquirindo um mínimo de competências vivenciais e teóricas para sua apreciação;
- e) Adquirir autoconfiança para desenvolver seus próprios padrões de interpretação, improvisação e composição, produzindo obras musicais que expressem sua própria intencionalidade de comunicação e expressão;
- f) Desenvolva a alteridade para poder atuar em grupo;
- g) Adquirir conhecimentos que lhe permitam conhecer as regras e trâmites do mercado de trabalho em Música;
- h) Desenvolva autonomia para criar e desenvolver projetos musicais;
- i) Tenha a oportunidade de criar meios para expor sua própria produção.

Bibliografia:**Educação de Jovens e Adultos:**

- BARRETO, Elba S. de Sá (org.). *Os Currículos do ensino Fundamental para as escolas Brasileiras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BORDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- BOUTINET, Jean-Pierrra. *Antropologia do Projeto*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BYINGTON, Carlos Amadeu. *Pedagogia Simbólica: A construção amorosa do conhecimento de ser*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1996.
- CUNHA, Luis Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1991.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Ed. e MEC, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1990.
- _____. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 4. ed. São Paulo, Ática, 1991.
- GEERTZ, Clifford. *O Saber Local*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: ALB e Mercado das Letras, 1998.
- GHIRARDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990.
- GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez / Autores associados, 1992.
- JUNG, C. *Desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- _____. *Psicología y Educación*. Barcelona, Espanha: Paidós, 1993.
- KANT, Emanuel. *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa S/A, 1987.
- LECHTE, John. *Cinquenta Pensadores Contemporâneos Essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.
- LIMA, L.O. *Piaget para Principiantes*. São Paulo, Summus, 1980.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990.
- MAFFESOLI, Michel. *A Transfiguração do Político: a tribalização do mundo*. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 1997.
- MARTINS, M^a Anita Viviani. *O Professor como Agente Político*. Ed. Loyola, 1984.

- MOLL, Luis C. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1996.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA, Martha K. *Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Ed. Scipione, 2001.
- Os Pensadores. *Friedrich Nietzsche*: Obras Incompletas. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- Os Pensadores: *Bachelard*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- PATTO, Maria Helena Souza (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, Queroz, 1981.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. *A Psicologia da Criança*. Editora Bertrand, 1994.
- _____. & ELKIND, David. *Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Para onde vai a Educação?*. Rio de Janeiro, José Olympio Ed., 1974.
- POZO, Juan Ignácio. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Conselho de Classe: Burocratização ou Participação?* 3. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, [1987?].

- SAVIANI, Demerval. Educação: do senso-comum à consciência filosófica. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Ed. Atores Associados e Cortez Ed., 1985.
- _____. Escola e Democracia. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Ed. Atores Associados e Cortez ed., 1983, 5ª. edição.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Cadernos PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, vol. 1, Introdução; 1997.
- _____. *Cadernos PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, vol. 8, Apresentação dos Temas Transversais e Ética, 1997.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola; uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.
- TEVES, Nilda (org.). *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro, Gryphus, Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.
- TOMMASI, WARDE e HADDAD. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Ed., PUC-SP e Ação Educativa, 1998.
- TURRA, Clódia M. et al. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre, Sagra, 1986.
- VEIGA, Ilma Passos de A. da (org.). *Repensando a Didática*. Campinas, Papirus, 1988.
- VIANNA, Ilca O. de A. *Planejamento Participativo na Escola; um desafio ao educador*. São Paulo, EPU, 1986.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Arte na EJA:

