

PCN+

Ensino Médio

Orientações Educacionais Complementares
aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Sumário

A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento

7

A natureza do ensino médio e as razões da reforma
Como rever o projeto pedagógico da escola
A escola como cenário real da reforma educacional
Novas orientações para o ensino
Conhecimentos, competências, disciplinas e conceitos estruturantes
A articulação entre as áreas
A articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

23

Introdução
Caracterização da área
As competências gerais da área
Conceitos estruturantes
Conceitos estruturantes da área
Comentário final
Bibliografia

Língua Portuguesa

55

Introdução
Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos
A seleção de conteúdos
Temas estruturadores
Critérios para a seleção de conteúdos
Avaliação
Sobre a formação do professor
Bibliografia

Língua Estrangeira Moderna

93

Introdução
Conceitos estruturantes e competências gerais
A seleção de conteúdos em Língua Estrangeira Moderna
Competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira
Conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira
O trabalho por projetos e situações-desafio
Avaliação
Sobre a formação do professor
Bibliografia

Educação Física 139

Introdução
Conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidos
Sugestões metodológicas
A construção do projeto pedagógico da escola
Avaliação
Sobre a formação do professor
Bibliografia

Arte 179

Introdução
Competências, habilidades, conteúdos
Conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidos
Conteúdos
Avaliação
Bibliografia

Informática 207

Introdução
Conceitos estruturantes
Seleção dos temas e conteúdos
Sobre a formação do professor
Glossário
Bibliografia

Formação do professor e papel da escola no novo ensino médio 239

A escola como espaço de formação docente
As práticas do professor em permanente formação

A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento

Este livro é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível.

Esta publicação traz orientações educacionais que, sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola.

Portanto, ainda que se concentrem nas disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as orientações aqui apresentadas – complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999) – têm em vista a escola em sua totalidade.

A natureza do ensino médio e as razões da reforma

A reformulação do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira. Atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da

vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços. A expansão exponencial do ensino médio brasileiro é outra razão pela qual esse nível de escolarização demanda transformações de qualidade, para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas.

A idéia central expressa na nova Lei, e que orienta a transformação, estabelece o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil. Isso desafia a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo ensino médio, organizado em função de duas principais tradições formativas, a pré-universitária e a profissionalizante.

Especialmente em sua versão pré-universitária, o ensino médio tem-se caracterizado por uma ênfase na estrita divisão disciplinar do aprendizado. Seus objetivos educacionais expressavam-se – e usualmente ainda se expressam – em listas de tópicos dos quais a escola média deveria tratar, a partir da premissa de que o domínio de cada disciplina era requisito necessário e suficiente para o prosseguimento dos estudos. Parecia aceitável assim que só em etapa superior tais conhecimentos disciplinares adquirissem, de fato, sua amplitude cultural ou seu sentido prático. Por isso, essa natureza estritamente propedêutica não era contestada ou questionada, mas ela é hoje inaceitável.

Em contrapartida, em sua versão profissionalizante, o ensino médio era ou é caracterizado por uma ênfase no treinamento para fazeres práticos, associados por vezes a algumas disciplinas gerais, mas voltados sobretudo a atividades produtivas ou de serviços. Treinava-se para uma especialidade laboral, razão pela qual se promovia um certo aprofundamento ou especialização de caráter técnicos, em detrimento de uma formação mais geral: promoviam-se competências específicas dissociadas de uma formação cultural mais ampla. É importante a existência e a disseminação de escolas que promovam especialização profissional em nível médio, mas essa especialização não deve comprometer a formação geral para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade.

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.

As transformações de caráter econômico, social ou cultural que levaram à modificação dessa escola, no Brasil e no mundo, não tornaram o conhecimento humano menos disciplinar em qualquer das três áreas em que o novo ensino médio foi organizado.

As três áreas – Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos – organizam e interligam disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam.

A intenção de completar a formação geral do estudante nessa fase implica, entretanto, uma ação articulada, no interior de cada área e no conjunto das áreas.

Essa ação articulada não é compatível com um trabalho solitário, definido independentemente no interior de cada disciplina, como acontecia no antigo ensino de segundo grau – no qual se pressupunha outra etapa formativa na qual os saberes se interligariam e, eventualmente, ganhariam sentido. Agora, a articulação e o sentido dos conhecimentos devem ser garantidos já no ensino médio.

Num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa:

- saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;
- enfrentar problemas de diferentes naturezas;
- participar socialmente, de forma prática e solidária;
- ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e
- especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam:

- comunicar-se e argumentar;
- defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los;
- participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos;
- fazer escolhas e proposições;
- tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender.

As características de nossa tradição escolar diferem muito do que seria necessário para a nova escola. De um lado, essa tradição compartimenta disciplinas em ementas estanques, em atividades padronizadas, não referidas a contextos reais. De outro lado, ela impõe ao conjunto dos alunos uma atitude de passividade, tanto em função dos métodos adotados quanto da configuração física dos espaços e das condições de aprendizado. Estas, em parte, refletem a pouca participação do estudante, ou mesmo do professor, na definição das atividades formativas. As perspectivas profissional, social ou pessoal dos alunos não fazem parte das preocupações escolares; os problemas e desafios da comunidade, da cidade, do país ou do mundo recebem apenas atenção marginal no ensino médio, que também por isso precisaria ser reformulado.

A falta de sintonia entre realidade escolar e necessidades formativas reflete-se nos projetos pedagógicos das escolas, freqüentemente inadequados, raramente explicitados ou objeto de reflexão consciente da comunidade escolar. A reflexão sobre o projeto pedagógico permite que cada professor conheça as razões da opção por determinado conjunto de atividades, quais competências se buscam desenvolver com elas e que prioridades norteiam o uso dos recursos materiais e a distribuição da carga horária. Permite, sobretudo, que o professor compreenda o sentido e a relevância de seu trabalho, em sua disciplina, para que as metas formativas gerais definidas para os alunos da escola sejam atingidas. Sem essa reflexão, pode faltar clareza sobre como conduzir o aprendizado de modo a promover, junto ao alunado, as qualificações humanas pretendidas pelo novo ensino médio.

Como rever o projeto pedagógico da escola

Independentemente das reformas a implementar por conta da nova legislação, na quase totalidade das escolas estão ocorrendo outras transformações, que a escola nem sempre consegue administrar, e nem sempre sabe como tratar. Quem vive o cotidiano escolar percebe que velhos paradigmas educacionais, com seus currículos estritamente disciplinares, se revelam cada vez menos adequados, com reflexos no aprendizado e no próprio convívio.

A transformação de qualidade que se procura promover na formação dos jovens irá conviver com outras mudanças, quantitativas e qualitativas, decorrentes de processos sociais e culturais mais amplos, que precisam ser consideradas e compreendidas.

Talvez a transformação mais importante que está ocorrendo na escola brasileira seja sua enorme ampliação numérica. O ensino básico no Brasil já ultrapassou 50 milhões de matrículas, das quais cerca de 10 milhões no ensino médio, que dobrou de tamanho em uma década. Por conta desse processo, boa parte dos alunos do ensino médio vem de famílias em que poucos completaram a educação fundamental.

Em passado não muito distante, a quase totalidade dos que freqüentavam a escola regular de ensino médio estava ali de passagem para o ensino superior. Na atualidade, essa parcela corresponde a não mais de um quarto dos alunos – fração fácil de calcular, quando se comparam os quase 10 milhões de estudantes de ensino médio com os cerca de 2,5 milhões de matrículas no ensino superior no país.

Freqüentemente, a perspectiva dos jovens brasileiros que hoje estão no ensino médio é obter qualificação mais ampla para a vida e para o trabalho, ao longo e imediatamente depois da escolarização básica. Isso exige uma revisão naquela escola que se caracterizava, sobretudo, como preparatória para a educação superior.

Adequar a escola a seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas. Isso indica a necessidade de revisão do projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, criadas em outras circunstâncias, para um outro público e para um mundo diferente deste dos nossos dias.

É preciso identificar os pontos de partida para se construir essa nova escola e reconhecer os obstáculos que dificultam sua implementação, para aprender a contorná-los ou para superá-los.

Um dos pontos de partida é a consciência crescente da sociedade sobre a importância da educação, que tem resultado em permanente elevação do número de estudantes – de forma que não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo. A rede escolar existente, mesmo com instalações e pessoal ainda insuficientes, também certamente constitui outro ponto de partida.

Esses bons pontos de partida, entretanto, estão cercados de difíceis obstáculos, como a tradição estritamente disciplinar do ensino médio, de transmissão de informações desprovidas de contexto, de resolução de exercícios padronizados, heranças do ensino

conduzido em função de exames de ingresso à educação superior. Outro obstáculo é a expectativa dos jovens – quando não de suas famílias e das próprias instituições escolares – de que os agentes no processo educacional sejam os professores, transmissores de conhecimento, enquanto os estudantes permanecem como receptores passivos, e a escola resume-se ao local em que essa transmissão ocorre.

Tais expectativas equivocadas, somadas a um ensino descontextualizado, resultam em desinteresse e baixo desempenho. Geram ainda um ciclo de desentendimentos, em que os alunos ou seus pais consideram os professores fracos e desinteressados e os docentes pensam exatamente o mesmo de seus alunos, numa escola na qual o desafio do aprendizado e a alegria do convívio dão lugar a apatia, tensão, displicência ou violência, em proporções que variam com as circunstâncias.

Identificar pontos de partida e obstáculos facilita o desenvolvimento de estratégias e a mobilização de recursos para empreender a construção da nova escola de nível médio.

A nova escola de ensino médio não há de ser mais um prédio, mas um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos e professores ativos e comprometidos, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais. Mais do que tudo, quando fundada numa prática mais solidária, essa nova escola estará atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências culturais.

A escola como cenário real da reforma educacional

As reformas educacionais iniciaram-se há pouco mais de meia década e pode ser que custe mais uma década para promover as transformações pretendidas, em escala nacional. Mas já se percebem experiências importantes em muitas escolas brasileiras que desenvolvem novos projetos pedagógicos e novas práticas educacionais, nas quais leituras, investigações, discussões e projetos realizados por alunos superam ou complementam a didática da transmissão e a pedagogia do discurso. Essas novas práticas, usualmente, são resultado de um trabalho de toda a comunidade, em cooperação com a direção escolar, em apoio à transição entre o velho e o novo modelo de escola.

As escolas que, em diferentes ambientes e condições, estão construindo novos e bem-sucedidos paradigmas educacionais não são necessariamente as mais ricas, nem as mais bem-equipadas.

O que as distingue é a sintonia entre professores, alunos e comunidade, a atenção solidária dada às metas de diferentes conjuntos de alunos (como a orientação profissional para alguns, o preparo pré-universitário para outros) e a realização cultural e social, construída no próprio convívio escolar, e não adiada para um futuro distante.

Ao identificar propósitos e necessidades diferentes entre os estudantes, essas escolas associam ao trabalho de promoção do aprendizado geral, comum, atividades complementares, de interesse amplo ou particular. Nessas atividades, a presença da comunidade tem sido essencial – na participação em conselhos, em parcerias com diferentes organizações da sociedade civil, propiciando o uso de outros espaços e equipamentos sociais, além daqueles disponíveis na escola. Em contrapartida, freqüentemente, essas escolas se interessam por problemas da comunidade, usando seus conhecimentos e recursos humanos para diagnosticá-los e encaminhá-los.

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais.

Ao lidar com Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, enfatizam-se propostas relativas às disciplinas desta área. Grande parte das análises e recomendações envolvem, porém, todo o projeto pedagógico da escola, transcendendo o trabalho das disciplinas e mesmo aquele que deve ser conduzido estritamente por professores.

Por exemplo, especialmente para jovens de famílias economicamente marginalizadas ou apartadas de participação social, a escola de ensino médio pode constituir uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva. Boa parte desses temas e atividades não era reconhecida como funções da escola no tempo em que ela atendia a um público que se informava sobre esses assuntos por meios e iniciativas próprias. Mesmo hoje, esses outros papéis da escola, sociais, cívicos e comunitários, podem ser essenciais para algumas escolas, mas menos relevantes para outras.

É preciso sempre considerar a realidade do aluno e da escola, e evitar sugerir novas disciplinas ou complicar o trabalho das já existentes – até porque esse tipo de aprendizado não se desenvolve necessariamente em situações de aula, mas sobretudo em outras práticas.

O que motiva essas sugestões é lembrar a primeira finalidade da educação básica, de acordo com o Artigo 22 da LDBEN/96 – a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania...”. Diante da obrigação do cumprimento dessa finalidade, o educador não tem direito de ignorar a condição extra-escolar do educando.

A disseminação desse conceito mais generoso de educação depende de toda a sociedade, não só de medidas oficiais. Constitui um alento perceber que muitas escolas brasileiras já estão realizando esse trabalho de forma exemplar, conscientes de que devem:

- promover todos os seus alunos, e não selecionar alguns;
- emancipá-los para a participação, e não domesticá-los para a obediência;

- valorizá-los em suas diferenças individuais, e não nivelá-los por baixo ou pela média.

Parte do que foi sintetizado acima, e também do que será exposto a seguir, resume um aprendizado da nova escola brasileira, não como receita para ser seguida sem espírito crítico, e sim como sugestão do que fazer para criar o novo.

Novas orientações para o ensino

Para encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio com elementos ainda não explicitados, este volume dedicado especialmente às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias procura:

- trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas;
- explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado;
- apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera.

No âmbito de cada disciplina – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática – os conceitos e temas com os quais se podem organizar ou estruturar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares e de competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Cada disciplina ou área de saber abrange um conjunto de conhecimentos, que não se restringem a tópicos disciplinares ou a competências gerais ou habilidades, mas constituem-se em sínteses de ambas as intenções formativas.

A forma de apresentação dos conceitos e temas estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não se limita aos conteúdos considerados tradicionalmente como responsabilidade exclusiva de cada disciplina, incorporando metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às demais áreas. Também por isso, essas alterações implicam mudanças em procedimentos e métodos que sinalizam uma nova atitude da equipe escolar e de cada professor.

O conjunto de novos conteúdos aqui apresentados não constitui uma lista única de tópicos que possa ser tomada como currículo mínimo. Trata-se de uma proposta, que não é obrigatória nem única, construída com base em uma visão ampla do trabalho em cada disciplina. Nessa perspectiva, o aprendizado é conduzido de maneira que

- os saberes disciplinares, com suas nomenclaturas específicas, não se separam do domínio das linguagens de utilidade mais geral;
- os saberes práticos, como equacionar e resolver problemas reais, não se apartam de aspectos gerais e abstratos, de valores éticos e estéticos, ou seja, estão também associados a visões de mundo.

Nessa proposta, portanto, competências e conhecimentos são desenvolvidos em conjunto e se reforçam reciprocamente.

Tendo em vista as práticas tradicionalmente adotadas na escola média brasileira, o que está sendo proposto depende de mudanças de atitude na organização de novas práticas. Por isso, além da proposição de conceitos estruturadores e indicações de temas para o trabalho de cada disciplina, esboçam-se algumas sugestões de diferentes estratégias e meios para se conduzir o aprendizado.

O número de aulas por disciplina, que varia significativamente no interior de redes públicas e privadas de ensino, exige correspondente adequação e redução no conjunto de metas em sua organização. As ambições formativas da estruturação que será apresentada correspondem a uma disponibilidade ideal de horas-aula. A redução, inevitável na maioria dos casos, mesmo que não desejável, demanda critérios que preservem aspectos disciplinares essenciais e não descartem as competências centrais.

Nessa nova compreensão do ensino médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não devem ser independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras duas áreas. Aqui, tanto o ensino como a aprendizagem são vistos como ações de cunho interdisciplinar, que articulam o trabalho das disciplinas para promover competências.

As linguagens, ciências e humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Contudo, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; pelo contrário, só se funda sobre ele e se desenvolve com ele.

Conhecimentos, competências, disciplinas e conceitos estruturantes

O novo ensino médio deve estar atento para superar contradições reais ou aparentes entre conhecimentos e competências.

Para quem possa temer que se estejam violando os limites disciplinares quando estes se compõem com conhecimentos e competências, vale lembrar que as próprias formas de organização do conhecimento, as disciplinas, têm passado por contínuos rearranjos.

Muitas disciplinas acadêmicas e campos da cultura resultam de processos recentes de sistematização de conhecimentos práticos ou teóricos, reunindo elementos que, em outra épocas, estavam dispersos em distintas especialidades:

- A biologia, por exemplo, herdeira mais próxima do que se chamou até há algum tempo de história natural, hoje incorpora entre suas especialidades a botânica e a zoologia, e encampa um debate filosófico sobre origem e significado da vida, assim como fundamenta saberes práticos profissionais que eram próprios da medicina, da pecuária, da agricultura e da manufatura de alimentos.
- A divisão de territórios entre as distintas ciências humanas é outro exemplo de

como não há demarcações absolutas na organização disciplinar do conhecimento. Há muitos aspectos comuns na geografia humana e na sociologia, ou na história e na antropologia, tanto da perspectiva da temática quanto de instrumentos analíticos. A filosofia partilha com as ciências humanas e com as ciências da natureza alguns de seus temas centrais.

- As linguagens, por sua vez, dos idiomas às artes, têm seus recortes temáticos e disciplinares em permanente transformação, além de que, em um mesmo local e período, convivem visões diferentes ou mesmo divergentes sobre quais são seus temas centrais de aprendizado e sobre as formas mais recomendáveis para o ensino desses temas.

Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria qualquer interesse em redefini-las ou fundi-las, para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Há nisso uma contradição aparente, que é preciso discutir, pois específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a impressão de que o ensino de cada disciplina não possa servir aos objetivos gerais da educação pretendida.

Em determinados aspectos, a superação dessa contradição se dá em termos de temas, designados como transversais, cujo tratamento transita por múltiplas disciplinas. No entanto, nem todos os objetivos formativos podem ser traduzidos em temas. A forma mais direta e natural de se convocar temáticas interdisciplinares é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele. Por exemplo, sucata industrial ou detrito orgânico doméstico, acumulados junto de um manancial, não constituem apenas uma questão biológica, física, química, nem só sociológica, ambiental, cultural, nem tampouco só ética e estética, pois abarcam tudo isso e mais que isso.

Há habilidades e competências, no entanto, cujo desenvolvimento não se restringe a qualquer tema, por mais amplo que seja, pois implicam um domínio conceitual e prático, para além de temas e disciplinas.

A própria competência de dar contexto social e histórico a um conhecimento científico é um exemplo que não está restrito nem às ciências, nem à história, nem a uma soma delas. O que é preciso compreender é que, precisamente por transcender cada disciplina, o exercício dessas competências e dessas habilidades está presente em todas elas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências.

Não há receita, nem definição única ou universal para as competências – qualificações humanas amplas, múltiplas que não se excluem entre si – ou para a relação e a distinção entre competências e habilidades.

Por exemplo, os PCNEM explicitam três conjuntos de competências: **comunicar e representar, investigar e compreender**, assim como **contextualizar social ou historicamente** os conhecimentos. Por sua vez, de forma semelhante mas não idêntica, o Enem aponta cinco competências gerais: **dominar diferentes linguagens**, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; **compreender processos**, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; **diagnosticar e enfrentar problemas**

reais; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, como no Enem, relacionam-se as competências a um número bem maior de habilidades.

Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observe-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas.

Informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação, são competências gerais, recursos de todas as disciplinas. Por isso, devem desenvolver-se no aprendizado de cada uma delas.

Há competências que, à primeira vista, poderiam parecer mais disciplinares – como compreender processos naturais, sociais e tecnológicos; interpretar manifestações culturais e artísticas. Lado a lado com o aprendizado dessas competências podem ser desenvolvidas outras, aparentemente mais gerais – como fazer avaliações quantitativas e qualitativas, em termos práticos, éticos e estéticos; equacionar e enfrentar problemas pessoais ou coletivos; participar socialmente, de forma solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas.

Algumas dessas competências podem ter um apelo mais técnico-científico, outras mais artístico-cultural, mas há um arco de qualidades humanas que, ainda que em doses distintas, tomarão parte nos fazeres de cada aprendizado específico.

Outras qualidades, como desenvolver apreço pela cultura, respeito pela diversidade e atitude de permanente aprendizado, questionamento e disponibilidade para a ação, são valores humanos amplos, sem qualquer especificidade disciplinar. Estas, portanto, devem estar integradas a todas as práticas educativas, o que só ocorre se a formação for concebida como um conjunto, em termos de objetivos e formas de aprendizado. Só aprende a comunicar quem se comunica; a argumentar quem argumenta; a resolver problemas reais quem os enfrenta e soluciona; a participar do convívio social quem tem esta oportunidade. Disciplina alguma desenvolve tudo isso isoladamente; a escola desenvolve tais competências e habilidades no ensino das diferentes disciplinas e nas práticas didáticas de cada classe e de cada professor.

Como as disciplinas usualmente não são organizadas por competências, mas como tópicos disciplinares, seria útil esboçar uma estruturação do ensino capaz de contemplar, a um só tempo, uma coisa e outra.

A idéia que preside a concepção de temas estruturadores do processo de ensino é essa: apresentar os conhecimentos disciplinares no contexto, já associados a habilidades e competências específicas ou gerais.

Neste documento, quando forem tratadas as várias disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com a apresentação das

competências no âmbito disciplinar serão apresentados conceitos estruturantes e, sempre que possível, temas estruturadores do ensino, visando facilitar um processo de aprendizado compatível com a ambição formativa expressa pela LDBEN.

Como já ressaltamos, os conceitos e temas apresentados nesta proposta não são a única forma de organização do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Mesmo sendo aceitos, eles podem e devem ser modificados de acordo com o ritmo e com as características da escola ou da turma. Tais conceitos e temas estruturadores são uma sugestão de trabalho, não um modelo fechado.

Uma das vantagens de se adotar esse esquema ou outro equivalente é que, além de permitirem uma organização disciplinar do aprendizado, também dão margem a alternativas de organização na área e no conjunto das áreas, como veremos. No âmbito escolar, essa organização do aprendizado por área pode também contribuir para uma melhor estruturação do projeto pedagógico da escola.

A articulação entre as áreas

A articulação inter-áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte a integração de metas formativas exige projetos interdisciplinares, nos quais diferentes disciplinas tratam ao mesmo tempo de temas afins, durante períodos determinados e concentrados. Mais importante do que isso é o estabelecimento de **metas comuns** envolvendo cada uma das disciplinas de todas as áreas, a serviço do desenvolvimento humano dos alunos e também dos professores.

De forma consciente e clara, disciplinas da área de Linguagens e Códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem desenvolver o domínio de linguagens. Explicitamente, disciplinas da área de Linguagens e Códigos e da área de Ciências da Natureza e Matemática devem também tratar de aspectos histórico-geográficos e culturais, ingredientes da área humanista. E, vice-versa, as ciências humanas devem também tratar de aspectos científico-tecnológicos e das linguagens.

Não se cogita descaracterizar as disciplinas, confundindo-as todas em práticas comuns ou indistintas. O que interessa é promover uma **ação concentrada** do conjunto e também de cada uma das disciplinas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais, que dependem do conhecimento disciplinar.

A perspectiva de desenvolver conteúdos educacionais com contexto e de maneira interdisciplinar, envolvendo uma ou mais áreas, não precisa necessariamente de uma reunião de disciplinas, mas pode ser realizada numa mesma disciplina.

Alguns exemplos podem ilustrar as possibilidades de abordagem interdisciplinar e contextual dos conteúdos em diferentes disciplinas.

1. Um professor de Química, disciplina da área de Ciências da Natureza e Matemática, ao tratar da ocorrência natural e da distribuição geográfica de determinados minérios de importância econômica (assim como de seus métodos de extração e purificação), poderá lidar com aspectos políticos, econômicos e ambientais aparentemente pertinentes a disciplinas da área de Ciências Humanas; ao mesmo tempo, estará desenvolvendo o domínio de nomenclaturas e linguagens, que poderiam ser atribuídas à área de Linguagens e Códigos. Transcende-se assim a intenção formativa tradicionalmente associada ao ensino da Química.

Nessa aula, poderia ser abordada a mineração de ferro a partir de hematita ou de magnetita, voltada à produção de aço – em relação à qual se poderá discutir a oferta regional de carvão, lado a lado com o impacto ambiental da mineração e do processamento. Se, entretanto, fosse abordada a mineração de bauxita e seu processamento, envolvendo métodos eletrolíticos para a produção do alumínio, poderiam ser tratados aspectos energéticos, como a disponibilidade e o custo regional da energia elétrica, ou ambientais, como a disposição dos rejeitos industriais resultantes do processamento.

Não é necessário que a temática dos recursos naturais constitua explicitamente um projeto interdisciplinar, ainda que certamente sirva para isso. Por exemplo, a referida aula de Química poderia servir, ainda, como ponto de partida para um projeto com todas as disciplinas que uma escola próxima a Carajás queira desenvolver, sob a perspectiva da economia regional; ou para um projeto que um grupo de escolas de Minas Gerais conduza, associado ao nome do Estado, com ênfase histórica, geográfica ou ambiental, analisando entre outras coisas o desbaste das montanhas cujo perfil um dia justificou o nome de Belo Horizonte.

Projetos como esses são muito estimulantes, mas nem sempre possíveis. É importante salientar que no interior de uma única disciplina, como a Química, um certo conteúdo pode ser desenvolvido com uma perspectiva intra-área (em seus aspectos energéticos e ambientais) ou inter-áreas (em seus aspectos históricos, geográficos, econômicos e políticos, ou mesmo culturais e de linguagens), sem precisar de um acordo interdisciplinar envolvendo diferentes professores.

2. Uma aula da disciplina Língua Portuguesa, que integra a área de Linguagens e Códigos, ao tratar dos gêneros narrativos ou descritivos, pode fazer uso de relatos de fatos históricos, processos sociais ou descrições de experimentos científicos. Na realidade, textos dessa natureza são hoje encontráveis em jornais diários e em publicações semanais, lado a lado com a crônica política ou policial.

Da mesma forma, ao tratar dos gêneros literários, pode trazer a discussão de modelos explicativos, de análises críticas e de hipóteses de relações causais, do contexto das Ciências Humanas ou das Ciências Naturais, encontrados com facilidade no material didático das disciplinas das referidas áreas.

Especificamente na relação com a Matemática, seria próprio do ensino da língua o exercício de analisar a transcrição de um problema real, de sentido financeiro, tecnológico ou social, originalmente formulado em linguagem cotidiana, para a linguagem algébrica. É crescente, aliás, o número de atividades humanas em que essas transcrições entre linguagens são essenciais como, por exemplo, a utilização de indicadores numéricos e expressões gráficas, de estatísticas sociais ou de dados econômicos, para subsidiar análises e comentários de natureza política.

3. Na matemática e nas ciências humanas, é rotineiro o uso da língua, em textos

regulares, combinado com gráficos cartesianos e outras formas de representação, da mesma forma que códigos matemáticos e científicos combinam-se às palavras do vernáculo, nos textos de economia. Nos teclados dos computadores, como o que está sendo utilizado para redigir este texto, pode-se digitar o símbolo de porcentagem (%), os sinais de maior (>), menor (<), ou mais (+), respectivamente nas mesmas teclas acionadas para se escrever o número cinco (5), o ponto (.), a vírgula (,) e a igualdade (=). A matemática, com seu ostensivo caráter de linguagem que se soma a seu caráter científico, facilita sua integração com as demais linguagens.

4. A História, disciplina da área de Ciências Humanas, ao estudar o desenvolvimento econômico e social na modernidade, pode apresentar um panorama amplo da história das ciências e das técnicas, nos últimos quatrocentos ou quinhentos anos, revelando em que medida a concentração de riqueza, em determinadas nações e em certos períodos, determinou sua capacidade de investimento científico-cultural e, vice-versa, em que medida sua cultura científica constitui vantagem estratégica. Ao estabelecer-se um paralelismo possível entre poder político ou econômico e desenvolvimento científico-tecnológico e cultural, desde a Renascença até a presente “era do conhecimento” – incluindo portanto as três revoluções industriais –, pode-se descortinar, ao longo do tempo, o cenário global em que o complexo científico-tecnológico se originou e evoluiu.

O aprendizado de História e também o de Ciências da Natureza, permite compreender como, em determinados períodos e circunstâncias, o conhecimento técnico-científico mostrou-se mais determinante para o domínio militar – discutindo-se até mesmo aspectos éticos dos meios de destruição em massa –, enquanto, em outros períodos, foi mais essencial para a hegemonia econômica; e como, em geral com muita frequência, ambos estes domínios se sobrepõem. As máquinas térmicas, na revolução industrial inglesa, a tecnologia nuclear, na Segunda Guerra Mundial e na Guerra Fria, os semicondutores e a informática, na terceira revolução industrial, são apenas alguns exemplos.

Esse exercício histórico daria aos estudantes uma oportunidade de questionar e compreender melhor processos sociais, econômicos e culturais passados e contemporâneos e, além disso, auxiliaria a construir uma visão das Ciências da Natureza associada a outras dimensões da vida humana.

5. Assim como História é também história do conhecimento científico-tecnológico e matemático, ela é história da cultura, em todos os sentidos desta palavra – desde cultura da alimentação, do vestiário e de regras de convívio até cultura literária, artística e humanista. A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas.

Cruzar as fronteiras de áreas do conhecimento, neste caso em interface com a área

das Linguagens e Códigos, só enriquecerá o trabalho da História, tanto do ponto de vista conceitual (o que se aprende), quanto do metodológico (a forma de aprender).

Os exemplos apresentados procuram ilustrar a possibilidade de uma disciplina tratar de um tema que lhe é próprio, com contexto e interdisciplinaridade, sem a necessidade de outras disciplinas tratarem dos mesmos temas no mesmo período. Isso não significa que projetos coletivos não possam ser desenvolvidos, nem que cada professor deva manter-se isolado, na procura e no desenvolvimento de temas como os exemplificados. Além do esforço de qualificação docente, para facilitar ou mesmo possibilitar tais desenvolvimentos, é importante uma atitude coletiva dos professores e da comunidade, estimulada e apoiada pela direção escolar, no sentido de se elaborar e desenvolver um projeto pedagógico de escola no qual os objetivos educacionais, entre os quais o de promoção de competências humanas mais amplas, estejam traduzidos em práticas formativas de cada uma das disciplinas e de seu conjunto. Um dos domínios dessa articulação é o que se dá entre diferentes áreas do conhecimento, como se tentou mostrar anteriormente; o outro domínio é o da articulação no interior de cada área, como se verá a seguir.

A articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas

Aparentemente, seria bem mais fácil estabelecer uma articulação entre as disciplinas de uma mesma área do que entre áreas diferentes, pois há elementos de identidade e proximidade no interior de cada área. Há uma temática comum, que é a própria definição da área, e há conceitos comuns decorrentes disso – como as noções de escala, nas Ciências e na Matemática, de estilo, nas Linguagens e Códigos, ou as diferentes noções de cultura, nas Ciências Humanas. Há ainda procedimentos comuns, como a experimentação praticada nas ciências da natureza, ou como as técnicas de entrevistas e levantamentos, de algumas das ciências humanas, e há aspectos metodológicos comuns, como os exercícios de criação, nas linguagens e nas artes.

A despeito de todas estas convergências, para se compor um programa de trabalho articulado em uma área, há difíceis obstáculos que precisam ser transpostos:

- primeiro, é preciso encontrar os pontos de contato reais entre as disciplinas da área, a exemplo dos acima enumerados;
- em seguida, a partir desses pontos, é preciso estabelecer as pontes e o trânsito entre as disciplinas, que nem sempre interligarão todas da mesma forma;
- finalmente, é preciso identificar, analisar e desfazer falsas semelhanças, traduzir linguagens diferentes usadas para o mesmo objeto ou distinguir linguagens iguais usadas para identificar conceitos diferentes.

Em suma, há que se compreender e trabalhar convergências e divergências, reais ou aparentes, determinar e desenvolver temáticas e métodos comuns e, com esse conhecimento, preparar o trabalho de cada disciplina e de seu conjunto. Essa articulação interdisciplinar intra-área não deveria ser vista simplesmente como um produto novo, a ser apresentado à escola pois, sob certos aspectos, é uma dívida antiga que se tem

com o aluno. Uma parcela dessa dívida poderia ser paga com a apresentação de uma linguagem e da nomenclatura realmente comuns entre várias das disciplinas.

Alguns exemplos:

1. Quando na Biologia se fala em energia da célula, na Química, em energia da reação e, na Física, em energia da partícula, não basta que tenham a mesma grafia ou as mesmas unidades de medida. Os três temas são tratados em contextos tão distintos que o aluno não pode ser deixado solitário no esforço de ligar as “coisas diferentes” designadas pela mesma palavra.
2. Quando em Língua Portuguesa se fala em signos verbais, em Arte se fala em signo icônico, em Educação Física se fala em signo corporal, não se pode esperar que o aluno relacione espontaneamente coisas diferentes. Como no exemplo anterior, nem mesmo os professores que os utilizam estão à vontade para interpretar seu significado em outra disciplina que não a sua. É preciso, pois, esforço no sentido de relacionar nomenclaturas e, na medida do possível, partilhar culturas.
3. Alguns conceitos gerais das ciências, como os de unidades e de escalas, ou de transformação e de conservação, presentes de diferentes formas na Matemática, na Biologia, na Física e na Química, seriam muito mais facilmente compreendidos e generalizados se fossem objeto de um tratamento de caráter unificado, feito de comum acordo pelos professores da área. Com certeza, são diferentes as conotações destes conceitos nas distintas disciplinas, mas uma interpretação unificada em uma tradução interdisciplinar enriqueceria a compreensão de cada uma das disciplinas.
4. Nas Ciências Humanas, a problemática da identidade, por exemplo, é objeto de estudo da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia e da História. A identidade estará presente na afirmação e na auto-estima do jovem estudante, no estudo antropológico das organizações familiares, das culturas alimentares, musicais ou religiosas, nas questões de identidade nacional diante da globalização cultural. Seu tratamento articulado, resultante de um entendimento entre professores de uma mesma escola, poderia promover um recíproco reforço no trabalho dessas e de outras disciplinas da área. As questões relativas à identidade podem ser abordadas até mesmo em termos das “tribos” nas quais alunos de muitas escolas urbanas se associam – em função de preferências musicais, de comportamento ou modo de vestir, da utilização peculiar que fazem de códigos comuns a toda a comunidade, como a língua portuguesa –, facilitando a percepção de problemáticas sociais, antropológicas e psicológicas. Mas o que vale para uma escola metropolitana pode não valer para uma cidade do interior, e é cada região, ou mesmo cada escola, que será capaz de descobrir seus temas mais significativos.
5. Por meio de um trabalho compartilhado, Geografia, História, Sociologia e Filosofia podem desenvolver um tratamento articulado da temática das disparidades econômicas e sociais, em sua atualidade e em sua gênese. Ao serem revistas as raízes de nossa sociedade, paralelamente ao estudo da história de outros povos, ao se comparar a evolução de movimentos sociais e ordens econômicas com a história das idéias políticas, podem ser desenvolvidos instrumentos que permitam aos estudantes discutir a ainda tão pouco compreendida sociedade pós-industrial, neste mundo em que internet, cereais transgênicos e veículos informatizados convivem com intermináveis guerras étnicas e religiosas, com o drama da fome e das guerras tribais na África, o desmanche político do Leste Europeu, o caldeirão bélico do Oriente

Médio, os impasses econômicos e políticos da América Latina, o desafio das reformas econômicas na China.

Compreender o sentido dos grandes blocos econômicos e “da velha e da nova economia” pode ser parte de um mesmo exercício, que permitiria formular hipóteses, propostas e modelos, em torno da possibilidade de se superar a exclusão social e econômica, dominante em grande parte do mundo.

6. A identidade cultural em associação com o conceito de estética pode articular ainda as disciplinas da área de Linguagens e Códigos. Por sua vizinhança e caráter complementar, artes ou jogos, literatura ou teatro, dança ou esporte, figura ou cena, música ou gesto podem ser apreendidos como integrantes de um todo expressivo, não como mero mosaico de formas de representação. A tradução de mensagens expressas em distintas linguagens ou o uso concomitante de várias delas podem, a um só tempo, desenvolver a sensibilidade artística e também dar instrumentos práticos e críticos, para compreender melhor os recursos da publicidade ou a intrincada sintaxe da linguagem jurídica.

Tanto o sentido cultural do aprendizado quanto o sentido prático podem ganhar muito em profundidade ou amplitude, pela coordenação interdisciplinar dentro dessa área: a identificação da unidade cultural de um povo, em dada época, pode ser aprendida ao se comparar sua música, sua pintura, sua literatura, seu teatro e seus esportes; a leitura e a elaboração de manuais de instrução, ou de outros textos técnicos, viabiliza-se e se completa pelo uso combinado das linguagens textuais, gráficas e pictóricas. Os sistemas informatizados de edição de texto, de cuja análise e introdução como ferramenta se incumbe a informática, também facilitam muito a combinação dessas linguagens.

São incontáveis as propostas de articulação interdisciplinar, no interior de cada área ou cruzando fronteiras entre as três áreas, a serviço do desenvolvimento de competências mais gerais. Os exemplos aqui evocados são umas poucas sugestões acerca de como começar a construir esta articulação, que é só uma das dimensões em que é preciso atuar, para subsidiar a reforma educacional, iniciada há alguns anos, e que ainda tem um longo caminho a percorrer para mudar a realidade das escolas brasileiras.

O trabalho apresentado a seguir, detalhando propostas em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e apresentando possíveis organizações de conteúdo em cada disciplina, pode auxiliar a dar passos significativos nessa direção.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Introdução

São quatro os saberes propostos pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que funcionam como pilares da educação nas sociedades contemporâneas:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver com os outros;
- aprender a ser.

São saberes cuja conquista ultrapassa a mera aquisição de informação, uma vez que abrangem a formação humana e social do indivíduo.

Objetivos tão amplos certamente não serão atingidos com um ensino conteudista e fragmentado. Por isso, o conhecimento que se quer proporcionar ou construir deve ser reflexivo e crítico nas três áreas propostas pelos PCNEM e no estrato que as transcende: a cultura, termo aqui empregado em sentido amplo. Esse conhecimento deve ser encarado não só como produto da ação humana mas também como instrumento de análise, transformação e criação de uma realidade concreta.

Nessa perspectiva, os novos programas do ensino médio centram-se nos conhecimentos e nas competências essenciais e não mais exclusivamente no saber enciclopédico. Além disso, obedecem à disposição geral da reforma de atribuir identidade própria ao ensino médio, antes visto apenas como um corredor de passagem entre o ensino fundamental e o ensino superior, concepção que, além de descaracterizar esse ciclo, dificulta a inserção do jovem no sistema educacional e não facilita a sua transição para o universo profissional.

Busca-se, sobretudo, uma formação sólida, passível de ser atingida pela aquisição de um significativo conjunto de competências que possibilitem a atuação individual, acadêmica e profissional. Para tanto, além de muitas outras medidas, é necessário que os programas de cada escola identifiquem os conceitos e as competências estruturantes e as dinâmicas de aprendizagem fundamentais em cada área do conhecimento, de forma a

permitir a concentração no desenvolvimento do raciocínio e não em atividades que exigem apenas memorização. Segundo Lino de Macedo,

[...] na perspectiva do professor, o desafio, hoje, é coordenar o ensino de conceitos e gestão de sala de aula – aí compreendidas aprendizagens de procedimentos, valores, normas e atitudes. (Seminário Enem, 1999)

Neste documento – que apresenta um elenco de conceitos estruturantes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – estamos circunscritos por parâmetros curriculares, que devem ser entendidos no contexto da LDB e dos princípios filosóficos que regem a reforma do ensino.

A preocupação em contextualizar competências, habilidades e conteúdos – e, nestes, os conceitos, explicitando seu significado, evidenciando sua importância e identificando sua articulação com o todo – propõe-se, sobretudo, a propiciar e estimular a reflexão do professor, a quem se destina este documento. Caberá a ele, no cenário de sua experiência cotidiana, opinar a respeito da validade dos recortes efetuados.

Os princípios de seleção e organização que orientam este trabalho não pretendem, portanto, ser únicos; constituem tão-somente possibilidades, num extenso universo de princípios de seleção e organização. Em outras palavras, não se pretende que este documento seja lido como uma listagem ou “receita”, o que significaria limitar o papel da equipe pedagógico-educacional da escola – e, especialmente, do professor – como construtora e articuladora privilegiada do currículo, capaz de adequá-lo a seus contextos diversificados. Ela pretende ser um ponto de partida no longo caminho da obtenção de respostas à pergunta que, há algum tempo, vem exercendo o papel de coro dissidente em nossa atividade de sala de aula:

– Por quê e para quê eu tenho de aprender isso?

Caracterização da área

Na nova organização do ensino médio, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

As características comuns a essas disciplinas ou campos do conhecimento possibilitam a articulação didático-pedagógica interna da área. Decorre daí a possibilidade não só de enfatizar os conceitos explícitos ou subjacentes às linguagens e códigos que sustentam a área como também de promover os procedimentos metodológicos comuns às disciplinas que a constituem.

O cerne do trabalho da área situa-se no primeiro dos três grupos de competências gerais indicados nos PCNEM (p. 135), uma vez que nele se privilegia a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, que se pode traduzir por manejar sistemas simbólicos e decodificá-los.

A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos. (PCNEM, p. 105)

Além do domínio técnico e do desempenho, considera-se que as ferramentas semióticas criadas pelo ser humano são essenciais para que ele transcenda os limites de sua experiência imediata.

As disciplinas da área compartilham ainda objetos de estudo e processos que podem, articuladamente, convergir para a aquisição e o desenvolvimento das competências e habilidades do segundo grupo de competências – Investigação e Compreensão: analisar recursos expressivos das linguagens; recuperar o patrimônio representativo da cultura; articular redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens, entre outras.

Trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores. (PCNEM, p. 87)

Como a história cultural é um elemento constitutivo dos conceitos e das competências, os dois eixos anteriores adquirem plena significação e podem ser analisados em profundidade apenas quando se leva em conta sua intersecção com o terceiro eixo, o da Contextualização Sociocultural. É o que se depreende deste fragmento dos PCNEM:

[...] a linguagem [...] considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (p. 125)

Por isso, linguagens e códigos são considerados instrumentos e formadores “[...] dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa” (idem, ibidem).

Em resumo

No âmbito interno da área, pela natureza mesma das disciplinas que a compõem, a convergência das competências gerais dá-se no eixo da Representação e Comunicação.

O segundo eixo, Investigação e Compreensão, possibilita a convergência das competências gerais externamente, com a área de Ciências da Natureza e Matemática, visto que muitos procedimentos da investigação científica são compartilhados pelas disciplinas de Linguagens e Códigos. Por exemplo, na sistematização do conhecimento da língua, o indivíduo lança mão de recursos mentais semelhantes aos empregados em qualquer processo de descoberta científica: observação de padrões; detecção de regularidades; identificação de problemas; formulação e explicação de hipóteses; teste de hipóteses em novas situações.

Ainda externamente, a convergência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com a área de Ciências Humanas dá-se pelo terceiro eixo, da Contextualização Sociocultural, pois os processos simbólicos são construção humana, historicamente contextualizada.

Concretizar o currículo supõe, portanto, a explicitação e a descrição da articulação em dois níveis: por um lado, entre as competências gerais da área e as competências específicas das disciplinas que a compõem; por outro, com as demais áreas. Na

explicitação e no detalhamento do primeiro nível de articulação, objetivo deste trabalho, optou-se pela exposição do elenco de conceitos estruturantes da área, pela definição de cada um deles e pela descrição das maneiras como esses conceitos são compartilhados pelas disciplinas que compõem a área.

As competências gerais da área

A noção mais elementar de estrutura encerra a idéia de que o todo é maior que a soma das partes. Por isso, pode-se afirmar que também a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – como as duas outras – é mais que uma simples reunião de especialidades ou de disciplinas afins.

A concepção da área resulta de um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integradamente.

Enquanto nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias as linguagens são consideradas sobretudo como veículo para a construção e a leitura de campos específicos de saber relacionados às disciplinas, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias o grande objeto de estudo são as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação.

Cabe aos professores da área conduzirem o aprendizado de modo que o aluno entenda o substrato comum, amplo, que ultrapassa os conteúdos e instrumentos particulares de cada disciplina e do qual resulte uma visão abrangente e articulada das linguagens, códigos e suas tecnologias.

O caminho a percorrer vai da compreensão e do uso particular das linguagens específicas empregadas nas práticas de cada disciplina à compreensão e à análise da faculdade humana de construir e utilizar a linguagem – substrato comum. Por exemplo: entender que a língua materna gera significação para a realidade e fundamenta a identidade cultural não é uma competência desvinculada do estudo contrastivo entre a Língua Portuguesa e a Língua Estrangeira que integra o currículo da escola. Do mesmo modo, a compreensão da identidade cultural enformada pela língua materna não se desvincula da compreensão de semelhante identidade resultante de e expressa na linguagem corporal, em disciplinas como Arte e Educação Física.

Entender que essas linguagens revelam uma visão específica de mundo é extrapolar a compreensão dos conceitos que fazem parte dos conteúdos particulares de cada disciplina. É articular conhecimentos disciplinares e, conseqüentemente, aprofundar a compreensão do conceito amplo de linguagem.

- Comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade são competências do eixo **Representação e Comunicação** que exigem estudo metalingüístico, estudo que não é possível sem o domínio de conceitos como linguagem, língua, fala, identidade, cultura. Logo, competências e

conteúdos fundados em determinados conceitos se cruzam. Os procedimentos de trabalho com esses conceitos conduzem à aquisição ou desenvolvimento das competências gerais anteriormente citadas.

Tais competências concorrem para a macrocompetência de comunicar-se e expressar-se. Construída pelo uso consciente e pelo trabalho de reflexão sobre as linguagens, a competência metalingüística ultrapassa os limites disciplinares e concorre para o desenvolvimento cognitivo. Por isso, no ensino médio, em que as atividades de descoberta científica perpassam todas as disciplinas, o conhecimento das linguagens não deve restringir-se à consecução de objetivos instrumentais.

- Conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual (*lato sensu*), conhecer a dinâmica da interlocução, distinguir realidade de construção simbólica do real, recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreender criticamente a diversidade das linguagens são competências que fazem parte do domínio da **Investigação e Compreensão**. Essas competências relacionam-se com o domínio de conceitos específicos, diferentes daqueles que sustentam o domínio anterior, mas não desvinculados deles, uma vez que os conceitos atuam em rede. Por exemplo:
 - entender que o significado de um diálogo se constrói à medida que esse diálogo vai-se engendrando entre dois ou mais indivíduos exige a compreensão e a aplicação de conceitos como língua falada, língua escrita e interlocução;
 - entender uma partida de determinado esporte implica conhecer e aplicar o conceito de sintaxe (*lato sensu*);
 - analisar satisfatoriamente uma manifestação artística do século 20 resultante da “releitura” de uma obra do século 19 depende do conhecimento e da aplicação do conceito de intertextualidade;
 - analisar criticamente a narração de uma partida de futebol implica o domínio do conceito de redundância, entre outros.
- A compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, assim como o caráter histórico da construção dessas representações, é fundamental também para que o funcionamento das linguagens seja entendido, investigado e compreendido na sua perspectiva social, não apenas como manifestações isoladas de um indivíduo, de uma classe. As competências gerais previstas no eixo da **Contextualização Sociocultural** dão conta desses aspectos, favorecendo o conhecimento efetivo, significativo e crítico que a escola pretende que seus alunos construam ou adquiram. Exemplificando:
 - o conhecimento de alguns conceitos de sociolingüística é essencial para que nossos alunos não criem ou alimentem preconceitos em relação aos falares diversos que compõem o espectro do português utilizado no Brasil.
 - a mesma análise crítica da narrativa de uma partida de futebol (exemplo que usamos anteriormente) depende também do domínio e da aplicação do conceito de público-alvo, entre outros.

É fundamental, por isso, que o professor conheça os conceitos que estruturam sua disciplina e a relação destes com os conceitos estruturantes das demais disciplinas da sua área, a fim de conduzir o ensino de forma que o aluno possa estabelecer as sínteses necessárias para a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais previstas para a área.

Na nova concepção de ensino médio, o saber que se torna objeto de aprendizagem não é um saber universitário simplificado, mas um saber recomposto segundo um processo que deve evitar banalizações que deformam o conhecimento. Esse conhecimento, dito escolar, encontra-se organizado em disciplinas, que compõem o currículo. Visando à articulação dessas disciplinas de acordo com o que se expôs anteriormente, os PCNEM recomendam expressamente que o processo de ensino e aprendizagem privilegie a interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade

A palavra deve ser compreendida nos termos em que é detalhada nas páginas 88 a 91 dos PCNEM.

Sempre existiu, em menor ou maior escala, certa aspiração à unidade do saber. Os alunos devem ser estimulados a pensar de forma interdisciplinar e globalmente. Planejar um programa com base nessa concepção implica considerar, concomitantemente, cada item do trabalho escolar em dois níveis de coerência: interna, com o *corpus* selecionado para a disciplina, e externa, em três níveis:

- com a área em que se insere a disciplina;
- da área com as outras duas áreas propostas nos PCNEM;
- da área com a realidade social.

Exemplificando: quando o professor de Língua Portuguesa escolhe **análise sintática** como um dos itens de trabalho, deverá ter presente esses dois níveis de coerência, levando em conta que:

- A coerência interna desse tópico no programa só será garantida pelo domínio prévio ou pela aprendizagem concomitante de conhecimentos morfológicos que possibilitem a análise efetiva de uma oração, considerando sua inserção no discurso e a inserção deste num contexto sociocultural de cujo contorno o aluno deve estar informado. Enquanto aprende a analisar, o aluno estará também adquirindo consciência de que nem tudo que se produz em termos de expressão e comunicação verbal é passível de análise pelo instrumental fornecido pela gramática normativa da língua. Conseqüentemente desenvolve, junto com a competência de analisar, a de avaliar as ferramentas disponíveis para a decomposição de um todo em suas partes neste campo determinado do saber.
- Nesse exemplo, da análise sintática, o primeiro nível de coerência externa poderá ser garantido se o professor contar com o ensino de procedimentos analíticos semelhantes nas outras disciplinas da área – como a análise da sintaxe de um texto visual ou da sintaxe que sustenta as regras de determinado esporte. Como há informações, conceitos, metodologias e procedimentos que têm sentido e são úteis em mais de uma disciplina – fato que a história da ciência e da tecnologia não desmente – é possível atingir o segundo nível de coerência externa, que se poderá reforçar pela comparação com procedimentos analíticos da sintaxe das linguagens utilizadas pela Matemática ou pela Física, por exemplo.
- O terceiro nível de articulação pode ser atingido pela constante conscientização de que procedimentos analíticos desse tipo fazem sentido à medida que favorecem a compreensão dos diferentes discursos que, convergentes ou divergentes, permeiam e enformam a cultura. E mais: pela compreensão de que tanto essas

linguagens quanto a metalinguagem que permite analisá-las também sofrem mudanças, já que são instrumentos criados pelo homem.

Em resumo:

- A reflexão sobre cada item distinto, e sua análise, deve levar em conta todos os demais itens do complexo em que se insere, de forma que o aluno adquira ou desenvolva a competência de considerar o mundo e a codificação deste como um sistema interdependente, assim como para proceder a análises de coerência ou de contradição entre seus próprios valores e aqueles explícita ou implicitamente desenvolvidos no currículo escolar.
- Como sintetiza Jurjo Torres Santomé, especialista em currículo integrado, a complexidade do mundo e da cultura atual obriga a desentranhar os problemas com múltiplas ferramentas, tantas quantas são as fornecidas pelas áreas do conhecimento; sem isso, os resultados seriam facilmente afetados pelas deformações impostas pelas perspectivas de que lançamos mão, como sujeitos. Deve-se sempre estimular o aluno a recorrer a outras disciplinas para compreender melhor aquela que está estudando em determinado momento.
- Imaginar que os alunos captem as relações porventura existentes entre as diversas disciplinas e as diversas áreas é ingenuidade. É necessário que indiquemos ou mesmo explicitemos essas relações; no mínimo, devemos tornar disponíveis recursos adequados para que eles as estabeleçam. E mais: devemos certificarnos de que a compreensão dessas relações de fato ocorreu, pela avaliação.

A interdisciplinaridade não invalida a natureza específica de cada forma de conhecimento, de que derivam as disciplinas, estruturadas em torno de conceitos centrais e peculiares, dotadas de uma estrutura lógica própria e de técnicas particulares para explorar a realidade.

Disciplinas

Segundo Jurjo Torres Santomé (1998), uma disciplina

[...] é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo. (p. 55)

Utilizando métodos e linguagens específicos, as disciplinas simbolizam as principais maneiras de analisar a realidade e intervir nela. Conforme já enfatizamos, a interdisciplinaridade não invalida ou esfuma os contornos específicos de cada disciplina, até porque

[...] não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações. Ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional. Ao se organizar o currículo do novo ensino médio em áreas, não se está dizendo que o futuro professor será um

gênio que domine todos os conhecimentos de uma área. Está-se dizendo que ele deverá entender a relação de sua disciplina com as da mesma área e com todo o currículo. (Pereira, 2000)

No domínio de cada disciplina, a perspectiva de trabalho interdisciplinar impõe uma pergunta, cuja resposta pode sustentar a elaboração dos programas de ensino dessa disciplina:

– Como as competências e habilidades disciplinares se relacionam com as competências e habilidades gerais da área e como os conceitos estruturantes da disciplina se relacionam com a rede conceitual que sustenta os conhecimentos da área?

No domínio da área, a interdisciplinaridade pode se dar na interface com as outras áreas.

Competências, habilidades e conteúdos

Em consonância com uma tendência mundial, na reforma brasileira do ensino os conceitos centrais e peculiares (assim como as relações conceituais específicas e complexas) que definem o perfil de cada disciplina se mobilizam a partir da necessidade de fazer convergir a aprendizagem para a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, descentrando o processo do conteúdo meramente acadêmico.

Os PCNEM incorporam o conceito de competência formulado por Perrenoud: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (In *Nova Escola*, set./2000)

O próprio Perrenoud cita exemplos de competências, mostrando que elas não se desvinculam dos saberes:

1. Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e também os seguintes saberes: noção de escala, elementos de topografia ou referências geográficas.
2. Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo eleitoral, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc.

E adverte:

Esses são exemplos banais. Outras competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não se confrontam todos com as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras, não. (Idem, *ibidem*)

Ainda segundo Perrenoud, a opção por privilegiar as competências está ancorada em duas constatações: por um lado, a transferência e a mobilização das capacidades têm

de ser desenvolvidas em etapas e situações didáticas apropriadas; por outro, a transferência de capacidades e conhecimentos não é trabalhada suficientemente na escola. Conseqüentemente, os alunos acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar aquilo que aprenderam em situações reais (trabalho, família, convívio social...).

Manifestações de um poder interno organizado – que permite analisar, julgar, compreender o contexto em que se atua –, as competências mobilizam recursos de campos diversos. A posse de competências pode garantir a globalidade do comportamento do aluno diante dos desafios. Do aluno que as detém é lícito esperar respostas que ultrapassem o automatismo, a rotina e que promovam a reflexão constante; também é lícito esperar atitudes posteriores de descontextualização, necessárias para que a reflexão se desprenda da situação imediata: por sua amplitude, há competências que são construídas ao longo de toda a vida, exorbitando o período escolar.

Priorizar a aquisição e o desenvolvimento de competências implica limitar o tempo destinado à mera assimilação do saber, à aquisição do conhecimento meramente declarativo. Implica também questionar uma organização curricular composta de disciplinas autocentradas. Entretanto, ao contrário do que alguns imaginam, a eleição dessa prioridade não desvincula as competências dos saberes (conteúdos), já que a aquisição ou desenvolvimento daquelas só pode se processar por meio destes, conforme fica claro nos exemplos de Perrenoud, citados anteriormente.

Não se desenvolvem competências sem recorrer a conteúdos – a menos que se queira, de forma caricatural, restringir a noção de competência a práticas que mobilizam apenas os saberes do senso comum, aqueles derivados da experiência.

O objetivo de desenvolver competências não desvirtua a aquisição de saberes disciplinares que historicamente compete à escola transmitir. Nesse contexto – em que a importância da aquisição cumulativa do conhecimento é relativizada ou minimizada e o papel do professor adquire novo perfil, não de transmissor de saberes mas de orientador da aprendizagem – é necessário proceder a uma revisão do que se entende por **conteúdo**. O que está explícito ou implícito na LDB e nos PCNEM permite refletir sobre a redefinição do termo.

- Os conteúdos curriculares são uma seleção de saberes de diversas naturezas: conceitos, raciocínios, linguagens, valores, atitudes, interesses, condutas... Por isso, implicam mais que fatos e conceitos. Reconhecem-se, nessa definição, três tipos de conteúdos: fatos e conceitos; procedimentos e atitudes; valores e normas. Obviamente não se podem estabelecer listas rígidas de um tipo ou outro, pois um mesmo conteúdo pode transitar nas três categorias e deve-se trabalhar os conteúdos de forma inter-relacionada.
- Essa seleção de saberes abrange tudo aquilo que é considerado essencial pela sociedade em que o aluno vive. Assim, nem todos os saberes participam do elenco de conteúdos, mas aqueles cuja apropriação é considerada fundamental.
- Nessa seleção é necessário distinguir entre os conteúdos assimiláveis pela vivência extra-escolar e aqueles cuja assimilação requer um planejamento específico. Estes devem constituir o cerne do trabalho escolar e figurar nos currículos.

Se o ensino tende a uma especialização disciplinar progressiva, no ensino médio aumenta o peso específico dos conceitos, fatos e dados no conteúdo disciplinar, mas estes não devem constituir sua preocupação exclusiva. Procedimentos e atitudes, valores e normas também integram os conteúdos dessa etapa da escolaridade.

Por exemplo, analisar um cartum implica conhecer os mecanismos que desencadeiam o humor, conhecimento esse que passa pelo domínio conceitual. Já repudiar o humor que decorre de atitudes politicamente incorretas implica também o nível conceitual, mas extrapola-o e depende da assimilação de um valor.

A correlação entre conteúdos e aquisição e desenvolvimento de competências manifesta-se quando se relacionam constantemente os saberes e a sua operacionalização em situações complexas. Isso vale para cada disciplina, para seu vínculo com a área e para os vínculos entre as áreas. Essa correlação pode ser uma saída para a aparente falta de pertinência, na vida cotidiana, do saber acumulado na escola: os saberes em si não carecem de pertinência mas não se fornecem aos alunos condições para mobilizá-los e utilizá-los em situações concretas.

Para não restringir a mobilidade das competências, os PCNEM as apresentam de forma genérica, em cada um dos três eixos (Comunicação e Representação; Investigação e Compreensão; Contextualização Sociocultural).

A idéia de que a amplitude de uma competência não permite sua ligação com nenhum conhecimento específico não é procedente, já que não se pode organizar um currículo sem estabelecer essa associação. Sem conteúdos não há desenvolvimento de competências, repetimos. Vejamos um exemplo de nossa área:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc. (PCNEM, p. 135)

Esse item reúne competências gerais e amplas – analisar, interpretar, aplicar os recursos expressivos da linguagem – cuja aquisição, a rigor, não se pode completar num espaço único (escola) ou num tempo predeterminado (semestre, ano, ciclo), mas ao longo de toda a vida. Mas é na escola que se pode trabalhar de forma sistemática a aquisição e o desenvolvimento dessas competências que, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, se associam a conceitos como: linguagem; texto; contexto.

Para cada disciplina da área, por sua vez, os conceitos citados integram conteúdos específicos.

Linguagem. Em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, a língua falada e escrita é o objeto prioritário de estudo; em Arte, estudam-se predominantemente as linguagens não-verbais; em Educação Física, o estudo da linguagem corporal é fundamento da disciplina. Isso sem falar na linguagem digital, que estrutura a Informática.

Texto. As linguagens só se concretizam em textos. Para todas as disciplinas da área exige-se o domínio do conceito de texto, em sentido amplo e não aquele que considera apenas a língua escrita ou falada. Um quadro, uma letra de música em

língua estrangeira, um número de dança, uma partida de determinado esporte, o hipertexto são tipos específicos de texto. O domínio deste conceito dependerá de abstrações feitas a partir de textos estruturados nas linguagens específicas e predominantes nas disciplinas da área.

Contexto. Em cada disciplina é necessário considerar o contexto, que particulariza a análise e a interpretação, além de permitir que os recursos expressivos sejam categorizados (em eficazes ou não-eficazes, por exemplo), considerando a intenção do interlocutor no momento de utilização desses recursos. O emprego de uma metáfora, por exemplo, pode ser extremamente eficaz num contexto, mas desastrosamente ineficaz em outro.

Detendo-nos ainda no mesmo exemplo: **analisar** e **interpretar** são competências gerais e sua aquisição não ocorrerá se o professor se limitar, por exemplo, a pedir para o aluno comparar textos (competência mais específica) sem propor atividades que desenvolvam outras competências ainda mais específicas, como identificar semelhanças, apontar diferenças, categorizar...

Perde-se, necessariamente, a amplitude das competências ao associá-las à rede conceitual de cada disciplina; mas essa amplitude será recuperada na contextualização do trabalho na área ou na interface com as demais áreas e, posteriormente, com a passagem do contexto imediato para a generalização e abstração, conforme já vimos.

Conceitos estruturantes

Conceito

Os conceitos podem ser considerados “as ferramentas com as quais executamos a ação de pensar” (Barbosa & Kohl, 1999, p. 43).

O conceito é o elemento estrutural do pensamento. Por meio dos conceitos promove-se a construção dos significados do mundo concreto, circundante, sensorial. Por meio deles, agrupamos categorias da realidade.

A noção de conceito abrange, portanto, desde as idéias mais simples sobre as coisas até abstrações muito elaboradas e distantes do objeto concreto.

Conceito e história cultural

Os conceitos são formados ao longo da história. A cultura e a história, mais que meros contextualizadores, são elementos constitutivos dos conceitos, componentes de sua própria essência. Por isso, não se pode falar em conceitos absolutamente estáticos. Isso não significa que os conceitos sejam fluidos a ponto de os delimitarmos da maneira que nos convém em determinada situação; significa apenas que é necessário refletir sobre a gênese e a história dos mesmos.

Alguns exemplos:

- O conceito de texto que se pode formular hoje é diferente do formulado há vinte anos.
- O conceito de erro lingüístico que se emprega atualmente é bem diferente daquele vigente há vinte ou trinta anos.

- Nas artes plásticas, o conceito de representação do espaço no plano sofreu mudanças ao longo da história: a arte pictórica dos antigos egípcios não levava em conta os efeitos ópticos do afastamento; a perspectiva sistemática, matematicamente fundamentada, baseada num único ponto de vista fixo e central, só começou a ser aplicada no início do século 15. Nas duas primeiras décadas do século 20, as vanguardas européias estavam menos preocupadas com a perfeição das proporções, de modo que em suas obras deixam de lado a perspectiva baseada num único ponto de vista, fixo e central, e buscam a simultaneidade de pontos de vista, conceito que sustenta o Cubismo e o Futurismo, por exemplo.

Não basta, no entanto, constatar essas mudanças. É preciso entender as forças que nelas intervieram ou intervêm. No caso do conceito de representação do espaço no plano, o surgimento da fotografia (1839) parece ter contribuído fundamentalmente para relativizar a noção clássica de perspectiva. O desenvolvimento da sociolinguística responde por novos enfoques dados ao conceito de erro. Assim, um professor de Português que há vinte anos assinalava num texto de aluno como absolutamente errôneo o emprego do verbo assistir (sinônimo de presenciar) como transitivo direto, certamente não procede hoje da mesma maneira. Esse professor considera antes uma descrição recente da norma culta, referencia-se nos diferentes suportes que veiculam textos compostos de acordo com essa norma (jornal, revista, documentos oficiais...), pondera a respeito do contexto em que tal emissão se deu, leva em conta os interlocutores envolvidos etc.

Se os conceitos são dotados de historicidade e fazem parte de uma história concreta, uma visão estática dos mesmos tende a ignorar aspectos por vezes fundamentais de seu desenvolvimento e de sua aplicabilidade atual.

Fatos e conceitos

Fatos e conceitos têm constituído grande parte do que se ensina na escola; somados, chegam a ser sinônimos de conteúdo e eixo das disciplinas – já que, na concepção tradicional de ensino, procedimentos e atitudes não se inserem na noção de conteúdo. A inserção desses componentes exige uma delimitação mais precisa de **fato** e **conceito**.

Grande parte da informação necessária para a construção do conhecimento, em qualquer área, é composta de fatos ou dados.

Por exemplo: o Brasil venceu cinco campeonatos mundiais de futebol. Por ocasião das Copas do mundo, a produção de bandeiras nacionais aumenta significativamente. O desconhecimento desses dados certamente prejudicaria qualquer análise que se quisesse fazer da relevância do futebol na cultura brasileira.

No entanto, o conhecimento puro e simples dos dados não é suficiente para se fazer uma boa análise. É necessário também estabelecer relações significativas entre os dados – e essa competência depende, no exemplo, do domínio do conceito de cultura.

O conceito dá significado aos fatos e dados, pois permite interpretá-los. Por isso, dados e fatos são úteis na construção do conhecimento desde que o aluno detenha conceitos que permitam interpretar os dados e fatos que estão em pauta.

Reconhecer classes de objetos e seres das circunvizinhanças pode depender apenas

de conceitos do cotidiano. Já os conceitos científicos, que constituem a parte mais substancial dos conteúdos escolares no ensino médio, pertencem a sistemas organizados, a redes conceituais de determinadas áreas. Sendo assim, os conceitos científicos estão relacionados a outros e da relação com estes provém o seu significado. Isso tem profunda implicação pedagógica: para compreender e aprender um conceito é necessário que o aluno estabeleça relações com outros conceitos.

Aprendizagem de fatos e aprendizagem de conceitos

Fatos e dados são aprendidos pela memorização, pela reprodução, pela repetição. Pode-se aprendê-los pela observação direta, pela leitura, pelo recurso a fontes diversas.

Por exemplo, o aluno pode aprender o título da obra *O cortiço*, saber o nome do seu autor (Aluísio Azevedo), conhecer detalhes da biografia desse autor – que era um excelente desenhista, por exemplo. E pode automatizar essas informações.

Já os conceitos só se adquirem pela aprendizagem significativa. Os dados só contribuem para a aprendizagem de conceitos quando adquirem sentido. Saber o título do romance mais importante de Aluísio Azevedo é uma coisa. Relacionar esse título com o sério problema habitacional do final do século 19 no Rio de Janeiro é coisa bem diferente. Ao fazer essa relação, o dado adquire significado e o aluno amplia seu conhecimento do conceito de literatura, por exemplo.

Saber que Aluísio Azevedo era um excelente desenhista é conhecer um dado biográfico curioso e a informação pode esgotar-se nesta curiosidade. Saber que, antes de descrever suas personagens, o autor costumava desenhá-las dá sentido à primeira informação. Ao relacioná-las, ativa-se o conceito de descrição literária, por exemplo.

É muito diferente, portanto, a situação em que o aluno memoriza e reproduz dados (retenção de informação) daquela em que o estudante é orientado sistematicamente para compreender e dar sentido à informação obtida.

Segundo Pozo (1998, p. 27), a aprendizagem de fatos e a de conceitos apresenta estas **diferenças fundamentais**:

	Aprendizagem de fatos	Aprendizagem de conceitos
Consiste em...	cópia literal	relação com conhecimentos anteriores
É alcançada por...	repetição (aprendizagem por memorização)	compreensão (aprendizagem significativa)
É adquirida...	de uma só vez	gradativamente
É esquecida...	rapidamente sem revisão	mais lenta e gradativamente

Vale sintetizar a opinião de Pozo sobre a aprendizagem de dados, fatos e conceitos: não parece sensato que o aluno aprenda uma quantidade enorme de dados se depois não vai conseguir dar significado a esses dados dentro de uma rede conceitual; mas também não teria sentido o aluno estudar **todos** os conceitos significativos para uma

determinada disciplina, mas sim aqueles que lhe garantam alcançar níveis adequados de compreensão (In: Coll et alii, p. 29).

Convém ainda destacar que a aprendizagem dos conceitos apresenta matizes qualitativos, ou seja, processa-se em graus diferentes, em diferentes épocas da vida pessoal e escolar.

Rede conceitual e organização didática

Um conceito deve ser entendido não apenas no conjunto de suas propriedades, mas também em sua relação com outros conceitos. Parecem raros os casos em que se consegue aprender ou analisar um conceito sem considerar outros afins.

Os conjuntos de articulações entre os conceitos formam as redes conceituais. Em outras palavras: cada conceito é parte da teoria em que se encontra inserido e como tal deve ser examinado.

Os conceitos não são, pois,

[...] entidades isoladas na mente do sujeito, mas estão organizados em algum tipo de todo estruturado, uma rede de significados, em que há relações entre os elementos. Essas redes articulam os conceitos entre si e podem ser consideradas teorias que o sujeito possui a respeito do mundo, sejam elas teorias científicas, sejam estruturas cognitivas do senso comum. (Pozo, in: Coll et alii, p. 59)

É difícil, por exemplo, entender o conceito de hipertexto sem relacioná-lo com o conceito de texto; e este com o conceito de discurso; e todos eles com o de intertextualidade.

Essas redes conceituais, por sua vez, são dinâmicas: passam por constantes reorganizações na estrutura psicológica do sujeito.

Essas considerações têm implicações didáticas:

- A idéia de esgotar um conceito para depois aplicá-lo é questionável, pois o que favorece a explicitação das relações entre conceitos são as situações de aplicação dos mesmos.
- No conhecimento declarativo, em que o professor expõe os conceitos e seguem-se – ou não – exercícios de fixação ou ampliação, a recepção passiva pode bloquear o desenvolvimento de competências como a reflexão e a comparação. Não são nem um pouco raros os casos em que os alunos simplesmente decoram os conceitos para reproduzi-los em avaliações.
- Parece falsa, diante disso, a impressão que muitas vezes nós, professores, temos de que a exposição dos conceitos e sua organização didática são a garantia exclusiva de sistematização do conhecimento. Da mesma forma, parece falsa a idéia de que o aluno efetua por si essa sistematização, sem que sejam propostas a ele atividades visando alcançar esse objetivo.

Formação de conceitos, abstração e escola

Segundo Vigotsky, os conceitos, por seu caráter abstrato e geral, possibilitam ainda que o indivíduo se liberte do meio e da situação imediata, sua realidade concreta, e construa categorias para analisar o mundo. Para que ocorra essa transição, é necessário

desenvolver a capacidade de abstração e de generalização, além da metacognição, ou seja, a investigação a respeito da natureza dos próprios conceitos. Essas capacidades estão relacionadas à escolarização.

Este é um dos papéis da escola: favorecer um tipo de pensamento que opera com categorias abstratas, estando liberto das experiências vivenciadas e concretas [...] (Coll et alii, p. 110)

As situações de interação social estimulam transformações e reestruturação da organização conceitual que, conforme vimos, não se caracteriza como uma rede estável e acabada. Experiências psicológicas demonstram que o questionamento sobre declarações de um sujeito geralmente desencadeia uma reestruturação conceitual por parte desse indivíduo. Quando tenta explicar suas teorias a respeito de determinado assunto,

[...] o sujeito pensa sobre seu próprio pensamento, e essa volta da consciência sobre si mesmo reorganiza os conceitos na direção do objetivo estabelecido, modificando-os na busca por consolidar uma resposta. (Coll et alii, p. 69)

É assim que o indivíduo avança no sentido da abstração e da generalização. O fato de as atividades escolares ocorrerem em situações de comunicação interpessoal (professor–aluno, aluno–aluno) exige constante reflexão, pela necessidade de negociar sentidos e elaborar significados coletivamente.

Como se vê, as atividades escolares podem desencadear atitudes reflexivas responsáveis pela contínua elaboração das organizações conceituais, num processo sempre dinâmico e em construção.

Partindo das vivências dos alunos, dos seus contatos com a cultura, de seus conhecimentos prévios, é possível organizar programas que permitem a abordagem de conceitos essenciais e estruturantes.

Conceitos estruturantes da área

Ninguém pretende que todo o conhecimento seja aprendido na escola, já que uma boa parte dos saberes é adquirida por outras vias. No que diz respeito a esta relação de conceitos estruturantes da área, voltamos a insistir que os princípios de seleção e organização que orientam este trabalho não são únicos ou definitivos: constituem apenas e tão-somente **possibilidades** num universo muito extenso de outros princípios de seleção e organização. Procura-se, assim, sugerir estudos específicos centrados em conceitos estruturantes significativos e afins nos conteúdos de cada disciplina da área.

Partindo da seleção das competências a desenvolver na área durante o ensino médio, arroladas nos PCNEM, procurou-se sugerir o nível de proficiência que se visa a atingir em cada uma delas, neste ciclo, e fornecer descrições de modos que possibilitem promover

a articulação entre competência e conteúdo, buscando a convergência na competência comunicativa e reflexiva.

A listagem e a contextualização dos conceitos fundamentais, além da descrição de como eles sustentam os saberes de cada disciplina, exercerá papel importante na conformação da identidade da área. A cultura disciplinar e a de cada área, por sua vez, contribuem organicamente para a consolidação da identidade do ensino médio.

Dois exemplos:

- A competência de comunicar-se adequadamente, geral para todas as áreas, é central em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e se reveste de características específicas em cada disciplina da área, já que implica o domínio de diferentes linguagens.
- A análise metalingüística, competência específica da área, deverá construir-se a partir da reflexão sobre o funcionamento das linguagens de uso predominante em cada disciplina. O desenvolvimento dessa competência, por sua vez, promove uma competência mais ampla, já que os processos mentais envolvidos na explicitação das linguagens e códigos se assemelham aos utilizados em qualquer processo de descoberta científica.

O inventário de conceitos que atravessam horizontalmente a área pode orientar a construção de programas específicos para cada disciplina, por sugerir recortes de conteúdos disciplinares ancorados em tais conceitos. Garante-se, assim, uma parcela do sentido geral da área. A outra parcela pode garantir-se com a associação desses conteúdos a competências específicas – e destas, com as gerais.

Optou-se por organizar o quadro de conceitos estruturantes em torno dos três eixos indicados nos PCNEM – Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, e Contextualização Sociocultural – dando-se a cada conceito o seguinte tratamento: explicitação; justificativa de sua eleição como conceito estruturante; sua abrangência; sua articulação na lógica interna da área; sua articulação na interface com outras áreas.

No detalhamento por disciplina, procura-se:

- identificar a articulação do conceito com os conteúdos e as competências da área e da disciplina;
- sugerir procedimentos didáticos para promover essa articulação.

O quadro de conceitos estruturantes deve ser compreendido no contexto geral dos PCNEM, com três aspectos:

- O currículo é concebido como um espaço aberto à multiplicidade de contextos escolares.
- Além da leitura horizontal do quadro, é preciso realizar também sua leitura vertical, ou seja, sua conexão com o ciclo fundamental.
- Depois de iniciada, a construção de uma competência continua até o final do período de escolarização e, posteriormente, por toda a vida. Por isso, deve-se garantir que o aluno adquira a autonomia necessária para aprender a aprender.

Representação e Comunicação

A competência de **Representação e Comunicação** é geral em termos de currículo e específica na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Conceitos

1. Linguagens: verbal, não-verbal, digital
2. Signo e símbolo
3. Denotação e conotação
4. Gramática
5. Texto
6. Interlocução, significação, dialogismo

Competências e habilidades associadas aos conceitos

A esses conceitos está associada, sobretudo, a construção das competências e habilidades deste primeiro eixo. O professor poderá encontrá-las na página 135 dos PCNEM. Aquelas competências equivalem, em termos de área, a:

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.
2. Ler e interpretar.
3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos.
4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

1. Linguagens: verbal, não-verbal, digital

Linguagem é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação.

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. (PCNEM, p. 125)

O termo arbitrário, no caso da língua, refere-se à inexistência de vínculo lógico imediato entre a camada material da palavra e seu significado (teoria do lingüista Saussure). Por exemplo: não há relação lógica entre a palavra livro e a idéia por ela evocada. Pelo emprego da palavra entre os falantes de determinada língua, com o tempo a relação deixa de ser arbitrária e passa a ser motivada socialmente. Historicamente, portanto, a relação passa a ser convencional, não mais arbitrária.

Na linguagem gestual permanece a noção de convenção: há gestos idênticos com significados diferentes, dependendo de cada cultura. Por exemplo: acenar com a cabeça para cima e para baixo corresponde, grosso modo, ao nosso **sim**; entre os turcos, porém, corresponde a **não**, sendo o **sim** o movimento que utilizamos para expressar negação. Conforme enfatizam os PCNEM:

Os gestos, as posturas e as expressões faciais são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver num determinado contexto cultural. Isso significa que os indivíduos têm uma forma diferenciada de se comunicar corporalmente, que se modifica de cultura para cultura. E o indivíduo, por sua vez, aprende a fazer uso das expressões corporais, de acordo com o ambiente em que se

desenvolve como pessoa. Isso quer dizer que todo movimento do corpo tem um significado, de acordo com o contexto. (p. 160)

A noção de arbitrariedade não vale para algumas linguagens não-verbais: entre o objeto livro e um desenho predominantemente denotativo desse objeto ocorre uma relação lógica imediata. Nesses casos, os signos são chamados de **ícones**, pois possuem semelhança com o ser a que se referem (uma fotografia, um esquema, um desenho...).

Os PCNEM explicitam a abrangência do conceito:

No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e a não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audiovisuais, audio-verbo-visuais etc. (p. 126)

A linguagem verbal é a língua falada ou escrita, ou seja, a linguagem que se vale da palavra. As demais são não-verbais. A linguagem digital representa, grosso modo, a possibilidade de transformar todo tipo de informação em combinações de números (dígitos), fato que permite elaborar, armazenar e difundir qualquer tipo de informação por meios eletrônicos e utilizá-la em diversos contextos. Essa linguagem tem uma fundamentação codificada pela lógica matemática.

O conceito de linguagem é a espinha dorsal da área, sustenta direta ou indiretamente todos os demais, articulando-os, pois dele deriva a constituição e a natureza da própria área (língua portuguesa; língua estrangeira; linguagens da arte; linguagem corporal; linguagem digital).

As duas outras áreas e todas as disciplinas nelas concorrentes dependem da utilização da língua e servem-se também de outras linguagens (álgebra, equações, mapas, gráficos...) para se organizar e fornecer instrumental específico para a representação, compreensão e análise das parcelas da realidade mais diretamente relacionadas ao seu campo de conhecimento.

A aquisição ou desenvolvimento de competências descritas no eixo de Representação e Comunicação depende da utilização desse aparato e, por isso, é importante que sua conceituação esteja suficientemente clara. De acordo com os PCNEM,

A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia etc. A Linguagem, pela sua natureza, é *transdisciplinar*, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática. (p. 125) [grifo nosso]

2. Signo e símbolo

De acordo com Pierce, signo é “tudo aquilo que, sob certos aspectos e em alguma medida, substitui alguma outra coisa, representando-a para alguém”. Na teoria geral dos sinais faz-se distinção entre **signo**, **símbolo**, **índice** e **ícone**.

A fumaça significa, ou é sinal de, fogo; as nuvens escuras significam, ou são sinal de, chuva iminente. A luz verde do semáforo significa, ou é sinal de, passagem livre; a palavra

“homem” significa animal racional. Fumaça e nuvens são sinais naturais. Em contextos como estes, têm basicamente o mesmo significado para todos os homens. São chamados de **índices**. Os índices mantêm uma relação direta com seu referente, geralmente de causa e efeito.

Luz verde e palavras são **signos**, sinais convencionais, pois nascem de um acordo explícito ou tácito. São válidos para os indivíduos que constituem uma comunidade e entre os quais se estabeleceu a convenção. **Signo lingüístico** é o mesmo que palavra.

O mar pode ser símbolo da instabilidade da existência; o fogo pode simbolizar o amor e o ódio; a coroa e o cetro são símbolos da realeza. O **símbolo** é um sinal que, uma vez convencionado, dá a conhecer outros objetos diferentes dele, que podem ser de natureza física ou não. Símbolos são convencionais à medida que os membros do grupo que o utilizam estejam de acordo quanto ao seu valor representativo.

O **ícone** é o sinal que guarda semelhança com o objeto representado.

Pode-se dizer que um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Essa outra realidade pode estar em correspondência com a realidade que lhe dá origem, pode distorcer esta última ou apreendê-la de um ponto de vista específico. O caráter duplo do signo possibilita que ele faça parte tanto do mundo exterior ao organismo humano, como do mundo interior. A constituição do indivíduo em ser humano decorre da internalização dos signos sociais. À medida que o homem vai aprendendo os signos – as linguagens estabelecidas socialmente –, ele vai formando os órgãos funcionais do cérebro e adquirindo as qualidades humanas respectivas. O desenvolvimento mental está relacionado com a coordenação sgnica. (PCNEM, p. 162)

O conhecimento dessas distinções conceituais, que derivam do conceito de linguagem e o complementam, quando alcançado por meio de atividades pertinentes ao universo do aluno, permite conduzir ao desenvolvimento de competências como, por exemplo, analisar manifestações intencionais e não-intencionais, e interpretar discursos fundados em simbologias específicas de determinadas culturas com distanciamento crítico, o que pode relativizar a tendência ao etnocentrismo.

A leitura e a interpretação adequadas do mundo e dos textos fundamentam-se, em parte, no domínio desses conceitos e no trabalho sistemático que se leve a cabo com sua utilização

3. Denotação e conotação

Denotação é o significado em sua função meramente intelectual, ou seja, a representação mental comum e constante evocada pelo signo. O valor denotativo de um signo é mais ou menos comum a todos os usuários de uma língua ou linguagem, refletindo a compreensão solidificada que aquela comunidade lingüística tem do mundo exterior e interior.

A conotação é a parte do sentido de uma palavra (ou de outro signo) que não corresponde ao significado estrito. Resulta da atribuição de novos significados ao valor denotativo do signo e constitui-se de elementos subjetivos, variáveis de pessoa para pessoa, de contexto para contexto. O que chamamos de linguagem figurada corresponde,

grosso modo, à conotação. Qualquer palavra pode ser empregada em sentido conotativo, desde que inserida em contextos específicos; ou mesmo quando, tendo seu sentido forjado num contexto determinado, a palavra é intencionalmente deslocada para outros contextos.

Não havendo discurso ou texto neutro, infere-se que todos permitem leitura predominantemente conotativa ou denotativa, dependendo da situação em que se inserem.

Identificar a ocorrência ou predominância da denotação ou da conotação é essencial para garantir a eficiência da leitura das realidades codificadas pela linguagem.

Embora predomine na arte, a orientação para a leitura conotativa pode ocorrer em contextos não relacionados à linguagem artística, como na gíria, no repertório de expressões populares, nos provérbios, nos cartuns, nas charges, na dança, nos jogos... Até frases vazadas em linguagem matemática, por exemplo, solicitam leitura conotativa se intencionalmente deslocadas para contextos estranhos ao campo de conhecimento específico daquela disciplina.

Sendo latentes no discurso, a denotação e a conotação constituem-se conceitos fundamentais para a compreensão dos diversos tipos de texto que circulam pelas diversas áreas do conhecimento. Muitas vezes, a inteligência e a produção eficazes de um texto (*lato sensu*) dependem da capacidade de identificar e avaliar essas potencialidades das linguagens. A leitura de um quadro da época neoclássica, por exemplo, implica conhecimento do valor conotativo de alguns signos freqüentes na arte da época, cristalizados em alegorias.

Convém não esquecer que o discurso – assim como outras construções simbólicas – situa-se num território heterogêneo e que, ao nos apropriarmos dele, apropriamo-nos também de conceitos, idéias e valores que transitam socialmente e que podem ser denotados ou conotados pelas linguagens.