- AMARAL, Aracy. *Arte para quê: a preocupação social na arte brasileira, 1930 – 1970*. São Paulo: Nobel, 1984.
- ARANTES, Antonio Augusto. *O que é Cultura Popular*. 14. ed. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Conflitos e Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo, Cultrix, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Folclore*. 10. ed. São Paulo, Brasiliense, [1989?].
- BRANT, Leonardo (org.). *Políticas Culturais*, vol 1. Barueri, SP: Manole, 2003.
- CASCUDO, Luís A. da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, ?.
- DUARTE JR., João-Francisco. *Por que Arte-Educação?* 2. ed. Campinas, Papirus, 1985.
- _____. *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo, Cortez, 1981.
- DURAND, Gilbert. *Estruturas Antropológicas do Imaginário: Introdução a Arquetipologia Geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1982.
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. e. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo, Cortez, 1993.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FRYE, Northrop. *Anatomy of Criticism*. England: Penguin, 1990.
- FUSARI, M. F. de R. e.; FERRAZ, M. H. C. de T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo, Cortez, 1993.
- GONÇALVES, L. A. Oliveira; SILVA, P. B. G. *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. DP&A, 1999.
- HAUSER, Arnold. *Teorias da Arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- _____. *História Social da Literatura e da Arte*. Tomo I e II. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- HONNEF, Klaus. *Arte Contemporânea*. Colônia: Benedikt Taschen, 1992.
- LINHARES, Ângela. *O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade*. Rio Grande do Sul: Unijú, 1999.
- LOWENFELD, Victor e BRITTAIN, W Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou. 1977.
- MARCUSE, Hebert. *A Dimensão Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1977c.
- MENEZES, A. P. *Olhar hermético: o Invasor na lente de Maquiavel*. Dissertação de Mestrado em “Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

- _____. & CONTIER, A. D.; ATTÍE, S. B. “O papel da escola frente os rituais de inserção social dos jovens a partir da reflexão dos salões da *Belle Époque* paulistana. Cadernos de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, v.2, nº 1, 21-31. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2002.
- MOLES, Abraham. *Teoria da Informação e Percepção Estética*. Brasília, UNB, 1978.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- PAREYSON, Luigi. *Os Problemas de Estética*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- PATAI, Raphael. *O Mito e o Homem Moderno*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- PENNA, Maura. “Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos”. In Peregrino, Yara Rosas (Coord.). *Da Camiseta ao Museu*. João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), 1995.
- PIERCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- PORCHER, Louis (org.). *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* São Paulo, Summus, 1982.
- READ, Hebert. *O Sentido da Arte*. São Paulo: Ibrasa, 1987.
- _____. *A Arte de Agora: uma introdução à teoria da pintura e escultura modernas*. São Paulo: Perspectiva, 1972
- _____. *A Educação Pela Arte*. São Paulo, Ed. Martins Fontes: 2001.
- SANTOS, Marcos Ferreira. “*O Olho e a Mão: Educação e Produção Simbólica na Compreensão Mythodológica da Sala de Aula*”. Texto base do curso “*Alternativas Mythodológicas em sala de aula*” São Paulo: EPAM Prof. Américo de Moura, 6ª Delegacia de Ensino de São Paulo: junho-outubro 1997.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Cadernos PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, vol. 6, Arte, 1997.
- STORI, N. & MENEZES, A. P. Diário de Bordo: um meio de elaboração da sensibilização artística. Cadernos de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, vol. 2, nº 1, 73-82, 2002.
- SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética do Homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- TAYLOR, Calvin. *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: IBRASA, 1976.
- WATT, Ian. *Mitos do Individualismo Moderno: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- WHITMONT; Edward C. *A Busca do Símbolo*. São Paulo, Cultrix, 2002.
- WÖLFFLIN, Henrich. *Conceitos fundamentais da História da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Artes Visuais na EJA:**
- AGUILAR, Nelson (org.)/ Fundação Bienal de São Paulo. *Mostra do Redescobrimento: arte moderna*. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000

- AMARAL, Aracy. *Arte para quê: a preocupação social na arte brasileira, 1930 – 1970*. São Paulo: Nobel, 1984.
- ANDREW, J. Dudley. *As Principais Teorias do Cinema: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- ARGAN, Giulio C. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. São Paulo: Pioneira e EDUSP, 1980.
- _____. *A Arte do Cinema*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1989.
- AUMONT, Jacques e outros. *A Estética do Filme*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que Pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ; Fapesp e Cortez, 2002.
- CANEVACCI, Massimo. *Antropologia do Cinema: do mito à indústria cultural*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- _____. *Antropologia da Comunicação Visual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- EPSTEIN, Isaac. *O Signo*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- GOMBRICH, H. *Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. *Historia Del Arte*. Espanha: Garriga, 1975.
- HONNEF, Klaus. *Arte Contemporânea*. Colônia: Benedikt Taschen, 1992.
- JAFFÉ, Anieli. *O Mito do Significado*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- KANDINSKY, I. *Punto y Línea sobre el Plano: contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Barcelona, ES: Punto Omega, 1988.
- _____. *Curso da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LINHARES, Ângela. *O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade*. Rio Grande do Sul: Unijú, 1999.
- LOWENFELD, Victor e BRITTAIN, W Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MENEZES, A. P. *Olhar hermético: o Invasor na lente de Maquiavel*. Dissertação de Mestrado em “Educação, Arte e História da Cultura”. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.
- METZ, Christian. *Ensayos sobre la significación en el cine (1964 – 1968). Volumen 1*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2002.
- _____. *Ensayos sobre la significación en el cine (1968 – 1972). Volumen 2*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2002.
- _____. *El significante imaginario: psicoanálisis y cine*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2001.
- _____. *Linguagem e Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

- NEIVA, Jr, Eduardo. *A Imagem*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- OAKLANDER, Violet. *Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 1980.
- PAÏN, Sara; JARREAU, Gladys. *Teoria e Técnica da Arte Terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PEDROSA, Israel. *Da Cor à Cor Inexistente*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda & Editora Universidade de Brasília, 1982.
- TAYLOR, Calvin. *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: IBRASA, 1976.
- WÖLFFLIN, Henrich. *Conceitos fundamentais da História da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Dança na EJA:

- BERTHERAT, Therese & BERNSTEIN, Carol. *O Corpo tem suas razões*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FUX, Maria. *Dança, Experiência de Vida*. São Paulo: Summus, 1983.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1991.

MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje*. São Paulo: Cortez, 1999.

Teatro na EJA:

- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.
- DURAND, Gilbert. *Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix & EDUSP, 1988.
- FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- HAUSER, Arnold. *História Social da Literatura e da Arte*. Tomo I e II. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- JUNG, C G. *O Homem e seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, c1964.
- KOUDELA, Ingrid D. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- _____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva & EDUSP, 1991.
- _____. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- KUSNET, Eugênio. *Iniciação à arte dramática*. São Paulo: Editora brasiliense, 1968.
- MAY, Rollo. *A Coragem de Criar*. São Paulo: Nova fronteira, 1982.
- SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

STANISLAVSKY, K. S. *A Construção da Personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984.

STEVENS, John O. *Tornar-se presente*. São Paulo: Summus editorial, 1977.

Música na EJA:

ALFAYA, Mónica; PAREJO, Enny. *Musicalizar*. Brasília, Musimed, 1987.

ALVARENGA, Oneyda. *Música Popular Brasileira*. 2. ed. São Paulo, Duas Cidades, 1982.

ANDRADE, Mário de. *Pequena História da Música*. 8. ed. São Paulo, Martins, 1977.

ANTUNES, Jorge. *Notação na Música Contemporânea*. Brasília, SISTRUM, 1989.

BARRAUD, Henry. *Para Compreender as Músicas de Hoje*. São Paulo, Perspectiva/EDUSP, 1975.

BEHLAU, Mara & REHDER, Maria Inês. *Higiene Vocal para o Canto Coral*. Rio de Janeiro, RevinteR Ed., 1997.

BRESSAN, Wilson J. *Educar Cantando; a função educativa da música popular*. Petrópolis, Vozes, 1989.