As competências relacionadas à Representação e Comunicação não se desenvolverão de forma adequada sem o trabalho com esses conceitos. A leitura conotativa de um requerimento devidamente contextualizado pode gerar, no máximo, uma reação de espanto ou provocar o riso. Por outro lado, uma piada compreendida na sua extensão meramente denotativa deixa de ser piada, por não atingir seu objetivo principal: fazer rir. A leitura meramente denotativa de um poema é certamente uma leitura pobre.

4. Gramática

É a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua.

Nos PCNEM estende-se o emprego do termo para outras linguagens, além da língua. Assim, pode-se falar numa gramática da linguagem musical, numa gramática da linguagem do corpo etc.

Todo campo de conhecimento apresenta um corpo de dados e fatos e uma estrutura conceitual (sintática), além da metodológica. Essas camadas correspondem, grosso modo, à morfologia e à sintaxe da língua, ou seja, à sua gramática.

Como no ensino médio os alunos detêm conhecimentos da gramática da língua, a

explicitação e a análise das diversas linguagens podem ser feitas por comparação com a estrutura e o funcionamento da língua escrita e falada. Esse conhecimento metalingüístico é valioso quando se deseja desvelar, analisar e ler criticamente o modo específico de que se vale cada campo do saber para codificar e expressar a parcela da cultura mais diretamente relacionada a ele.

Se cada disciplina tem uma maneira própria de organizar e codificar os saberes que abarca, a compreensão do conceito de sintaxe como arranjo, combinação convencionalmente definida, é indispensável para entender a natureza da disciplina, seus recursos fundamentais, a razão de sua inserção em determinada área e suas interfaces com as demais disciplinas.

Por exemplo:

- as noções de erro ou de inadequação podem estender-se da gramática da língua para a gramática de um esporte ou de um momento da história da arte;
- o conceito de estilo, que muitas vezes implica a infração proposital da gramática normativa, pode migrar do campo da arte para a análise de uma partida de determinado jogo. Supondo como viável, em nossa cultura, uma leitura meramente denotativa de uma partida de futebol (passe correto versus falta; chute eficaz versus erro ou desvio sintático não-proposital...), tal leitura excluiria os recursos estilísticos de que os jogadores se valem (finta, folha-seca etc.) ao escrever / inscrever suas frases no texto que é a partida. A exteriorização dessa leitura pela língua falada certamente resultaria em uma narrativa empobrecida. As dezenas de adjetivos e a entonação característica de nossos locutores esportivos – especialmente os das rádios – expressam a leitura de arranjos formais que ultrapassam a gramática meramente normativa do jogo, arranjos esses que, na partida, instauram o estilo. A existência do termo futebol-arte endossa essa possibilidade.

O conceito de gramática é o articulador de outros conceitos da área, sustentando a própria noção de linguagem ou linguagens.

5. Texto

Emprega-se aqui o termo em sentido amplo, para designar também unidades básicas de outras linguagens além da verbal. Assim, um quadro, um balé, um ritual podem ser considerados como textos, conforme já vimos.

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (PCNEM, p. 139)

A própria produção cultural, nessa perspectiva, é constituída de textos.

Em sentido amplo, texto é qualquer manifestação articulada que se veicula por

linguagens. Sendo ele o elemento mínimo de qualquer situação de interlocução, sua organização segue padrões formais que devem ser compreendidos para que essa interlocução se efetive. Os desvios não-intencionais desse padrão quase sempre configuram erro ou inadequação, e os intencionais podem ser marcas de estilo.

O conceito de texto perpassa todas as disciplinas, de todas as áreas. A lógica interna da disciplina manifesta-se por meio de textos, evidenciando-se neles também as interfaces com as demais áreas.

Em resumo: por meio de textos é possível organizar a lógica da comunicação. Da existência do texto depende a dinâmica da interlocução.

6. Interlocução, significação, dialogismo

A comunicação não é um fenômeno de mão única; supõe um esquema reversível e interacional entre os interlocutores. Assim, a significação se funda na interlocução, ou nas trocas sociais que possibilitam aos falantes a produção de enunciados, de acordo com intenções específicas, em determinados contextos.

O sentido de um texto e a significação de cada um de seus componentes dependem, portanto, da relação entre sujeitos, construindo-se na produção e na interpretação. Essa parece ser a condição mesma do sentido do discurso, obrigando-nos a considerar não apenas a relação entre os interlocutores, mas também a desses sujeitos com seu meio social. Devido a esses fatores sociais e históricos, que envolvem tanto os sujeitos quanto os signos em jogo nas diferentes linguagens, a significação de um texto só ocorre no ato efetivo da interlocução.

No caso da língua, por exemplo, o contexto de enunciação determina o sentido de cada palavra, que poderá ou não coincidir com aquele registrado no dicionário. O termo interlocução pode ainda contemplar as relações que se estabelecem entre o **eu** e o **outro** no momento da realização do discurso ou texto.

A linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional.

Esse conceito, oriundo da lingüística, pode ser estendido, grosso modo, às demais linguagens, especialmente quando tratamos da produção de sentido.

Cada texto, por sua vez, dialoga com outros. Por isso, o conceito também se relaciona com o de intertextualidade, indispensável para a compreensão do **diálogo** que alimenta a dinâmica da cultura em todos os campos do saber – especialmente no que diz respeito às noções de tradição e ruptura.

A construção da competência expressa como “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” funda-se no domínio do conceito de **interlocução** (entre outros) – se quisermos que esse confronto ultrapasse o mero “achismo”: uma análise consistente do quadro *Le déjeuner sur l’herbe*, de Picasso, depende do conhecimento da obra homônima de Manet.

Uma última observação diz respeito ao conceito de **protagonismo**. A participação ativa não significa que o aluno deva trabalhar sozinho. Cabe ao professor o

acompanhamento e a orientação dos trabalhos, pois ele tem em mente o plano de tratamento integrado dos diversos conteúdos, visando à construção e ao desenvolvimento de determinadas competências.

Conclusão

Embora centrada na área,

[...] a construção de competências e habilidades de Representação e Comunicação extrapola o trabalho desenvolvido com os conteúdos da área de Linguagens, uma vez que as linguagens são fundamentais como pensamento estruturado e, como tal, estão igualmente presentes no desenvolvimento de conhecimentos necessários à compreensão dos fenômenos naturais, sociais e culturais, e, portanto, no desenvolvimento das outras duas áreas. A própria Matemática cumpre uma função importantíssima de representar, da forma a mais abstrata possível, conceitos e fenômenos naturais, convertendo-se na linguagem em que se expressam a Física, a Química e a Biologia – e também a Economia, a Demografia e, por vezes, a Sociologia, nas Ciências Humanas. A própria representação do espaço geográfico na cartografia recorre à linguagem matemática das escalas e dos eixos cartesianos. Por sua vez, não se concebe a construção do conhecimento em História ou em Filosofia sem o recurso à análise dos discursos e à decodificação das diversas fontes escritas nas mais diferentes linguagens. (Pereira, 2000)

Investigação e Compreensão

Conceitos

1. Análise e síntese
2. Correlação
3. Identidade
4. Integração
5. Classificação
6. Informação versus redundância
7. Hipertexto
8. Metalinguagem

Competências e habilidades relacionadas aos conceitos

Estes conceitos estão relacionados mais diretamente – mas não exclusivamente – às competências e habilidades do eixo da Investigação e Compreensão, descritas na página 135 dos PCNEM. Aquelas competências implicam:

1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução.
2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens.
3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos

-
- de tradição e de ruptura.
4. Emitir juízo crítico sobre essas manifestações.
 5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.
 6. Analisar metalingüisticamente as diversas linguagens.

Neste eixo, procura-se propiciar condições para que o aluno encare o conhecimento como instrumento para entender e analisar a realidade cotidiana e refletir sobre ela.

Essa competência geral pode garantir a criação de interfaces válidas entre o conhecimento acadêmico e o social, aquelas que utilizamos para analisar situações cotidianas e resolver problemas de diversas ordens.

1. Análise e síntese

As linguagens não são apenas veículo de expressão e comunicação. Têm uma natureza física que lhes garante a opacidade – que permite percebê-las como objeto de estudo em si mesmas. Quando se discute essa opacidade entramos no terreno da natureza e da constituição dessas linguagens, o terreno da metalinguagem.

Os trabalhos escolares voltados para a mera análise gramatical, morfológica ou sintática não garantem a compreensão dos mecanismos das linguagens. O que se espera hoje é que o professor desenvolva a análise do discurso, valendo-se dos conhecimentos e das ferramentas que a gramática normativa, a lingüística e a semiótica tornaram disponíveis.

As competências para analisar e sintetizar podem-se construir a partir desse trabalho com as linguagens. Extrapolando a gramática internalizada que o aluno já detém, sistematizando algumas das infinitas situações discursivas e seus contextos, pode-se estabelecer comparações entre semelhanças e diferenças estruturais das diversas linguagens, analisar a disponibilidade e a adequação contextual de uma ou de outra, assim como avaliar a realização ou não da intenção do interlocutor.

Impossível não trazer para a escola a linguagem da televisão como objeto de estudo, assim como as linguagens que usam o computador como suporte. A compreensão dos processos empregados na mídia e na internet é uma competência exigida para a preparação do cidadão crítico da atualidade. Trabalhos de “tradução” intersemiótica (poema para quadro; quadro para poema; texto narrativo para filme....) podem auxiliar na aquisição e no desenvolvimento dessa competência analítica.

Quanto à síntese, critica-se, por exemplo, desmedidamente a “incapacidade” discente de produzir resumos, como se essa competência fosse automaticamente adquirida com o simples uso da língua. A competência de sintetizar, tão solicitada na escola (e na vida), não tem sido desenvolvida de forma sistemática e científica na escola, onde com freqüência se pede ao aluno para produzir um tipo de texto que deve ser objeto de estudo sistemático.

2, 3 e 4. Correlação, identidade e integração

Estes conceitos representam passos menores na construção da capacidade de analisar, interpretar e sintetizar.

Ao estabelecer a correlação entre as diferentes linguagens em curso no universo cultural, ao identificar a especificidade de cada uma e ao utilizar as linguagens de forma integrada, visando atingir objetivos claros, o aluno estará dando pequenos passos para a construção das competências assinaladas anteriormente (no tópico Análise e síntese, página 46). Tais conceitos também o ajudarão a avançar no reconhecimento, na compreensão e na utilização – nos contextos de interlocução – dos recursos expressivos das linguagens.

5. Classificação

Grosso modo, este conceito abrange desde a simples arrumação de elementos de um conjunto até a determinação de classes ou categorias em que se divide e subdivide um conjunto. Uma classe é um conjunto formado por um número indeterminado de seres, objetos ou fatos, todos dotados de certas características comuns.

Com freqüência, a escola propõe atividades exaustivas de classificação morfológica e sintática das palavras da língua. Atividades geralmente estanques, obedecendo estritamente aos parâmetros de formação e arranjos sintáticos convencionais, engessados naquilo que a gramática normativa prevê ou prescreve.

Com isso consegue-se que o estudante decore as classes de palavras e até seja capaz de identificá-las e incluí-las em classes aparentemente distintas, isoladamente ou em contextos previsíveis. No entanto, basta que um desses contextos transgrida a previsão da gramática normativa para que o aluno se perca e não encontre a solução para o problema proposto: classificar. A atividade torna-se gratuita, sem resposta e, pior, sem sentido para ele. Circunscrito à categoria de dados ou fatos, o conteúdo é pouco relevante, a menos que adquira significado na rede conceitual da disciplina.

A contextualização da língua e das demais linguagens em textos de uso e ocorrência efetiva no dia-a-dia certamente constitui-se no ponto de partida para que os dados adquiram significado. Relacionados a conceitos estruturantes da área, os dados adquirem função no levantamento de problemas e na construção de soluções que podem extrapolar aquelas previstas na gramática normativa de cada uma das linguagens. Analisar um chute a gol, fora do contexto de uma partida, é tão inócuo quanto classificar, fora de contexto, a palavra bonito – que tanto pode ser adjetivo, como substantivo e, por que não?, interjeição!

Os nomes de cada categoria também têm de ser compreendidos pelo aluno, para que não se tornem material a ser decorado. Apenas estudos gramaticais que não se percam em listas, tabelas, mas que partam de situações efetivas do uso da língua podem conferir utilidade a essas classificações.

6. Informação e redundância

Estes conceitos são importantes para que o aluno consiga analisar as diferentes linguagens que utiliza e compreenda a linguagem do outro.

É preciso ter presente que:

-
- a rigor, informação é o dado novo que se acrescenta ao repertório do aluno apenas **se nele fizer sentido**. Isso vale para qualquer tipo de informação, veiculado por qualquer linguagem;
 - redundância é a informação contextualmente excessiva, repetida, que representa desperdício de sinais ou de signos. É necessário estar atento ao uso intencional de doses controladas de redundância, quando isso se faz necessário (como no uso oral da língua) para que a interlocução se estabeleça.

O aluno detentor desses conceitos, capaz de identificá-los e de aplicá-los em atos efetivos de comunicação, certamente estará aparelhado para apreender os subentendidos, as entrelinhas e as intenções não-explícitas do falante que com ele entra em situação dialógica. Mais que isso, saberá identificar e utilizar o novo (a rigor, a informação), o elemento surpresa, e opinar sobre sua eficácia em situações determinadas.

A leitura supostamente corriqueira de um cartum pode revelar-se mais complexa do que aparenta, quando o leitor não souber identificar traços de economia do desenho, por exemplo. A própria compreensão dos estilos de época, no campo da cultura visual e da literatura, pode reduzir-se a simples decoreba, caso esses conceitos não sejam solidamente construídos.

Convém lembrar que uma das competências previstas para a área é “identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e os de ruptura”. Diante disso, quais informações novas, em determinado contexto cultural, desencadeiam a ruptura? Que índices de redundância transformaram, por exemplo, o Barroco em Barroquismo? Que nível de redundância a mídia incorpora em seus produtos a fim de garantir o consumo planejado pela economia? Que nível de informação a indústria do entretenimento suporta sem colocar em risco grandes capitais? Que níveis de redundância transformam a moda das elites em produto assimilável pelas camadas ditas populares?

A análise dessas questões pode depender do domínio desses conceitos. O trabalho estruturado em torno deles poderá enriquecer a formulação de juízos críticos sobre as diversas manifestações da própria cultura consumida pelos alunos.

Extrapolando a área, pode-se comparar textos saturados por redundância com situações semelhantes àquelas observadas em muitos fenômenos codificados pela Física, pela Química ou pela Biologia.

7. Hipertexto

Trata-se de um conceito antigo, com nome novo, adequado à linguagem da informática.

A organização de uma biblioteca tradicional pode fornecer base para um primeiro exemplo de hipertexto, já que se orienta por uma ordenação articulada de blocos, permitindo associações diversas, decorrentes do interesse do leitor. Portanto, comparar as técnicas de busca no texto impresso em livros (índice, índice remissivo, índice onomástico, sumário...) com as possibilidades do hipertexto pode ser um exercício eficaz na formação do conceito.

O contato com hipertextos em meio eletrônico deve propiciar que o aluno:

- entenda que esse tipo de arranjo fornece caminhos e atalhos diversos – por exemplo, para a construção de uma pesquisa, pois não depende mais do encadeamento linear e único, mas de seqüências com infinitas associações (os *links*);
- adquira e acione mecanismos que impeçam sua dispersão ao pesquisar na mídia eletrônica – e, muito além disso, saiba selecionar, no hipertexto, as informações pertinentes ao problema que procura resolver. O trânsito de um texto para uma imagem associada a ele, por exemplo, se dá em segundos quando se conta com *CD-ROM* ou com acesso à internet.

O conceito de hipertexto e o exercício freqüente com o mesmo – incluindo-se comparações com o texto verbal e com o visual – permitem, ainda, ao aluno construir ou atualizar uma das competências da área, que se refere a “aplicar tecnologias da informação em situações relevantes”.

8. Metalinguagem

É a propriedade que a língua tem de voltar-se para si mesma, não designando “coisas”, mas a si própria. Dicionários e gramáticas são textos metalingüísticos por excelência.

Atualmente o conceito abrange todas as linguagens: uma música que trate do fazer musical será metalingüística; assim como um filme que trate de cinema ou uma obra de pintura cujo tema seja o ofício de pintar. Também nos quadrinhos e na publicidade ocorre metalinguagem.

Aplica-se com muita freqüência o conceito em todas as disciplinas: a metalinguagem constitui-se instrumento de descrição e análise dos diversos códigos utilizados na cultura.

Na contemporaneidade, o uso bastante expressivo da metalinguagem é um índice de que a arte, por exemplo, volta-se para ela mesma, analisando, interpretando e questionando processos e história.

Contextualização Sociocultural

A aquisição das competências por meio de conteúdos centrados nos conceitos anteriormente expostos deve levar o aluno a compreender que tudo aquilo que faz, aprende e estuda faz parte de um contexto, um recorte espaciotemporal onde têm lugar atividades e fatos específicos. Para ultrapassar a aquisição passiva de fatos e dados e conceitos, ele deverá adquirir a competência de relacioná-los ao contexto, não só como consumidor mas também como produtor de cultura. Isso implica avaliar sua atuação em relação às variáveis que intervêm na cultura.

Se, nesse eixo,

[...] a contextualização sócio-cultural aponta diretamente o trabalho realizado pelas Ciências Humanas, na qualificação dos diversos contextos de caráter social, econômico, político e cultural, não se pode conceber a compreensão das linguagens, das ciências e das tecnologias sem essa mesma contextualização. Sem a referência à sociedade e à cultura, as letras, as ciências

e as tecnologias ficam desprovidas de sentido e jamais os alunos terão condições de compreendê-las e de compreender o papel que elas desempenham no mundo. (Pereira, 2000)

Conceitos

1. Cultura
2. Globalização versus localização
3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos
4. Negociação de sentidos
5. Significado e visão de mundo
6. Desfrute (fruição)
7. Ética
8. Cidadania
9. Conhecimento: dinâmica e construção coletiva
10. Imaginário coletivo

Competências e habilidades relacionadas a esses conceitos

Para a área, as competências e habilidades específicas desse eixo (que estão explicitadas na página 135 dos PCNEM) implicam:

1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual).
2. Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais.
3. Analisar as linguagens como fontes de legitimação desses acordos.
4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica.
5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.
6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas.
7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.

1. Cultura

Podemos definir cultura de forma abrangente como “todo o fazer humano que pode ser transmitido de geração a geração por meio da linguagem”. Evidencia-se assim o papel das linguagens na produção, codificação e veiculação da cultura.

A abrangência dessa perspectiva apresenta a vantagem de não restringir o termo às belas-artes ou aos produtos culturais considerados de elite:

- abre-se um leque amplo de possibilidades para que determinado bem cultural seja analisado de acordo com seu contexto de produção e recepção;
- abrem-se as portas da escola para que manifestações culturais até então rejeitadas como menores transformem-se também em objeto de estudo – inserção essa que

estimula ainda a auto-inclusão consciente do aluno como produtor de cultura.

Ou bem nos empenhamos na construção de competências que permitam ao aluno emitir juízo crítico sobre os bens culturais ou continuamos a nos conformar com o dogmatismo, cristalizado no *magister dixit*.

Sem esquecer que conceitos não operam isoladamente, mas integram redes, destaca-se que o conceito de cultura relaciona-se de forma direta com a construção das seguintes competências, entre outras:

- identificar a motivação social dos produtos culturais em perspectiva sincrônica e diacrônica;
- usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional;
- contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas.

2. Globalização versus localização

Parece impossível, hoje, entender a cultura em termos apenas locais. A inserção das manifestações culturais num universo amplo permite o estabelecimento de relações das quais muitas vezes depende a compreensão de determinados fenômenos, assim como a aplicação crítica dos conceitos envolvidos na descrição e análise desses mesmos fenômenos.

A busca do feixe de traços que compõem uma identidade cultural própria – e todas as conseqüências que disso advêm – é realizada de forma mais pertinente quando se ampliam os horizontes contextuais. Com essa ampliação relativiza-se o etnocentrismo, muitas vezes raiz do preconceito.

3. Arbitrariedade versus motivação do signo

- Por que isso é assim, e não de outra maneira?
- Por que está certo escrever assim e incorreto de outro jeito?

As linguagens resultam sempre de **escolhas**. Para desenvolver a competência de analisar os vários componentes das linguagens, seus arranjos e sua utilização, pode-se partir da compreensão de que os signos, articulados em linguagens, são criações culturais – datadas, portanto. Tal compreensão permite entender, sobretudo, o fato de que tais escolhas obedecem a razões sociais específicas.

O questionamento da própria natureza das oposições certo–errado, adequado–inadequado torna-se mais consistente quando se entende a linguagem nessa perspectiva. Ao analisar e compreender a motivação social das escolhas, a auto-estima, o desembaraço no emprego dos diferentes níveis de linguagem, o conhecimento das origens do preconceito lingüístico ganham quando o ensino incorpora e desvenda os conceitos de arbitrariedade e motivação do signo.

Os demais conceitos deste eixo

Com base nas considerações anteriores, torna-se mais simples entender a eleição dos demais conceitos estruturantes apresentados. Assim, a **negociação de sentidos** revela-se

como a peça-chave do dialogismo, sem o qual a língua (e as demais formas de linguagem) existe apenas como fôrma. Dessa negociação decorre a **significação** que se atribui ao discurso, assim como a **visão de mundo** que se plasma na língua utilizada por uma comunidade – visão esta que resulta da aquisição, ao longo da existência, de uma estrutura de atitudes, valores e critérios de avaliação de todos os aspectos da vida humana, referente aos seres, fatos e saberes que a humanidade criou; essa estrutura é o equipamento conceitual do indivíduo.

Compreender que a **fruição** efetiva do patrimônio cultural só é possível quando se conhecem e se contextualizam as linguagens nas quais se concretizam as obras constituintes desse patrimônio é despertar no aluno a necessidade de exigir da escola os meios para chegar a essa compreensão.

Entender as manifestações do **imaginário coletivo** e sua expressão na forma de linguagens é compreender seu processo de **construção**, no qual intervêm não só o trabalho individual, mas uma emergência social historicamente datada. O estudo dos estilos de época, por exemplo, em interface com o dos estilos individuais, adquire sentido nessa perspectiva: a de que o homem busca respostas – inclusive estéticas – a perguntas latentes ou explícitas nos conflitos sociais e pessoais em que está imerso.

A perspectiva, sendo dinâmica, pode permitir que cada um se entenda como **cidadão**, a quem cabe o direito de produzir ou de consumir os bens culturais plasmados consciente ou inconscientemente pela sua identidade nacional, articulados ou não com uma realidade globalizada.

A aquisição ou o desenvolvimento das competências selecionadas neste eixo implicam compreender que as linguagens apresentam variações, de acordo com as circunstâncias em que são produzidas. Em resumo: a compreensão de que “o estilo é o próprio homem”.

No que diz respeito à **tecnologia da informação**, deve-se enfatizar que dados e informações **não** são o conhecimento. A confusão entre os dois conceitos pode induzir o usuário a ver essa tecnologia como neutra e objetiva, pois sua configuração específica, sua história ainda recente e sua utilização social podem mascarar os elementos subjetivos e ideológicos presentes na construção mediada do conhecimento.

Em outras palavras: separados de seus contextos de produção, isolados da rede conceitual de que fazem parte, os dados e fatos são informações que podem ser utilizadas para qualquer propósito. Nesse particular, compete à escola trabalhar com a tecnologia não apenas como um artefato técnico mas como uma construção social, dialética em sua própria natureza. Essa concepção permite, nas palavras de Antonio Flávio B. Moreira, que “a entrada da tecnologia no currículo escolar transcenda uma mera instrumentalização do aluno para com ela lidar”. (2001, p. 42)

Uma das preocupações dos PCNEM é a de que o conhecimento acadêmico não desfigure as práticas sociais. Ao sair da escola, o aluno deve ter construído uma sólida competência de analisar criticamente informações e saberes como construções humanas – enraizadas na realidade histórica, não podendo ser dela desvinculados – e não como um universo fragmentado de certezas vazias de ideologia.

Comentário final

Nas páginas seguintes, o professor encontrará o detalhamento desses conceitos estruturantes e sua relação com os temas e conteúdos fundamentais de cada uma das disciplinas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Arte, Educação Física, Informática, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa. Sem forçar aproximações e sem ferir o contorno específico de cada disciplina, procuramos estabelecer a ponte entre cada uma delas e a área, sempre que possível, de modo a favorecer a análise, a discussão, a reflexão e, sobretudo, a utilização dos conceitos no trabalho disciplinar e interdisciplinar, além de evidenciar os pontos de intersecção mais flagrantes que sustentam a concepção da própria área.

As competências e habilidades gerais que perpassam as disciplinas da área e a Informática encontram-se, com seu recorte específico, nas seções destinadas a cada uma dessas disciplinas e à Informática.

Para a compreensão efetiva de conceitos, competências e habilidades, é fundamental que a leitura de cada seção seja precedida da leitura integral do segmento destinado à área.

Bibliografia

- BARBOSA DE OLIVEIRA, Marcos & KOHL DE OLIVEIRA, Marta (orgs.). *Investigações cognitivas – conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- COLL, César et alii. *Os conteúdos na reforma – Ensino, aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, s/d.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2000. 5.ed.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KUENZER, Acacia (org.). *Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. 2.ed.
- MACEDO, Lino de. “Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica”. (Seminário Enem, 1999). Disponível em <http://www.cefetsp.br> Acessado em julho de 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- MORAES, Dênis de. *O concreto e o virtual – cultura, mídia e tecnologia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomas Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. 2.ed.
- MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2001. 4.ed.
- NÖTH, Winfried. *Panorama da semiótica – de Platão a Pierce*. São Paulo: Annablume, 1998. 2.ed.
- PEREIRA, Avelino R. S. *Boletim Novo Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1:4, maio/jun./2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. “L’art de construire des compétences”. In: *Nova Escola*, 135, set./2000. Versão on-line

disponível em: http://www.uol.com.br/novaescola/ed/135_set00/html/perre_frances.DOC
Acessado em agosto de 2002.

PERRENOUD, Philippe et alii. *As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio (org). *A solução de problemas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RECTOR, Mônica & TRINTA, Aluizio. *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1986. 2.ed.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WERTHDEIM, Margaret. *Uma história do espaço – de Dante à internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Língua Portuguesa

Maria Paula Parisi Lauria

Introdução

Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente.

Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Na esteira dos novos paradigmas da atual política educacional brasileira – que busca democratizar mais e mais o acesso à escola tornando-a parte ativa do corpo social – o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Esse tripé, necessariamente inter-relacionado, mesmo não sendo exclusivo da disciplina, encontra nela os conceitos e conteúdos mais apropriados.

Para exemplificar o que significa a formação do aluno para o desenvolvimento dessas competências e habilidades sob a ótica da Língua Portuguesa, apresentamos algumas

situações-problema com as quais os alunos do ensino médio possivelmente se defrontam.

Situação 1

A escola X vem sendo alvo de constantes depredações por parte de jovens moradores da vizinhança. O resultado são vidros e lâmpadas quebrados, pichações em paredes e muros, portas arrombadas, patrimônio furtado.

O que a comunidade escolar pode fazer diante desse quadro?

Situação 2

Em uma questão extraída de um concurso de ingresso à universidade, chama-se a atenção para a repetição excessiva da palavra “que” e pede-se que o candidato reescreva o período, preservando seu sentido:

“Porque temos o hábito de supor **que** o autoritarismo é um fenômeno político **que**, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber **que** é a sociedade brasileira **que** é autoritária e **que** dela provêm as diversas manifestações de autoritarismo político”.

Situação 3

Em um texto literário, como este fragmento de João Guimarães Rosa extraído do conto “Famigerado”, como apreender os efeitos de sentido criados pelas adesões e rupturas ao sistema lingüístico da língua portuguesa falada e escrita no Brasil?

[...] Aquele homem, para proceder de forma, só podia ser um brabo sertanejo, jagunço até na escuma do bofe. Senti que não me ficava útil dar cara amena, mostras de temeroso. Eu não tinha arma ao alcance. Tivesse, também, não adiantava. Com um pingo no i, ele me dissolvia. O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo. O medo O. O medo me miava. Convidei-o a desmontar, a entrar. Disse de não, conquanto os costumes. [...]

O que é preciso saber para enfrentar essas situações-problema a contento?

Um primeiro passo seria saber lê-las com o objetivo de extrair delas próprias os caminhos para a resolução dos problemas. Em seguida, poderíamos pensar que nossos conhecimentos sobre a língua portuguesa – seja do ponto de vista gramatical ou da produção textual – poderiam auxiliar nessa tarefa. No entanto, é o caso de se questionar se somente conhecimentos específicos e disciplinares dão conta de buscar soluções para essas (e outras) situações-problema.

Tudo indica que, para encontrar saídas para os problemas indicados, mobilizaremos muitas outras capacidades, que vão além da leitura ou dos conhecimentos lingüísticos. Isso porque, embora entre as situações apresentadas, duas estejam mais diretamente ligadas aos saberes escolares, ao lidarmos com problemas como os propostos não entram em jogo apenas conhecimentos disciplinares. Além da leitura, é preciso observação, análise, reflexão, planificação, tomada de decisão e, finalmente, ação.

Análise das situações-problema

A **Situação 1**, apresentada acima, extrapola a sala de aula e atinge toda a comunidade envolvida com a escola em questão. Trata-se, portanto, de um problema que não pode ser resolvido por apenas uma pessoa, mas exige a interferência, preferencialmente, de um conjunto de agentes – direção, professores, alunos, pais, regional, Secretaria da Educação, entre outros. Daí a necessidade de trabalhar conjuntamente, o que exige habilidades como o diálogo, a atribuição de tarefas, a responsabilidade, a negociação. Para esclarecer e conscientizar a opinião pública, chamando a atenção para um problema que não é isolado, pode-se pensar em promover debates e mesas-redondas, enviar cartas, fazer contatos com emissoras de rádio e televisão.

Todas essas estratégias voltadas para a resolução do problema implicam habilidades relacionadas à **competência interativa**, pois os usos que fazemos da língua possibilitam a interação: por meio dela pode-se demandar e realizar ações, agir e atuar sobre interlocutores.

Nem sempre é simples adequar o ato verbal à demanda da interlocução nas diversas situações de interação. Cabe à escola desenvolver essa competência no aluno, de forma progressiva, sem perder de vista o lugar social que ele ocupa e pode ocupar. A base para a construção dessa competência é o diálogo, lugar de falar e ouvir, de concordar e discordar, de opinar e respeitar, de elaborar argumentos. Se internalizada, a postura de quem dialoga não se perde ao fim da prática escolar e pode estender-se pelos outros círculos sociais de que o aluno participa.

Quanto à **Situação 2**, ainda que remeta a um contexto específico – no horizonte de quem está terminando o ensino médio –, o problema pode ser parte das dificuldades lingüísticas do próprio aluno. Para enfrentar essa situação o candidato certamente precisará lançar mão de seus conhecimentos sobre conectivos e pontuação, mas deverá ter uma noção mais aguda de como se constrói e se rompe a coesão no sistema lingüístico do português.

Desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe de aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo contato com os demais falantes. É a partir desse saber lingüístico implícito que os usuários se fazem entender, de uma forma ou de outra, e deixam transparecer as marcas de sua origem, idade, nível sociocultural.

Ocorre, porém, que essa estruturação gramatical básica parece não ser suficiente para garantir o acesso ao universo da cultura e a todas as possibilidades que ele oferece (o direito à informação, à formação de opinião sustentada, à liberdade de escolha, entre outros). Sabe-se que grandes contingentes de excluídos sociais encontram-se apartados do mundo do trabalho e do lazer, ou neles sublocados, porque tiveram pouca ou nenhuma chance de se beneficiar da educação escolar e dos saberes que se podem desenvolver por meio dela. Cabe à escola aprimorar a competência gramatical dos alunos, de modo a levá-los a gerar seqüências próprias, consideradas como admissíveis e aceitáveis no interior da Língua Portuguesa, bem como compreender enunciados distintos.

O desenvolvimento dessa competência não se dará, entretanto, pela simples memorização de regras de concordância ou de ortografia, tão alardeadas pela

gramática normativa ou prescritiva. Ainda que a abordagem gramatical descritiva e prescritiva possa estar presente no ensino de língua, devem-se considerar as seqüências lingüísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas. Tal procedimento busca desenvolver, a partir dos níveis morfológico, lexical e sintático da língua, habilidades pontuais que, em seu conjunto, procuram garantir a aquisição paulatina de uma **competência gramatical** mais abrangente.

Finalmente, observemos a **Situação 3**. A leitura do texto literário – e a conseqüente percepção dos recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo – mobiliza uma série de relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo, apenas para citar algumas. O trecho de Guimarães Rosa requer um leitor capaz de identificar o tratamento que uma temática universal (o medo) recebe de um autor que se vale de alguns recursos ímpares: um léxico inspirado na cultura oral do interior mineiro e uma sintaxe que freqüentemente rompe os padrões estabelecidos pela norma. A leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas.

Mesmo que nem todos tenham consciência disso, é constante a interação com discursos de outras pessoas, manifestos em textos falados ou escritos – sem contar os produzidos em outras linguagens (que não a verbal), com suas formas de representação e expressão peculiares.

O texto e as competências

Os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas. O ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas. Entre elas:

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
- incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto).

Muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua.

Os textos orais e escritos mostram de forma concreta o universo de seu autor: o que ele pensa, como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos trava com outros textos de outros interlocutores.

O desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical não se dá de forma isolada, mas pressupõe um processo de realimentação constante:

- a leitura de textos literários, opinativos, publicitários, entre outros, pressupõe a mobilização de conhecimentos lingüísticos de que o aluno dispõe;
- a produção de textos orais e escritos no interior de um projeto de trabalho requer também o exercício da competência interativa, uma vez estabelecidos grupos de trabalho que devem apresentar produtos finais de seu processo de aprendizagem.

A questão fundamental para o ensino de Língua Portuguesa na etapa final da escolaridade básica desloca-se, portanto, dos conteúdos a serem abordados e preocupa-se com a relação que esses conhecimentos travam com a aquisição de competências e habilidades.

Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos

Representação e Comunicação

Conceitos

1. Linguagens: verbal, não-verbal e digital

Como já se viu, trata-se do conceito-chave da área, pois articula todos os demais. O nome da disciplina – Língua Portuguesa – refere-se a um dos tipos de linguagem, a verbal.

Atualmente entende-se que também a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina. Por exemplo, ao aproximar um texto literário de outro texto, construído em linguagem não-verbal, analisando os recursos expressivos de cada um deles com base em critérios de semelhanças e diferenças, podem ser relacionados textos e contextos de uso. Tais conceitos podem ser desenvolvidos comparando-se por exemplo o texto de Graciliano Ramos, em *Vidas secas*, com as imagens de Cândido Portinari, em *Os retirantes*; ou relacionando uma coletânea de poemas que tematizam o trabalho e imagens extraídas do livro *Trabalhadores*, do fotógrafo Sebastião Salgado.

2. Signo e símbolo

É importante ressaltar a diferença entre signo lingüístico e símbolo: de um lado, o signo, aquilo que significa, o componente da trama textual, a palavra; de outro, o sentido simbólico que o signo gera ao remeter a elementos extraverbais.

A diferenciação entre esses conceitos ganha relevo quando relacionamos os signos tanto a seus contextos de uso quanto aos efeitos de sentido gerados por eles. Um exemplo que recorre ao título da obra de Graciliano, já citada:

- título (signo lingüístico): *Vidas secas*;
- símbolo: aridez, miserabilidade.

3. Denotação e conotação

Denotação: vínculo direto de significação, relação significativa objetiva entre referência e conceito. Conotação: conjunto de alterações ou ampliações que uma palavra agrega ao seu sentido denotado.

Como usuários da língua, em inúmeras situações, escolares ou não, efetivamos as potencialidades denotativas e conotativas da língua.

No âmbito das atividades escolares, a aproximação entre texto jornalístico (mais denotativo) e literário (mais conotativo), por exemplo, exige a ativação desses conceitos. Vale lembrar que, apesar de seu valor informativo-referencial, o texto jornalístico, em alguns momentos, comporta a conotação, assim como o texto literário, em sua natureza polissêmica, também dá lugar à denotação. Da mesma forma, é necessário operar com tais conceitos na transposição de textos para outros contextos, de acordo com as intencionalidades do autor. Por exemplo, quando a matéria jornalística ou a linguagem científica servem de fonte para a linguagem poética. Pense-se no “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e no poema “Lição sobre a água”, de António Gedeão (ver Anexo, página 91).

4. Gramática

O conceito refere-se a um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua. Na fala, fazemos uso de um conhecimento lingüístico internalizado, que independe de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios lingüísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito).

O domínio desse conceito é importante em quase todas as situações em que se trabalha com a língua. Para ficar em alguns exemplos:

- Na fala ou na escrita, é fundamental considerar a situação de produção dos discursos que, afinal, são possibilitados pelo conhecimento gramatical (morfológico, sintático, semântico) de cada pessoa.
- Compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta.
- Abordar os diversos graus de formalidade das situações de interação.
- Compreender as especificidades das modalidades oral e escrita da língua.

5. Texto

Texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal.

O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero textual. A partir do pressuposto de que o texto pode ser uma unidade de ensino, sugere-se abordá-lo a partir de dois pontos de vista:

- Considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua.
- Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização.

Para tanto, pode-se partir do texto literário bem como dos múltiplos textos que circulam socialmente.

6. Interlocução, significação, dialogismo

Conceitos envolvidos na produção de enunciados pertinentes à situação de uso, tanto na fala quanto na escrita. As diversas trocas sociais possibilitam que os falantes de uma língua produzam enunciados, de acordo com certas intenções, dentro de determinadas condições, o que origina efeitos de sentido. Quando se dialoga com alguém ou se lê um texto, é pela interlocução que se constroem os sentidos; também é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos.

Tais conceitos perpassam quase todas as atividades da disciplina. Compete, porém, ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem:

- um público ouvinte ou um leitor específico;
- a situação de produção em que se encontram os interlocutores;
- as intencionalidades dos produtores.

O que se propõe é que as aulas de redação operem com esses conceitos, para que a atividade adquira significado para o aluno.

7. Protagonismo

Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento.

Algumas situações que ativam o protagonismo:

- na produção de um texto opinativo que aborde uma situação-problema, é desejável que o aluno elabore propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão, bem como argumentos que sustentem seu ponto de vista (competência V do Enem);
- na produção de um texto narrativo – como um relato, por exemplo – o aluno deve ser incentivado a colocar-se na situação de quem reconta um fato ocorrido com ele.

Competências e habilidades

Atuando em rede, os conceitos brevemente comentados acima estruturam conteúdos cuja construção mobiliza as competências que mencionamos a seguir.

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual

Ser falante e usuário de uma língua pressupõe:

- a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo:
 - desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado;

-
- domínio progressivo das situações de interlocução; por exemplo, a partir do gênero entrevista;
 - o conhecimento das articulações que regem o sistema lingüístico, em atividades de textualização:
 - conexão;
 - coesão nominal;
 - coesão verbal;
 - mecanismos enunciativos.
 - a leitura plena e produção de todos os significativos, implicando:
 - caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação;
 - leitura de imagens;
 - percepção das seqüências e dos tipos no interior dos gêneros;
 - paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto.

2. Ler e interpretar

Ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios:

- do código (verbal ou não) e suas convenções;
- dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
- do contexto em que se insere esse todo.

A competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas a antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo.

3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos

Ser produtor de textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências. Entre tantas, a correspondência com os colegas e com membros da comunidade – por fax e correio eletrônico (*e-mail*, *chat*), por exemplo – é uma atividade que desenvolve essa competência.

4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes

A escola pode se valer de tecnologias largamente utilizadas fora dela visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos. Por exemplo:

- a gravação em vídeo de um debate regrado pode ser muito útil para promover a análise crítica da expressão oral, da consistência dos argumentos que sustentam opiniões, da postura corporal dos participantes;
- a navegação pela internet pode ser um procedimento sistemático na formação de um leitor que domina os caminhos do hipertexto e da leitura não-linear;
- o processador de textos pode ser uma ferramenta essencial em projetos de produção de textos que requeiram publicação em suporte que permita maior circulação social.

Investigação e Compreensão

Conceitos

1. Correlação

Os múltiplos gêneros, escritos e orais, apresentam pontos que os aproximam e que os distanciam. A cantiga medieval apresenta pontos em comum com o cordel; é inegável, porém, que esses dois gêneros carregam marcas próprias, capazes de os diferenciar e singularizar, explicadas prioritariamente por suas características históricas. A reflexão sobre a gíria e o palavrão, cujo uso deve estar de acordo com a situação comunicativa, ativa esse conceito.

2. Análise e síntese

A correlação se amplia na medida em que se exercita a análise e, posteriormente, a síntese. A análise do contexto da época, que dá contorno à situação de produção e às escolhas efetivadas pelo autor de um texto, propicia o levantamento de elementos inter e intratextuais. A percepção de que textos produzidos em uma mesma época ou por um mesmo autor carregam marcas comuns pode conduzir a uma atividade de síntese, na qual se abstraem os pontos principais da análise. Essa é a forma em que se conduzem ou deveriam ser conduzidos os estudos sobre estilos de época na literatura.

3. Identidade

As diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as singularizam, expressos pelas linguagens. Espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo.

4. Integração

O reconhecimento de identidades – na língua, nos textos, entre as diversas linguagens – pode propiciar a integração entre essas manifestações da cultura. Essa integração possibilita, por exemplo, toda atividade intertextual, seja no interior de cada uma das linguagens, seja nas relações que se estabelecem entre elas. Um texto escrito originariamente para teatro, como o *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, integra-se a outras linguagens quando transposto para a televisão ou o cinema. Ainda que cada suporte demande elementos expressivos próprios da linguagem que os caracteriza, cabe às diferentes mídias manter as características que identificam a obra.