CADERNOS DE ESTUDO: ANÁLISE MUSICAL. São Paulo, Editora Atravez, 1988-. Semestral. Publicado em convênio com a Escola de Música da UFMG.

CADERNOS DE ESTUDO: EDUCAÇÃO MUSICAL. São Paulo, Editora Atravez, 1990-. Semestral. Publicado em convênio com a Escola de Música da UFMG.

CADERNOS DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE DE CAMBRIDGE (editados por Roy BENNETT). Rio de Janeiro, Zahar, 1985-1986. 6v.

CALDAS, Waldenyr. *Iniciação à Música Popular Brasileira*. São Paulo, Ática, 1985.

CALDEIRA FILHO, J. C. *Apreciação Musical: Subsídios Técnico-Estéticos*. São Paulo, Fermata, 1971.

COMPAGNON, Germaine; TOMET, Maurice. *Educación del Sentido Rítmico*. Buenos Aires, Kapelusz, 1975.

DALCROZE, E. *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*. 9. ed. Paris, Foetisch Freres, s.d.

DENNIS, Brian. *Experimental Music in Schools; towards a new world of sound*. OUP, 1970.

FARIA, Nelson. *A Arte da Improvisação; para todos os instrumentos*. Rio de Janeiro, Lumiar, 1991.

GAGNARD, M. *Iniciação Musical dos Jovens*. 2. ed. Lisboa, Editorial Estampa, 1981.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo, Summus, 1988.

_____. *La Improvisación Musical*. Buenos Aires, Ricordi, 1983.

_____. *La Iniciacion Musical del Niño*. Buenos Aires, Ricordi, [1986?].

- GONZALEZ, Maria Elena. *Didáctica de la Música*. Buenos Aires, Kapelusz, 1963.
- GRIFFITHS, Paul. *A Música Moderna*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- HEITOR, Luiz. *150 anos de Música no Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956.
- HENRIQUE, Luís. *Instrumentos Musicais*. Lisboa, Calouste Gulbenkian, [1988?].
- KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. Porto Alegre, Movimento, 1977.
- MARTENOT, Maurice. *Principios Fundamentales d'Éducation Musicale*. Paris, Editions Magnard, 1966.
- MEYER, Leonard B. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago, University Press, 1956.
- MONTANARI, Valdir. *História da Música; da idade da pedra à idade do rock*. 2. ed. São Paulo, Ática, 1993.
- NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo, Ricordi, 1981.
- PAYNTER, John. *Oír, Aquí y Ahora; una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires, Ricordi, [1991?].
- PAYNTER, John; ASTON, Peter. *Sound and Silence*. Cambridge, Cambridge University Press, 1970.
- PAZ, Ermelinda A. *As Estruturas Modais na Música Folclórica Brasileira*. Rio de Janeiro, UFRJ/SR-1, 1993. (Cadernos Didáticos, 8).

- _____. *O Modalismo na Música Brasileira*. Brasília, MusiMed, 2002.
- _____. *Um Estudo sobre as Correntes Pedagógico-Musicais Brasileiras*. Rio de Janeiro, UFRJ/SR-1, 1993. (Cadernos Didáticos, 11).
- _____. *A Pedagogia Musical Brasileira no Século XX; metodologias e tendências*. Brasília, MusiMed, 2000.
- PAZ, Juan Carlos. *Introdução à Música do Nosso Tempo*. São Paulo, Duas Cidades, 1977.
- PENNA, Maura L. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo, Loyola, 1990.
- PEREIRA, Antonio de Sá. *Psicotécnica do Ensino Elementar de Música*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937.
- PERGAMO, Ana Maria Locatelli de. *La Notación de la Música Contemporanea*. Buenos Aires, Ricordi, s.d.
- RAYNOR, Henry. *História Social da Música; da idade média a Beethoven*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- RODRIGUES, A., FERNANDES, J. N., & NOGUEIRA, M. (org). *Música na Escola - o uso da voz*. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2000.
- SÁ, Gazzi de. *Musicalização*. Rio de Janeiro, Seminários de Música Pró-Arte/INM – FUNARTE, 1990.
- SANTOS, Regina Márcia. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares - análise comparativa de quatro métodos*. In Fundamentos da Educação Musical: ABEM, junho/1994.

- SCHAFER, R. Murray. *A Afinação do Mundo*. São Paulo, Ed. UNESP, 2001.
- _____. *O Ouvido Pensante*. São Paulo, Ed. UNESP, 1991.
- SELF, George. *Nuevos Sonidos en Clase*. Buenos Aires, Ricordi, [19??].
- SLOBODA, John. *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford, Clarendon Press, 1985.
- SOBREIRA, Silvia Garcia. *Desafinação vocal*. Rio de Janeiro, 2002.
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge - Intuition, Analysis and Music Education*. London, Routledge, 1994.
- THACKRAY, R. M. *Creative Music in Education*. London, Novello, 1965.
- TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular; da modinha à lambada*. 6. ed. rev. aum. São Paulo, Art. Editora, 1991.
- WILLEMS, Edgar. *L'Oreille Musicale*. 4. ed. Suisse, Editions Pró-Música, 1977. 2v.
- _____. *La Preparación Musical de los Más Pequeños*. Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- _____. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires, Eudeba, 1961.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Educação Física

Professores Especialistas:

Miguel Ângelo da Luz
Mônica Maria Tancredi Coelho

Janeiro de 2005

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os princípios que norteiam a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos contribuem para a discussão e a reflexão da sua prática pedagógica. Seus aspectos fundamentais são:

- **princípio da inclusão;**
- **princípio da diversidade;**
- **a categoria dos conteúdos a serem aplicados.**

Princípio da Inclusão:

Cria condições para o exercício pleno da cidadania, garantindo a todos os alunos o acesso ao conhecimento da cultura corporal de movimento por meio da participação efetiva.

Princípio da Diversidade:

Atua na construção dos processos de ensino e aprendizagem e ajuda a orientar a escolha de objetivos e conteúdos, visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem nas dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos.

Categoria dos Conteúdos:

São fatos, conceitos e princípios ligados ao fazer e atitudes como normas e valores.

A Educação Física é entendida como a área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a luta e outras temáticas que apresentarem relações entre a cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos.

A Educação Física deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos e a manutenção e melhoria da saúde.

Cabe assinalar que os alunos portadores de necessidades especiais não podem ser privados das aulas de Educação Física.

Nas aulas de Educação Física os temas transversais como ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo são importantíssimos para ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e ao mesmo tempo, estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagem dos conteúdos.

Critérios de Seleção dos Conteúdos

Relevância Social

Foram selecionadas práticas da cultura corporal de movimento que tem presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção da saúde pessoal e coletiva.

É de fundamental importância que os conteúdos da área contemplem as demandas apresentadas pelos temas transversais.

Características dos Alunos

A definição dos conteúdos deve guardar uma amplitude que possibilite a consideração das diferenças entre as regiões e considere os níveis de crescimento e desenvolvimento dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem.

O trabalho deve contemplar os vários níveis de competência desenvolvidos, para que todos os alunos sejam incluídos e as diferenças individuais resultem em oportunidades para troca e enriquecimento do próprio trabalho. Dentro dessa perspectiva, o grau de aprofundamento dos conteúdos estará submetido às dinâmicas dos próprios grupos, evoluindo do mais simples e geral para o mais complexo e específico.

Essa organização tem a função de evidenciar quais são os objetivos de ensino e aprendizagem que estão sendo privilegiados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira diversificada e adequada às possibilidades e às necessidades de cada contexto.

Assim, não se trata de uma estrutura estática ou inflexível, mas sim de uma forma de organizar o conjunto de conhecimentos abordados, segundo os diferentes enfoques que podem ser dados.

Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Conhecimento sobre o corpo

Este bloco diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e que dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. Para se conhecer o corpo, abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e estabelecem-se critérios de julgamento e escolha de atividades corporais saudáveis.