5. Classificação

Discriminar categorias é uma tentativa de ordenar os saberes de forma clara e lógica, visando sua transmissão para outras pessoas, em outros tempos ou espaços. Sabe-se que toda classificação carrega em si uma tendência à simplificação e não é capaz de

abarcam a complexidade dos fenômenos por inteiro. Ainda assim, a escola tende a utilizar esse procedimento pois, por meio dele, pode-se atingir maior sistematização dos conhecimentos. A metalinguagem da gramática, os estilos de época na literatura, as denominações dos diversos gêneros textuais são algumas das classificações recorrentes na disciplina. Para além de serem um conteúdo engessado e um fim em si mesmas, representam caminhos de sistematização para se chegar às competências.

6. Informação versus redundância

Do ponto de vista da língua, é importante que o aluno domine estes dois conceitos não só para determinar a relevância de determinadas informações como também para proceder a análises críticas de textos escritos e orais. O professor poderá motivar o estudo dos conceitos pela comparação entre a língua falada e a escrita – aquela bem mais redundante que esta. Esses conceitos integram ainda a leitura crítica de textos veiculados pela mídia, especialmente o rádio – que emprega proposital e abundantemente a redundância – e a televisão.

Nos estudos gramaticais, o aluno poderá entender o porquê de emissões consideradas erradas pela norma culta (“os dois menino”; “as casa azul”; “dez real”...) se o professor analisar a redundância que marca a concordância nominal – e também alguns casos da concordância verbal – na língua portuguesa.

7. Hipertexto

O conceito refere-se à relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior (hipotexto). Nessa relação, apresentam-se informações escritas organizadas de tal forma que o leitor tenha liberdade de determinar o caminho do olhar e, portanto, escolher seu trajeto de leitura.

Essa competência de ler de modo não-linear pode ser exercitada a partir da leitura e análise de diferentes hipertextos, em diferentes suportes e meios, como:

- a tela do computador, na qual o usuário tem possibilidades de abrir janelas, visando obter a informação desejada;
- revistas e jornais, com suas fotos, legendas, boxes, mapas, tabelas e quadros com informações adicionais;
- livros (capa, orelhas, página de rosto, índice, quarta capa, ilustrações).

Competências e habilidades

Nunca é demais insistir no fato de que, também na aquisição e desenvolvimento destas competências, os conceitos atuam em rede, e não isoladamente.

1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução

O aluno do ensino médio deve ser competente para dialogar com pessoas e textos no próprio ato de interlocução:

- No plano da oralidade, nas situações de escuta, isso implica que o aluno tenha uma atitude responsiva ativa, sabendo dialogar internamente com o que ouve para, eventualmente, intervir na situação e produzir seu texto oral.

- No plano da escrita, espera-se que, durante a leitura, o aluno interaja com o texto de tal forma que possa produzir respostas a perguntas formuladas e, assim, consolidar progressivamente seu texto escrito.

2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens

Na vida social, e não somente na sala de aula, o aluno deve ser capaz de reconhecer como a linguagem foi organizada para produzir determinados efeitos de sentido. É desejável, portanto, que saiba apreciar esteticamente a sonoridade de uma canção que ouça no rádio, os efeitos de sentido de uma frase lida em um *outdoor*, as entrelinhas de um texto publicitário publicado em uma revista, e assim sucessivamente.

3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura

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

4. Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais

A formulação de opiniões sustentadas por argumentos é condição para construir um posicionamento sobre manifestações culturais que se sucedem no tempo e no espaço. Nesse sentido, é importante a compreensão de que muitas das manifestações culturais contemporâneas resultam de construção histórica, possibilitada por manifestações anteriores. Não basta considerar algo como belo ou não; é preciso saber de que premissas se parte para valorizar determinados procedimentos de ordem estética, sem perder de vista que tais valores são variáveis no tempo e no espaço.

5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria

No ensino médio, é desejável que o jovem prossiga construindo sua identidade tomando como base não só os valores de sua família e de seu círculo social, mas também os produtos culturais que se encontram à sua disposição, veiculados por algum tipo de linguagem.

Ao eleger o *rap* como uma forma de manifestar-se cultural e socialmente, por exemplo, o jovem está buscando algo com que se identifique. Ainda que essa seja uma busca legítima, ela não é única. Cabe à escola ampliar a oferta de produtos culturais para que o jovem conheça outras manifestações da cultura, pouco presentes em seu cotidiano imediato.

6. Analisar metalingüisticamente as diversas linguagens

Ao analisar uma obra de arte modernista ou apreciar um poema concreto, por exemplo, podemos utilizar um vocabulário técnico que seja capaz de descrever com

maior precisão os elementos presentes nessas obras (luz, cor, linhas, ritmo, composição, sonoridade) e, assim, cunhar conceitos que auxiliam na compreensão e na fruição das mesmas.

A língua portuguesa, da mesma forma, pode ser descrita por meio de um vocabulário técnico que abarca fatos lingüísticos de ordem morfológica (as noções de radical, sufixo, prefixo, por exemplo), ou sintática (a colocação pronominal, por exemplo), ou semântica (o fenômeno da polissemia, por exemplo). Esse procedimento permite maior sistematização dos conhecimentos sobre o objeto em questão.

Contextualização Sociocultural

Conceitos

1. Cultura

O conceito de cultura abarca toda manifestação que emana das trocas sociais e é transmitida através das gerações. A língua, a música, a arte, o artesanato, entre tantas outras, são manifestações culturais.

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças lingüísticas, entre outros.

2. Globalização versus localização

A língua é um organismo vivo que obedece aos usos e às necessidades de seus falantes. Ao mesmo tempo que recebe influências de outras línguas (como ocorre atualmente com o Inglês), abre espaço para que se criem fatos lingüísticos resultantes das apropriações dessas influências por seus usuários. Por exemplo, termos e expressões ingleses provenientes da informática são absorvidos pelas várias línguas sem que isso constitua necessariamente uma descaracterização da língua original.

Ao mesmo tempo, novos fatos lingüísticos são gerados por falantes que participam de diferentes grupos sociais e, por vezes, essas contribuições acabam sendo absorvidas por outros círculos, constituindo-se não mais como desvio, mas como uso plenamente aceitável na linguagem cotidiana.

Pode-se trabalhar esses conceitos, por exemplo, pelo levantamento do léxico da informática e pelo estudo e discussão das possibilidades de uso de termos similares do Português. Ou, ainda, pelo levantamento do léxico e da sintaxe de grupos sociais determinados (*rappers*, jogadores de *RPG*, esquetistas, surfistas, músicos).

3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos.

Negociação de sentidos.

Os conceitos implicam a compreensão de que as escolhas feitas pelos usuários de uma língua são motivadas pelas situações de produção dos discursos. Assim, o uso apropriado

do léxico ou da sintaxe sempre depende dos elementos em jogo na interação, uma vez que os significados se constroem no próprio processo discursivo, e não fora dele.

4. Significado e visão de mundo

Os textos estão impregnados das visões de mundo proporcionadas pela cultura – como se viu na introdução deste texto. Eles resultam das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua e evidenciam, de forma concreta, o universo de seu autor: o que pensa, como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos trava com outros textos de outros interlocutores.

Logo, textos estão impregnados pelo imaginário coletivo. Os significados de imagens que compõem o imaginário coletivo se constroem a partir de representações – que, por sua vez, são filtradas pelas visões de mundo que as permeiam. Trabalhar com as representações de herói, de professor, de aluno, de mãe, de pai, de filho, de homem, de mulher, a partir de textos publicitários, é uma maneira de construir ou ativar esses conceitos.

5. Desfrute (fruição)

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

Pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque.

6. Ética

A formação ética pressupõe a capacidade de as pessoas pensarem criticamente o mundo e atribuírem sentido às mudanças. Algumas sugestões que ativam a formação de valores éticos:

- apresentar aos alunos situações-problema que os levem a, num deslocamento de posições, sentir-se na pele do outro pode aprofundar e fundamentar valores como a ajuda mútua, a tolerância, o respeito, a confiança, a justiça e outros tantos;
- simulações de tribunais, júris e eleições, debates regrados, mesas-redondas são procedimentos que propiciam o exercício da ética.

7. Cidadania

A perspectiva que se defende é que a sociedade civil, ao lado do Estado, também se responsabilize pela garantia dos direitos à educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, entre tantos outros. Por isso, cabe à escola incentivar nos alunos uma atitude vigilante e crítica diante dos diversos contextos, como forma de exercitar a cidadania. Projetos em que os alunos atuem, internamente, em prol da escola ou, fora dela, a favor da comunidade são formas concretas desse exercício. Para tanto, os alunos precisam conhecer seus direitos e se conscientizar de seus deveres, seja como alunos, seja como cidadãos.

8. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica

O conceito implica compreender todo conhecimento como resultado de uma construção coletiva. Na situação escolar, como resultado da interação permanente entre alunos, professores e escola. Em vez de um conjunto de informações pouco significativas e descontextualizadas, o conhecimento é um patrimônio dinâmico, que se renova diante do amadurecimento intelectual do aprendiz, de novos pontos de vista, das descobertas científicas.

A dinamização da aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos são favorecidas quando para elas concorrem:

- a adequada seleção de conteúdos;
- a utilização de diferentes suportes em sala de aula;
- o emprego de procedimentos didático-metodológicos variados;
- o trabalho de sistematização empreendido por alunos e professores.

9. Imaginário coletivo

As representações que emanam das diversas práticas sociais resultam do imaginário coletivo que se constrói e se reconstrói no interior das diferentes culturas. As diversas linguagens – que podem ganhar a forma literária, imagética, corporal, musical, entre outras – encarregam-se de expressar aquilo que a própria sociedade produz e demanda.

A construção desse conceito pelo aluno se fará progressivamente, com o concurso de competências e habilidades como conhecer, analisar e negociar sentidos a partir de obras que, nas diferentes linguagens, traduzam os diferentes valores culturais presentes na vida social.

Os mitos imortalizados pela literatura como o “herói sem nenhum caráter” (*Macunaíma*), o homem do interior de Minas (*Grande sertão: veredas*) ou o nordestino retirante (*Vidas secas*) são representações revestidas de alta carga expressiva e que, entre tantas outras que o professor pode escolher, merecem ser apreciadas do ponto de vista estético.

Competências e habilidades

1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências

Os sentidos que emanam de obras produzidas no campo da literatura, das artes plásticas, da música, da dança podem ser constituídos e revisitados por meio de projeto que preveja a produção de totalidades significativas, em diferentes linguagens, e a posterior exposição das produções. Um mesmo tema gerador (o Barroco, por exemplo) pode reunir, em uma sala ambiente, tanto reproduções de obras já consagradas e identificadas com esse estilo como as produções dos alunos (textos verbais, esculturas, pinturas, músicas etc.).

2. Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais

As várias linguagens são legitimadas pela apropriação que delas fazem seus usuários. A escolha de uma ou mais linguagens como forma de expressão de um grupo social está intimamente relacionada à identidade cultural que se estabelece por meio dessa(s) linguagem(ns).

Cabe à escola ampliar o conhecimento dos alunos sobre linguagens não-verbais: muitas vezes, por não conhecerem seus sistemas os jovens deixam de partilhar conhecimentos delas originados.

3. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica

A formação do aluno deve propiciar-lhe a compreensão dos produtos culturais integrados a seu(s) contexto(s) – compreensão que se constrói tanto pela retrospectiva histórica quanto pela presença desses produtos na contemporaneidade. A observação de que os valores presentes em cada momento histórico são variáveis pode conduzir com mais consistência à aceitação de determinados produtos levando em conta seu contexto.

Por exemplo, esse conceito será útil para o aluno analisar a mudança de sentido de algumas palavras ou expressões de uma época para outra (com o apoio de dicionários específicos e a leitura de textos datados).

4. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional

A apreciação estética dos bens culturais produzidos no local, no país ou em outras nações permite que se ampliem as visões de mundo, enriquecendo o repertório cultural dos alunos. A fruição desses bens é também questão de aprendizagem.

O conhecimento mais amplo do patrimônio cultural leva a um diálogo mais consistente entre o repertório pessoal e os textos orais e escritos a que o aluno tem acesso e aos que ele produz.

5. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas

Os bens concernentes às diversas culturas costumam revelar uma dupla faceta: por um lado, expressam valores locais; por outro lado, sintetizam simbolismos universais. Por ambos os motivos devem ser respeitados e preservados.

Quando uma pichação gratuita interfere em um monumento histórico não se presencia um convívio harmonioso entre as duas linguagens, mas uma tentativa de deformação daquela já existente. O convívio entre linguagens implica em articulação e complementação, não na anulação de uma pela outra.

6. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação

É comum que o aluno entre em contato com as tecnologias da informação fora e não dentro da escola. Elas estão indissociavelmente ligadas ao cotidiano da maioria dos jovens

e, por isso, é importante que a escola mostre como ler, de forma crítica e consequente, o que é veiculado por meio delas:

- minisséries de tevê podem servir como base para a análise da expressão oral em diferentes tempos e espaços;
- um mesmo fato pode ser analisado a partir de diferentes veículos, como telejornal, internet, rádio, jornal impresso.

A seleção de conteúdos

Cabe a cada escola e ao corpo de professores que compõem a área efetivarem uma proposta de trabalho a partir da abordagem por competências e habilidades. Para tanto, é preciso:

- selecionar conteúdos e articulá-los às diversas competências e habilidades que se quer desenvolver;
- estabelecer uma progressão que perpassasse os três anos do ensino médio;
- considerar muito de perto a realidade social dos alunos que freqüentam a escola;
- afinar procedimentos comuns aos professores das várias séries do ciclo.

É recomendável, ainda, que os professores da disciplina partam de uma concepção comum sobre o que seja o trabalho com Língua Portuguesa na última etapa da escolarização básica.

Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade.

A exploração da literatura, da gramática, da produção de textos e da oralidade pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades distintas, ligadas à leitura, aos conhecimentos lingüísticos, à escrita e à fala. Assim, na articulação entre conceitos, conteúdos e competências, na elaboração ou escolha dos materiais didáticos, parece interessante contemplar esses quatro grandes eixos.

Alguns critérios

A presente proposta de trabalho para a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio foi concebida a partir de alguns critérios, que passaremos a elencar.

- O primeiro critério parte do princípio que a articulação entre conteúdos e competências é uma ampliação do trabalho desenvolvido ao longo do ensino fundamental. Muitos dos conteúdos e competências a serem abordados no ensino médio recuperam conhecimentos desenvolvidos em ciclos anteriores. Assim, é necessário observar uma progressão de conteúdos e competências cujo grau de aprofundamento deve ser parametrado pelas características e necessidades dos alunos. Esse cuidado evita que se repisem conhecimentos já internalizados e permite que se diversifiquem e ampliem abordagens de conteúdos e competências ao longo da escolarização do aluno.

- Um segundo critério pressupõe tanto o estabelecimento de núcleos rígidos (conteúdos e competências próprios da disciplina, em cada série) quanto a existência de núcleos flexíveis (conteúdos e competências que atendem a projetos interdisciplinares de cada série). Com isto, a um só tempo se procura assegurar que o conhecimento trabalhado ao longo do ano garanta os conteúdos necessários a cada etapa da escolarização e proporcione também uma certa maleabilidade – de acordo com as circunstâncias e necessidades que cercam cada estabelecimento de ensino, as disponibilidades e iniciativas de professores, alunos e equipe técnica.
- Um terceiro critério diz respeito a uma certa relativização da nomenclatura e dos conteúdos tradicionais, muitas vezes excessivos. Considera-se mais significativo que
 - o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e à coesão do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas;
 - o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos.
- Finalmente, propõe-se que a disciplina Língua Portuguesa abra espaço para diferentes abordagens do conhecimento. Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de gêneros orais como a mesa-redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos. Além disso, a presença de outras linguagens que dialoguem com o texto verbal é bem-vinda: a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras, podem proporcionar excelentes atividades intertextuais.

Esses critérios tornam claro que esta proposta não abre absolutamente mão de conteúdos, mas os atrela às competências. Para além de um planejamento fechado e estático, é desejável que a disciplina incorpore também as demandas do alunado detectadas pelos professores, sem perder de vista as competências e habilidades que deseja atingir por meio de abordagens e atividades diversas.

Temas estruturadores

A organização dos conteúdos em torno de temas estruturadores configura uma possibilidade de aprender Língua Portuguesa. Sugerimos aqui alguns desses temas:

- Usos da língua.
- Diálogo entre textos: um exercício de leitura.
- Ensino de gramática: algumas reflexões.
- O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

Esses grandes temas, por sua vez, podem ser desdobrados em unidades temáticas, capazes **de compor os núcleos rígidos e flexíveis dos planejamentos de série, como se exemplifica nas tabelas a seguir.**

Usos da língua	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Linguagem; tipologia textual	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.
Tipologia textual; interlocução	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto.
Gíria e contexto	Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua.
Língua e contexto	Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.

Diálogo entre textos: um exercício de leitura	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
Protagonista do discurso; intertextualidade	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Ensino de gramática: algumas reflexões

Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Gramática; lingüística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência versus achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural

Competências gerais

Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

Competências específicas

Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Critérios para a seleção de conteúdos

Tendo como ponto de partida os três grandes eixos sugeridos para o trabalho com Língua Portuguesa no ensino médio – centrados no desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical –, é necessário estabelecer critérios para a seleção dos conteúdos e das competências e habilidades específicas a eles relacionados.

Competência interativa

No que diz respeito à competência interativa, é preciso cultivar a idéia – tanto em professores quanto em alunos – de que a língua materna é um dos principais operadores da comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Seus usuários devem saber dispor dela adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência. Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução.

A transposição desse esquema descritivo para situações reais de comunicação em sala de aula nos faz refletir sobre a variedade de condições de interação instauradas entre professores e alunos. Hoje, diante dos novos paradigmas educacionais, não se espera que o professor seja o único a falar e o aluno, o único a escutar. É desejável que haja, ao longo das situações de ensino e aprendizagem, um salutar diálogo entre as

duas partes, que pode contribuir definitivamente para a qualidade da construção do conhecimento.

Para que se encarem adequadamente as diversas situações comunicativas que se apresentam na escola, professores e alunos devem ter consciência do lugar de onde falam e dos interlocutores a quem se dirigem.

O professor deve estar consciente de que dele se espera que saiba dispor dos conhecimentos próprios de sua especialidade. No caso do professor de Língua Portuguesa, a expectativa é que saiba adequar seu discurso a um bate-papo menos formal na resolução de um impasse cotidiano ou a uma aula mais expositiva, em que compartilhe seus conhecimentos sobre um tema recorrente na literatura ou um tópico gramatical.

Cabe ao professor do ensino médio adquirir paulatinamente a consciência do público a quem dirige seu discurso, levando em conta o fato de serem adolescentes, trazerem uma bagagem de conhecimentos adquirida ao longo de seu processo anterior de escolarização, serem parte de um grupo social dotado de características próprias, que eventualmente os diferencia de outras comunidades.

Dos alunos, espera-se que reconheçam e respeitem a função social do professor, certamente marcada por uma formação diversa em relação à deles, tendo em vista seus anos a mais de escolarização especializada e o fato de ter optado por exercer o magistério e ocupar-se dos conhecimentos proporcionados pelo estudo de nossa língua.

Sabe-se, porém, que as condições para a instalação do desejável diálogo entre tais interlocutores muitas vezes estão comprometidas por fatores externos à aprendizagem, determinados por questões de ordem social, econômica, ética, entre outras. Há escolas em que os professores se vêem tolhidos no seu ofício de formar e ensinar porque não conseguem instalar minimamente situações de interação com os alunos. Como eles mesmos encontram grande dificuldade de serem falantes e ouvintes, deparam-se com entraves ainda maiores para trabalhar essas competências junto a seus alunos.

O crescente processo de democratização do acesso à escola, que vem sendo implantado no Brasil por sucessivos governos, tem possibilitado a convivência, no espaço escolar, de pessoas de diferentes regiões, classes sociais e idades. Essa diversidade de origens propicia que, no espaço institucional da construção do conhecimento, conviva um grande número de variedades lingüísticas, materializadas em uma pluralidade de discursos.

Diante desse quadro, o ensino de língua materna deve levar em conta alguns fatores para o **desenvolvimento da competência interativa**:

- Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades lingüísticas, que devem ser respeitadas.
- Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.
- Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado.
- Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades lingüísticas às circunstâncias comunicativas.

-
- A norma culta, considerada com uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento lingüístico proporcionado ao aluno.

Procedimentos

Para o desenvolvimento progressivo da competência interativa, é importante que o professor de Língua Portuguesa crie condições capazes de inserir o aluno em situações reais de aprendizagem. Nesse sentido, alguns procedimentos são bem-vindos:

- Alunos e professores precisam ter clareza sobre as várias situações comunicativas de que participam: que discursos produzem, de onde, para quem, como, com que intenções. Quando se tem esses elementos claros, o ato enunciativo ganha chances de produzir nos interlocutores os efeitos desejados.
- No transcurso das aulas, os alunos devem ter oportunidade de – individualmente, em duplas ou em grupos – participar de situações dialogadas que implicam graus de formalidade variáveis. Nessa linha de trabalho, pode-se propor desde bate-papos mais informais a propósito de uma obra literária até o julgamento da atitude de uma personagem do texto literário num debate regrado, gênero oral que exige de seus interlocutores um grau maior de formalidade e de consciência do texto argumentativo que estão produzindo na fala.
- É muito importante que, nas situações comunicativas, os alunos apropriem-se dos papéis de falantes e ouvintes exigidos na interlocução com o outro. Exercidas concretamente, as noções de turno e de respeito à fala do outro passam a ser internalizadas a ponto de ficarem claras, para cada participante do ato enunciativo, suas funções de falante e de ouvinte. É preciso saber falar, adequando o discurso à situação proposta; e é necessário saber ouvir, para que a fala do outro ganhe legitimidade e possa ser avaliada.
- Como é comum que a escola privilegie o uso do padrão culto da língua, existe uma tendência à desvalorização de outras variantes lingüísticas. Sempre que puder, o professor deve mostrar aos alunos que, embora legitimados pelo uso, determinados discursos são menos ou mais adequados a determinadas situações.
- Ainda que se relacione a linguagem informal à fala e a linguagem formal à escrita, tal relação é bastante questionável. É preciso mostrar aos alunos que um texto literário que recupera a linguagem do adolescente médio ou a fala de habitante do agreste nordestino pode operar com a linguagem informal, ao passo que, em uma situação de formatura, em um discurso dirigido ao paraninfo da turma, um estudante pode lançar mão de elementos próprios de uma linguagem formal.
- Quando se enxerga a língua como um organismo vivo, criado a partir de determinados mecanismos de funcionamento que respeitam algumas regras que podem ser, são ou devem ser seguidas, começa-se a operar com uma noção de gramática que ultrapassa os limites da norma. Ao se ampliar a perspectiva com que se aborda a gramática, os alunos podem começar a perceber as diferenças entre as gramáticas internalizada, descritiva e normativa, repensando assim as noções de certo e errado, abrindo espaço para aquelas de adequado e inadequado. Ainda que pareçam inadequados diante de determinadas situações, é fundamental que os usos da linguagem sejam inicialmente respeitados para que se retrabalhem os discursos, a ponto de adequá-los às respectivas situações. Portanto, atividades de retextualização parecem ser muito apropriadas.

Ainda que, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência interativa, tenhamos dado maior ênfase aos discursos produzidos em situações orais, queremos deixar claro que essa competência não é exclusiva da expressão oral. Certamente há inúmeras oportunidades de interação com o texto escrito que se operam pela capacidade leitora. No entanto, entendemos que o trabalho com a competência interativa pode ser extremamente benéfico para a criação de condições propícias ao vínculo necessário entre professor e estudantes nos processos de aprendizagem. A abertura para o diálogo, o respeito à fala do outro, o saber ouvir parecem ser requisitos fundamentais para que a circulação das idéias e dos saberes se dê efetivamente na sala de aula.

Competência textual

Quando se pensa no desenvolvimento da competência textual, é recomendável que se tenha clareza sobre sua conceituação. Adotamos a perspectiva de Koch & Travaglia, segundo os quais

[...] o texto é uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (1997)

Ainda que a noção de texto verbal incorpore a idéia que, ao falarmos, também produzimos textos, vamos centrar nossa atenção especialmente no texto escrito, que será tomado – também ao longo do ensino médio – como uma unidade de ensino. Vale ainda lembrar que a idéia de texto como unidade de ensino será abordada tanto do ponto de vista da leitura quanto da produção.

Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que:

- alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto.

Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente:

- na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros;
- no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor;
- nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio;
- na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio;
- no direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros.

Se, na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas. Não se pode relevar a importância de suportes diversos do livro – cuja leitura é tão cobrada nas aulas de literatura – e se estendem à revista, ao jornal, à enciclopédia, ao *outdoor*, para citar apenas alguns. Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual.

Procedimentos

Antes de propormos procedimentos para o desenvolvimento da competência textual, convém lembrar as maiores dificuldades com que os estudantes se deparam na leitura de textos, como aponta Emilio Sánchez Miguel (2002):

- não conhecer o significado de algumas palavras;
- perder o fio da meada;
- não saber o que o texto quer dizer;
- enxergar a parte, mas não o todo;
- não saber o que está pressuposto;
- não saber se houve compreensão efetiva do que foi lido.

Diante dessas dificuldades reais na leitura, e portanto na compreensão, na interpretação e na valoração de um texto, parece conveniente propor aos alunos alguns procedimentos gerais de leitura, relacionados sobretudo aos seus níveis micro, macro e superestrutural:

- buscar apoio no significado de palavras conhecidas e inferir o das desconhecidas;
- fazer relações entre os significados das palavras para construir proposições;
- reconhecer o que é novo e o que já está dado em cada proposição e conectar as proposições entre si;
- construir um significado global, a partir do entendimento da função das partes do texto (simples ou complexo; particular ou geral; relevante ou dispensável);
- organizar as idéias globais num esquema coerente, concebendo o texto como:
 - uma resposta a um problema;
 - uma explicação e uma argumentação sobre uma tese;
 - um contraste ou uma analogia entre dois ou mais fenômenos;
 - uma descrição;
 - uma seqüência de acontecimentos;
- articular as idéias do texto com aquilo que já se sabe;
- perguntar-se sobre o processo de leitura e seus resultados.

Como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às **características de gêneros específicos**, conforme sugerem as Matrizes Curriculares de Referência do Saeb:

- reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho);
- reconhecer recursos prosódicos frequentes em um texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração, onomatopéia);
- reconhecer características típicas de um texto de análise ou opinião (tese,

argumento, contra-argumento, conclusão) bem como analisar a estratégia argumentativa do autor;

- reconhecer características típicas de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia).

Ao se adotar textos de circulação social, é necessário reconhecer a importância de se trabalhar com os alunos alguns procedimentos que permitam identificar as **características do suporte ou do enunciador na construção de valores e sentidos**:

- comparar o tratamento da informação em duas notícias sobre o mesmo fato;
- reconhecer em um texto marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção;
- comparar as diferenças de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (jornal, revista, televisão, rádio);
- relacionar os valores e sentidos veiculados por um texto informativo ou analítico-opinativo com as condições de produção desse texto e as intenções do autor, levando em conta elementos como as fontes de divulgação, o lugar social de quem o produziu, os contextos da época.

O trabalho com a diversidade de gêneros permite que se estabeleçam **diferentes relações entre textos** e que se proponham alguns procedimentos:

- comparar paráfrase, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original;
- avaliar a intenção da paródia de um texto dado;
- identificar referências ou remissões a outros textos;
- analisar incoerências ou contradições na referência a outro texto ou na incorporação de argumento de um outro autor;
- estabelecer relações temáticas ou estilísticas (de semelhança ou de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas.

Tomando-se como referência o **eixo temático** e a **estrutura composicional** segundo os quais se desenvolvem os **textos opinativo e narrativo**, podem ser propostos os seguintes procedimentos:

- identificar a tese e os argumentos de um texto opinativo;
- analisar a seleção de argumentos para a corroboração da tese;
- analisar a pertinência das informações selecionadas na exposição do argumento;
- estabelecer relações comparativas entre duas operações argumentativas, considerando as diferenças de sentido decorrentes da opção por uma ou outra;
- avaliar a complexidade do núcleo dramático de uma narrativa e das ações dele decorrentes;
- relacionar o narrador ao foco narrativo (ponto de vista);
- relacionar a organização do cenário (tempo e espaço) com o enredo e a ação das personagens;
- avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional.

Por fim, convém ressaltar a importância do reconhecimento, pelo aluno, do **texto como objeto sócio-historicamente construído**, com o auxílio de alguns procedimentos:

-
- distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade;
 - comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles;
 - diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
 - identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto;
 - relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais.

Produção textual

Se priorizamos até agora procedimentos voltados para a leitura, isso se deve certamente à intenção de valorizar a formação do leitor competente nos múltiplos textos a que tem acesso. Entretanto, os procedimentos indicados especialmente quanto à recepção dos textos devem contribuir também para os processos de produção textual.

Um primeiro aspecto a ser considerado na produção de textos diz respeito à crescente percepção, pelos alunos, das condições em que essas unidades de sentido são produzidas. Diante de uma dada proposta de produção, o aluno deve ter clareza sobre:

- o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
- o lugar social de que ele fala;
- para quem seu texto se dirige;
- de quais mecanismos composicionais lançará mão;
- de que forma esse texto se tornará público.

Ter clareza sobre esses elementos certamente auxilia o aluno a compor seu texto com mais segurança, ponto de partida para o desenvolvimento de suas habilidades como produtor de textos. Na produção, entretanto, é preciso que o aluno mobilize uma série de recursos, também relacionados às suas competências interativa e gramatical:

- utilizar relações várias, de acordo com seu projeto textual – tese e argumentos; causa e consequência; fato ou opinião; anterioridade e posterioridade; problema ou solução; conflito e resolução; definição ou exemplo; tópico e divisão; comparação; oposição; progressão argumentativa;
- quanto ao texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), relacionar adequadamente a seleção e a ordenação dos argumentos com a tese;
- quanto ao texto argumentativo, identificar o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona para estabelecer interlocução;
- considerando as condições de produção, utilizar diferentes recursos resultantes de operações lingüísticas – escolha, ordenação, expansão, transformação, encaixamento, inversão, apagamento.

De acordo com as possibilidades de cada gênero, empregar:

- mecanismos de coesão referencial (retomada pronominal, repetição, substituição lexical, elipse);
- mecanismos de articulação frasal (encaixamento, subordinação, coordenação);

- recursos oferecidos pelo sistema verbal (emprego apropriado de tempos e modos verbais, formas pessoais e impessoais, emprego das formas condicionais, privilégio das formas simples em relação às perifrásticas);
- recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação sintagmática e expressiva, e outros sinais gráficos);
- convenções para citação do discurso alheio (discurso direto, indireto e indireto livre): dois-pontos, travessão, aspas, verbos *dicendi*, tempo verbal, expressões introdutórias, paráfrase, contexto narrativo;
- ortografia oficial do Português, desconsiderando-se os casos idiossincráticos e as palavras de frequência muito restrita;
- regras de concordância verbal e nominal, desconsiderando-se os chamados casos especiais.

Conforme se observa, a produção de textos mobiliza uma série de recursos profundamente relacionados à competência gramatical.

Competência gramatical

O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual.

Vale aqui retomar a abordagem gramatical adotada neste documento. Ainda que se reconheça como legítima a conceituação da gramática como um conjunto de regras a partir das quais uma língua se corporifica, parece conveniente lembrar que há pelo menos três visões para esse conjunto de regras:

- aquelas que são seguidas;
- aquelas que podem ser seguidas;
- aquelas que devem ser seguidas.

Quando se observa que o falante natural de uma língua obedece minimamente às convenções estabelecidas pelo grupo social de usuários, respeitando os acordos praticados no nível morfológico, sintático e semântico, temos um quadro de gramática internalizada.

Quando se observa que esse mesmo falante pode ou não seguir determinadas convenções lingüísticas sem que, com sua atitude e com as variações adotadas, seja mais ou menos reconhecido como um legítimo usuário dessa língua, temos um quadro de gramática descritiva.

Quando se observa que esse falante sofre discriminação por não seguir as convenções lingüísticas adotadas, que estabelecem na medida do possível o que seria certo ou errado no que diz respeito ao emprego das regras, percebe-se que está sendo julgado segundo um ponto de vista gramatical normativo ou prescritivo.

Tradicionalmente, a escola brasileira vem adotando essa última perspectiva no ensino de Língua Portuguesa, sem se preocupar necessariamente em articular as prescrições típicas dessa abordagem gramatical com as práticas de leitura e produção de textos

orais e escritos. O resultado dessa postura é que a maioria dos alunos não entende o porquê de se apresentarem tantas regras sem que haja uma aplicação prática delas na linguagem que usualmente utiliza.

Alternativamente, do ponto de vista da abordagem gramatical descritiva, pode-se considerar que em nosso país convive uma enorme variedade lingüística, determinada por regiões, idades, lugares sociais, entre outros. Assim, as noções de certo ou errado, tão típicas da abordagem normativa ou prescritiva, cederiam espaço para as noções de adequação ou inadequação em virtude das situações comunicativas de que o falante participa. É papel da escola lidar de forma produtiva com a variedade lingüística de sua clientela, sem perder de vista a valorização da variante lingüística que cada aluno traz consigo para a escola e a importância de se oferecer a esse aluno o acesso à norma padrão – aquela que é prestigiada quando se testam suas habilidades para ingressar no mundo do trabalho, por exemplo.

Procedimentos

Entre os procedimentos relativos ao desenvolvimento da **competência gramatical**, convém ressaltar aqueles que dizem respeito à **variação lingüística**, profundamente relacionados também à competência interativa:

- avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidades oral e escrita, níveis de registro, dialetos);
- a partir da observação da variação lingüística, compreender os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos;
- aplicar os conhecimentos relativos à variação lingüística e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos;
- avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo).

Outros procedimentos relativos ao desenvolvimento da competência gramatical, dessa vez mais relacionados à competência textual, e particularmente às noções de **coerência e coesão** no processamento do texto, são:

- comparar textos de diferentes gêneros quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor;
- estabelecer relações entre partes de um texto a partir de repetição e substituição de um termo;
- estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal;
- estabelecer relação entre a estratégia argumentativa do autor, bem como os recursos coesivos e os operadores argumentativos usados por ele;
- analisar as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação ou estabelecimento de relação causal, conclusão, comparação, contraposição, exemplificação, retificação, explicitação).

Convém lembrar ainda que a competência textual não pode prescindir do estabelecimento de **relações entre os recursos expressivos** presentes em um texto e **os efeitos de sentido** que provocam no leitor. Considerando-se que os recursos expressivos utilizados por um autor provêm das escolhas que opera nos elementos oferecidos pela língua, pode-se propor, como procedimento de leitura intrinsecamente ligado aos mecanismos gramaticais, que se avalie:

- o efeito de sentido conseqüente do uso da pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas);
- a propriedade do uso dos recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hponímia, hiperonímia, repetição) em função da estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso dos recursos sintáticos (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação etc.) na estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso de recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor.

Outros procedimentos, relacionados à **construção da imagem de locutor e de interlocutor**, aplicáveis tanto à leitura e produção do texto escrito quanto às situações de interlocução oral, são:

- identificar índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitem a construção da imagem de locutor e de interlocutor;
- analisar mudanças na imagem de locutor e de interlocutor em função da substituição de certos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) por outros;
- analisar as implicações sócio-históricas dos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) na construção da imagem de locutor e interlocutor.

Como vimos pelos procedimentos enumerados, o desenvolvimento das três competências não se dá de uma maneira estanque: muito ao contrário, certos procedimentos mobilizam recursos capazes de implementar simultaneamente duas ou três competências.

Avaliação

É importante que as práticas escolares, entre elas a avaliação, sejam coerentes com os procedimentos descritos. Nesse sentido, é recomendável que se amplie a noção de avaliação escolar, revendo a pertinência de se avaliar exclusivamente um momento específico, como o da prova bimestral, em função da necessidade de se avaliar todo o processo de aprendizagem vivido pelos alunos ao longo de uma proposta de trabalho. Os procedimentos apresentados sugerem que se avalie o aluno de diversas maneiras – alternando-se as modalidades, os suportes, os interlocutores –, de forma a constituir um verdadeiro processo de aferição de conhecimentos.

Em Língua Portuguesa, considerando-se o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, podem-se propor diversos formatos de avaliação:

- aferição das habilidades dos alunos de produzir um texto oral, em apresentação individual ou em grupo, de acordo com um gênero pré-estabelecido e com o nível de formalidade exigido para a situação enunciativa;
- observação das habilidades de leitura dos alunos, que podem ser medidas tanto por suas intervenções orais na discussão de uma obra literária ou de uma matéria jornalística quanto por seu desempenho escrito quando produzem uma resenha ou um texto crítico.
- abertura para outras formas de representação das obras originalmente lidas a partir de um suporte escrito: leitura dramática, dramatização com bonecos, montagem teatral, pintura, fotografia, entre outras;
- trabalho a partir de situações-problema que mobilizem uma série de conhecimentos relacionados às três competências;
- implementação de centros de interesse e projetos cujos processos ou produtos finais possam ser avaliados;
- abertura para momentos de auto-avaliação, avaliação mútua, avaliação em grupo, de forma a deslocar a tarefa de avaliar como exclusiva do professor.

Diferentemente do que ocorre no ensino tradicional, privilegia-se hoje a avaliação do processo de aprendizagem como um todo, durante seu desenvolvimento. Em função disso, ao propor determinada atividade o professor precisa ter muita clareza sobre suas intencionalidades bem como sobre os critérios que utilizará para avaliar seus resultados.

Na contramão das práticas tradicionais – em que se buscava encontrar os “erros”, mais do que os “acertos” dos alunos –, o professor de Língua Portuguesa deve valorizar os ganhos que o estudante obteve ao longo de seu processo de aprendizagem, baseando-se nas matrizes de competências e habilidades, que exigem um outro olhar sobre o ensino.

Sobre a formação do professor

Antônio Nóvoa lança uma pergunta bastante pertinente sobre a formação de professores e ofício docente, sobretudo considerando-se os novos paradigmas propostos para a educação brasileira:

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a acção pedagógica é influenciada por características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais. Mas talvez valha a pena mencionar brevemente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Acção, A de Autoconsciência.

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades de crianças e jovens.

A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas

e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula.

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (2000, p. 16)

É inegável que toda proposta de mudanças de que é alvo qualquer sistema passa, ou deveria passar, pela reflexão e eventuais adesão e ação dos profissionais que dele fazem parte. As rupturas efetivas de antigos paradigmas dependem sem dúvida da conscientização e da vontade de mudar dos profissionais envolvidos, sem mencionar uma adequada transposição das idéias propostas no plano teórico para a prática.

Se centrarmos essas reflexões no universo escolar, tomando como referência as últimas propostas para o ensino médio, certamente esbarraremos em resistências às mudanças que estão profundamente relacionadas à formação geral e específica de professores.

Em um plano geral, deparamo-nos com um quadro de desvalorização da profissão docente, em que o profissional é levado a dar aulas muitas vezes em condições inadequadas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica produtiva. A precariedade das instalações dos aparelhos escolares, as dificuldades e carências da clientela, a falta de perspectivas no plano financeiro levam muitas pessoas a desistirem precocemente de uma vocação que, em outras condições, teria tudo para frutificar.

Em um plano específico, mais diretamente ligado à disciplina Língua Portuguesa, percebe-se que o discurso oficial contemporâneo requer um profissional qualificado, e principalmente atualizado diante de teorias da linguagem que ganham espaço na escola. Entretanto, para o profissional que se encontra no mercado há algum tempo, algumas vezes torna-se difícil rever toda a sua formação e abrir-se para repensar o alcance real de sua prática. Diante desse quadro, há quem se pergunte:

– Então não devo mais ensinar gramática? E a leitura dos clássicos nacionais, não deve mais ser exigida?

Perguntas como essas revelam todo o peso da tradição segundo a qual o professor de Português seria uma espécie de guardião da língua nacional.

Já os professores que acabam de entrar no mercado ressentem-se, em sua formação,

das lacunas deixadas pelo ensino da língua pátria ao longo de seu próprio processo de escolarização. O exame atento do desempenho oral e escrito de bacharéis recém-formados em letras ou de candidatos a concursos de ingresso ao magistério deixa antever uma série de dificuldades no domínio das situações comunicativas a que são submetidos aqueles que se propõem a trabalhar, junto às futuras gerações, com a Língua Portuguesa.

De fato, o simplismo com que são transpostas e recebidas algumas teorias da comunicação pode levar a grandes confusões conceituais e metodológicas. Apenas para citar um exemplo: não é porque a escola deva acolher as variedades lingüísticas de seus estudantes, para posteriormente realizar atividades de linguagem em torno delas, que o professor deva se eximir de conhecer muito bem o padrão culto da língua e as bases da gramática normativa.

Diante desse panorama, é preciso reconhecer que a formação de docentes é uma tarefa delicada, que hoje exige muita atenção – tanto no que diz respeito à importância social do ofício de ensinar quanto no que tange ao papel do professor de língua portuguesa.

Philippe Perrenoud, um dos principais teóricos do desenvolvimento das matrizes de competências e habilidades na escola, sustenta a tese de que o professor contemporâneo precisa ele mesmo desenvolver algumas competências que terão reflexo direto no trabalho com os alunos. Enumeramos e comentamos, a seguir, as dez competências para ensinar propostas por ele (2000).

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Uma vez internalizado seu ofício de mediar a aprendizagem, o professor deve ter, além de um bom conhecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, clareza sobre a transposição desses conteúdos para que a aprendizagem se efetive.

Um dos caminhos mais férteis para concretizar esse processo parece ser considerar com toda seriedade a realidade, a bagagem, as representações que o aluno já traz consigo, uma vez que ele não é uma tábula rasa, capaz de ser moldada conforme a vontade exclusiva do professor. As contribuições individuais dos estudantes podem efetivamente se tornar objeto de trabalho voltado para a aprendizagem coletiva. Essa aproximação desarmada do universo dos alunos permite que se instale uma relação de confiança e respeito, capaz de tornar aproveitáveis para uma aprendizagem significativa até mesmo “erros” e inadequações.

Tendo claras algumas intencionalidades sobre seus objetos de ensino, o professor poderá partir para a elaboração ou adoção de materiais didáticos que mediem o percurso da aprendizagem, valendo-se ainda de outras maneiras de geração do conhecimento, como a proposição de atividades de pesquisa e projetos de trabalho.

2. Administrar a progressão das aprendizagens

O estabelecimento dos conteúdos assim como das competências e habilidades a serem trabalhados ao longo do ano letivo parece representar um passo decisivo para clarear os horizontes da aprendizagem relacionados a uma dada disciplina.

Para que possa desempenhar essa tarefa a contento, o professor precisa deter uma clara noção sobre como progredirem os conteúdos que eleger para trabalhar com a turma, baseada no domínio teórico das situações de aprendizagem e em uma visão longitudinal

dos objetivos de ensino. Ao fazer balanços periódicos das competências desenvolvidas junto aos alunos, o professor pode administrar melhor aquela progressão observando sempre as possibilidades e os ganhos na aprendizagem dos alunos.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Não é incomum que, ao assumir a tarefa de conduzir uma turma rumo à aprendizagem de conteúdos próprios de sua disciplina, o professor se depare com alunos que se situam em diferentes estágios no domínio das competências previstas para determinado ciclo. Diante desse quadro, cabe a ele a difícil tarefa de administrar as diferenças e, sem desmotivar aqueles que estão aquém ou além do esperado, promover um ambiente de trocas entre os próprios alunos, que, de um lado ou de outro, podem beneficiar-se bastante desse processo.

Agindo dessa forma, o professor pode despir-se um pouco de seu papel de único sujeito a centralizar o conhecimento, mostrando aos alunos que eles têm muito a contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive. É claro que haverá casos – aqueles em que as dificuldades de aprendizagem são mais evidentes – em que o professor deverá atuar mais de perto, fornecendo apoio e atenção.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho

Um dos principais deslocamentos que vêm se operando na educação nas últimas décadas diz respeito à responsabilidade de professores e alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. A atribuição ao professor ou ao aluno da responsabilidade quase total pelo sucesso ou fracasso na aprendizagem cede espaço, hoje, para a consciência de que ambas as partes são muito importantes para que o aprendizado se efetive. Mais do que nunca, sabe-se que não basta a disponibilidade do professor para ensinar: é preciso que o aluno também se disponha a participar do “jogo”. Além de ensinar e mediar, cabe ao professor a missão de motivar os alunos para a aquisição de conhecimentos.

Ao valorizar a importância do conhecimento – não só pelo discurso, mas também pela significação efetiva desse conhecimento na prática discente –, o professor estará suscitando os alunos à avaliação do seu próprio processo de aprendizagem, sem perder de vista as negociações e os acordos que implementam a interação em sala de aula.

5. Trabalhar em equipe

Diferentemente de antigos contextos, nos quais o professor trabalhava muito isolado, cuidando quase exclusivamente de suas salas de aula, hoje se requer um profissional capaz de integrar-se aos seus pares e à realidade de sua escola. A necessidade de integrar-se com seus pares de disciplina, de série ou de ciclo justifica-se por algumas demandas: a progressão de conteúdos das disciplinas por série e entre séries; os projetos de trabalho interdisciplinar ou a adoção de centros de interesse temáticos comuns.

A interação entre os professores que compõem o quadro docente de uma escola

permite ainda a formação de grupos de estudo, o enfrentamento de situações complexas ligadas à aprendizagem dos alunos, além de propiciar que as trocas pessoais e a administração de conflitos sejam requeridas.

6. Participar da administração da escola

Diante de certos contextos das escolas públicas e particulares, não se abre ao professor a possibilidade de participar ativamente de sua administração, como sugere Perrenoud. Entretanto o professor é peça central na construção de um projeto coletivo que norteie as ações da instituição escolar. É por meio de ações conjuntas voltadas para a comunidade – e levadas à frente por alunos, professores, corpo técnico e administrativo, famílias – que uma escola realmente passa a fazer diferença no corpo social no qual está inserida, mas com o qual nem sempre interage.

Nesse sentido, pode-se pensar em propostas de trabalho junto à comunidade para integrar famílias e escola ou para atender às carências de um determinado setor da sociedade, por exemplo. Com iniciativas como essas, mediadas pelos professores, os alunos podem começar a perceber com mais clareza o sentido da cidadania.

7. Informar e envolver os pais

Ao matricular seus filhos em uma escola, os pais costumam ter expectativas em relação à aprendizagem, à linha de trabalho pedagógico, à postura dos professores. É importante, portanto, que a escola garanta alguns espaços para a troca de informações e o debate entre pais e professores, tendo em vista o aprendizado dos alunos.

Quando explicita aos familiares dos alunos a linha pedagógica que está seguindo, as características de sua disciplina e o que propõe nas atividades escolares, o professor possibilita aos pais melhores condições de se envolverem com o processo de aprendizagem dos filhos, porque conhecerão as intencionalidades da equipe escolar. Além disso, é sempre recomendável que os professores mantenham uma relação de transparência com as famílias, atentando para resguardarem os limites da posição de autoridade que ocupam.

8. Utilizar novas tecnologias

É inegável que a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar. Longe de omitir-se em relação aos ganhos que a informática trouxe aos sistemas de ensino ou de fanaticamente centrar seu ofício nos avanços tecnológicos, o professor deve manter uma posição de equilíbrio, observando quatro entradas plausíveis e práticas nesse universo:

- utilizar editores de textos;
- explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino;
- estimular a comunicação a distância por meio da telemática;
- utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

Como, no contexto escolar, o professor é efetivamente um produtor de documentos

(avaliações, projetos, materiais didáticos, entre tantos outros), é recomendável que ele utilize ferramentas que tornem seu trabalho mais rápido, seja na pesquisa, seja na produção e na publicação desses textos. Apesar da resistência de muitos que se formaram fora dessa cultura, as modernas tecnologias sem dúvida têm muito a oferecer nesse sentido.

9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão

Um dos pilares da confiança que os alunos depositam nos professores é a sua postura ética: parece claro que professores éticos criam condições de trabalho fecundo na escola porque conseguem mobilizar a atenção dos alunos para focos de interesse pertinentes.

Para que desenvolva uma postura educativa coerente com a cidadania, o professor deve atentar para alguns pontos:

- prevenir a violência na escola e fora dela;
- lutar contra os preconceitos e as discriminações – sexuais, étnicas e sociais;
- participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação de condutas;
- analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula;
- desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

Se fizer transparecer esses aspectos em sua prática, não somente em seu discurso, e souber lidar de modo coerente com os inevitáveis dilemas presentes em seu cotidiano, o professor estará cumprindo sua função como formador de mentalidades.

10. Administrar sua própria formação contínua

O professor com clareza sobre referenciais teóricos e procedimentos que norteiam seu ofício tem maior facilidade para explicitar sua prática e se fazer entender não só por seus alunos, como também por seus pares. Hoje em dia é impensável que o professor se contente apenas com a formação específica que recebeu nos anos de curso superior: cada vez mais se requer uma preocupação com a formação e capacitação contínuas.

O professor deve estar atento às lacunas de sua formação e às necessidades apontadas pelo contexto em que atua, programando para si mesmo um projeto de formação que, entre outras medidas, inclua cursos, leituras, estudos, parcerias. Tendo em vista que o conhecimento deve ser constantemente revisto e atualizado em face das demandas da profissão, o professor precisa empenhar-se em fazer das competências adquiridas com sua prática instrumentos que propiciem aprendizagens significativas para os alunos.

O desenvolvimento das próprias competências parece ser o caminho mais fecundo para que o professor crie e sedimente uma verdadeira identidade com o ofício de ensinar e mediar o conhecimento. O docente de Língua Portuguesa certamente poderá se beneficiar muito se investir no desenvolvimento das dez competências propostas. Elas estão, de uma forma ou de outra, inevitavelmente ligadas à implementação das habilidades que o professor dessa disciplina deve ter em relação a:

- ser um bom leitor;

- saber explorar as potencialidades de um texto, nos diversos gêneros, e transpô-las para os alunos;
- ter clareza quanto às situações comunicativas de que participa, tanto na fala quanto na escrita;
- conhecer os mecanismos que regem a Língua Portuguesa, fazendo uso adequado das gramáticas internalizada, descritiva e normativa;
- ser um produtor de textos que respeita as intencionalidades, os interlocutores e as situações envolvidas no processo de interlocução;
- construir instrumentos didáticos para que o processo ensino-aprendizagem seja realmente significativo para os alunos.

Se deseja de fato desenvolver em seus alunos competências e habilidades que possibilitem um progressivo domínio dos recursos que a língua portuguesa oferece, o professor deve atentar para que seus procedimentos em sala de aula sejam coerentes com os novos paradigmas que vêm norteando a educação brasileira. Para tanto, é preciso que invista com rigor em sua formação geral e específica, consciente de que o profissional em serviço precisa estar em constante capacitação. Esse parece ser o melhor caminho para a construção de sua identidade no ofício docente.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CARNEIRO, Moaci & MAIA, Eny. *A reforma do Ensino Médio em questão*. São Paulo: Biruta, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KUENZER, Acacia. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MIGUEL, Emilio Sánchez. *Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. Brasília: Inep/MEC, 1999.
- POZO, Juan Ignacio (org.). *A solução de problemas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXO**Lição sobre a água**

Este líquido é água.
Quando pura
é inodora, insípida e incolor.
Reduzida a vapor,
sob tensão e a alta temperatura,
move os êmbolos das máquinas que, por isso,
se denominam máquinas de vapor.

É um bom dissolvente.
Embora com exceções mas de um modo geral,
dissolve tudo bem, bases e sais.
Congela a zero graus centesimais
e ferve a 100, quando à pressão normal.

Foi neste líquido que numa noite cálida de Verão,
sob um luar gomoso e branco de camélia,
apareceu a boiar o cadáver de Ofélia
com um nenúfar na mão.

Antônio Gedeão

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia
num barracão sem número
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Manuel Bandeira



Língua Estrangeira Moderna

Liani F. Moraes

Introdução

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Tal é o escopo que se pretende alcançar por meio da disciplina. Não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações.

As múltiplas interfaces da língua estrangeira com outras disciplinas do currículo e da vida cotidiana, a heterogeneidade das classes e o pequeno número de aulas semanais devem alertar o professor do ensino médio para a importância de:

- definir metas de aprendizado;
- estabelecer etapas seqüenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado;
- definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso;
- selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários;
- articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola.

Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir.

O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem.

O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na **função comunicativa** por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana.

O indivíduo que aprende um novo código lingüístico não se desvincula de sua língua materna. O professor de língua estrangeira no ensino médio deve lançar mão de conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos dos alunos, estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalingüístico. Ainda que em situação de simulação, a mobilização de competências e habilidades para atividades de uso do idioma – ler manuais de instrução, resolver questões de vestibular, solicitar e fornecer informações, entender uma letra de música, interpretar um anúncio de emprego, traduzir um texto, escrever um bilhete, redigir um *e-mail*, entre outras – deve ocorrer por meio de procedimentos intencionais de sala de aula.

A realização apropriada dessas atividades envolve passos não intuitivos, que demandam análise, escolhas lingüísticas, tomadas de decisão, leitura, interpretação, domínio do uso do computador, habilidades organizacional e seqüencial, conhecimento de repertório lingüístico adequado e domínio de estruturas verbais – competências e habilidades que se ativam de forma concomitante e articulada.

Na vida escolar, no mundo social e do trabalho o jovem deverá confrontar-se com desafios que só poderão ser resolvidos no âmbito prático mediante o acesso à informação e à mobilização seletiva de competências e habilidades apropriadas (aprender a conhecer e aprender a fazer).

A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simulado, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos.

Conceitos estruturantes e competências gerais

O recorte dos conceitos estruturantes e das competências gerais da área, comuns a todas as disciplinas que a compõem, pode ser detalhado na disciplina Língua Estrangeira Moderna da forma que segue, obedecendo aos três eixos propostos nos PCNEM.

Representação e Comunicação

Conceitos

1. Linguagem verbal, não-verbal e digital

A aquisição paulatina do conceito amplo (linguagem) e do mais específico (língua) passa pela compreensão da diversidade textual e da própria ampliação de sua

abrangência, de modo a abrigar também as manifestações não-verbais, articuladas num todo passível de gerar significados. Por exemplo, o estudo de um *outdoor* pode levar à identificação das diferentes linguagens em torno das quais se articula o texto publicitário, assim como da configuração de sua intencionalidade.

2. Signo e símbolo

A diferenciação entre a palavra usada em sentido denotativo e o mesmo signo lingüístico empregado de modo simbólico é uma ocorrência comum a todas as linguagens. No trabalho com esse conceito, no caso de nossa disciplina, poderíamos emprestar um exemplo do sistema operacional de computador, o Windows, em cuja página de abertura aparece, além da imagem de uma lixeira, a expressão *recycle bin* cujo sentido denotativo passa a ser conotativo quando associado à idéia de eliminação de arquivos.

3. Denotação e conotação

Uma das competências de leitura de textos forjados em qualquer linguagem, inclusive em língua estrangeira, deve ser a de captar sentidos não explicitados diretamente pelo texto – o qual se desvela e revela pelo que traz e pelo que não traz escrito. Essa leitura exige que se dominem os conceitos de denotação e conotação.

Trabalhos de transposição de um texto poético (conotativo) para o registro jornalístico (denotativo), ou, ainda, de um texto científico (denotativo) para um texto publicitário (conotativo) podem encaminhar a formação dos conceitos. Por exemplo, elementos de um texto científico que aborde a aids podem ser transpostos, de forma conotativa, para um texto publicitário que aborde a prevenção da doença.

Para ficar em fatos mais recentes, uma foto de bombeiros erguendo a bandeira americana em meio aos destroços do World Trade Center após a tragédia de 11 de setembro foi transposta conotativamente, por associação, à imagem do **monumento a Iwo Jima***, símbolo de um momento histórico da 2ª Guerra Mundial. Em ambas as fotos há elementos de denotação e conotação a serem explorados em contextos de uso diverso mas inter-relacionados. A compreensão desse tipo de texto se fundamenta no domínio desses conceitos.

4. Gramática

Como objeto de aprendizagem, a gramática pode ser considerada como o conjunto de noções que devem ser aprendidas pelo estudo das leis que regulam um sistema lingüístico, em seus aspectos morfológico, sintático, semântico e fonológico.

Esses elementos, organizados de forma convencional, permitem a comunicação, por meio do discurso oral e escrito, entre indivíduos que conhecem e partilham o sistema. A constatação de que a *word order* do Inglês é mais rígida que a do Português, do Francês ou do Espanhol leva à consciência progressiva de leis reguladoras da comunicação e interlocução, para ficar num exemplo evidente.

* Criado a partir de célebre foto (de Joe Rosenthal) em que um grupo de soldados do 28º Regimento hasteia a bandeira norte-americana no monte Suribachi, no Pacífico, depois de vários dias de combate com o exército japonês.

5. Texto

A análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais.

A análise textual é uma competência que se adquire com o domínio desse conceito e, ao mesmo tempo, é instrumento para a formação do próprio conceito.

6. Interlocução

Possibilidade de produção e intercâmbio de enunciados em situações de uso, falado ou escrito, segundo intenções dos falantes, num mesmo código lingüístico. Na oralidade a interlocução se processa nos diálogos em situações do cotidiano, como ao se pedir informação e se obter resposta, por exemplo.

Identificar a diversidade do substrato cultural como determinante dos modos de interlocução é uma das tarefas da disciplina.

7. Protagonismo

Ativa-se o protagonismo pela construção da autonomia, seja na produção de textos escritos e orais em língua estrangeira, seja no processo de pesquisa em fontes escritas, em que cabe ao aluno o papel de selecionar informações pertinentes, estruturá-las e organizá-las de modo apropriado e coerente. Esse processo implica a compreensão, por parte de alunos e professores, de que cada indivíduo deve ser capaz de apropriar-se do conhecimento e discernir quanto a maneiras de fazer uso dele.

No caso da nossa disciplina, ao traduzir um texto em língua estrangeira para a língua materna, o aluno deve fazer escolhas lexicais, semânticas e sintáticas que melhor reflitam o texto original, num processo de transcrição lingüística representado pela transposição textual de uma língua para outra.

Competências e habilidades

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual

O domínio lingüístico de um idioma estrangeiro, ainda que parcial, requer:

- competência interativa, que se desenvolve por meio do uso da linguagem em situações de diálogo entre falantes que partilham o mesmo idioma, pautado por regras comuns e reciprocamente convencionadas;
- conhecimento das regras e convenções que regem determinado sistema lingüístico no âmbito do uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Por exemplo, no Inglês, dá-se a anteposição de adjetivos a substantivos; no Espanhol, os pronomes reflexivos não são separados do verbo por hífen quando ocorre a ênclise, diferentemente do Português;

- competência de ler e produzir textos, articulados segundo sentidos produzidos ou objetivados intencionalmente, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais.

2. Ler e interpretar

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero).

3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos

Ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em menor escala, ser produtor de textos orais e escritos, constitui a competência última e mais complexa a ser atingida quanto à aprendizagem de códigos estrangeiros no ensino médio. Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele – aprendizado que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio.

Investigação e Compreensão

Conceitos

1. Análise e síntese

Conceitos essenciais no processo de análise textual. Esse processo exige o estudo das partes que compõem o texto em qualquer de seus níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico). Por exemplo, o estudo gramatical da *causative form* do Inglês não tem correspondente na língua portuguesa, e deve ser apreendido pelo aluno exclusivamente no contexto sintático e semântico da língua inglesa.

Ainda que pressuponha uma etapa de fragmentação, todo processo de análise deve remeter novamente para o todo, a síntese, que é a visão integrada do texto como suporte da função comunicativa. Essa dinâmica é responsável pela compreensão do texto como unidade de sentido completo.

2. Correlação

Há elementos textuais em língua estrangeira que podem estar relacionados a seus equivalentes na língua materna ou a outros códigos estrangeiros, no âmbito morfológico, sintático ou semântico. A correlação possibilita a compreensão desses elementos. Por exemplo: as legendas, em Português, de filmes estrangeiros podem ser objeto de estudo quanto ao aspecto da tradução e adequação da transposição lingüística. O estudo de

provérbios também fornece bons índices do processo de correlação, que ultrapassa a questão lingüística e é revelador de diferentes culturas e visões de mundo.

3. Integração

Deve ser objeto de discussão no ensino médio a grande quantidade de empréstimos lingüísticos utilizada hoje no Português falado e escrito. A discussão sobre a validade ou não de alguns desses usos estimulará a postura crítica frente a influências estrangeiras e as diversas maneiras pelas quais certos estrangeirismos passam a integrar o léxico de outra língua.

4. Identidade

Compreensão de que é pela língua que se organizam e se comunicam saberes dos quais os indivíduos devem se apropriar no âmbito social e cultural – para gerar significados e integrar-se no mundo de forma crítica e segundo escolhas pessoais no campo das possibilidades da cultura.

A construção da identidade cultural parte da consciência da necessidade de se construir a identidade lingüística, constituída pelo estudo da conservação e das rupturas, da posição dos interlocutores em dado momento histórico, das negociações de sentido, intenções e expectativas envolvidas.

O estudo das línguas estrangeiras modernas deve levar ainda à reflexão sobre estatutos de indivíduos frente a outros, competência que transcende o domínio das habilidades lingüísticas.

5. Classificação

O processo analítico do estudo lingüístico deve desenvolver no aluno competências e habilidades classificatórias, tais como a identificação de tempos verbais em seus contextos de uso, o reconhecimento do emprego de linguagem técnica e jargão profissional (*Business English*, por exemplo). Ou ainda o estudo dos *phrasal verbs*, dos verbos regulares e irregulares do Inglês, de verbos pronominais do Espanhol e do Francês, tanto no discurso escrito como na oralidade.

6. Informação versus redundância

Apreensão do texto sob a ótica da diferenciação de elementos essenciais de informação e de redundância textual ou gramatical. É o caso, por exemplo, da negação na língua inglesa. Por sua intrínseca característica de “economia” lingüístico-estrutural, o Inglês não opera com duas negações na mesma oração, o que não ocorre com as línguas latinas. Perceber redundâncias textuais implica competências sólidas de leitura e interpretação.

O estudo de alguns tópicos da gramática normativa do Inglês, se feito comparativamente com a do Português, pode ser um caminho interessante para a construção do conceito de redundância. Por exemplo:

- o aluno pode identificar na concordância redundante de número, em Português (adjetivo e substantivo, e artigo e substantivo), a origem de construções consideradas inadequadas pela norma culta (“meninas bonita”, “as casa”) – algo que não ocorre na língua inglesa, em que essa concordância redundante não existe e, portanto, o adjetivo e o artigo não variam em número;

- realizar o estudo comparativo das formas verbais como, por exemplo: I eat, you eat... Eu como, tu comes...

Na sintaxe, pode-se analisar a ocorrência do sujeito oculto em Português – possível graças às peculiaridades das desinências verbais de nossa língua – e a inexistência dessa construção em Inglês, decorrente da economia das formas verbais desse idioma.

7. Hipertexto

O estudo de língua estrangeira pode contribuir na construção desse conceito partindo de situações simples; por exemplo, quando, abaixo ou ao lado do texto em língua estrangeira, aparece o vocabulário para auxiliar a compreensão do mesmo.

8. Metalinguagem

A aplicação de recursos nos quais a língua é usada para falar da própria língua é comum nas aulas de língua estrangeira. A sinonímia explorada nos contextos de uso das línguas estrangeiras modernas é um exemplo de recurso metalingüístico, o mesmo ocorrendo com a utilização de outras estratégias, fundadas em linguagem verbal ou não-verbal, empregadas para compensar falhas na comunicação.

Competências e habilidades

1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução

Equivale a apreender os sentidos gerados pelos atos de linguagem nos processos de interlocução, em diferentes situações do cotidiano. A construção ou mobilização dessa competência se dá – na leitura e interpretação quer de textos escritos, quer de textos orais – pela inter-relação dos componentes envolvidos no ato comunicativo com um todo coerente, que implica aspectos socioculturais, intra e extra-lingüísticos.

2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens

Relacionar textos e seus contextos pela mediação da organização estrutural lingüística e pelo uso de recursos expressivos da linguagem verbal, oral ou escrita. Esta competência implica compreender que intenções comunicativas presidem a escolha de diferentes registros, o uso de gírias, da norma culta ou de variações dialetais.

3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura

Perceber tanto o dinamismo lingüístico, que sofre influência dos processos socioculturais e os influencia, em línguas e culturas distintas, quanto os processos de conservação lingüística e cultural. Os empréstimos lingüísticos e as constantes aquisição e renovação de gírias no eixo temporal atestam o dinamismo das línguas estrangeiras modernas. A tradição ortográfica do Inglês, por exemplo, atesta um conservacionismo lingüístico no eixo temporal.

No estudo literário, a contextualização de correntes estilísticas mobiliza e desenvolve essa competência.

4. Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais

Esta competência envolve a reflexão sobre intencionalidades, escolhas lingüísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais que permeiam o ensino das línguas estrangeiras modernas. Essa reflexão deve propiciar ao aluno a análise de sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural.

5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria

O aprendizado de idiomas estrangeiros deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com outros. Esse aprendizado, contudo, não deve constituir processo de desvinculação cultural; pelo contrário, é reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade.

6. Analisar metalingüisticamente as diversas linguagens

Analisar e perceber características próprias do idioma estrangeiro falado e escrito (norma culta e uso informal da língua): ordenação de palavras na frase, sistemas de interrogação e negação, colocação pronominal, uso de expressões idiomáticas, uso de plurais irregulares etc. O desvendamento analítico de um idioma pressupõe ter como referencial básico essa língua, em seus contextos de uso. Essa competência implica a utilização da metalinguagem.

7. Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes

A aplicação de tecnologias da informação amplia as possibilidades de busca de informações em outro idioma. No caso do Inglês, é importante considerar também que conhecimentos da língua são instrumentos de acesso ao ciberespaço, uma vez que grande parte do vocabulário usual da informática emprega a língua inglesa, idioma que também predomina nos *sites* da internet.

Contextualização Sociocultural

Conceitos

1. Cultura

Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra. No caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo lingüístico.

É indispensável, também, que as aulas de língua estrangeira moderna possibilitem o estudo de grupos culturais (migrantes, *rappers*, por exemplo) a partir de seus usos lingüísticos.

2. Globalização versus localização

A influência das tecnologias de informação e do desenvolvimento tecnológico, a hegemonia da língua inglesa, o papel da mídia são fatores que influem sobre a língua no mundo globalizado. Em oposição a isso, a conservação lingüística e cultural deve ser também observada quanto a grupos mais fechados e conservadores. Desse embate deve emergir a análise da gênese de gírias, empréstimos lingüísticos e variações dialetais, bem como da propriedade de seus usos.

3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos, negociação de sentidos

No terreno meramente metalingüístico, e como ponto de partida, a língua estrangeira é material disponível para a construção do conceito de convencionalidade do signo. Um recorte elementar de uma única área semântica da língua estrangeira é suficiente para trabalhar com o aluno a questão da relação convencional entre significante e significado.

Já no campo da negociação de sentidos, a noção de intencionalidade deve ser a base para a construção de habilidades e competências de manejo e interpretação textual, bem como a idéia de que os enunciados resultam do modo de ser, pensar, agir e sentir de seus produtores. Em língua estrangeira, os provérbios, *slogans*, clichês, as frases feitas e também a escolha específica de vocábulos devem ser estudados segundo seus contextos de uso e intenções, claras ou subjacentes.

4. Significado e visão de mundo

A língua influencia e é influenciada pela cultura. Por exemplo, a gíria ou as variações que se verificam em um mesmo idioma, nos diferentes países em que é falado, são um dos produtos socioculturais que revelam as diversidades resultantes de características específicas de épocas, lugares e visões de mundo, plasmadoras da língua e por ela incorporadas.

5. Ética e cidadania

Pela aquisição do adequado conhecimento lingüístico, o indivíduo pode apropriar-se de saberes, transmitir sua cultura e estabelecer vínculos com outras, ampliando seus horizontes. O estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos.

6. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica

Para a construção desse conceito concorre a percepção de que a língua constitui um fazer comunicativo em construção, dentro de um processo dinâmico e mutável. Ao mobilizarmos competências estratégicas, gramaticais, discursivas e sociolingüísticas do aluno permitimos que este integre seu conhecimento de língua estrangeira ao de outras disciplinas do currículo, especialmente por meio do fazer interdisciplinar e do trabalho por projetos.

7. Imaginário coletivo

A visão estereotipada de povos e de suas culturas deve ser objeto de estudo das línguas estrangeiras, em associação com outras disciplinas curriculares. Esse tipo de reflexão possibilita ao aluno do ensino médio a aquisição de postura crítica quanto ao universo sociocultural que o cerca imediata e remotamente. Contribuem para a construção desse conceito a identificação de ícones culturais bem como a compreensão de que o fazer lingüístico está muitas vezes associado a preconceitos, clichês culturais e dogmas ideológicos, e que a língua não se desvincula do momento histórico.

Competências e habilidades

1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência

Perceber a importância do aprendizado e do uso das línguas estrangeiras modernas por sua função intrínseca de veículos fundamentais de comunicação. Por seu caráter funcional e simbólico, os idiomas estrangeiros constituem meio de acesso ao conhecimento e à informação em sentido amplo; permitem, ainda, processos de interlocução, a produção do discurso oral e escrito, bem como a leitura e a interpretação de enunciados em seus contextos de uso.

2 e 3. Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos

Uma das tarefas da disciplina é conscientizar o aluno da importância da aquisição não apenas gramatical, mas discursiva e estratégica do idioma estrangeiro: o fazer cultural exige acordos mediados pela língua e por seus usuários, em contextos socioculturais diversos, segundo intenções específicas. Em resumo: trata-se de refletir sobre a língua estrangeira (e as demais linguagens) como códigos de legitimação de acordos de sentidos, negociados a partir de características simbólicas, arbitradas e convencionadas no encontro dos discursos usados nas várias esferas da vida social.

4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica

O conhecimento da língua estrangeira permite identificar razões e motivos que justificam, no eixo temporal, a existência de produtos culturais que, por não serem vazios de ideologia, mantêm estreita relação com a realidade histórica que os circunda. Comparações com a língua materna e a maneira como esta enforma a realidade propiciam que o aluno adquira essa competência progressivamente.

5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional

A possibilidade de cada indivíduo usufruir do patrimônio cultural da humanidade amplia-se a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras. Vale lembrar também que, pela aquisição de competências e habilidades que possibilitam acesso ao conhecimento

e ao fazer cultural universal, o aluno do ensino médio pode construir sua própria identidade cultural.

6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas

Apropriar-se do conhecimento por meio do aprendizado das línguas estrangeiras modernas permite que o aluno faça uma análise mais acurada do seu contexto social, ao compará-lo com outras culturas e visões de mundo.

7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação

Esta é uma competência de cuja amplitude só se pode dar conta interdisciplinarmente, em particular na ligação com a Informática. A contribuição do professor de língua estrangeira na construção dessa competência, especialmente no caso do Inglês, abrange desde a solução de problemas de vocabulário, passa pela reflexão (metódica e fundamentada em conhecimentos sociolingüísticos) sobre a necessidade efetiva dos empréstimos lingüísticos na constituição do jargão da informática empregado no Brasil e, transcendendo esses estratos, atinge as competências cognitivas, comuns a todas as disciplinas da escola.

A seleção de conteúdos em Língua Estrangeira Moderna

O pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes (compostas por alunos em diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro) indicam a suma importância de criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do ensino médio. Metodologicamente, sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes:

- a estrutura lingüística;
- a aquisição de repertório vocabular;
- a leitura e a interpretação de textos.

O último item é o mais importante e se utilizará dos dois primeiros para efetivar-se de modo eficaz. O trabalho com a estrutura lingüística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio.

Estrutura lingüística

No caso da língua inglesa, é nesta fase de escolaridade que o aluno revisará os tempos verbais aprendidos no fundamental e completará o aprendizado relativo a novos tempos e formas verbais. Ao término do terceiro ano do ensino médio, ele deverá estar apto a ler e compreender textos em que apareçam todos os tempos verbais.

As formas afirmativa, interrogativa, negativa e interrogativa-negativa devem ser

revisadas e trabalhadas nos diversos tempos verbais.

No caso do Inglês, os itens que seguem devem se distribuir ao longo dos três anos da série, segundo o grau progressivo de dificuldade dos textos:

- pronomes pessoais (sujeito e objeto);
- adjetivos e pronomes possessivos;
- artigos;
- preposições;
- adjetivos, advérbios e suas posições na frase (*word order*);
- caso genitivo ('s);
- plurais regulares e irregulares;
- substantivos contáveis e incontáveis (*mass and count nouns*);
- *quantifiers*: *much, many, few, little, a lot of, lots of, a few, a little*;
- conjunções (*linkers*);
- falsos cognatos;
- principais prefixos e sufixos;
- verbos regulares e irregulares;
- graus dos adjetivos;
- pronomes indefinidos e seus compostos;
- pronomes reflexivos;
- pronomes relativos;
- pronomes interrogativos;
- uso enfático de *do*;
- orações condicionais;
- *tag questions*;
- *additions to remarks*;
- discurso direto e indireto;
- verbos seguidos de infinitivo e gerúndio;
- verbos seguidos de preposição;
- voz passiva simples e dupla;
- orações temporais com o verbo *to take*;
- forma causativa de *have and get*;
- *also, too, either, or, neither, nor*;
- *phrasal verbs*.

Os exercícios gramaticais em geral devem estar a serviço da fixação de aspectos relevantes da estrutura lingüística como tal – tempos e formas verbais, *word order*, prefixação e sufixação, verbos irregulares e anômalos etc.

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos.

Aquisição de repertório vocabular

Esse é um processo cronologicamente longo, iniciado já no ensino fundamental e que, idealmente, deve avançar para além do final da educação básica. Cabe, portanto, ao professor do ensino médio dar continuidade a esse processo.

A forma mais adequada de propiciar a aquisição e a ampliação do repertório vocabular nesse ciclo é por meio da leitura e da exploração de textos de diversas naturezas, apoiadas em atividades temáticas e de associação de vocábulos que partem de um determinado contexto e remetem a outros, por analogia ou antagonismo. Por exemplo, ao propor a leitura de um texto que aborde o uso de anabolizantes associados à prática de exercícios físicos, pode-se utilizar o recorte semântico desse texto como base para o encadeamento de palavras e expressões que ocorram em texto complementar sobre nutrição, dieta saudável e atividade física.

Trabalhar por analogias ou oposições entre palavras a partir de temas é mais produtivo do que propor a simples memorização de listas de vocábulos dissociados de contextos. Não se espere, contudo, que o aprendizado de línguas estrangeiras não exija memorização. No entanto, alunos adolescentes e adultos não utilizam os mesmos processos de aprendizado lingüístico usados por crianças. O trabalho por temas e áreas de conhecimento, além de favorecer a interdisciplinaridade, propiciará aquisições contextualizadas de vocabulário, tornando fértil o recurso à memorização que, descontextualizado, em forma de listas intermináveis, sempre cairá na esterilidade.

A língua materna deve estar presente como suporte e referência no ensino e na aprendizagem de idiomas no ensino médio. A língua estrangeira tem por meta ampliar o conhecimento que o aluno já possui de linguagem verbal, apoiando-se sobre estruturas conhecidas para desenvolver outras, em diferentes níveis; possibilita assim a construção de significados e a ampliação de sua competência discursiva, oral e escrita, além de desenvolver habilidades de leitura, decodificação e interpretação textual.

Portanto, construir significados implica domínio estrutural e de vocabulário.

A familiaridade no manejo do dicionário, dentro e fora da sala de aula, é importante subproduto do desenvolvimento do repertório vocabular. O professor de língua estrangeira deve propiciar a seus alunos atividades que incluam

- a busca de palavras no dicionário e a escolha do sentido mais adequado a cada contexto entre as diferentes acepções;
- a busca, a partir de uma palavra em português, de seu significado mais adequado, em língua estrangeira;
- o desenvolvimento de técnicas de tradução e versão, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos, conjunções);
- os diversos modos de, no dicionário bilíngüe, acessar *phrasal verbs*, expressões idiomáticas, gírias, entre outros;
- a mobilização da competência de decodificação dos verbetes – abreviações, símbolos fonéticos, palavras de uso específico, distribuição das palavras e expressões por ordem alfabética na descrição das acepções;
- outras informações culturais ligadas à língua estrangeira que o dicionário pode trazer.

É importante que o professor explore todas as oportunidades surgidas em sala de aula para ampliar o desenvolvimento vocabular a partir do conhecimento prévio dos

alunos. Os temas sugeridos a seguir podem, além de enfeixar assuntos de interesse dos adolescentes e permitir que, na ampliação vocabular, se aproveite o conhecimento que eles certamente possuem nesses campos, proporcionar múltiplas interfaces com outras disciplinas:

- dinheiro e compras (moedas internacionais);
- a casa e o espaço em que vivemos;
- gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões);
- família e amigos;
- o corpo, roupas e acessórios;
- problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social);
- viagens e férias;
- interesses e uso do tempo livre;
- lugares (a cidade, a praia, o campo);
- comida e bebida;
- trabalho e estudo;
- o ambiente natural (ecologia e preservação);
- máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia;
- objetos de uso diário;
- profissões, educação e trabalho;
- povos (usos e costumes);
- atividades de lazer;
- notícias (a mídia em geral);
- a propaganda;
- o mundo dos negócios;
- relacionamentos pessoais e sociais;
- problemas sociais;
- artes e entretenimento;
- problemas mundiais;
- a informação no mundo moderno;
- governo e sociedade;
- política internacional;
- ciência e tecnologia;
- saúde, dieta e exercícios físicos.

Muitos destes tópicos podem também funcionar como temas estruturadores em Língua Estrangeira, inclusive por suas interfaces multi e interdisciplinares.

Leitura e interpretação de textos

A exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. É necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos.

É pela leitura que o aluno será capaz de interpretar estatutos de interlocutores, observar a norma e a transgressão, as variantes dialetais, as estratégias verbais e não-verbais, as escolhas de vocabulário, observando assim registros diferenciados e aspectos socioculturais que se podem depreender a partir dos enunciados e de seus produtores.

Do mesmo modo, a competência de compor frases corretas, obedecendo a mecanismos de coerência e coesão, só é possível pelo aprendizado da estrutura lingüística em seus aspectos normativos gerais e peculiares. Pela aquisição contínua e gradual de vocabulário, o aluno adquirirá também a habilidade de adequar enunciados a contextos.

O trabalho com textos supõe etapas bem definidas quanto à gradação de dificuldades e à escolha de atividades ligadas à interpretação, à aquisição e à fixação de vocabulário, bem como à estrutura lingüística.

No mundo atual, mais que nunca, é essencial deter a competência de ler nos vários níveis possíveis de leitura. É papel da escola, e não apenas das disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desenvolver essa competência. Ler e compreender uma língua estrangeira deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo.

A proficiência em leitura deve se estruturar gradativamente, a partir do ensino fundamental. A leitura deve integrar, como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor, especialmente o de Língua Estrangeira Moderna. Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo.

Competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira

- Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolingüísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas. O uso de gírias é apropriado, desde que o contexto assim o permita. É importante, pois, selecionar vocabulário adequado para uso oral e escrito, a partir de um repertório que se amplia gradualmente ao longo dos três anos de curso.
- Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis.
- Perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexo da forma de ser e pensar de quem os produziu.
- Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à idéia que se quer comunicar. A percepção da coerência e da coesão textuais dar-se-á pela aquisição de competências e habilidades conquistadas em atividades de decodificação e interpretação de elementos intrínsecos à estrutura textual:

conectivos (*linkers*), ordenação frasal (*word order*), uso de expressões idiomáticas, de *phrasal verbs* e de vocabulário adequado ao contexto comunicativo como, por exemplo, o emprego de palavras ligadas ao avanço tecnológico ou vocábulos próprios da esfera da informática.

- Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática – ou seja, a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, quer não-verbais.
- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais.

Estratégias para a ação

1. Considerando que as classes são sempre numerosas e heterogêneas em relação aos conhecimentos de língua estrangeira, e que o número semanal de aulas não é grande, é recomendável recorrer ao auxílio de monitores – alunos em nível mais avançado que tenham condições de ajudar os colegas e o professor em atividades individuais e de grupo.
2. Desenvolver o ensino da língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados, em atividades que remetam, sempre que possível, a uma perspectiva interdisciplinar e vinculada a contextos reais. Os assuntos e temas trazidos para a sala de aula devem ter relação com o universo de interesses dos alunos do ensino médio, ou com o aprendizado que estiver ocorrendo em outras disciplinas, desde que não se configure uma interdisciplinaridade forçada.
3. O aprendizado gramatical não é um fim em si mesmo, mas suporte para o entendimento do texto como uma totalidade de sentido, além de ferramenta útil para a comunicação eficaz. O foco do aprendizado deve estar centrado na comunicação e não no estudo metalingüístico, embora o aluno deva perceber os usos da língua formal bem como as particularidades idiomáticas. Entre as competências gramaticais estratégicas de domínio e uso lingüístico, é importante propiciar a aquisição do conhecimento e da aplicação dos tempos verbais próprios de cada situação de comunicação, bem como do uso do discurso direto e indireto ou da forma ativa ou passiva. Deve-se sempre levar em conta que a língua materna constitui um ponto de apoio valioso para o aluno organizar e consolidar aprendizados informais, bem como as novas aquisições formais em língua estrangeira. Não se trata de dar destaque ao ensino da língua instrumental, por exemplo, como única e principal via de acesso ao conhecimento dos códigos estrangeiros; trata-se sim de não perder de vista os fundamentos do aprendizado de idiomas, os quais se processam de modo diferenciado em diferentes faixas etárias, de acordo com objetivos estabelecidos e segundo estímulos específicos. Atividades variadas de fixação de estruturas lingüísticas podem e devem ser empregadas, mescladas a outras atividades. É preciso que se evitem tarefas mecânicas e repetitivas em que não haja mobilização de competências e habilidades mais complexas.
4. Recursos de memorização podem e devem ser utilizados desde que dosados e relacionados a atividades significativas, nas quais outras competências sejam

- também mobilizadas. A memorização associativa e o estudo de campos semânticos auxilia o trabalho de ampliação do repertório vocabular. É importante saber que o passado do verbo *to know* é *knew* e que se trata, portanto, de um verbo irregular. Mas o aluno deve estar apto a consultar a lista de verbos irregulares, bem como gramáticas e dicionários, sempre que precisar – e com tal frequência que lhe permita construir um acervo que, por seu uso constante, possa ser facilmente lembrado.
5. O trabalho em torno de temas favorece o aprendizado, o mesmo ocorrendo com projetos interdisciplinares. Se em Biologia está se tratando de alimentos geneticamente modificados, um texto em língua estrangeira pode abordar o mesmo tema em outro contexto, levando o aluno a observar, por exemplo, como se estrutura o texto técnico-científico.

Nas aulas de língua estrangeira e em conjunto com outras disciplinas, o aluno pode fazer observações quanto a: fonte; escolha de vocabulário técnico; uso moderado de adjetivação; objetivo de transmitir a idéia de modo claro, preciso e, de preferência, evitando o uso de conotação ou linguagem simbólica; ausência de diálogos; itemização; foco narrativo em terceira pessoa; eventual presença de subtítulos; uso mais freqüente de determinados tempos e formas verbais em vez de outros; aspectos do texto dissertativo-descritivo em contraposição a outros, de tipo narrativo.

6. É essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming* e *scanning* do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo.