Os conhecimentos de anatomia referem-se principalmente à estrutura muscular e óssea e são abordados sob o enfoque da percepção do próprio corpo, sentindo e compreendendo, por exemplo, os ossos e os músculos envolvidos nos diferentes movimentos e posições, em situações de relaxamento e tensão.

Os conhecimentos de fisiologia são aqueles básicos para compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas (frequência cardíaca, queima de calorias, perda de água e sais minerais) e aquelas que ocorrem a longo prazo (melhora da condição cardiorespiratória, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade e diminuição do tecido adiposo).

A bioquímica abordará conteúdos que subsidiam a fisiologia: alguns processos metabólicos como a produção de energia e a eliminação e reposição de nutrientes básicos.

Também fazem parte deste bloco os conhecimentos sobre os hábitos posturais e atitudes corporais. A ênfase deste item está na relação entre as possibilidades e as necessidades biomecânicas e a construção sociocultural da atitude corporal, dos gestos, da postura. Por que, por exemplo, os orientais sentam-se no chão, com as costas eretas? Por que existe uma tendência em apoiar-se em apenas uma das pernas na postura em pé? Observar, analisar, compreender essas atitudes corporais são atividades que podem ser desenvolvidas juntamente com projetos de História, de Geografia, e dentro do tema Pluralidade Cultural. Além da análise dos diferentes hábitos, pode-se incluir a questão da postura dos alunos na escola: as posturas mais adequadas para fazer determinadas tarefas e para diferentes situações.

Esportes, jogos, lutas e ginásticas

As práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional, são consideradas como esporte.

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros.

São exercidos com um caráter competitivo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas de capoeira, do judô e do caratê.

As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, podem ser feitas como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água.

Incluem-se neste bloco as informações históricas sobre as origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginásticas e a valorização e apreciação dessas práticas.

Atividades rítmicas e expressivas

Em relação ao ritmo, desde a respiração até a execução de movimentos mais complexos, se requer um ajuste com referência ao espaço e ao tempo, envolvendo, portanto, um ritmo ou uma pulsação.

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio de gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal.

Trata-se especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas. Nessas atividades rítmicas e expressivas encontram-se mais subsídios para enriquecer o processo de informação e formação dos códigos corporais de **comunicação dos indivíduos e do grupo**.

A diversidade cultural que caracteriza o nosso país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem.

Todas as culturas têm algum tipo de manifestação rítmica e expressiva. No Brasil existe uma riqueza muito grande dessas manifestações. Danças trazidas pelos africanos na colonização, danças relativas aos mais diversos rituais, danças que os imigrantes trouxeram em sua bagagem, danças que foram aprendidas com os vizinhos de fronteira, danças que são vistas na televisão.

O conhecimento de algumas técnicas de execução de movimentos e a utilização delas no exercício de seu potencial comunicativo, ser capaz de improvisar e de construir coreografias contribuem para o desenvolvimento de valorização e apreciação dessas expressivas manifestações culturais.

Organização dos conteúdos

Os conteúdos dos blocos são organizados em dois itens: o primeiro trata dos conteúdos atitudinais e o segundo agrupa conteúdos conceituais e procedimentais.

Atitudes: conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas e ginásticas, atividades rítmicas e expressivas.