Faz parte das competências em língua estrangeira no ensino médio adquirir vocabulário por associação semântica de semelhanças ou não com a língua materna (palavras “transparentes” e falsos cognatos).

7. Prover atividades orais e escritas que favoreçam o domínio efetivo das funções comunicativas da língua, delas fazendo uso ao ser capaz, por exemplo, de:
- pedir e fornecer informações;
 - perguntar e relatar preferências;
 - redigir enunciados corretos, empregando adequadamente tempos e formas verbais, além de vocabulário próprio ao que se deseja comunicar;
 - pedir explicações e favores;
 - oferecer e pedir ajuda;
 - desculpar-se, cumprimentar e agradecer;
 - relatar eventos ocorridos;
 - falar sobre hipóteses e planos futuros;
 - resumir textos e fazer traduções simples;
 - fazer sugestões e opinar sobre fatos;
 - recontar histórias e estabelecer diálogos em situações do cotidiano, percebendo a língua como instrumento ativo de compreensão e apreensão da realidade.

8. Considerar que, no ensino médio, a aprendizagem das línguas estrangeiras precisa, antes de tudo, levar em conta o conhecimento trazido pelo aluno – o que, no caso particular dos idiomas modernos, constitui-se num acervo razoável de conhecimentos adquiridos formal e informalmente, seja no âmbito escolar, a partir do ensino fundamental, seja no convívio social.

É interessante que o professor proceda a uma revisão dos aprendizados anteriores e avalie as competências e habilidades já adquiridas e passíveis de utilização imediata pelo aluno do primeiro ano do ensino médio: ler um texto e assinalar palavras-chave; utilizar sinônimos e antônimos; interrogar e negar nos tempos verbais estudados no ensino fundamental; interpretar textos com grau simples ou médio de dificuldade; transpor frases de um tempo para outro, fazendo as alterações necessárias.

9. Basear-se na idéia, aparentemente óbvia mas nem sempre praticada, de que quantidade não significa qualidade, nem em termos do processo nem do produto final que se espera atingir. Segundo as disposições contidas na LDBEN (p. 87)

[...] a formação básica a ser buscada no ensino médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de conduta do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Para chegar a isso precisamos desbastar o currículo enciclopédico, carregado de informações nem sempre pertinentes. Com esse escopo em mente, caberá a cada escola e grupo de professores selecionar e organizar conteúdos aliados a competências e habilidades que melhor atendam às necessidades de seus alunos, respeitadas as diversidades individuais, as variações no ritmo de aprendizado, a bagagem trazida pelo aluno, as opiniões em confronto, as vivências pessoais e escolares.

10. Estimular as anotações e registros pessoais do que é aprendido em sala de aula, favorecendo o diálogo entre professor e aluno na busca de orientação e solução de dúvidas. Isso permitirá realizar, no decorrer do processo, ajustes necessários, correções de percurso e negociações, de modo que o aluno se sinta valorizado em seu trabalho e responsável por sua própria aprendizagem.

11. Avaliar-se como professor e não hesitar em fazer alterações em sua prática didática, sempre que julgar pertinente. Do mesmo modo, avaliar os alunos não só quanto ao produto final que apresentam mas também em situações de aprendizagem. É o que Perrenoud chama de “abordagem formativa”.

12. Ajustar o grau de dificuldade das propostas, para que as situações-desafio mobilizem nos alunos recursos diferenciados, suscitados por obstáculos de diversos níveis, a serem transpostos.

13. Levar em conta os recursos disponíveis para uso nas várias disciplinas, especialmente nas línguas estrangeiras. É o caso da informática, que permite o

- emprego de editores de texto, planilhas e o acesso à internet. Dispomos atualmente de sites que oferecem exercícios, atividades e sugestões de trabalho; dispomos também de softwares variados, recursos de hipertexto, construção de páginas virtuais com ferramentas como HTML e outras – tudo isso fornece à escola e, em especial, ao professor de língua estrangeira recursos tecnológicos valiosos que ajudam a buscar informação, construir conhecimentos e mobilizar competências e habilidades.
14. Utilizar-se de materiais de estímulo à leitura, à produção escrita, ao trabalho áudio-oral e de incentivo à pesquisa e à busca do que se precisa aprender. Além dos recursos tecnológicos ligados à informática, dispomos de livros paradidáticos, jornais, revistas, manuais, catálogos publicitários, outdoors, embalagens de produtos, quadrinhos, textos variados e outros materiais escritos. É importante também fazer uso de outros meios e recursos: a televisão, o cinema, vídeos, as séries disponibilizadas pela TV Escola (“Como Fazer”, “Ensino Legal”), programas gravados (como os da National Geographic e dos canais Futura e Discovery), bem como letras de música, fitas de áudio, noticiários, entre tantos outros.
15. A equipe de professores, a coordenação, a direção, os funcionários de apoio (bibliotecários, técnicos responsáveis por áudio, vídeo e eventos) devem reunir-se periodicamente para planejar, articular estratégias apropriadas de ação, pôr em movimento projetos conjuntos (da instituição, de alunos e professores), abrindo espaço para trabalhos multi e interdisciplinares.
- Vale ressaltar que todo planejamento estratégico e a seleção de conteúdos e competências devem prever flexibilidade, mudanças de rumo e adequações durante o processo.

Interdisciplinaridade

Todo projeto que se propõe interdisciplinar deve sê-lo a partir de sua concepção, implementação e avaliação, durante e ao final do processo. Além do seu caráter nitidamente agregador, a interdisciplinaridade favorece a contextualização, recurso importante para a aprendizagem significativa, pela associação que estabelece com aspectos da vida cotidiana, escolar e do mundo do trabalho. “A construção de uma prática interdisciplinar contém como subtexto a percepção da diferença, a admissão da falta, do limite, da incompletude, e ao mesmo tempo, a busca discriminada da tarefa comum.” (Pereira, 1991, p. 287.)

De nada adianta ao aluno aprender tempos verbais ou memorizar a lista de verbos irregulares em Inglês, ou ainda aprender todas as conjugações verbais do Espanhol ou do Francês, se não for capaz de ler e entender um manual de instruções e outros tipos de textos, traduzir um parágrafo, interpretar uma notícia que ouve ou lê, compor um *e-mail*, redigir um fax ou escrever um bilhete em língua estrangeira, fazer uma pesquisa, utilizar um dicionário, dialogar com o outro, acessar informações, entrar em contato com diferentes culturas e formas de ler o mundo.

O aprendizado das línguas estrangeiras, articulado ao de outras disciplinas do currículo, possibilita-nos redimensionar a visão utilitarista que hoje se tem do conhecimento e da cultura.

Educadores transitam num universo de múltiplas escolhas pedagógicas, metodológicas, conceituais e de princípios, o que torna o embate entre utilitaristas e conteudistas extremamente penoso e delicado, se não for abordado pela ótica das competências e habilidades. O ensino de línguas estrangeiras no ensino médio não pode perder de vista os conteúdos essenciais da disciplina; no entanto, deve associá-los a conceitos estruturantes e práticas pedagógicas que mobilizem competências e habilidades em que tais conteúdos e conceitos possam ser concretizados como produto não apenas acadêmico mas também sociocultural.

É necessário que se faça uma reflexão profunda quanto a escolhas metodológicas para que o trabalho a partir da mobilização de competências e habilidades possa ser implementado de modo eficaz e significativo para o aluno, no sentido do que já aprendeu e do que há para ser aprendido. A prática tem mostrado que boas contribuições teóricas têm deixado de causar impacto no ensino médio, mercê da forma como são apropriadas pelo discurso e pela prática didática.

Nosso empenho como docentes deve ser o de reduzir as lacunas intrínsecas da fragmentação das disciplinas, aproximando conceitos e competências afins a mais de uma disciplina, de maneira a permitir que o aluno construa conceitos e desenvolva competências e habilidades como um conjunto integrado de conhecimentos e saberes que podem articular-se num todo coerente e constituído segundo objetivos específicos.

O trabalho em torno de projetos pode ser o primeiro passo para estimular alunos e professores a pensar sobre a descompartmentalização do conhecimento e lançar olhos em direção à integração planejada e sistemática da construção conjunta de novas aprendizagens.

The most effective learning is not an isolated but a highly socialized activity where the learner is engaged in a constant process of negotiation with himself, in the sense of what he already knows, and with others, in the sense of sharing knowledge, and with the subject matter, in the sense of what it is that has to be learned. (Candlin & Edelhoff, 1982)

Conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira

Com base nos três eixos de trabalho estabelecidos para o ensino de língua estrangeira na última etapa da escolaridade básica – leitura e interpretação de textos, aquisição de repertório vocabular e estrutura lingüística –, há que se determinar critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem desenvolvidos nesses três níveis.

Sugerimos que se parta sempre do texto, de sua leitura e interpretação – que é nosso objetivo primordial –, para chegar à análise das estruturas gramaticais e à decorrente aquisição de vocabulário.

O texto como ponto de partida

A abordagem da língua por meio de textos permite a compreensão para além da gramática e do estudo metalingüístico. Com isso, o aluno percebe que o aprendizado lingüístico não se resume a um conjunto de regras gramaticais, aplicáveis apenas à língua escrita. De acordo com o educador catalão Joan-Carles Mèlich (2002, p. 26)

[...] a leitura é uma relação com o outro. Na leitura, esse outro é um conjunto de elementos que permanecem em qualquer contexto. Sempre que lemos, entramos em relação com quem escreveu o livro, com os personagens, com um tempo e um espaço, com outras situações e com outros livros lidos anteriormente. As relações humanas são relações com *outros* presentes e ausentes. A relação através da leitura é uma relação com ausentes, com aqueles que não estão e talvez nunca estarão presentes [na realidade do aluno ou] na minha realidade. Por exemplo, eu nunca estarei com Platão que é um autor com o qual me relacionei com frequência ao longo dos anos. Nunca estarei com os personagens das obras que foram marcantes e ajudaram a configurar minha identidade. [...] Através da leitura temos presentes em nossa vida, ausências que nos constituem como pessoas.

Daí a importância de expor nossos alunos a leituras diversificadas: didáticas, paradidáticas, extra-didáticas, de cunho formal e informal, leitura informativa, de aprendizado e de lazer. Essa é uma das mais importantes funções que cabe ao professor de língua estrangeira hoje.

O trabalho com textos de diversas naturezas mobilizará diferentes competências de leitura. Sugerimos que inicialmente se leiam textos de natureza denotativa, nos quais o número de tempos verbais varie entre três e quatro, e cuja extensão permita a leitura e a compreensão em uma aula. Gradualmente se chegará a textos mais complexos, de natureza denotativa ou conotativa, e com maior número de tempos e formas verbais.

Em princípio, a apreensão do sentido geral do texto não deve depender da decodificação individual de todos os vocábulos desconhecidos. Deve ser percebido como porção de sentido ligado a um contexto.

Na primeira série do ensino médio, é preferível que os textos tenham índices de suporte gráfico e semântico – desenhos, tabelas, mapas, gráficos, título, diálogos, subtítulos, itens – para auxiliar os alunos na sua compreensão. Também textos narrativos são uma boa escolha nessa fase, além de notícias curtas de jornais e revistas, *charges* e quadrinhos, instruções simples de manuais.

O texto deve representar uma situação-problema de modo que o aluno se mobilize para relacionar, associar, generalizar, transferir, construir e incorporar o novo aprendizado.

Exploração do texto

Primeiramente, os alunos devem fazer a leitura individual e, depois, o professor pode ler o texto pausadamente, esclarecendo ao final as palavras que apresentarem maior grau de dificuldade. É importante proceder à leitura do todo ou de partes do texto por várias vozes: um aluno pode ler o trecho de que mais gostou, outro o que achou mais fácil ou mais difícil. Essa técnica, chamada de *text rendering*, aproxima o aluno daquilo que lê, desperta a observação mais apurada, familiarizando-o com as novas palavras do ponto de vista semântico e sonoro. O professor e o grupo auxiliarão na decodificação do vocabulário novo que for essencial para compreensão e interpretação. É fundamental que o aluno capte o significado como um todo, sem

necessariamente traduzir todas as palavras.

Decodificar um texto implica construir hipóteses, proceder a explorações da estrutura gramatical, arriscar-se na descoberta do significado de novos vocábulos. Partir do conhecimento que os alunos já possuem é um passo importante para desenvolver as competências ligadas à leitura e à compreensão. É o que Perrenoud chama de trabalho a partir das representações dos alunos, isto é, os conhecimentos trazidos por eles para a sala de aula, adquiridos formal ou informalmente. Segundo Bachelard (1996),

os professores têm dificuldade para compreender que seus alunos não compreendem, já que perderam a memória do caminho do conhecimento, dos obstáculos, das incertezas, dos atalhos, dos momentos de pânico intelectual ou de vazio” (In: Perrenoud, 2000, p. 29).

Ensinar com base nas representações dos alunos requer que o professor seja capaz de mobilizar nos jovens e adultos competências e habilidades de reconhecimento do já aprendido, análise comparativa em relação ao novo aprendido, abertura para dúvidas, erros e obstáculos, de modo a permitir que os novos elementos sejam incorporados às representações pré-existentes – em última análise, competência de reorganizar o próprio aprendido. Obstáculos cognitivos devem ser superados mediante a reelaboração e a reconstrução de aprendizagens pelo aluno.

É importante que esse trabalho seja coletivo e partilhado, uma vez que o confronto das várias representações leva à exposição do próprio pensamento e à consideração do pensamento dos demais.

O trabalho exploratório torna claro que aprender e apropriar-se do aprendido é mais complexo do que simplesmente memorizar. Envolve uma atividade cognitiva reestruturadora das várias possibilidades contidas em um texto, tanto no nível simbólico como no nível da comunicação prática e mais imediata. Ainda segundo Mèlich (2002),

[...] a memória, dentro da perspectiva da finitude, desempenha papel fundamental. Ela não pode ser entendida apenas como recordação, mas sim como uma faculdade que permite ao ser humano instalar-se no tempo e no espaço. [...] O ser humano é um ser em um contexto, por isso necessita da memória. [...] Ela nos remete ao passado, mas ao mesmo tempo nos lança ao futuro, porque é criativa e não uma mera repetição ou lembrança do que ocorreu. A memória humana é também o esquecimento, porque seleciona o que seguirá no tempo. Difere da memória dos computadores que apenas armazenam.

Dependendo do texto e dos conceitos e competências que se pretende desenvolver por meio dele, pode-se abordar o tema geral com maior ou menor riqueza de detalhes:

- as palavras e suas derivações, sinônimos e antônimos;
- a mensagem, as palavras-chave, os tópicos frasais;
- a pronúncia, a linguagem formal ou informal;
- a intenção do autor, os sentidos implícitos;
- os aspectos descritivos, narrativos ou dissertativos;
- a conversação, a tradução ou a gramática.

Segundo o tempo disponível, a maturidade e o interesse do grupo, vários dos aspectos acima podem ser explorados concomitantemente.

Para a consecução dos objetivos cognitivos na área da exploração do texto é necessário que o professor ofereça o suporte necessário e que tenha clareza sobre:

- as metas que pretende atingir;
- a razão da escolha de um determinado tipo de texto em vez de outro;
- as etapas do trabalho;
- a avaliação do trabalho durante o próprio processo.

O processo de ensino que utiliza o texto como estruturador de competências e habilidades envolve a mobilização, ora sucessiva, ora concomitante, de competências e habilidades como:

Inquirir. O texto deve despertar a curiosidade de saber o que traz e para onde leva, e instigar no aluno perguntas tanto sobre seu assunto e seus temas, quanto para além deles.

Compreender. Ao interpretar o significado das partes do texto, o aluno deve captar com clareza os sentidos que remetem ao todo.

Executar. Nesta etapa, a ênfase do trabalho é a pesquisa, determinação das palavras-chave e das partes constituintes do texto, bem como o registro pessoal; o aluno deve ser parte integrante do processo, não apenas um aprendiz passivo.

Revisar. Cabe ao professor oferecer o suporte necessário para que o aluno verifique e confira as etapas executadas, tirando dúvidas, confrontando sua interpretação com as de outros do grupo.

Avaliar. É o momento de avaliar o trabalho realizado (pelo professor e pelos alunos) e também o próprio processo de ensino e aprendizagem, no sentido de aperfeiçoá-lo. A avaliação não é um momento, mas ocorre em todas as etapas do trabalho.

Agregar. O novo conhecimento deve agregar-se ao anterior. A apropriação do conhecimento constituirá a nova base e o substrato do que ainda será aprendido.

Em todas as fases do trabalho o professor deve oferecer suporte adequado, dando pré-instruções, ilustrando, exemplificando, orientando quanto aos passos necessários para a execução das atividades.

O uso de textos como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro envolve, em primeira instância, a língua falada: leitura em voz alta, exploração do vocabulário desconhecido, questões simples que possam auxiliar a desvendar o sentido geral contido no texto, formuladas em língua estrangeira pelo professor para a classe. A etapa do trabalho escrito deve, portanto, sempre suceder o trabalho feito oralmente.

No ensino médio, o texto não deve ser apenas informador, mas motivador, tanto no aspecto intelectual como no emocional. O professor deve selecionar textos cuja exploração propicie:

- a ampliação do vocabulário;
- o manejo da estrutura lingüística;

- o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação;
- a correlação com outros saberes e outras visões de mundo;
- o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas: ouvir, falar, ler e escrever.

O trabalho de leitura e interpretação textual permite ainda o desenvolvimento de conceitos como cultura, linguagens, contexto, identificação de temática, pesquisa. Além disso, mobiliza competências relativas à identificação das intenções, da visão de mundo e da cultura do produtor dos enunciados.

Para que abram esse leque de possibilidades, os textos em língua estrangeira selecionados devem funcionar como veículo das diversidades culturais, levantando questões sociais ligadas a preconceitos e desigualdades – cuja abordagem pode e deve ser feita em articulação com outras disciplinas. O trabalho envolvendo temática sociocultural é igualmente importante para o desenvolvimento de competências nas quais a linguagem é fonte de legitimação de acordos e de condutas a serem avalizadas ou não.

Algumas observações

As práticas mal-sucedidas com textos ocorrem geralmente quando, em vez de abordar o **texto em si**, discutem-se temas que surgem **a partir do texto**. Com isto, não fica claro para os alunos nem seu conteúdo específico nem, portanto, as contribuições significativas que ele agrega a sua aprendizagem.

Ainda que se parta do nível subjetivo quanto à interpretação textual (julgamento pessoal, opinião), a meta é que se possa chegar ao nível objetivo (fixação de critérios, levantamento de evidências, hipóteses), com base em argumentos claramente explicitados, ainda que sob diferentes pontos de vista e segundo análises e conclusões nem sempre convergentes. Por exemplo, ao analisar criticamente determinado enunciado ou conteúdo textual, o aluno deve ser estimulado a justificar de forma lógica sua argumentação, de acordo com a negociação de critérios estabelecidos pelo professor juntamente com a classe. Do mesmo modo, quando for pertinente, o professor deve suscitar o levantamento de hipóteses, de modo a expor opiniões e argumentos às vezes divergentes, mas que possam enriquecer e acrescentar elementos intra e extralingüísticos à discussão.

O trabalho eficaz com textos depende também do desenvolvimento de técnicas de leitura, essenciais para a vida acadêmica e profissional. As técnicas de *skimming* (leitura corrida para se apreender o sentido geral do texto) e de *scanning* (leitura mais detalhada em que se buscam informações específicas) são etapas essenciais para o processo de análise semântica e estrutural. Devem, portanto, ser intensivamente desenvolvidas em sala de aula, bem como as atividades de *guessing* e de *pre-questions*.

O texto – falado e escrito – constitui o grande conteúdo estruturador em língua estrangeira, a partir do qual irão organizar-se os demais conteúdos estruturadores.

Técnicas e etapas para a interpretação de texto

De acordo com a proposta de leitura apresentada, cabe ao professor orientar o aluno quanto:

- à identificação das idéias principais;
- ao levantamento das palavras-chave;
- à identificação do tema ou assunto;
- ao trabalho com as palavras-ferramenta e as chamadas “palavras-transparentes”.

Tais atividades podem ser facilitadas com o uso de estratégias como sublinhar, esquematizar ou fazer resumo do texto. Em textos discursivos, por exemplo, a compreensão do conteúdo enunciado pelo autor possibilitará a chamada leitura por dentro, isto é, a interpretação do que está expresso. Para que isso ocorra, o aluno deve dialogar com o texto, fazendo perguntas que correspondem a funções mentais de interpretação textual:

Apreensão. O que o texto afirma, narra ou descreve?

Entendimento. Qual o significado dos enunciados contidos no texto? É o momento de o aluno transpor o conteúdo dos enunciados textuais para o nível de compreensão pessoal, em que se apropria do conhecimento expresso.

Aplicação. Onde se verifica tal problema? O aluno deve ser, então, capaz de transpor a situação do texto para outras similares, num processo de transferência e generalização.

Análise. Quais as partes constituintes do texto? O assunto, a narrativa, os subtemas podem ser divididos em partes? O desdobramento analítico deve ter finalidade didática: ao partir do simples para o complexo, o objetivo não é a fragmentação, mas sim a subdivisão em partes com vistas a uma melhor apreensão do todo.

Síntese. Toda análise deve remeter novamente à síntese, que recompõe o todo, salientando o que é essencial, discriminando o fundamental do secundário.

Julgamento. Qual o valor das idéias expressas e qual é o seu significado naquele contexto? Nem sempre se precisará chegar a essa etapa, mas a partir daqui já entram em ação processos cognitivos que levam à emissão de juízos de valor, de natureza mais complexa e que exigem maior grau de abstração.

Criatividade. O novo conhecimento deve levar à projeção de idéias e condutas novas, não apenas em língua estrangeira, mas em outras áreas do conhecimento.

Palavras-ferramenta: verbos, substantivos, conjunções

Do ponto de vista da estrutura lingüística, um importante aspecto relativo a conteúdos estruturadores diz respeito à análise das chamadas palavras-ferramenta: verbos (tempos e formas verbais); substantivos; conjunções (*linkers*).

Esses são os três pilares (ou conteúdos estruturadores) que constituem o significado do texto propriamente dito.

Verbos

O ideal é que a análise lingüística (um dos eixos metodológicos que propomos para nortear a seleção de conteúdos) parta da estrutura verbal:

- tempos escolhidos para expressar determinadas idéias;
- formas verbais (afirmativa, interrogativa, negativa, interrogativa–negativa; voz passiva ou ativa; discurso direto ou indireto);
- uso de verbos auxiliares e anômalos.

Todos esses elementos comporão a estrutura textual, permitindo aprofundar a compreensão dos alunos sobre as características comunicativas do texto:

- intenção explícita ou subjacente do autor;
- localização temporal e espacial;
- análise e interpretação do texto pelo que está e pelo que não está explícito;
- foco narrativo, entre outros aspectos.

Em Inglês, por exemplo, a escolha do *simple present* em vez do *present continuous* determina a natureza do que se deseja expressar no eixo temporal (**o que ocorre** em contraste com **o que está ocorrendo** ou, ainda, a **repetição** em contraste com o **momento presente**).

Do mesmo modo, no Francês, o uso do *passé simple* ou do *passé composé* é escolhido conforme intenções comunicativas específicas. O uso do *passé composé* (*j'ai étudié*) é mais freqüente e ocorre na língua falada, em emprego mais informal. O *passé simple* (*j'étudiaï*) é de uso formal e mais encontrado em textos literários.

No Espanhol, o uso do *pretérito perfecto compuesto* (*he estudiado*) refere-se sempre a ocorrência da ação em passado recente, tenha essa ação se encerrado ou não; esse tempo contrasta com o *pretérito indefinido* (*estudié*), que se refere sempre a uma ação realizada no passado e já encerrada.

A análise estrutural por associação ou antagonismo levará o aluno a reorganizar seu aprendizado quanto a tempos verbais, ao confrontar usos verbais em sua língua materna e outros usos peculiares de outros idiomas. Trata-se de – pela leitura e pela aplicação em atividades variadas – reestruturar de modo lógico e formal a organização do paradigma de pensamento, segundo ações que se sucedem e inter-relacionam no eixo temporal.

Assim torna-se mais fácil para o aluno perceber, por exemplo, as diferentes **situações de uso** do *present continuous*, do *simple present* e do *present perfect* em diferentes contextos, com base nas quais se fará a organização normativa, do que se o professor operar em sentido inverso e puramente metalingüístico.

Para se apropriar do conhecimento, o aluno deve desenvolver atividades que permitam o uso apropriado dos diversos tempos e formas verbais em contextos e situações de interlocução efetivas, ainda que simuladas para efeito didático. Trabalhos em dupla e em grupos reforçam o aprendizado: o erro é analisado pelo grupo e a correção se torna uma tarefa compartilhada, supervisionada pelo professor.

O contato repetido do aluno com textos de variados gêneros, que abarquem múltiplos temas e situações (de natureza semelhante ou não), estimula-o a mobilizar suas competências de análise, comparação, associação, identificação, reconhecimento e seleção.

A repetição variada de experiências de análise e interpretação das estruturas verbais permite que o estudante se aproprie dos conhecimentos necessários – que, organizados e reorganizados pelos processos de fixação, conservação, evocação, poderão ser aplicados a novas situações.

As novas metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira têm criticado justificadamente treinos mecânicos e repetitivos para simples estocagem de informação. Não se deve, todavia, diminuir a importância da memorização que se baseia em processos analíticos, significativos e contextualizados de aquisição do conhecimento, nem as atividades reforçadoras do aprendizado.

Textos de diferentes naturezas permitirão também que o aluno exercite os diversos tipos de memória: visual, auditiva, motora, afetiva, locativa, nominativa. Isso ocorrerá de acordo com a frequência com que certos aspectos cognitivos são desenvolvidos, o grau de interesse despertado, fatores emotivos implícitos. Tais recursos cognitivos permitirão a construção de significados ao longo do processo. Segundo Mèlich, “o ser humano só pode falar do absoluto a partir do relativo; do infinito, a partir do finito. Somos *contextualizados*”.

Substantivos

Outra importante classe de palavras-ferramenta, os substantivos constituem apoio fundamental na decodificação do texto, por sua associação com adjetivos e outros determinantes textuais.

A partir dos substantivos, o aluno estruturará semanticamente o texto, extraindo palavras-chave e associando-as por semelhança ou oposição a substantivos da língua materna.

Do mesmo modo, é preciso que o aluno se familiarize com os processos de derivação por prefixação e sufixação (*word formation*), o que facilita a compreensão por meio da exploração de cognatos ou das chamadas “palavras transparentes”, isto é, aquelas de origem grega ou latina, que se assemelham ao Português.

Também a exploração dos falsos cognatos constitui-se numa etapa importante no estabelecimento de diferenças lexicais entre os códigos lingüísticos.

Conjunções

O terceiro conteúdo estruturador do ensino e do aprendizado da estrutura lingüística é constituído pelas conjunções, outra classe de palavras-ferramenta de que o estudante deve fazer uso de modo a articular com propriedade semântica as orações de um período.

A qualidade do discurso oral e escrito depende do uso apropriado de conjunções. Na leitura, seu conteúdo semântico faz delas importantes auxiliares na detecção das intenções contidas nos enunciados.

Numa primeira instância, o trabalho deve voltar-se para o reconhecimento dos conectivos nos contextos em que são utilizados nos textos em análise. A seguir, o professor deve propiciar condições para que diferentes conjunções sejam usadas num mesmo período, de modo a evidenciar as possíveis diferenças semânticas.

Textos de jornais e revistas, bem como textos publicitários fornecem excelente material para o trabalho com *linkers*.

A simples memorização de listas de conjunções coordenativas e subordinativas não terá valor se não estiver associada às relações que estabelecem entre as orações, por exemplo, de natureza cumulativa, aditiva, alternativa, adversativa, conclusiva, explicativa, concessiva, proporcional, comparativa, temporal etc.

Funções comunicativas e ampliação do vocabulário

É pela compreensão da língua como meio de entender o discurso do outro e produzir o próprio discurso que o aluno pode responder a si mesmo a pergunta:

– Para que preciso aprender isto?

Tempos verbais, conjunções, pronomes não representam fins em si mesmos. Aprendemos estruturas, vocabulário, regras combinatórias socialmente convencionadas para entender e sermos entendidos. É na produção de sentido que reside o objetivo fundamental do ato de linguagem.

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias –, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. (PCNEM, p. 148)

Oferecer ajuda, agradecer, desculpar-se, solicitar informação, emitir opinião, fazer sugestões, pedir favores, relatar eventos ocorridos, estabelecer diálogos, narrar uma história estão entre as muitas funções comunicativas passíveis de efetivação pelo domínio, ainda que parcial, dos códigos estrangeiros.

Criar diálogos para um texto narrativo, encenar uma peça, redigir e apresentar um telejornal, compreender diálogos de filmes, interpretar verbalmente atividades de mímica, simular situações do cotidiano, completar diálogos, produzir *slogans* e textos publicitários, traduzir poemas e letras de música – estas são algumas das muitas atividades que podem e devem ser desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira, articuladas ou não a outras disciplinas do currículo, para mobilizar competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento e ao uso prático das diversas funções comunicativas da linguagem.

Trabalhando a partir do processo de leitura e interpretação textual, com base nas já mencionadas palavras-ferramenta, alcança-se concomitantemente outro conteúdo estruturador valioso em língua estrangeira, que é o repertório vocabular.

O aumento das possibilidades de compreensão e de utilização de uma língua estrangeira decorre do conhecimento dos mecanismos de uso próprios da língua, aliado à ampliação do vocabulário que pode ser apropriado e adequadamente empregado pelo aluno, no âmbito formal e informal da língua oral ou escrita. Isso se dá pela exposição do aluno aos múltiplos usos lingüísticos, no âmbito normativo ou não, de modo que ele possa incorporar, por associações de semelhança ou antagonismo, novos vocábulos e expressões ao acervo pré-existente.

A leitura consiste, sem dúvida, no melhor método para reforçar os conhecimentos já adquiridos e abrir espaço para as novas aquisições.

O desenvolvimento das competências discursiva, gramatical e sociolingüística só irá ocorrer de maneira adequada se todo o trabalho com língua estrangeira for feito de forma contextualizada, por meio de atividades diversificadas, intencionais e sistemáticas, que levem em conta o conhecimento trazido pelo aluno bem como seus interesses e dificuldades, especialmente em se tratando de classes grandes e heterogêneas.

O trabalho por projetos e situações-desafio

A articulação da disciplina de língua estrangeira a outras disciplinas do currículo permitirá que múltiplas competências e habilidades se conjuguem na busca e na elaboração de respostas que possam resolver problemas propostos. De acordo com Meirieu, estamos a caminho de um **ofício novo**, “cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar, isto é, trata-se de criar situações favoráveis que aumentem a probabilidade do aprendizado proposto” (Perrenoud, 1999, p. 53).

Segundo J. P. Astolfi,

[...] uma situação-problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado. Pragmático não quer dizer utilitarista: pode-se traçar como projeto entender a origem da vida tanto quanto lançar um foguete, inventar um roteiro ou uma máquina de costura. (Perrenoud, 1999, p. 58)

Para J. P. Astolfi, entre as características de uma situação-desafio se destaca o fato de que ela

[...] está organizada em torno da superação de um obstáculo pela classe, obstáculo este previamente identificado; (...) [o *qual*] deve oferecer uma resistência suficiente que leve o aluno a investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como suas representações, de maneira que [*isso o conduza*] ao questionamento e à elaboração de novas idéias.

O autor salienta ainda que não se deve confundir a noção de obstáculo com a noção de dificuldade. Cabe ao professor oferecer suporte adequado durante o processo para a superação dos obstáculos, evitando, por parte dos alunos, a sensação de impotência e desânimo, causada por uma dificuldade que pode ser intransponível num dado momento, impedindo o aprendizado.

Compete ao grupo de professores de uma escola criar situações-desafio e projetos que sejam mobilizadores e dirigidos para aprendizados específicos variados e estimulantes.

Os professores devem aproveitar oportunidades de construir ligações entre o já aprendido e o novo aprendizado, ainda que aprendizados não previstos no projeto surjam ao longo do processo.

Devem, também, colocar-se no lugar do aluno, de modo a entender suas dificuldades. O que parece óbvio para o professor pode, dependendo da situação, ser um obstáculo praticamente intransponível para o aluno.

O trabalho por projetos e situações-desafio pressupõe objetivos claros e planejamento cuidadoso. É necessária a competência de

- gerir processos complexos de trabalho individual e de grupo;
- prever a duração das atividades nas diversas etapas;
- articular os conhecimentos afins a mais de uma disciplina;
- administrar imprevistos que possam ocorrer.

Tudo isso implica uma boa dose de improviso planejado e flexibilidade por parte dos professores envolvidos.

O trabalho por projetos envolve ainda o estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades para a pesquisa por parte dos alunos – o que inclui desde o emprego adequado de dicionário até o recurso a outras fontes além das bibliográficas, como o uso de informação arquivada em formatos digitais (lembrando que o acesso à internet, por exemplo, não garante uma boa pesquisa).

Deve-se esclarecer que pesquisa não é cópia ou transcrição de textos de livros ou enciclopédias; do mesmo modo, o aluno deve observar que vários endereços na internet (*sites*) podem não trazer elementos para uma boa pesquisa. Em suma, o aluno deve ser orientado para que não tenha a impressão de que quaisquer caminhos podem levar ao objetivo proposto.

A pesquisa bem orientada deve:

- levar à aquisição significativa de novos conhecimentos;
- fazer uso adequado de citações e créditos, sempre que pertinente;
- utilizar fontes de informação variadas;
- ter etapas bem definidas de trabalho;
- levar em conta o processo bem como o produto final.

O apoio a ser oferecido pelo(s) professor(es) pressupõe orientação para a seleção e o uso adequado das informações disponíveis, emprego de metodologia de pesquisa, citação adequada de fontes, entre outras.

Toda e qualquer atividade a ser desenvolvida, seja teórica ou prática, requer procedimentos adequados. Todos os trabalhos por projeto envolvem, em última análise, a mobilização de um conjunto de competências e habilidades de alunos, professores e de outros profissionais da escola, articuladas para um determinado fim, pactuado entre todos.

No desenvolvimento dos conteúdos estruturadores (os aqui sugeridos ou outros que o professor julgar pertinentes), o profissional não pode perder de vista aspectos relevantes da disciplina, tais como:

- valorizar a aquisição da língua estrangeira como meio de acesso a distintos contextos socioculturais, conhecimentos e informações;
- criar condições de aproximação de seus alunos a outras culturas e diferentes saberes;

- ensinar a língua estrangeira conforme o enfoque das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), nos níveis formal e informal, valorizando as funções comunicativas e o caráter prático de uso dos códigos estrangeiros;
- desenvolver habilidades de leitura e interpretação textual, selecionando materiais que ofereçam estímulos variados, favorecendo sistemas diversificados de leitura;
- valorizar a interdisciplinaridade como meio eficaz para a aquisição e o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades;
- entender a aquisição de habilidades lingüísticas como um dos recursos para o desenvolvimento global do aluno – isto é, considerar que o estudo da estrutura gramatical e a aquisição de vocabulário constituem suportes para a compreensão, não sendo, portanto, o objetivo final da aprendizagem;
- dar destaque a temas culturais de âmbito universal que, ao mesmo tempo, estejam próximos do universo dos alunos;
- planejar atividades diversificadas que permitam perceber o caráter dinâmico da língua, seu uso formal e informal, bem como transgressões, uso de gírias e empréstimos lingüísticos, segundo contextos de uso e escolhas realizadas pelos autores dos enunciados.

O trabalho por projetos envolvendo mais de uma disciplina pode ser o caminho mais curto para uma reflexão cooperativa quanto à seleção de competências, conteúdos e estratégias que melhor atendam às necessidades dos alunos diante de situações-desafio.

Avaliação

Considerando que a avaliação é um tema amplo e complexo, é necessário fazer algumas observações preliminares que nos ajudem a compreender melhor as etapas desse processo.

Todo fazer humano sempre envolveu, ainda que de forma empírica, processos de avaliação. Ao longo dos tempos, o homem teve de avaliar as conseqüências de suas ações, já que de muitas delas dependia sua sobrevivência como indivíduo e como espécie. Nossa evolução nos levou a não só fazer avaliações *a posteriori* mas também *a priori*, fazendo-nos antever, refletir e planejar sobre resultados, conseqüências e sobre os próprios processos de trabalho.

Nosso escopo abrange, portanto, uma avaliação prévia, que direciona ações educativas anteriores ao começo do processo de ensino e aprendizagem, permitindo dar-lhe início e seqüência, assim como formas de reflexão, avaliação e replanejamento simultâneas – não apenas o produto final desse processo.

Atualmente, espera-se de todo profissional, ligado ou não à educação, que saiba avaliar não somente os resultados de seu trabalho, mas também o processo e seus métodos de ação.

No caso dos docentes, a tarefa é extremamente complexa pois abrange o próprio trabalho, o da instituição e o dos alunos. Não é concebível que, dentro e fora da sala de aula, trabalhemos segundo métodos e processos atualizados de conduta, estimulando a construção autônoma do conhecimento, levando em conta competências e habilidades assim como conteúdos estruturadores dessas competências e, ao mesmo tempo, continuemos avaliando como há décadas.

Avaliação formativa

Uma nova posição em relação à avaliação implica refletir sobre os objetivos que se pretende atingir com cada etapa e com todo o percurso da aprendizagem – o que necessariamente envolverá acompanhar o processo de ensino e provavelmente realizar ajustes ou mudanças ao longo dele. Finalmente, implica observar também os resultados a que se chegou ao final do percurso. Há, ainda, que superar a visão que circunscreve a avaliação a um ou alguns momentos isolados, considerando-a parte efetiva do processo de ensino e aprendizagem.

Como se situa historicamente entre dois pólos intrinsecamente opostos – a valorização da excelência e a exposição do desconhecimento ou, ainda, a aprovação e a reprovação – depreende-se daí a enorme polêmica gerada em torno da avaliação. Vale ressaltar que avaliar também significa classificar, hierarquizar, privilegiar formas de conhecer o mundo e de nele estar. Sempre será muito difícil, portanto, estabelecer um consenso capaz de harmonizar a visão mais tradicional de avaliação normativa e as novas formas que se pretende conferir ao processo, privilegiando a **avaliação formativa**.

Na década de 1960, despontaram os princípios da visão mais recente da avaliação, com Bloom, que defendia uma **pedagogia do domínio**, segundo a qual “todo mundo pode aprender”. Sendo assim, a avaliação deveria tornar-se o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Firmavam-se então as bases iniciais da avaliação formativa, que deve subsidiar uma organização do ensino que permita individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos bem definidos. Não se tratava de criar hierarquias, mas de “delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de **cada aluno**, o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos”. (Perrenoud, 1999, p. 14)

A avaliação formativa introduz uma ruptura, uma vez que desloca a regulação das aprendizagens de modo a individualizá-las para cada aluno. Esta avaliação pressupõe um diagnóstico, instrumentos apropriados, observação *in loco*, intervenções diferenciadas.

Todavia, há inúmeros obstáculos materiais e institucionais que impedem que ela seja efetivamente posta em prática de modo coerente e com continuidade: o número de alunos por classe, a extensão dos programas, o horário escolar, a proposta curricular, a carência de recursos materiais e a formação dos professores.

Especialmente quanto à avaliação a formação docente não favorece que se dê prioridade aos processos individuais de aprendizagem e, conseqüentemente, a acompanhá-los com intervenções diferenciadas. Isso demanda uma adesão dos educadores e das instituições a uma visão mais igualitarista da escola e ao princípio da educabilidade. Exige que se estabeleçam estratégias pedagógicas capazes de vencer o fracasso escolar e as desigualdades – o que não dispensa os professores de conferir notas aos alunos, redigir apreciações sobre seus desempenhos, observar suas aquisições, decidir sobre orientação e apoio intra ou extra-escolares.

A avaliação formativa exige uma qualificação crescente dos professores em seus domínios específicos de conhecimento, bem como no domínio didático. O período de transição que vivemos nos obriga muitas vezes a nos colocar entre a avaliação normativa

tradicional e a avaliação formativa que se deseja implantar. É de se esperar que num futuro não tão distante as hierarquias de excelência tenham menos importância que as competências e habilidades a serem adquiridas por nossos educandos em situações contextualizadas.

A favor da avaliação formativa pesam argumentos segundo os quais

[...] a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. [...] [O professor], outrora dispensador de aulas e lições, [...] se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação”. (Perrenoud, 1999, p. 18)

Atualmente, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras na escola, a grande dificuldade do processo de avaliação reside:

- na heterogeneidade do conhecimento dos estudantes sobre o idioma;
- no grande número de alunos por sala;
- na preocupação de muitos educadores em centrar a aprendizagem na gramática normativa, em processos puramente metalingüísticos, baseados exclusivamente na língua escrita.

Quanto aos dois primeiros itens, é essa a realidade que temos de enfrentar, já que poucas escolas oferecem salas-ambiente e agrupamento de alunos por níveis de conhecimento, o que facilitaria enormemente o trabalho de professores e alunos.

Quanto ao terceiro item, trata-se de uma situação que só pode ser mudada se for dada atenção à qualificação e à formação contínua dos professores, de modo a desenvolver competências que os levem a implementar métodos de trabalho centrados no desenvolvimento de competências e habilidades de seus alunos em situações de aprendizagem contextualizada. Reiteramos, mais uma vez, que o objetivo da aprendizagem não deve visar apenas as aquisições gramaticais, mas contemplar o aprendizado lingüístico com vistas à sua aplicação prática de leitura, compreensão e comunicação, tendo a língua estrangeira como veículo de interação e meio de acesso ao conhecimento. Segundo os PCNEM,

[...] deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais. [...] Esse tipo de ensino [...] cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem, como princípio geral, levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada e em diferentes situações da vida cotidiana. (p. 148)

- A carência de docentes de línguas estrangeiras modernas com formação adequada para desenvolver tanto o ensino baseado em competências como a avaliação formativa é outro fator complicador, como já se mencionou brevemente acima. Philippe Perrenoud salienta que

a avaliação das competências deve ser formativa, passar por uma co-análise do trabalho dos estudantes e pela regulação de seus esforços, mais do que pelas notas ou classificações.

Perrenoud aponta ainda características essenciais ao processo de avaliação formativa que devem ser levadas em conta pelos docentes. Segundo esse autor, a avaliação:

- deve incluir apenas tarefas contextualizadas;
- deve referir-se a problemas complexos;
- deve contribuir para que os alunos desenvolvam ainda mais suas competências;
- exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares;
- pressupõe que as tarefas e suas exigências sejam conhecidas pelos alunos antes do início do trabalho;
- exige uma certa forma de colaboração entre pares;
- inclui a auto-avaliação.

Quanto à correção, o autor destaca que:

- deve levar em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos;
- só deve considerar erros importantes segundo a ótica da construção das competências.

Em língua estrangeira, ainda que se desenvolva o trabalho didático em várias frentes – leitura e interpretação de textos, aquisição de estruturas lingüísticas, a ampliação do repertório vocabular, desenvolvimento das funções comunicativas da língua – devemos ter clara a inter-relação entre todas elas. Como essas frentes não são áreas estanques e não podem ser produtivamente desenvolvidas em separado, a avaliação deve estender-se a todos esses aspectos, ainda que de modo específico e diferenciado. Não há como avaliar a competência de leitura e interpretação sem levar em conta o domínio estrutural, o conhecimento vocabular e os modos pelos quais esse conhecimento servirá ao aluno em uma situação de interação comunicativa, falada ou escrita. Ainda que no ensino médio se privilegie a leitura, a interpretação e a língua escrita mais do que a língua falada, é papel do professor abrir espaços para que múltiplas competências em outras esferas possam ser trabalhadas, inclusive quanto à língua oral.

Perrenoud enfatiza a idéia de que não se aprende por patamares hierarquizados. Há constantes remanejamentos e reestruturações dos saberes graças à aquisição de novas experiências e de novos conhecimentos, segundo a ótica construtivista. Não deve, portanto, o tempo de aprendizagem ser confundido com o tempo de ensino.

A avaliação formativa pressupõe a inclusão; cabe portanto ao professor de língua estrangeira administrar e gerenciar a heterogeneidade de suas classes. O único e principal objetivo da avaliação formativa é o de ajudar o aluno a aprender e a progredir rumo aos objetivos propostos. No entanto, não pode ser objetivo do professor de língua estrangeira propor o domínio integral do código; logo, as atividades de construção e de avaliação do conhecimento propostas não devem voltar-se para esse fim.

Situações de aprendizagem são também situações de avaliação e de auto-avaliação. O modo como o aluno constrói e gerencia sua própria aprendizagem deve ser objeto de observação e apreciação por parte do professor, o que implica exercer a regulação do trabalho do aluno e prover apoio no contexto da atividade em curso, encaminhar o aluno a outro grupo de trabalho e atividades de outro tipo, sempre que for necessário, e monitorar os percursos individuais de formação.

Avaliar bem em língua estrangeira pressupõe:

- selecionar conteúdos, competências e habilidades efetivamente relevantes para os três anos do ensino médio;
- compreender o papel docente como de orientador e, portanto, como parte do processo de aprendizagem – o que vai além do papel de mero observador e corretor de erros;
- oferecer múltiplas situações de aprendizagem, com mais de uma frente de trabalho, ainda que se privilegie um aspecto específico;
- não pretender corrigir todos os erros do aluno, não só no uso escrito como também na linguagem falada;
- refletir sobre as práticas docentes à luz dos objetivos que se pretende atingir durante o curso, levando em conta os conteúdos e as competências a serem adquiridas pelos alunos, ainda que de modo diferenciado;
- fazer alterações ou correções de percurso sempre que houver necessidade;
- realizar processos de avaliação quantitativos e qualitativos que sejam complementares entre si;
- prover meios variados de avaliação individual e em grupo, a partir de atividades significativas e contextualizadas;
- perceber a avaliação, bem como a aprendizagem, como processos em construção, dinâmicos, que requerem reflexão e contínua reelaboração.

Competências e habilidades a serem avaliadas em Língua Estrangeira

- Ler e interpretar textos de diferentes naturezas.
- Selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso.
- Pesquisar em fontes diversas e ser capaz de selecionar a informação desejada.
- Fazer uso adequado do dicionário e de outras fontes de consulta.
- Associar aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira.
- Aplicar as funções comunicativas da linguagem próprias a situações do cotidiano (pedir e oferecer ajuda, agradecer, cumprimentar, solicitar informação etc.).
- Utilizar com propriedade as estruturas lingüísticas aprendidas (tempos verbais, expressões idiomáticas, falsos cognatos etc.), tanto na língua escrita como na língua falada.
- Fazer uso da informática e de outros meios eletrônicos disponíveis que possam facilitar a aquisição e o uso de novas aprendizagens em língua estrangeira.
- Combinar o conhecimento adquirido fora da escola àquele da sala de aula.
- Trabalhar individualmente e em grupo.

Não há, em última instância, um processo ideal de avaliação. Cada escola e grupo de professores devem refletir, selecionar e organizar seus processos de avaliação segundo critérios próprios e claros para a instituição, os professores e os alunos.

Outro aspecto relevante no que se refere à avaliação é permitir que o aluno observe, compare e corrija o próprio erro, mediado pelo suporte oferecido pelo professor ou por um aluno-monitor. De nada adiantam dezenas de exercícios e atividades realizadas que não sejam corrigidas e, portanto, não ofereçam *feedback* ao aluno sobre seu desempenho.

A autocorreção é uma atividade que reforça a autonomia bem como a construção ou reorganização do aprendizado. Inúmeros livros trazem as respostas no final, permitindo que o professor fique mais disponível para atender dificuldades específicas.

Atividades de correção em *pair work* são igualmente úteis e produtivas: por meio delas, além do resultado prático do trabalho em si, o professor pode avaliar também a postura dos alunos e seus métodos frente ao trabalho proposto.

Segundo Joan-Carles Mèlich, a avaliação que solicita ao aluno a “devolução do que lhe foi oferecido”, embora predominante nas escolas,

[...] não condiz com a perspectiva da educação como um acontecimento ético. Para entender a educação como um acontecimento ético, [é preciso] distinguir fatos de acontecimentos. Cada dia, ocorrem diversos fatos no mundo. E as pessoas não têm consciência nem memória desses milhões de fatos que passam a elas mesmas e ao mundo. A vida segue independente deles.

Acontecimento é um tipo de fato que nos forma e transforma. O acontecimento é TRANSformador mas também pode ser DEformador, porque pode nos levar ao inferno, ao abismo, à destruição. Ou seja, um acontecimento pode nos levar ao êxito ou ao fracasso. O que faz com que a educação seja um acontecimento ético, é que **nada volta a ser como antes**. Há um antes e um depois de cada encontro, de cada olhar, de cada momento. Ainda que muito disso seja esquecido depois, o sujeito fica transformado pelo encontro educativo. E isso é gratuito! Ou seja, a educação como um acontecimento ético não é um intercâmbio, porque não depende da reciprocidade; quem a oferece deve dá-la sem querer nada em troca. Uma relação do tipo: ‘eu lhe dou e depois você me dá’ não é ética, é econômica.[...] Não há o que devolver e não há porque repetir para que o outro devolva bem o que lhe foi dado. (2002, p. 25)

Sobre a formação do professor

O saber docente não deve restringir-se exclusivamente a processos mentais cujo suporte é a atividade cognitiva, prática educacional que Maurice Tardif chama de “mentalismo”.

Tal é a concepção dominante hoje na educação, tanto no ensino quanto na aprendizagem. Especialmente nos países de língua inglesa e na Europa, isso tem ocorrido devido ao florescimento das teorias construtivistas e das teorias do processamento da informação, passando pelo socioconstrutivismo radical, em suas inúmeras variantes e ramificações.

Segundo Tardif, o saber docente que deveria predominar é o saber social, que pode ser partilhado por vários agentes – no caso, os professores que possuem uma formação comum, ainda que diversificada. Tardif afirma que “as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho”.

O saber docente tem caráter social porque um docente

[...] nunca define sozinho seu saber profissional, já que, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não

sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem. Em resumo: “nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social”. (Tardif, 2002, p. 13)

É de se supor, portanto, que esse saber produzido socialmente resulte de negociação entre diversos grupos. Além disso, a natureza do ato de ensinar pressupõe obrigatoriamente que o “objeto” de trabalho dos professores são seres humanos, com os quais devem interagir num

[...] jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimento e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (Tardif, 2002, p. 13)

O saber dos docentes é mediado por seu trabalho de sala de aula e por meio desse trabalho ele se manifesta. Esse saber não é apenas um meio de trabalho mas é produzido e modelado **no e pelo** trabalho.

O ofício de ensinar implica obrigatoriamente a constante tarefa de aprender. A combinação de ensinar e aprender deve levar os docentes a uma prática reflexiva, a um alto grau de profissionalização, ao trabalho em equipe, preferencialmente baseado em projetos. Nessa tarefa, mediada pelos professores segundo pedagogias diferenciadas, devem articular-se dispositivos institucionais que possam orientar docentes e alunos no sentido do desenvolvimento de uma aprendizagem que conduza à responsabilidade e à autonomia.

Competências envolvidas no trabalho pedagógico

Em seu livro *Dez novas competências para ensinar*, Philippe Perrenoud relaciona algumas competências pertinentes ao trabalho dos professores, segundo o que foi acordado em um seminário em Genebra, em 1996, e de cuja elaboração o autor participou. Destacamos algumas delas, relacionando-as à atuação do professor de Língua Estrangeira.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Essa constitui-se na mais complexa competência do professor de Língua Estrangeira Moderna. Desenvolvê-la implica:

- administrar múltiplas diferenças;
- suplantando os superados modelos clássicos de exercícios (que exigem apenas operacionalização mecânica de procedimentos conhecidos);
- superar o formato de aula magistral, limitada a uma pedagogia frontal e pouco eficaz;
- mudar o foco de atenção dos conteúdos para os alunos.

Isso tudo requer dos docentes amplo domínio de sua disciplina em seus aspectos técnico e epistemológico, conhecimentos psicopedagógicos, bem como competência para de fato dominar as situações múltiplas de aprendizagem nas quais se envolvem todos e cada um dos alunos.

A reflexão sobre as situações de aprendizagem, segundo as novas práticas propostas, deve começar pela questão de Saint-Onge (1996):

– Eu ensino, mas eles aprendem?

Responder adequadamente a essa questão significa ser capaz de centrar a aprendizagem nos estudantes e no desenvolvimento de competências e habilidades aliadas a conteúdos. Por parte dos docentes, isso demanda o domínio das seguintes competências:

- conhecer, para as línguas estrangeiras modernas, os conteúdos a serem ensinados e sua “tradução” em objetivos de aprendizagem;
- partir do conhecimento prévio dos alunos e utilizar a língua materna como apoio do ensino e da aprendizagem;
- trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, oferecendo suporte e mediação constantes;
- construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas;
- envolver os estudantes em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento;
- articular a Língua Estrangeira Moderna a outras disciplinas do currículo, no sentido de conferir significado amplo e contextualizado à aprendizagem.

2. Administrar a progressão das aprendizagens

Essa competência mobiliza cinco competências mais específicas:

- conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;
- adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;
- estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
- observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem com uma perspectiva formativa;
- fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Vale ressaltar que, no caso de Língua Estrangeira Moderna, que habitualmente dispõe de poucas aulas semanais, ministradas a grandes grupos bastante heterogêneos, os ritmos diferentes de aprendizagem representam, ao mesmo tempo, um trunfo e um desafio.

O aspecto positivo é que ritmos diferenciados permitem diversificar os modos de participação. Em contrapartida, a divisão de tarefas favorece, em geral, os melhores alunos.

Gerir a progressão dos alunos demanda uma necessária formação dos docentes quanto a:

- sua responsabilidade no que se refere ao êxito de seus alunos;
- convicção preliminar de que cada aluno é capaz de atingir os objetivos mínimos estabelecidos, de acordo com seu ritmo próprio (princípio da educabilidade);
- disposição de questionar a organização escolar atual, com seu modelo de pedagogia frontal e aula magistral, com recorte da escolaridade por graus, períodos e programas anuais;

- operacionalização de formas variadas de agrupamento, reagrupamento e de trabalho;
- remanejamento das práticas de avaliação, de maneira a regular o percurso individual de cada aluno;
- trabalho coletivo da equipe docente, que deve assumir as decisões relativas ao percurso dos alunos, juntamente com parceiros internos e externos à escola;
- aquisição de novas competências docentes no âmbito de um plano progressivo de reflexão e de formação.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Não basta que a situação de aprendizagem envolva e mobilize o aluno. Segundo Perrenoud, é preciso também solicitá-lo em sua zona de desenvolvimento próximo.

Diferenciar é, sobretudo, criar uma **organização do trabalho** e dos **dispositivos didáticos** que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Saber conceber e fazer com que tais dispositivos evoluam é uma competência com a qual sonham e a qual constroem pouco a pouco todos os professores que pensam que o fracasso escolar não é uma fatalidade [e] que todos podem aprender. (Perrenoud, 2002, p. 55)

Além de administrar a heterogeneidade, devem ser nossos objetivos:

- abrir e ampliar a gestão de classe para um espaço extraclasse;
- fornecer apoio, especialmente aos alunos com maior grau de dificuldade;
- desenvolver a cooperação entre os alunos e formas simples de ensino mútuo, tais como o trabalho com monitores.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho

Os professores atuam junto a um amplo espectro de alunos, uns extremamente motivados, outros nem tanto, e outros, ainda, sem qualquer desejo ou motivação para apropriar-se do conhecimento. Segundo Delannoy (1997), “ingenuamente poder-se-ia concluir que a competência e a vontade de desenvolver o **desejo de saber** e a **decisão de aprender** encontram-se no centro do ofício de professor” (In: Perrenoud, 2000, p. 67).

A competência requerida, no caso, é de ordem didática, epistemológica e relacional, e não deve repousar exclusivamente sobre os ombros dos professores. A eles cabe:

- suscitar o desejo de aprender pela explicitação da relação do aluno com o saber, por meio do trabalho escolar, o que envolve também a capacidade de se auto-avaliar;
- instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola), negociando e pactuando com eles regras e contratos;
- oferecer atividades opcionais individualizadas;
- favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno;
- exercer competência didática, capacidade de comunicação, empatia e respeito à identidade do outro.

5. Trabalhar em equipe

A evolução da escola conduz necessariamente ao caminho da cooperação profissional, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal. A cooperação deve envolver tanto professores e pessoal pedagógico de suporte quanto alunos, com o apoio da instituição escolar.

Trabalhar em equipe requer o estabelecimento de níveis de interdependência que permitam compartilhar recursos, idéias, práticas e responsabilidades. Segundo Gather-Thurler, esse trabalho demanda duas grandes competências:

- saber discernir os problemas que requerem cooperação intensiva – ser profissional não é trabalhar em equipe por princípio; é saber fazê-lo conscientemente, quando for mais eficaz, é participar de uma cultura de cooperação, saber negociar e enfrentar problemas de modo sistemático e planejado;
- saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses.

Perrenoud complementa que “saber trabalhar em equipe é também, paradoxalmente, **saber não trabalhar em equipe quando não valer a pena**. A cooperação deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes”. (2000, p. 82)

Constituem competências docentes específicas em relação à cooperação e ao trabalho em equipe:

- elaborar projetos conjuntos;
- dirigir grupos de trabalho e conduzir reuniões;
- formar e renovar a equipe pedagógica;
- confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;
- administrar crises ou conflitos interpessoais.

6. Utilizar novas tecnologias

Segundo Patrick Mendelsohn, “as crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos”. Tendo isso em vista, compete aos professores instrumentalizar-se no sentido de:

- utilizar editores de texto e outras ferramentas da informática;
- explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino;
- comunicar-se a distância por meio da telemática;
- utilizar ferramentas multimídia no ensino.

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. Segundo Tardif, “o ofício de professor redefine-se: mais do que ensinar, trata-se de **fazer aprender**”.

A informática e outras mídias eletrônicas constituem ferramentas auxiliares especialmente úteis quanto ao ensino de língua estrangeira e devem ser utilizadas como mais um recurso auxiliar ao aprendizado.

7. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Segundo Bourdieu (1993),

[...] o contraste jamais foi tão grande entre a miséria do mundo e o que poderia ser feito com as tecnologias, os conhecimentos, os meios intelectuais e materiais de que dispomos. [...] Miséria e opulência, privações e desperdício convivem tão insolentemente quanto na Idade Média, tanto em escala planetária como em cada sociedade.

Assim, cabe aos professores criar situações que facilitem tomadas de consciência, construção de valores e de uma identidade moral e cívica, além de desenvolver competências que possam:

- prevenir a violência na escola e fora dela;
- lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;
- participar da criação de regras de vida em comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta;
- analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula;
- desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentido de justiça.

Atualmente o trabalho com língua estrangeira constitui excelente recurso para a aproximação dos alunos com culturas e modos diferentes de ver o mundo e nele estar, visando a combater estereótipos e preconceitos, propiciando o convívio solidário das diversidades. O educador catalão Joan-Carles Mèlich aponta o caráter ético da educação:

O que faz com que a educação seja educação é a ética. [...] Sem ética, não há educação, há apenas domesticação de cérebros. E, sem ética, não há maneiras de distinguir relações totalitaristas das demais. É a ética que baliza e dá parâmetros para que uma relação possa ser chamada de educativa. (2002, p. 24)

Ainda segundo Mèlich,

[...] como o tema da diversidade faz parte da moda pedagógica atual, fala-se muito em aprender a tolerar as diferenças. Mas há um tipo de relação de tolerância da diferença que acaba convertendo-se em indiferença. O importante do ponto de vista ético não é que o outro seja tolerado como diferente, mas sim que relação estabeleço com essa diferença. A ética começa quando um é capaz de ser “deferente” (cuidadoso) com o outro. Ou seja, ocupar-se do outro, atendê-lo, cuidá-lo, acolhê-lo. Derrida, um filósofo francês, e Lévinas, outro pensador contemporâneo dele, falam de uma ética da hospitalidade. Eu concordo com essa maneira de ver.

Relacionando educação e ética: a educação é uma relação com um outro que necessita ser atendido, acolhido, cuidado. A relação educativa precisa ser uma relação de hospitalidade com o outro.

Vivemos um momento de mais incertezas do que respostas. Numa sociedade marcada pelo individualismo, professores e escolas sentem-se remando contra a maré.

É necessário que os docentes tomem consciência dessa situação adversa de forma lúcida, sem ingenuidade, e assumam suas responsabilidades, buscando não abarcar aquelas que cabem a outros profissionais e entidades.

O que se requer dos professores são competências de análise, de descentralização, de comunicação, de negociação. Otimismo e boa vontade não são pré-requisitos para a solução de todos os problemas educacionais. A aquisição de competências docentes é o que nos permitirá navegar, com relativa segurança, em meio às contradições de nossos sistemas sociais.

8. Administrar sua própria formação contínua

Esta talvez seja a mais necessária e importante das competências a serem desenvolvidas pelos docentes. Saber administrar a formação contínua é mais do que simplesmente fazer cursos. É, principalmente:

- saber e explicitar as próprias práticas;
- estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua (cursos, leituras, reflexão sobre as próprias práticas, trabalho em equipe, auto-avaliação);
- negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- participar de projetos educacionais da escola, interagindo com os colegas e outros profissionais de apoio;
- participar da formação dos colegas, observando e aceitando ser observado.

A profissionalização do ofício de professor, bem como sua formação contínua, requerem parceiros: as universidades, os sindicatos, as instituições educacionais onde os professores trabalham, as empresas, a esfera governamental, além dos centros independentes de formação e as associações profissionais de docentes.

O sucesso da formação contínua depende de recursos, tempo, estatutos, orientações e do estabelecimento de prioridades. Depende, enfim, de uma elaboração cooperativa, que requer uma discussão compartilhada **sobre** a formação, de modo a evitar “decidir na incerteza e agir na urgência”, síntese feita por Perrenoud sobre a situação em que o professor exerce seu ofício hoje.

Especificamente, não se pode conceber que professores de Língua Estrangeira assim se autodenominem sem dominarem amplamente sua disciplina, tanto nos aspectos relativos à linguagem escrita como à falada. E mesmo que nossas aulas não devam centrar-se exclusivamente no domínio gramatical e metalingüístico, precisamos conhecer profundamente os conceitos e usos do idioma que ensinamos. Além de conhecer e estudar os fundamentos teóricos da disciplina, o professor também precisa conhecer os aspectos lingüísticos referentes à fonologia, à literatura e às características culturais dos países em que o idioma é falado.

Para suprir falhas porventura advindas de seu curso de graduação, o docente deve buscar aprimorar seus conhecimentos técnicos específicos, bem como atualizar-se em relação aos novos padrões didáticos e metodológicos.

Todos nós, professores, devemos aproveitar iniciativas das esferas federal e estadual – cursos de especialização, aprimoramento e reciclagem – para aperfeiçoar

nossa formação profissional. Nossa função não se reduz à transmissão formal de conhecimentos constituídos. Nossa prática integra saberes plurais, oriundos da formação profissional, além de saberes disciplinares, curriculares e da nossa experiência.

Paralelamente às iniciativas institucionais, é tarefa pessoal de cada educador procurar informar-se e atualizar-se por meio de leituras, assim como de discussões e reflexão com a equipe de sua escola, incluindo docentes da própria disciplina e da área como de outras áreas e disciplinas.

Ensinar é fazer escolhas em situação de interação com a instituição, com os colegas e com os alunos.

[...] Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes [dentro do processo educativo], sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (Tardif, 2002, p. 234)

A concepção tradicional dos professores como aplicadores de conhecimentos gerados pela pesquisa universitária, muitas vezes produzida fora da prática do ofício de professor, tem levado a um enfoque reducionista da profissão. Como decorrência, podemos ser levados a crer que nas universidades podem ser produzidos “conhecimentos sem ações, teorias desvinculadas da prática, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade.” (Tardif, 2002, p. 236).

Outra decorrência dessa visão tradicionalista nega aos profissionais do ensino e às suas práticas o poder que verdadeiramente têm, de produzir saberes autônomos e específicos. É como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes como, por exemplo, o saber dos peritos, o saber dos funcionários que elaboram os currículos, o saber dos didatas e dos teóricos da pedagogia, o saber produzido pelas disciplinas científicas e transposto para as matérias escolares, o saber oriundo das pesquisas na área da educação, o saber proveniente da sociedade e dos meios de comunicação antigos ou novos – saberes esses que não podem nem devem ser produzidos pelos próprios professores.

A nova visão que se tem do profissional docente estrutura-se em torno da noção de que os professores são sujeitos do conhecimento, possuidores de saberes específicos a seu ofício, e de que sua prática cotidiana também constitui um espaço de produção, de transformação e de mobilização de conhecimentos. Por serem evolutivos, dinâmicos e progressivos, os conhecimentos profissionais dos professores, tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, devem estar sujeitos a reciclagem e autoformação por diferentes meios.

Quanto aos docentes brasileiro, sua realidade e suas necessidades, muito há para ser feito. A nova LDBEN foi um primeiro grande passo, seguido pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O novo paradigma convive, contudo, com a velha ordem.

Nossa prática reflexiva, como profissionais da educação, deve partir de um enfoque psicopedagógico que rompa com o modelo tradicional, conteudista, fragmentador e

reducionista. É pelo trabalho com competências e habilidades, aliado ao desenvolvimento dos conteúdos, que poderemos inserir-nos num contexto mais humanista e construtivista da educação.

É, portanto, fundamental repensar estratégias de mudança que permitam a profissionalização do ofício de educador e de professor, bem como a elevação do nosso nível de formação.

Isso só será possível quando, em todo o país, houver cursos de habilitação de qualidade, salários dignos, condições institucionais (no âmbito do sistema e das escolas) para reuniões sistemáticas dos profissionais para discutir os fundamentos teóricos e práticos que norteiam o trabalho docente, além de cursos permanentes de reciclagem e atualização, promovidos pelas esferas governamental e privada. De acordo com Piaget, há que haver “um reajuste interno que ocorra a cada momento.”

Para a consecução de alguns desses objetivos, há que ocorrer um trabalho cooperativo, de construção em equipe, no qual há co-responsabilidade consciente permeando as ações do grupo. Para isso, precisamos estudar muito, abandonar as velhas práticas “seguras” e aderir a essa nova consciência profissional. Isso requer mudanças de postura, no plano pessoal e no institucional.

Se quisermos construir esquemas próprios de conhecimento e propiciar que nossos alunos também os construam, devemos ser, ao mesmo tempo, professor-educador e professor-aprendiz.

Construir habilidades e competências é caminhar passo a passo, dentro de um processo contínuo que ocorre a partir de um diálogo interior, representado pelas relações intrapessoais e interpessoais. Isso requer um professor instrumentalizado para avaliar e para se auto-avaliar criticamente, pois muitas vezes, as situações criadas em sala de aula promovem a mera reprodução de conteúdos, e não uma verdadeira aprendizagem.

Precisamos encontrar meios adequados para lidar com todos os alunos, os que têm grande facilidade e os que apresentam dificuldades peculiares. Perrenoud propõe novas estratégias que favoreçam essa inclusão, que sejam pensadas e operacionalizadas em função de necessidades específicas de acordo com a ideologia educacional brasileira.

A adesão a novas tecnologias em educação bem como o trabalho por projetos devem fazer parte da formação do novo profissional brasileiro. Segundo Mèlich,

[...] a educação é configuração de uma identidade, de um **si mesmo** que nunca é de todo **ele mesmo**. Nesse sentido, parafraseando e transformando Kant, eu diria que um dos imperativos pedagógicos fundamentais é: **chega a ser quem não é!** Se a educação é vivida como um acontecimento ético, ela transforma também o educador. Portanto, minha mensagem é [...]: **atreva-se a ser o outro, a transformar-se!** Um professor que não tenha essa coragem não pode ser um bom educador. [...] Por isso penso que a educação precisa ser formação tanto de quem educa quanto de quem é educado. Nós, os professores, devemos estar sempre aprendendo! Quando o professor é também aprendiz, a educação assume a sua dimensão transformadora. (2002, p. 26)

Bibliografia

- ALLESSANDRINI, C. D. "Avaliando competências no professor e no aluno". In Psicopedagogia – Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. ABPp: São Paulo, 2000. V. 19, n. 58.
- _____. "Oficina criativa e análise microgenética de um projeto de modelagem em argila". Instituto de Psicologia da USP, 2000. Tese de doutorado apresentada ao IPUSP, sob a orientação do Prof. Dr. Lino de Macedo.
- ASTOLFI, J. P. *Placer les élèves en "situations-problèmes"?* Paris: INRP, 1993.
- BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin, 1996.
- BASTOS, Cleverson e KELLER, Vicente. *Introdução à metodologia científica*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- BRUMFIT, Christopher. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- CANDLIN, Christopher N. e EDELHOF, Christoph. *Challenges – Teacher's Guide*. Longman, 1982. s.l.
- DELANNOY, C. *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris: Hachette, 1997.
- GUIMARÃES, Regina. *Open File – In Search of an Ideal Teaching Performance*. São Paulo: Editora Senac, 1995.
- JOHNSON, Keith, MORROW, Keith (orgs.). *Communication in the Classroom : Applications and Methods for a Communicative Approach*. Essex: Longman, 1981.
- LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University, 1981.
- MACKAY, Ronald et alii (orgs.). *Reading in a Second Language; hypotheses, organization and practice*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1979.
- MEIRIEU, P.H. *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris: ESF Editeur, 1990. 5.ed.
- MÊLICH, Joan-Carles. "Pedagogia da finitude". In *Revista Linha Direta*. SINEPEs–AEC: São Paulo, abril de 2002. Ano 5, no. 49, pp. 24-26.
- MENDELSON, Patrick. Suplemento de Informática de *L'Hebdo*, Dezembro de 1997. p. 12.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- PEREIRA, Maria Clara I.; LEITE, Maria Tereza de M.; CAVOUR, Regina Maria A. "A interdisciplinaridade no fazer pedagógico". In *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes–Papirus, agosto de 1991. V.12, n.39.
- PERRENOUD, Philippe, GATHER-THURLER, Monica, MACEDO, Lino de, MACHADO, Nilson José, ALLESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *10 Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *Avaliação – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento. Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE Católica de São Paulo. *Reading Strategies and the Active Classroom*. São Paulo: PUC, s.d. (Resource Package 2) Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 3. ed.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1979.



Educação Física

Suraya C. Darido

Introdução

Atualmente entende-se que a Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

No ensino médio, freqüentemente as aulas de Educação Física costumam repetir os programas do ensino fundamental, resumindo-se às práticas dos fundamentos de alguns esportes e à execução dos gestos técnicos esportivos. É como se a educação física se restringisse a isto. Não se trata evidentemente de desprezar tais práticas no contexto escolar mas, sim, de ressignificá-las. Há uma variedade enorme de aprendizagens a serem conquistadas, bem como propostas de reflexão sobre as diferentes formas de atuação do professor na condução do ensino, tendo em vista uma formação de acordo com as novas proposições para a Educação Física no ensino médio.

Com base na inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e também nos dispositivos legais que a regulam, este texto busca:

- detalhar como os conceitos estruturantes da área perpassam a disciplina, comentando a relação de tais conceitos com as competências gerais da Educação Física e sua interseção com as demais disciplinas da área;
- fornecer sugestões temáticas e metodológicas para a condução do trabalho, superando a mera repetição mecânica dos fundamentos dos esportes mais tradicionais;
- destacar tópicos referentes ao processo de avaliação, de modo que este ultrapasse a mera verificação do conhecimento e a promoção do aluno;
- tecer algumas considerações relevantes a respeito da formação do professor de Educação Física.

A Educação Física no ensino médio tem características próprias, que devem considerar a fase vivenciada pelos alunos, as novas propostas de educação e, sobretudo, a nova feição que se deseja para a disciplina na fase final da formação básica dos jovens.

Conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidos

Em Educação Física, os conceitos estruturantes e as competências mais diretamente relacionadas a cada um deles podem traduzir-se, de acordo com os três eixos que organizam a disciplina, da maneira exposta a seguir.

Representação e Comunicação

Conceitos

1. Linguagem corporal

Quando os homens se comunicam, lançam mão de um vasto repertório: usam todo o corpo e todos os textos nele manifestos. Essas comunicações são textos, isto é, gestos – tomados num sentido mais amplo do que apenas movimentação de partes do corpo. Incluem desde o sutil franzir de sobrelanceiras até o vigoroso acenar dos braços, o jeito de andar e de se sentar. Gestos são textos, movimentos comunicativos do corpo impressos por uma determinada cultura, como ressalta Campelo (1996, 8).

Como se sabe, a comunicação humana pode efetivar-se por meio de palavras (linguagem verbal) ou por meio de outros signos (linguagem não-verbal). Há substratos comuns entre todos esses signos, com destaque para o fato de terem sido criados pelo homem com finalidades específicas. Trata-se, pois, de convenções, variáveis de acordo com as necessidades e interesses do grupo social. Essas convenções podem ser agrupadas em conjuntos conhecidos como códigos.

Os gestos e os movimentos fazem parte dos recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoalmente e transmitir informações.

A capacidade de gesticular é universal, faz parte da faculdade humana de se expressar e comunicar. Todavia, essa capacidade concretiza-se em inúmeras diversidades – que, no plano das linguagens verbal, corresponderia às línguas particulares e aos muitos dialetos. Pode-se pretender “dizer” uma coisa com o corpo e ser compreendido de modo inadequado – até contrário – por um interlocutor que possua outro repertório gestual. Por isso, além da linguagem dos gestos de nossa cultura, devemos aprender a de outros grupos culturais, num processo semelhante ao do aprendizado de uma língua estrangeira.

Um gesto pode pertencer a várias categorias e seu significado é determinado pelo contexto. Ou seja, o significado de um gesto, como o de uma palavra ou frase, é determinado pela situação de interlocução.

Vale ressaltar que há gestos idênticos com significados diferentes, dependendo da cultura. Por exemplo: acenar com a cabeça para cima e para baixo corresponde ao nosso **sim**, mas, entre os turcos, corresponde a **não**. Como se menciona nos PCNEM,

[...] os gestos, as posturas e as expressões faciais são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver num determinado contexto cultural. Isto significa que os indivíduos têm uma forma diferenciada de se comunicar corporalmente, que se modifica de cultura para cultura. (p. 160)

Diferentemente dos gestos, outras práticas corporais – como aquelas que sustentam os esportes – enquadram-se em códigos universais. No entanto, a maneira como os diversos povos se apropriam desses códigos é própria, o que permite afirmar que existem estilos diferenciados de utilização desses códigos, dependendo da cultura. O futebol, por exemplo, apresenta os mesmos fundamentos e técnicas nos diversos países em que é praticado, mas há uma **maneira** brasileira de jogar futebol, distinta da maneira europeia, que, por sua vez, se distingue da norte-americana.

Espinha dorsal de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o conceito de linguagem perpassa as disciplinas que compõem a área e fundamenta os conteúdos necessários à aquisição de competências gerais ou disciplinares. A aquisição do conceito de linguagem corporal – cujo ensino é atribuição da nossa disciplina – é, portanto, condição para que o aluno compreenda e contextualize a comunicação humana.

2. Signo e símbolo

Retomando a definição proposta por Pierce, **signo** é “tudo aquilo que, sob certos aspectos e em alguma medida, substitui alguma outra coisa, representando-a para alguém”.

Todo signo só pode ser considerado como tal se, numa situação de comunicação, portar esse poder de representar, substituir uma coisa que é diferente dele.

Já o símbolo é um sinal que, uma vez conhecido, dá a conhecer outros objetos diferentes dele, sejam de natureza física ou não. O valor representativo depende de sua validação por parte do grupo que utiliza o símbolo.

No campo de conhecimentos da Educação Física, o conceito de signo pode ser representado pelo chute-de-trivela, pelo saque jornada-nas-estrelas, pelo salto roloventral, entre outros, uma vez que substituem a descrição dos movimentos, utilizando outras coisas para representá-la.

Enquanto aprendem o significado de signos e símbolos da linguagem corporal, os alunos passam a construir e ativar a competência de “analisar as diferentes manifestações da cultura corporal e de interpretar as simbologias específicas de determinadas culturas” (PCNEM, p. 162).

A leitura e interpretação adequadas dos inúmeros textos corporais fundamenta-se, em parte, no domínio desses conceitos. Se a constituição do indivíduo em ser humano decorre da internalização dos signos sociais, é tarefa de nossa disciplina desvelar e analisar criticamente, sempre de forma contextualizada, aqueles que se referem à expressão e comunicação corporal, uma vez que se pretende atingir a dimensão social do conhecimento específico da Educação Física.

É ainda pelo domínio desses conceitos que o aluno será capaz de identificar manifestações intencionais e não-intencionais da linguagem corporal, o que equivale a fazer uma leitura pertinente dos textos que o corpo constrói em situações de interlocução.

3. Denotação e conotação

Denotação é a significação básica do signo. Assim, o valor denotativo de um signo é mais ou menos comum a todos os usuários de uma determinada linguagem: uma manchete ou uma parada de mãos refletem a compreensão comum que a comunidade tem desses signos.

A conotação, por outro lado, é a parte do sentido de um signo que não corresponde à sua significação estrita. Ela está presente predominantemente na arte, embora textos que demandam leitura conotativa possam ocorrer na gíria, nos provérbios, nas piadas, nas danças etc.

Conotação e denotação são conceitos importantes para a compreensão dos diversos tipos de textos que se plasmam e se veiculam pela linguagem corporal.

Por exemplo: para um torcedor de futebol que conheça a atuação do jogador Garrincha, um drible carrega não só o significado denotativo do lance em si – seu funcionamento no esquema tático –, mas também toda uma história, constituída da somatória das inúmeras vezes em que o jogador recorreu a esse tipo de jogada. Nesse caso, além do sentido denotativo do lance, acrescentou-se a ele, com o tempo, outro significado que ultrapassa seu valor tático – recurso para atingir o objetivo final do jogo, que é marcar o gol. O exemplo evidencia, também, que o significado conotativo varia em função do leitor. Para um indivíduo inexperiente na leitura do futebol, o drible pode ser lido como um mero recurso tático; para o observador com experiência de leitura mais freqüente do esporte, há um significado **a mais** no lance executado pelo jogador citado – é o significado conotativo.

Um leitor inexperiente de um tipo de texto fará uma leitura mais pobre desse texto; o experiente, uma leitura mais rica, decorrente da amplitude de seu repertório. Assim, mesmo que o seu time não conquiste a vitória em determinado jogo, o leitor experiente desfrutará da partida num nível que ultrapassa a mera consciência de ganhar ou perder. A partida passa a ter um valor em si, quase independente do resultado. Como na leitura de um poema. O leitor que dispõe de um repertório amplo certamente encontra, em determinadas palavras, ressonâncias de significados que ele relaciona com outros textos; já o leitor inexperiente, que tem pouco contato com a linguagem poética, poderá restringir-se ao sentido predominantemente denotativo das palavras do poema.

Esses conceitos, como se vê, são fundamentais para a aquisição ou desenvolvimento da competência de ler criticamente o mundo e os textos.

4. Gramática

Na nossa concepção, pode-se pensar na existência de uma gramática da linguagem corporal, com morfologia e sintaxe próprias.

Cada uma das práticas corporais que compõem os conteúdos da Educação Física possui uma especificidade, uma maneira própria de organizar e codificar esses saberes.

Os gestos vão se esculpindo no corpo das pessoas ao longo de sua vida. Esse processo materializa-se no que se chama de estilo, ou seja, a totalidade do quadro de referência corporal que compõe determinada pessoa e pelo qual ela se exprime.

O ser humano tem uma personalidade corporal que o identifica como pessoa. Ele é não somente o que sente e pensa, mas também tudo aquilo que está presente, como texto, em seu corpo.

Por isso é que, observando os jogos de futebol de uma Copa do Mundo, é possível diferenciar uma seleção da outra pelo modo de jogar – ainda que todas as equipes sigam as mesmas regras e utilizem esquemas táticos semelhantes. Pode-se, dessa forma, falar em estilos culturais diferentes (Daólio, 1995, p. 35) ou no uso de recursos estilísticos diferenciados: o estilo de jogo do futebol africano é diferente do asiático, o do brasileiro diferente do europeu, e assim por diante. O mesmo raciocínio pode ser estendido para as outras práticas da cultura corporal, como danças, ginásticas, jogos e lutas.

Uma leitura apenas denotativa de uma partida de futebol, ou seja, uma descrição pura e simples dos tipos de passes, chutes, do número de faltas e defesas deixaria de lado os recursos estilísticos, como fintas, jogadas de efeito, bicicletas etc. Na transmissão de partidas de futebol, a narrativa oral de nossos locutores esportivos é pontilhada, no âmbito morfológico, por adjetivos, e no âmbito fonético, por entonações não-comuns na fala meramente denotativa, pois resulta da leitura dos arranjos formais que ultrapassam a gramática meramente normativa do jogo. São arranjos que instauram o estilo, quer na partida, quer em sua narração.

A sintaxe refere-se aos processos formais utilizados na combinação de elementos dos códigos para criação e compreensão dos textos. Esses processos dotam os textos de sua possibilidade de significar.

No esporte, tanto quanto nos jogos, ginásticas, lutas e danças, existe uma determinada sintaxe, ou seja, um **arranjo**, uma combinação convencionalmente definida e aceita. Por exemplo, para a realização de uma bandeja, é necessária a combinação de uma corrida com bola, um salto e a finalização, num arremesso próximo à cesta. Isso pode ser aplicado também aos outros fundamentos, passos ou coreografias.

É possível observar a sintaxe também na dimensão das táticas mais simples. Um exemplo: no voleibol, o arranjo mais elementar entre os fundamentos esportivos pressupõe a recepção, o levantamento e uma cortada. Assim, existe não só uma sintaxe nos fundamentos (aspectos técnicos) mas também entre eles (aspectos táticos).

O conceito de gramática fundamenta, portanto, a compreensão da estrutura da linguagem corporal.

5. Texto

Texto, neste trabalho, é um termo utilizado em seu sentido mais amplo, como uma totalidade significativa e articulada, verbal ou não-verbal. Assim, o conceito se aplica também a unidades significativas construídas em outras linguagens que não a verbal: um jogo, um quadro, um balé etc.

Cada texto corporal é único em seu contexto, porque envolve o diálogo entre os interlocutores que o produzem e o diálogo com outros textos – corporais ou não – que nele se inserem, consciente ou inconscientemente (intertextualidade).

Ao observar pessoas – o modo de andar, o vestuário, os objetos que carregam, entre outros dados –, mesmo sem poder ouvi-las, muito se pode saber sobre elas. O corpo vivo do homem é gerador de numerosos textos que formam um complexo multifacetado, a permitir e exigir inúmeras leituras.

Quando pratica uma partida de algum esporte, participa de uma coreografia de dança, realiza uma atividade ginástica ou experimenta uma brincadeira popular, o aluno deve ser considerado como um produtor de textos.

As emoções, os gestos e as posturas dos alunos nas aulas de Educação Física compõem textos que precisam ser considerados tanto pelos professores quanto pelos outros alunos:

- ao ler o corpo do aluno, o professor pode facilitar seu trabalho de decifrar os vestígios da cultura em que está imerso aquele jovem ou adulto;
- o aluno, ao realizar essa leitura de seu corpo e os dos colegas, pode entender mais apropriadamente os diferentes textos e contextos.

Por exemplo, compreender a motivação social dos gestos pode permitir aos alunos a problematização dos modos de ver a si mesmos e ao mundo. Isto porque o conhecimento da linguagem não-verbal pode organizar e ordenar de forma articulada dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade. Como enfatizam os PCNEM,

[...] no mundo contemporâneo marcado pelo apelo afirmativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (p. 126)

Como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, é necessário que a escola evidencie a importância de **todas** as linguagens como elementos constituintes do conhecimento e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer e expressar o mundo.