- Predisposição a cooperação e solidariedade (ajudar o outro, dar segurança, contribuir com um ambiente favorável ao trabalho).
- Predisposição ao diálogo (favorecer a troca de conhecimento, não sonegar informações úteis ao desenvolvimento do outro, valorizar o diálogo na resolução de conflitos, respeitar a opinião do outro).
- Valorização da cultura popular e nacional.
- Predisposição para a busca do conhecimento, da diversidade de padrões, da atitude crítica em relação a padrões impostos do reconhecimento a outros padrões pertinentes a diferentes contextos.
- Respeito a si e ao outro (os próprios limites corporais, desempenho, interesse, biótipo, gênero, classe social, habilidade, erro).
- Valorização do desempenho esportivo de um modo geral, sem ufanismo ou regionalismo.
- Predisposição para experimentar situações novas ou que envolvam novas aprendizagens.
- Predisposição para cultivar algumas práticas sistemáticas, como os exercícios técnicos de manutenção das capacidades físicas.
- Aceitação da disputa como um elemento de competição e não como uma atitude de rivalidade frente aos demais.
- Predisposição em aplicar os conhecimentos técnicos e táticos.
- Valorização do próprio desempenho em situações competitivas desvinculadas do resultado.
- Reconhecimento do desempenho do outro como subsídio para a própria evolução, como parte do processo de aprendizagem.

- Disposição em adaptar regras, materiais e espaço visando a inclusão do outro (jogos, ginásticas, esportes).
- Disposição para aplicar os conhecimentos adquiridos e os recursos disponíveis na criação e adaptação de jogos, danças e brincadeiras, otimizando o tempo disponível para o lazer.
- Valorização da cultura corporal de movimento como parte do patrimônio cultural da comunidade, do grupo social e da nação.
- Valorização do estilo pessoal de cada um.
- Valorização da cultura corporal de movimento como instrumento de expressão de afetos, sentimentos e emoções.
- Valorização da cultura corporal de movimento como possibilidade de obter satisfação e prazer.
- Valorização da cultura corporal de movimento como linguagem, como forma de comunicação e integração social.
- Respeito às diferenças e características relacionadas ao **gênero presente nas práticas da cultura corporal de movimento**.

Conceitos e Procedimentos: conhecimentos sobre o corpo

- Identificação das capacidades físicas básicas.
- Compreensão dos aspectos relacionados com a boa postura.
- Compreensão das relações entre as capacidades físicas e as práticas da cultura corporal de movimento.

EDUCAÇÃO FÍSICA

ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

- Compreensão das técnicas de desenvolvimento e manutenção das capacidades físicas básicas.
- Vivência de diferentes formas de desenvolvimento das capacidades físicas básicas.
- Identificação das funções orgânicas relacionadas às atividades motoras.
- Vivências corporais que ampliem a percepção do corpo sensível e do corpo emotivo.
- Conhecimento dos efeitos que a atividade física exerce sobre o organismo e a saúde.
- Compreensão dos mecanismos e fatores que facilitam a aprendizagem motora.
- Compreensão dos fatores fisiológicos que incidem sobre as características da motricidade masculina e feminina.

Conceitos e Procedimentos: esportes, jogos, lutas e ginásticas.

- Compreensão dos aspectos históricos sociais relacionados aos jogos, às lutas, aos esportes e às ginásticas.
- Participação em jogos, lutas e esportes dentro do contexto escolar de forma recreativa.
- Participação em jogos, lutas e esportes dentro do contexto escolar de forma competitiva.
- Vivência de jogos cooperativos.
- Desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras por meio das práticas da cultura corporal de movimento.
- Compreensão e vivência dos aspectos relacionados à repetição e à qualidade do movimento na aprendizagem do gesto esportivo.
- Aquisição e aperfeiçoamento de habilidades específicas a jogos, esportes, lutas e ginásticas.
- Compreensão e vivência dos aspectos técnicos e táticos do esporte no contexto escolar.
- Desenvolvimento da capacidade de adaptar espaços e materiais na criação de jogos.
- Desenvolvimento da capacidade de adaptar espaços e materiais para realizar esportes simultâneos, envolvendo diferentes objetivos de aprendizagem.

- Vivência de esportes individuais dentro de contextos participativos e competitivos.
- Vivência de esportes coletivos dentro de contextos participativos e competitivos.
- Vivência de variados papéis assumidos no contexto esportivo (**goleiro, defesa, atacante, técnico, torcedor, juiz**, etc...)
- Participação na organização de campeonatos, gincanas, excursões e acampamentos dentro do contexto escolar.
- Compreensão das diferentes técnicas ginásticas relacionadas com diferentes contextos histórico-culturais e com seus objetivos específicos.
- Compreensão e vivência dos aspectos de quantidade e qualidade relacionados aos movimentos GINÁSTICOS.

Conceitos e Procedimentos: atividades rítmicas e expressivas

- Compreensão dos aspectos históricos-sociais das **danças**.
- Percepção do ritmo pessoal.
- Percepção do ritmo grupal.
- Desenvolvimento da noção espaço/tempo vinculadas ao estímulo musical e ao silêncio com relação a si mesmo e ao outro.
- Exploração de gestos e códigos de outros movimentos corporais não abordados nos outros blocos.
- Compreensão do processo expressivo partindo do código individual de cada um para o coletivo (mímicas individuais, representações de cenas do cotidiano em grupo, danças individuais, pequenos desenhos coreográficos em grupo).
- Percepção dos limites corporais na vivência dos movimentos rítmicos e expressivos.
- Predisposição a superar seus próprios limites nas vivências rítmicas e expressivas.
- Vivência das danças folclóricas e regionais, compreendendo seus contextos de manifestação (carnaval, escola de samba e seus integrantes, frevo, capoeira, bumba-meu-boi, etc...)
- Reconhecimento e apropriação dos princípios básicos para construção de desenhos coreográficos e coreografias simples.
- Vivência da aplicação dos princípios básicos na construção de desenhos coreográficos.
- Vivência das manifestações das danças urbanas mais emergentes e compreensão do seu contexto originário.
- Vivência das danças populares regionais, nacionais e internacionais e compreensão do contexto sociocultural onde se desenvolvem.

Na Educação de Jovens e Adultos, não podemos deixar de considerar que a idade de convivência neste grupo escolar é bem variada, todos em um mesmo grupo. Assim sendo o trabalho passa a ser diversificado nos seus interesses e formas de aprendizagem, qualidade de interação social e conhecimentos prévios entre alunos de uma mesma classe, exigindo assim do professor mais clareza de conteúdos, objetivos, estratégias e dinâmicas no seu planejamento.

Devemos levar em consideração que o jovem, hoje, questiona muito mais a sua auto-imagem em relação à beleza, capacidade física, habilidades, limites, competências de expressão e interesses do que o adulto. Já no adulto pode haver um afastamento em relação à própria imagem corporal, achando que não pode mudar fisicamente. Mas na Educação de Jovens e Adultos é de fundamental importância que os alunos percebam a relação entre idade e atividade física geral.

A Educação Física é também um meio para abrir espaço para a produção de conhecimento escolar, abordando temas transversais e temas interdisciplinares.

A Educação Física utilizando a sua diversidade de informações, as possibilidades de práticas de esporte e lazer e ensinando e aprendendo a cultura corporal de movimento abre espaços para a discussão permanente dos direitos e deveres do cidadão em relação as suas possibilidades de lazer, interação social e promoção da saúde.

Não podemos esquecer que a busca pela autonomia aumenta o olhar da escola sobre o objeto de ensino e aprendizagem da cultura corporal de movimento. Essa ampliação significa a possibilidade do aluno construir o seu próprio discurso conceitual, atitudinal e procedimental.

O papel da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos é fundamental como instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida, promovendo a saúde, utilizando criativamente o tempo de lazer e como forma de expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência.

Bibliografia:

Hildebrand, H. e Laging, R. *Concepções abertas no Ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986

Le Bouch, J. *Educação Psicomotora: a Psicocinética na Idade Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

Libâneo, J.C. e Pimenta, S.G. *Metodologia do Ensino de Educação Física*, São Paulo: Cortez, 1992

Melo, Alexandre Marcus de. *Psicomorticidade, Educação Física e Jogos Infantis*. São Paulo, IBRASA, 1989

Parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação. Brasília, 1998