Por isso, nas aulas de Educação Física os alunos devem produzir e ler diferentes textos corporais – uma dança, um jogo ou um esporte –, percebendo-os, interpretando-os e também sendo capazes de atuar como protagonistas conscientes dessas manifestações culturais. Como se vê, o conceito está relacionado às competências de leitura, interlocução, protagonismo e produção de sentido na linguagem corporal.

6. Interlocução, significação, dialogismo

Comparar os recursos expressivos da linguagem não-verbal e as razões das escolhas desses recursos, sempre que possível, desenvolve competências relacionadas a diferenciar, inter-relacionar e contextualizar. Em situação de ensino, os alunos devem, por exemplo, reconhecer que uma partida de voleibol disputada na escola, no horário do intervalo, na praia ou na rua pode ter suas regras adaptadas ao nível de habilidade do grupo, e não obedecer rigidamente às regras e ao desempenho dos atletas da modalidade.

A adaptação e o reconhecimento das finalidades da prática de um jogo – uma partida destinada a ser transmitida pela televisão, um jogo da federação, ou um jogo que vise ao puro lazer – devem nortear as escolhas dos alunos. O importante é que os alunos saibam analisar as especificidades, sem perder a visão do todo em que estas estão inseridas, e percebam que as particularidades têm um sentido socialmente construído. Um jogo transmitido pela televisão conta com um aparato mercadológico, um esquema publicitário que envolve outros interesses que não apenas os da partida em si. Já uma partida disputada simplesmente por lazer deve ser objeto de leitura diferente. Essas variáveis, que devem ser conhecidas pelo aluno, intervêm no mecanismo da interlocução e da atribuição de sentido ao jogo.

As linguagens, tanto a verbal quanto as não-verbais, não se reduzem a simples veículos de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor: firmam-se como espaços de interlocução e construção de cidadania.

Conclusão

Como disciplina escolar, a Educação Física deverá propiciar aos alunos que ordenem, de forma articulada, os dados de experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade lingüística, assim como possibilitar a compreensão da linguagem corporal como interação social que amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, instrumento do entendimento mútuo.

Uma das competências a serem alcançadas a partir das aulas de Educação Física refere-se à utilização das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores. Mais ainda, refere-se à capacidade de o aluno situar-se como protagonista dos processos de produção e recepção de textos construídos em linguagem corporal.

Para tanto, os professores poderiam propor atividades nas quais os inúmeros textos corporais fossem investigados. Alguns exemplos:

- a maneira de andar de determinados grupos de faixas etárias diferentes, de meninos e meninas, atletas e não-atletas, bailarinos, sedentários;
- a comunicação corporal dos meninos de rua das grandes cidades;
- a análise de certas danças populares como textos impregnados de dados culturais;
- a forma de jogar de atletas brasileiros e europeus, entre outros.

Após a etapa do levantamento e da observação dos textos corporais, poderiam ser realizadas atividades e vivências de mímicas, representações, danças e outras.

As linguagens e os códigos são dinâmicos e estão impregnados de implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico, o que torna indispensável considerar suas relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico.

A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das diferentes linguagens como instrumento de comunicação e negociação de sentidos.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas em Educação Física, no eixo da Representação e Comunicação, permeadas pelos conceitos anteriormente analisados, encontram-se detalhadas na página 167 dos PCNEM.

Investigação e Compreensão

Este eixo deve propiciar condições para que o aluno entenda e analise a realidade das práticas corporais e reflita sobre o seu contexto.

Conceitos

1. Análise e síntese

A Educação Física (e conseqüentemente seus professores) vem colecionando diversas críticas à sua atuação na escola, entre as quais o seu caráter meramente recreativo, descompromissado e alienante, ou sua redução à prática esportiva, na qual se selecionam os alunos mais aptos e ignoram-se os demais. Essas críticas marcaram, a partir dos anos 1980, um período de crise da Educação Física, culminando com o lançamento de diversos livros e artigos que, além de analisar as características reinantes na área, buscavam elaborar pressupostos e propostas que a aproximassem da realidade e de sua função escolar.

Particularidade do ensino da Educação Física, as práticas corporais são aquelas que se apresentam na forma de jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, esportes, danças e expressões alternativas. A todo esse conjunto de atividades, culturalmente produzidas e historicamente situadas, convencionou-se chamar de cultura corporal.

As aulas de Educação Física têm a difícil missão de superar a perspectiva de simples hora de lazer ou mera prática esportiva, constituindo-se como um trabalho que tematiza a cultura corporal, encarada como linguagem.

Com essa nova significação, a Educação Física no contexto escolar deve ultrapassar a idéia de voltar-se apenas para o ensino do gesto motor correto. Num paralelo com as aulas de Português, seria o mesmo que insistir exclusivamente em trabalhos escolares voltados para a mera análise gramatical, morfológica ou sintática. Na verdade, o domínio desses conhecimentos não garante a compreensão dos mecanismos da língua, tanto quanto o aprendizado exclusivo dos gestos técnicos não garante a compreensão global da linguagem corporal, embora esta tenha nos gestos técnicos alguns de seus elementos constituintes.

Cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal e, dessa forma, facilitar a aprendizagem de competências que levem o jovem e o adulto a analisar e sintetizar uma partida, um espetáculo de dança, a ocorrência de violência e a presença de anabolizantes no esporte, entre outros temas igualmente importantes.

No sentido de permitir o desenvolvimento da competência analítica pode-se

incentivar, entre tantos outros, os trabalhos de “tradução” intersemiótica, ou seja, propiciar atividades em que os alunos experimentem “traduzir” um jogo para um poema, um filme para uma coreografia, uma aula para uma sessão de mímica etc.

2, 3 e 4. Correlação, identidade e integração

Para que os alunos compreendam mais apropriadamente o discurso da mídia em relação à cultura corporal, é necessário oferecer condições para que se estabeleçam correlações entre as diferentes linguagens. Por exemplo, o aluno refletiria sobre as informações contidas num artigo de jornal que descreveu uma partida (linguagem verbal), assistiria à mesma partida pela TV (linguagem predominantemente visual) e compararia as informações, de modo a identificar as especificidades de cada uma das linguagens.

Para que essa atividade não se transforme num simples exercício de análise de linguagem – que os alunos fatalmente atribuiriam à competência de outras disciplinas – seria interessante mostrar que o texto resultante da leitura da partida é outra coisa que não a partida em si, uma **representação** dela por outras linguagens que não a que é própria do esporte.

Não se pode perder de vista o processo nem o momento em que ocorreu, ou seja, o texto corporal enquanto estava sendo tecido e a representação desse objeto por outras linguagens, na qual se submeteu a essência daquele texto a outra codificação, com inúmeras interferências. Trocando em miúdos: assistir à partida, ao vivo, no momento em que ela ocorre, é um ato de interlocução muito diverso daquele que se configura ao assistir à partida relatada verbalmente ou mostrada pela televisão. No segundo caso, mesmo as transmissões ao vivo passam por um complexo processo, supervisionado pelo diretor de tevê, que edita a transmissão com as imagens que as câmeras obtêm, ou seja, há uma interferência de caráter subjetivo a mediar o fato e a maneira como ele chega ao telespectador. Nessa mediação podem interferir muitos fatores alheios ao interesse do esporte.

Uma experiência interessante seria estimular os alunos a assistir uma partida de futebol pela TV, eliminando o som. Por contraste, o aluno poderá perceber como o narrador utiliza freqüentemente os recursos expressivos da língua falada com a intenção de chamar a atenção do espectador (e aumentar seu público). A partir dessa observação e reflexão, pode-se discutir as relações entre o esporte–espetáculo, os interesses econômicos e o uso das linguagens pela mídia.

5. Classificação

As práticas corporais podem ser classificadas em jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas. (Existem outras classificações – como as utilizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), que, além dessas, contemplam o conhecimento sobre o próprio corpo como categoria específica.) Essas práticas apresentam especificidades próprias, que foram organizadas e construídas ao longo da história, de maneiras diferenciadas. Apesar de haver entre a prática de uma ginástica e a de um jogo uma série de ocorrências comuns, cada uma delas exige uma organização peculiar, que as diferencia.

Nas aulas de Educação Física, portanto, seria interessante oferecer condições para que os alunos compreendam as diferenças e semelhanças entre as diversas categorias de práticas corporais assim como dentro de cada categoria. Por exemplo, estimulando o aluno a estabelecer comparações entre as lutas e os esportes, a dança e as ginásticas, entre outras;

e também estimulando o reconhecimento das diferenças e semelhanças entre os esportes ditos tradicionais (como basquetebol, voleibol, futebol e handebol) e as ginásticas (aquelas com finalidades esportivas, as demonstrativas e as de academia, que visam ao desenvolvimento da condição física).

6. Informação e redundância

No mundo contemporâneo, cada vez mais os esportes, as ginásticas, as danças e as lutas tornam-se produtos de consumo e, como tal, objetos de informação, amplamente divulgados ao grande público. Os alunos tomam contato desde cedo com as práticas corporais e esportivas através da mídia. São transmissões esportivas, aulas de ginásticas, entrevistas, análise de regras e táticas esportivas, sugestões de novos exercícios e de equipamentos etc.

Percebendo a importância da cultura corporal, revistas, jornais, televisão, internet – enfim, toda a mídia despende cada vez mais tempo com informações e notícias sobre esporte e atividade física: são canais voltados exclusivamente aos esportes, coberturas recordes de olimpíadas e inúmeras revistas recheadas de matérias sobre o corpo, oferecendo informações, conselhos e orientações sobre as diferentes práticas corporais.

Há uma enorme quantidade de informações acerca da cultura corporal a influenciar a construção do imaginário social.

Assim, estabelecem-se padrões de corpos, convencionam-se o esporte como única manifestação da cultura corporal, instiga-se o consumo de materiais e equipamentos esportivos cada vez mais modernos e tecnologicamente avançados. Em contrapartida, dá-se destaque a esportistas que fazem uso de anabolizantes, apresentam-se as exigências físicas aos atletas de alto rendimento, que convivem com a dor e as lesões, denunciando-se os riscos da prática de atividade física intensa sem orientação profissional.

No entanto, o que a mídia comumente oferece é um grande mosaico sem estrutura lógica aparente, composto de informações desconexas e, em geral, descontextualizadas.

A Educação Física não pode ignorar a mídia e as práticas corporais que esta retrata, bem como o imaginário que ajuda a criar. Entendemos que uma das funções da disciplina é justamente integrar criticamente o aluno na esfera da cultura corporal e, para que isto realmente ocorra, é necessário que as aulas forneçam informações relevantes e contextualizadas sobre os diferentes temas da cultura corporal. Cabe à disciplina, portanto, manter um permanente diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para reflexão dentro do contexto escolar.

Busca-se, assim, assegurar a autonomia do aluno em relação à prática da atividade física: após o término do ensino médio o jovem e o adulto devem ter condições de saber por quê, para quê e como realizar suas atividades físicas, se assim desejarem,

sem a necessidade do acompanhamento de um profissional. Isso implica que o aluno adquira competências e habilidades para elaborar autonomamente atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal.

Para que o aluno adquira autonomia em relação à cultura corporal, as aulas, neste nível de ensino, não poderão abrir mão da dimensão conceitual, dos conhecimentos subjacentes às práticas, embora a ação pedagógica a que se propõe a Educação Física esteja sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se, como ressalta Betti (1994).

Esta dimensão cognitiva (crítica) far-se-á sempre sobre esse substrato corporal, mas só é possível com o recurso da língua. Por isso, embora não único, a palavra é instrumento importante para o professor de Educação Física. A linguagem verbal deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir corporal e seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.

A cultura do jovem caracteriza-se pela concomitância de som, palavra e imagem. Nessa cultura, fala-se mais do que se escreve, vê-se mais do que se lê, sente-se antes de compreender. Estas são as principais características da linguagem que predomina na TV, no videogame, na internet. É papel da educação e, conseqüentemente, da disciplina Educação Física, trazer essas experiências vivenciadas pelos alunos para a escola, a fim de contextualizá-las e analisá-las criticamente.

O domínio dos conceitos de informação e redundância, tal como definidos na introdução da área (página 48), é fundamental para o desenvolvimento das competências relacionadas a leitura, produção e atuação crítica.

7. Hipertexto

Para que os alunos desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo, não se pode abrir mão das tecnologias da informação, que se constituem em importantes meios de acesso aos conhecimentos sobre a cultura corporal. Assim, os projetos escolares devem reconhecer o papel da informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capazes de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, entre eles o hipertexto, que instaura uma nova dinâmica de pesquisa e leitura.

As competências e habilidades específicas desse eixo, na disciplina, encontram-se na página 167 dos PCNEM.

Contextualização Sociocultural

Conceitos

1. Cultura

Uma maneira abrangente de entender a cultura é pensá-la como todo fazer humano que pode ser transmitido de geração a geração por meio das linguagens. Nessa concepção evidencia-se o papel da linguagem corporal no processo de produção e reprodução cultural.

O corpo é expressão da cultura. Gestos e movimentos corporais são criados e recriados pela cultura, passíveis de serem transmitidos através das gerações e imbuídos de significados.

No corpo estão inscritas as regras, as normas e os valores de uma sociedade, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Ao analisar o andar das mulheres maoris, da Nova Zelândia, Marcel Mauss (1974) afirma que talvez não exista uma maneira “natural” de caminhar, já que cada sociedade tem sua maneira peculiar. O próprio uso de sapatos modifica a posição dos pés ao caminhar, fato que pode ser comprovado quando se anda descalço.

Gestos e movimentos expressam comportamentos por meio de símbolos socialmente validados e são passíveis de uma retradução pela linguagem oral (a língua).

As pessoas, entretanto, têm controle parcial de suas expressões não-verbais. Quase ninguém percebe os movimentos que faz, nem as expressões que tem na face; quase ninguém considera importante conhecer o próprio rosto nem se dá conta da importância dessas informações (Gaiarsa, 1988).

Os gestos, as posturas e as expressões faciais são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver num determinado contexto cultural. As formas que os indivíduos têm de se comunicar corporalmente modificam-se de cultura para cultura, como afirmamos acima. O indivíduo aprende a fazer uso das expressões corporais de acordo com o ambiente em que se desenvolve como pessoa. Logo, todo movimento do corpo tem um significado contextual. Do conceito de cultura depende a compreensão dessas variáveis contextuais.

2. Globalização versus localização

A cultura corporal apresenta amplas possibilidades para discutir com os alunos a influência e as contribuições da cultura local e da global. Os Jogos Olímpicos e as Copas do Mundo, por exemplo, são eventos vistos e discutidos por um grande número de torcedores, o que é facilitado pela ampla divulgação da mídia. Organizados por federações nacionais e internacionais, geralmente, envolvem regras de caráter oficial e competitivo e implicam ainda condições de espaço e de equipamentos sofisticados.

Por outro lado, existem outras práticas corporais que envolvem maior flexibilidade nas regulamentações e geralmente são adaptadas ao número de participantes, às condições do espaço e ao material disponível. Tais práticas – como o boi, o coco, a catira, o siriri, a capoeira, entre outras – são vivenciadas num contexto eminentemente cooperativo e festivo, quase sempre na sua dimensão lúdica.

Essas vivências e reflexões sobre elas contribuem para ampliar a compreensão das manifestações da cultura corporal, em busca dos traços que compõem a identidade individual e coletiva, assim como sua expressão no plano local e internacional.

3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos

Compreender como as formas da cultura corporal e seus signos foram construídos e transformados ao longo do tempo contribui no desenvolvimento da competência do aluno para analisar a linguagem corporal como criação cultural.

A título de ilustração, pode-se, por exemplo, questionar junto aos alunos:

- Por que o voleibol é jogado dessa maneira? Como era jogado antes?
- Quem jogava voleibol no surgimento do esporte? (Sabemos que só mulheres.)
- Por que as regras foram modificadas? (Sabemos que o ajuste à tevê foi decisivo.)
- O jogo ficou mais ou menos interessante para quem assiste? E para quem joga?

Tais questionamentos permitem que os alunos apreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais, além de desvelar as razões e motivações implícitas nessas práticas ao longo dos tempos.

4. Negociação de sentidos

Durante as situações de aprendizagem, em jogos, esportes, ginásticas e lutas, os alunos são submetidos a inúmeros desafios. Eles devem se adaptar aos novos movimentos; ao uso do espaço e do material; a determinadas regras; a expressar sentimentos, inibições e dificuldades; enfim, variáveis que compõem um ambiente de ensino e de aprendizado bastante complexo. Não raro eclodem conflitos nessas situações.

Mais que nunca, ressalta-se aí o papel do professor no encaminhamento de uma aprendizagem sistemática, consciente e deliberada de valores, fundamental para a formação do cidadão.

O debate, o diálogo e a pesquisa são formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista mais amplo e articulado sobre o objeto em estudo: gostar ou não de determinadas práticas corporais exige preparação, conhecimento. Conhecer e analisar as diferentes perspectivas é um começo para a construção de escolhas individuais.

Espera-se dessa forma que, por meio da Educação Física, os alunos aprendam a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.

Particularmente no caso da Educação Física, o novo modelo proposto para o ensino médio exige um conjunto de novas disposições e atitudes dos alunos, como investigar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados e cooperar. A aquisição dessas competências, pelo domínio dos conceitos implícitos, articulados aos demais já analisados, é essencial para a aquisição da competência específica de “compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão”, no eixo da Contextualização Sociocultural (PCNEM, p. 167).

Sugestões metodológicas

Atualmente entende-se que a Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Reiteramos que atualmente a Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno

a essa esfera, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e também transformá-la.

Para tanto, é necessária a ressignificação das práticas comuns nas aulas da disciplina no ensino médio, tendo em vista a formação que se pretende, de acordo com as novas proposições para a disciplina no ensino médio.

Há nas novas proposições uma enorme variedade de aprendizagens a serem adquiridas, bem como propostas de reflexão sobre as diferentes formas de atuação do professor na condução do ensino. Procurando concretizá-las, apresentamos, a seguir, algumas sugestões de diferentes formas de condução do ensino, para além da repetição mecânica dos fundamentos dos esportes mais tradicionais.

Ponto de partida e inclusão

Transformar opiniões preconceituosas sobre a Educação Física constitui um enorme desafio para os professores da disciplina no ensino médio. No entanto, desenvolver um ensino inclusivo pode ajudar a superar o já referido histórico da disciplina – que, em muitos momentos, pautou-se por selecionar indivíduos aptos e inaptos. Deve-se levar em conta também que, mesmo alertados para a exclusão de grande parte dos alunos, muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes, devido ao enraizamento de tais práticas.

Quando o professor desenvolve efetivamente uma atitude inclusiva? Quando apóia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante.

Todos os alunos precisam ouvir de seus professores: – *Você pode!* Incentivo este que não precisa ser expresso necessariamente por palavras, mas por atitudes de ajuda efetiva.

Por sua posição, o professor exerce grande influência sobre os alunos: a forma como os vê interfere não só nas relações que estabelece com eles, mas também na construção da auto-imagem de cada estudante. Se o professor não acredita que o aluno possa aprender, acaba por convencê-lo disso. Mesmo que não explicitamente verbalmente, sua forma de agir, suas expressões, seu tom de voz podem conter mensagens que dizem muito.

Cabe ao professor valorizar todos os alunos – independentemente de etnia, sexo, registro lingüístico, classe social, religião ou nível de habilidade – assim como favorecer discussões sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem se enraíza no esclarecimento sobre as diferenças e na compreensão e no entendimento destas pelos jovens e adultos. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos.

Alguns estudantes podem não ter tido anteriormente oportunidades adequadas de participar de atividades de movimento mais sistematizadas e organizadas, quer em jogos, esportes, lutas, ginásticas, quer em atividades rítmicas e expressivas. Nessas circunstâncias, desempenho e eficiência não devem ser radicalmente determinantes.

As lembranças, positivas ou negativas, que os alunos trazem sobre as aulas de Educação Física devem servir como ponto de partida do programa no ensino médio. Por isso, ressalta-se a necessidade de fazer uma sondagem junto aos alunos sobre suas experiências anteriores, com o professor como mediador, garantindo espaço para que todos participem ativamente da aula, expondo seu pontos de vista e oferecendo sugestões.

Contextualização

De acordo com os PCNEM, o tratamento contextualizado é o recurso de que a escola deve lançar mão para retirar o aluno da condição de espectador passivo do processo de conhecimento. Ao longo da transposição didática, o conteúdo contextualizado propicia aprendizagens significativas que mobilizam o estudante, estabelecendo uma relação de reciprocidade entre ele e o objeto do conhecimento.

É possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la a experiências da vida cotidiana ou a conhecimentos adquiridos espontaneamente. As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e a saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser mais bem orientadas se as aprendizagens escolares estiverem relacionadas significativamente com as preocupações comuns na vida de todo jovem – preocupações como aparência, sexualidade e reprodução; hábitos de alimentação; limites, capacidade física; consumo de drogas; papel do esporte; repouso, atividade e lazer; padrões de beleza e saúde corporal impostos pela mídia e pelo contexto. Caberá ao professor de Educação Física reconhecer e estar atento a esses **temas**, revendo cientificamente a importância dessas questões e passando a tratá-las pedagogicamente em suas aulas, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos.

Em anos de Olimpíadas ou de Copas do Mundo, por exemplo, todos são submetidos a um bombardeio de informações sobre os jogos e os seus resultados. O professor poderia aproveitar esses ricos momentos para aprofundar o conhecimento dos alunos sobre os temas relacionados ao fenômeno esportivo.

Conhecer o corpo humano não é apenas saber como funcionam os muitos aparelhos do organismo, mas também entender como funciona o próprio corpo e que conseqüências isso acarreta em decisões pessoais da maior importância, tais como fazer dieta, utilizar anabolizantes, praticar exercícios físicos e exercer a sexualidade.

A atividade deve adequar-se ao aluno, e não o aluno à atividade. O professor que se mantiver rígido em atividades que não despertem nenhum interesse dos alunos termina por afastá-los da disciplina.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, e deve evitar ao mesmo tempo a diluição delas em generalidades. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros: a relação entre as

disciplinas pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Nesta perspectiva é importante ressaltar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Desse modo, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

[...] a interdisciplinaridade deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (p. 89)

A interdisciplinaridade deve estimular o aluno a ver a importância ou sentir a necessidade de recorrer a outras disciplinas para compreender aquela com a qual está trabalhando em determinado momento. Como já se assumiu no capítulo de introdução à área, imaginar que os alunos captem as relações porventura existentes entre as diversas disciplinas e as diversas áreas é ingenuidade. Por isso, também na disciplina de Educação Física deve-se prever a necessidade de indicar ou explicitar essas relações ou, no mínimo, disponibilizar recursos para que os alunos o façam.

Reitera-se que a interdisciplinaridade não invalida os contornos específicos de cada disciplina, até porque não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações. Ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional. A organização do currículo do novo ensino médio em áreas não pressupõe que o profissional seja um gênio e domine todos os conhecimentos de uma área, mas que entenda a relação de sua disciplina com as da mesma área e com todo o currículo.

Assim, a interdisciplinaridade e a contextualização são recursos para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre as disciplinas e entre as áreas nas quais as disciplinas venham a ser agrupadas.

Por exemplo, é possível estabelecer diversas relações entre saúde e atividade física pela integração das áreas de conhecimento em torno de um projeto interdisciplinar:

- A área de Ciências da Natureza pode subsidiar o conhecimento necessário à compreensão do funcionamento do corpo humano e propiciar o estabelecimento das relações entre alimentação e gasto energético;
- A área de Língua Portuguesa pode organizar, com os alunos, roteiros de entrevista para buscar informações de campo sobre práticas de atividade física entre a população da área: quantos a realizam, que tipo de atividade, os locais onde elas são praticadas, quantas vezes por semana ocorrem etc. Essas informações poderão subsidiar a produção de textos sobre o conhecimento adquirido, além, evidentemente, de enfatizar aqueles conceitos do eixo da Comunicação e Expressão necessários a uma leitura adequada da linguagem corporal;
- A Matemática poderia participar, colaborando na interpretação das informações coletadas e na construção de gráficos com os dados, o que também configura um exercício de leitura e produção textual, *lato sensu*, para os quais também concorrem os conceitos específicos da área.

Para além do esporte. Em função da ênfase esportiva, a Educação Física tem deixado de lado importantes expressões da cultura corporal produzidas ao longo da história do homem bem como o conhecimento sobre o próprio corpo. Tais expressões – as danças, as lutas, os esportes ligados à natureza, os jogos – e conhecimentos podem e devem constituir-se em objeto de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, as danças podem estar presentes com mais frequência nas aulas de Educação Física. Diferentes experiências demonstram que, especialmente quando se considera o interesse do jovem em diferentes ritmos e danças e seu conhecimento sobre eles, esse trabalho é bem-sucedido.

Como iniciar a abordagem? Para desenvolver o tema dança, um levantamento sobre informações e conhecimentos que estudantes de diferentes contextos e regiões do país já detêm sobre ritmos e danças poderia ser um excelente ponto de partida. Na condução do tema, o professor poderia também propor aos jovens fazer um levantamento das músicas mais ouvidas, assim como dos ritmos mais dançados pelo grupo – em casa, em festas, pelos pais, pelas garotas ou pelos rapazes etc. Os próprios alunos poderiam analisar esses dados em conjunto com o professor. Em seguida, cada grupo de alunos elegeria um estilo de dança que gostaria de conhecer de maneira mais aprofundada – forró, valsa, samba, capoeira, catira, frevo, entre outros.

Em geral, os professores de Educação Física sentem-se inseguros para desenvolver temas que fogem dos aspectos ligados aos esportes tradicionais e ao ensino de suas técnicas.

Isto ocorre porque, durante sua formação profissional, estes eram os conhecimentos privilegiados, além do fato de muitos guardarem experiências positivas apenas em relação à prática dos esportes mais tradicionais. Na verdade, com auxílio de pesquisas, de depoimentos de pessoas da comunidade e com a incorporação da experiência dos próprios alunos, pode-se, em conjunto com os jovens, construir outros conhecimentos que avancem e aprofundem a compreensão da cultura corporal.

Como aprofundar os conhecimentos? Os alunos poderiam pesquisar sobre temas como a importância das danças para a cultura de um povo; do exercício e do movimento para o ser humano; do lazer para o exercício da cidadania. Essas pesquisas poderiam ser feitas em livros, jornais, revistas, vídeos, na internet, com outros professores, por meio de entrevistas com cidadãos da comunidade etc. Num segundo momento ou concomitantemente, os membros de cada grupo poderiam vivenciar o estilo de dança pelo qual optaram. O trabalho final poderia ser apresentado em forma de dramatização, incluindo o contexto do estilo de dança estudado pelo grupo, em textos verbais que contextualizassem historicamente o estilo escolhido ou em painéis com fotos e sínteses da pesquisa. Além disso, poderiam apresentar o resultado da experiência em coreografias simples para a própria turma ou em outros eventos.

Ampliando o trabalho. Esse trabalho pode ser ampliado, transformando-se num projeto interdisciplinar. As relações com Arte são por si evidentes; a Sociologia poderia desenvolver o conhecimento do contexto sociocultural e das construções culturais ligadas às diferentes modalidades de dança. A Filosofia poderia colaborar tratando dos significados e sentidos subjacentes à expressão veiculada pela dança. Na Biologia, poderiam ser explicitadas as dimensões biológicas do homem que se movimenta, os sistemas muscular, respiratório e cardíaco. A História poderia desenvolver o contexto de surgimento e as transformações das diferentes manifestações ligadas às danças. Com Língua Portuguesa, poder-se-ia estabelecer uma relação entre estilos literários e danças.

Na elaboração dos projetos escolares, a via de integração não é única, isto é, as demais áreas também podem se valer dos temas básicos da disciplina, buscando se integrar de forma eficiente com as questões afeitas à Educação Física.

A construção do projeto pedagógico da escola

Alguns aspectos merecem destaque na busca da compreensão do contexto atual da Educação Física no ensino médio. Em primeiro lugar, o fato de que a grande maioria (em torno de 70%) dos alunos estudam no período noturno (Inep, 1998).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), a Educação Física,

[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Art. 26, § 3)

Isso permite inferir que em pouquíssimas escolas a disciplina é implementada no noturno. Logo, cerca de 70% dos alunos do ensino médio estão excluídos do processo – provavelmente aqueles que seriam os maiores beneficiados com os conhecimentos advindos da cultura corporal.

A LDBEN parte de pressupostos questionáveis, vinculando a área a um gasto energético que os alunos, já exaustos pelo trabalho, não teriam condições de suportar no período noturno. Tais pressupostos refletem uma concepção limitada de Educação Física, baseada exclusivamente em parâmetros energéticos e fisiológicos, e desconhece a possibilidade da adequação de conteúdos e metodologias às características e necessidades dos alunos dos cursos noturnos que trabalham, bem como a inclusão de conteúdos específicos, como aspectos ergonômicos dos movimentos e posturas, trabalho e lazer, exercícios de relaxamento e compensação muscular etc.

No entanto, o professor pode propor um programa de aulas de Educação Física para o ensino noturno que considere as características e necessidades dos estudantes, de tal forma que estejam de acordo com o projeto político-pedagógico

da escola, conforme preconiza a LDBEN.

Este é um aspecto positivo da legislação, pois reforçou a necessidade de a Educação Física estar integrada à proposta pedagógica da escola – integração essa que permite o encontro entre os professores, a discussão e o encaminhamento de projetos escolares inter e transdisciplinares.

Como decorrências imediatas da integração da Educação Física à proposta pedagógica, destacam-se a importância da participação dos professores da disciplina nas reuniões, na elaboração das propostas e nos conselhos, assim como a oferta da disciplina no mesmo período das demais, de acordo com o contexto da escola.

É preciso lembrar que muitas escolas brasileiras, em virtude de vários fatores (condições climáticas, organização curricular, condições de espaço, material e outros), optam por oferecer a disciplina em período alternado ao das demais disciplinas. Para o aluno que mora distante da escola ou para o estudante trabalhador, a oferta de Educação Física fora do seu período habitual constitui-se numa dificuldade extra, gerando o aumento do número de alunos afastados da cultura corporal.

Cabe à escola e ao professor de Educação Física, de acordo com a realidade em que atua, ponderar sobre as melhores condições para a oferta da disciplina.

Hemeroteca e painel de notícias

O professor de Educação Física pode incentivar trabalhos com notícias sobre temas como anabolizantes, lesões e violência no esporte, padrões de beleza, exercícios abdominais e outros, publicadas em jornais, revistas e *sites* da internet. Os estudantes podem debater as idéias dos diferentes textos e, a partir de dúvidas do grupo, buscar mais informações sobre os temas. O debate é uma estratégia bastante útil nas aulas de Educação Física, seja na introdução de um tema, seja em sua retomada, seja na fase de conclusões, ocupando toda uma aula ou apenas parte dela.

- As notícias coletadas pelos alunos podem ser agrupadas em álbuns ou cadernos – nos quais também podem anexar-se comentários pessoais dos jovens sobre as matérias jornalísticas.
- Também é possível propor a confecção de livros, reunindo textos e figuras pesquisados pelos estudantes, juntamente com textos produzidos por eles, a partir de suas observações ou de outras atividades.
- As notícias podem ainda ser organizadas em painéis, numa parede da sala de aula ou de qualquer outro espaço da escola. Será necessário cuidar da apresentação visual das notícias no painel, agrupando as que se referem a um mesmo tema. Por exemplo: formas corretas de realizar caminhadas, importância da atividade física, Olimpíadas, Copa do Mundo, lazer e trabalho, problemas de postura e outras.
- Além de incentivar os jovens a ler e debater as notícias, eles também podem ser estimulados a produzir pequenos resumos para o jornal da escola ou, ainda, para um folheto a ser distribuído à comunidade, por exemplo.

Espera-se, com essas atividades, ativar os conceitos da área e da disciplina anteriormente comentados e articular redes conceituais interdisciplinares.

Utilização de vídeos

O vídeo – filmes, documentários, reportagens especiais – é um recurso importante no ensino da Educação Física, desde que permita estabelecer relações com os temas que estão sendo abordados em aula.

A utilização desse suporte exige, entretanto, alguns cuidados por parte do professor:

- primeiramente, é indispensável que assista ao vídeo com antecedência, para destacar os aspectos a levantar no debate com a turma;
- ao assistir ao programa, será útil que elabore um roteiro de observações e, inclusive, selecione as passagens mais relevantes, que poderão ser reexibidas durante o debate;
- antes de passar a fita, deve conversar com os alunos sobre as questões a serem observadas, facilitando, pela roteirização, a compreensão dos objetivos da atividade e sua realização.

Com esses encaminhamentos, o aluno estará ativando sua competência de leitura e os conceitos a ela subjacentes, analisados na primeira parte deste texto.

Sugestão de filmes

Diversos filmes relacionados à cultura corporal podem ser encontrados em videolocadoras.

Beleza americana

Título original: *American Beauty*, EUA, 1999. 123 min.

Direção: Sam Mendes.

Elenco: Kevin Spacey (Lester Burham), Annette Bening (Carolyn Burham), Thora Birch (Jane Burham), Wes Bentley (Ricky Fitts).

Sinopse: Lester Burham não agüenta mais o emprego e se sente impotente perante a vida. Casado com Carolyn e pai da adolescente Jane, revê a sua vida e passa a praticar atividade física.

A morte lhe cai bem

Título original: *Death Becomes Her*, EUA, 1992. 103 min.

Direção: Robert Zemeckis.

Elenco: Bruce Willis, Goldie Hawn, Meryl Streep.

Sinopse: Trata da busca incessante da perfeição estética – fenômeno social que marcou as décadas de 1980 e 1990. Para conquistar o amor do mesmo homem (Bruce Willis), duas mulheres (Meryl Streep e Goldie Hawn) apelam para uma mirabolante arma secreta: um poderoso elixir da juventude.

Boleiros

Brasil, 1999. 93 min.

Direção: Hugo Georgetti.

Elenco: Adriano Stuart, Flávio Migliaccio, Otávio Augusto, Cássio Gabus Mendes.

Sinopse: Num bar de São Paulo, como faz quase todas as tardes, um grupo de

jogadores de futebol se reúne para conversas longas, desconexas e descompromissadas, típicas dos aposentados de qualquer profissão. Como todas as vezes, a conversa gira em torno do futebol, que ainda ocupa seus pensamentos e assombra as suas noites.

Um domingo qualquer

Título original: *Any Given Sunday*, EUA, 2000. 162 min.

Direção: Oliver Stone.

Elenco: Al Pacino, Dennis Quaid, Jamie Foxx e Cameron Diaz.

Sinopse: Técnico em fim de carreira enfrenta problemas com time que já foi bom e, após amargar várias derrotas e problemas, acaba se redimindo e voltando ao topo, após aprender e ensinar uma lição de vida a si mesmo e a seus comandados. O filme discute o mundo do futebol americano profissional, movido a muito dinheiro, drogas, prostituição e, principalmente, luta pelo poder.

Carruagens de fogo

Título original: *Chariots of Fire*, Inglaterra, 1981. 123 min.

Direção: Hugh Hudson.

Elenco: Nicholas Farrell, Nigel Haveis e Ian Charleson.

Sinopse: História baseada em fatos reais sobre um missionário escocês e um jovem judeu que competem nas Olimpíadas de 1924.

Diário de um adolescente

Título original: *The Basketball Diaries*, EUA, 1995. 102 min.

Direção: Scott Kalvert.

Elenco: Leonardo DiCaprio.

Sinopse: Em Nova York, um jovem e promissor jogador de basquete se afunda no submundo das drogas e, para manter o seu vício, rouba e se prostitui.

Billy Elliot

Título original: *Billy Elliot*, EUA, 2000. 111 min.

Direção: Stephen Daldry.

Elenco: Jamie Bell (Billy Elliot), Julie Walters, Jamie Draven, Nicola Blackwell, Jean Heywood, Gary Lewis, Stuart Wells.

Sinopse: Conta a história de Billy, um garoto de 11 anos que abandona as aulas de boxe e passa a freqüentar aulas de balé clássico, o que contraria a sua família.

Meu pé esquerdo

Título original: *My left foot*, 1989. 100 min.

Direção: Jim Sheridan.

Elenco: Daniel Day Lewis, Hugh O'Connor, Brenda Fricker, Ray McAnally.

Sinopse: Drama real da vida de Christy Brown, irlandês nascido com paralisia cerebral, que só tinha capacidade para controlar com precisão o pé esquerdo. O filme relata a infância e a juventude do homem que se tornou um escritor, poeta e pintor de sucesso apesar das limitações motoras e de sua origem humilde.

Coleta de informações na internet e na mídia impressa

As práticas da cultura corporal podem constituir-se em objetos de estudo e pesquisa sobre o homem e sua produção cultural. Além de proporcionar fruição corporal, a aula de Educação Física pode propiciar reflexão sobre o corpo, a sociedade, a ética, a estética e as relações inter e intrapessoais. Assim, a vivência das práticas corporais pode ser ampliada pelo conhecimento sobre o que se pratica, buscando respostas mais complexas para questões específicas.

Por exemplo: tradicionalmente os alunos jogam futebol na escola. Para além da prática do jogo, entretanto, o futebol pode ensejar aprofundamentos quanto ao desenvolvimento técnico, tático e estratégico, pelo treinamento sistematizado de fundamentos e conceitos; além disso, o esporte propicia a organização de equipes e sua participação, com finalidade competitiva ou recreativa, em campeonatos, festivais, eventos de confraternização.

Por outro lado, o estudo da história do futebol no Brasil permite também a reflexão sociopolítica sobre a condição do negro, a evolução do esporte–espetáculo, as relações trabalhistas, o ufanismo, o fanatismo, a violência das torcidas organizadas, a emergência do futebol feminino etc.

O aprofundamento de conhecimentos não pode estar centrado somente nos interesses dos alunos, mas deve explorar as possibilidades de aprendizagens significativas, que articulem simultaneamente o conhecimento e a compreensão de si mesmo, do outro e da realidade sociocultural.

Importantes meios de acesso a conhecimentos sobre a cultura corporal, as tecnologias da informação propiciam além disso a mobilização de competências básicas para que os alunos desenvolvam a capacidade de continuar aprendendo. Os projetos escolares devem reconhecer a busca de informações em diferentes fontes – inclusive em suportes digitais – como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capazes de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento.

Mas os recursos tecnológicos não devem ser utilizados de modo acrítico. É preciso que os estudantes observem que, por um lado, o avanço da tecnologia tem contribuído para tornar disponível um número maior de informações e para oferecer mais conforto à população (com máquinas, equipamentos eletrônicos e meios de locomoção); por outro lado, esse avanço é responsável por um estilo de vida menos ativo e mais sedentário. Essas características marcantes da modernidade são apontadas como as principais responsáveis pelo aumento do risco de incidência de diversas doenças crônicas. Estudos mostram que essas doenças são quase duas vezes mais comuns em pessoas inativas do que naquelas que se exercitam.

As aulas de Educação Física devem, portanto, discutir as mudanças no comportamento corporal decorrentes dos avanços tecnológicos, analisando seu impacto na vida do cidadão, de modo que os alunos compreendam essas transformações ao longo do tempo e as analisem no presente.

Internet

A seguir estão relacionados alguns *sites* que podem auxiliar na coleta de mais informações, bem como alguns textos jornalísticos interessantes. Não se deve esquecer que muitos *sites* podem sofrer alterações de endereço ou simplesmente deixar de existir.

www.cev.org.br Links para diversos *sites* de confederações e associações dos mais variados esportes; inscrição em listas de discussão; divulgação de eventos na área de educação física e esportes; saúde na terceira idade; dicas e informações sobre livros e leis relacionadas a diferentes esportes. (Acessado em agosto/2002)

Fifaworldcup.yahoo.com Site oficial da Copa do Mundo de 2002, com curiosidades, informações sobre os times, novidades e notícias. (Acessado em agosto/2002)

www.saudeemmovimento.com.br Relação entre atividade física e saúde; dicas nutricionais; atuação e importância do profissional de educação física; notícias sobre a saúde em geral; avaliação física e novidades sobre a atividade física.

www.espn.com.br Site do canal esportivo de televisão, com atualização da programação, arquivo de entrevistas e notícias sobre esporte. (Acessado em agosto/2002)

www.futebolpaulista.com.br Site da Federação Paulista de Futebol, com resultados, regras, artilheiros, enfim, curiosidades e informações sobre todos os campeonatos organizados pela entidade, desde as divisões mais baixas até a divisão de elite, passando pelas categorias de base; acesso à legislação que rege o futebol no país. (Acessado em agosto/2002)

www.olimpiadasespeciais.com.br Site da associação Olimpíadas Especiais Brasil, que cuida do esporte para portadores de necessidades especiais; informações sobre a história dos jogos, a proposta da entidade, calendário das competições e o trabalho feito no Brasil; link para o site americano, da sede mundial das Olimpíadas Especiais. (Acessado em agosto/2002)

Mídia impressa

Vale a pena lembrar que os *sites* dos jornais e das revistas indicados mantêm esses textos arquivados na internet. Assinantes podem ter acesso a eles.

ALTMAN, Fábio. "Esporte: piscina turbinada". *Época*, 30/8/1999, p. 122.

ASSEF, Claudia. "Bombados e prontos para explodir". *Folha de S.Paulo*, 20/9/99. Caderno FolhaTeen, p. 5.

CARDOSO, Maurício. "Esporte: terror do goleiro". *Veja*, 5/11/1997. pp. 84-85.

"Esporte: greve milionária". *Veja*, 21/10/1998. p. 103.

"Futebol tenta frear influência da droga". *Folha de S.Paulo*, 10/11/1999. Caderno 3, p. 5.

GAILEWITCH, Monica. "A nova estética muscular". *Veja*, 16/6/99, pp. 106-111.

IBAÑEZ, Mirian & CARNEIRO, Rosane. "A turma do pega-pesado". *Época*, 5/10/98, pp. 70-72.

LUZ, Sérgio Ruiz. "Sangue, suor e lágrimas". *Veja*, 11/11/98, pp. 94-97

_____. "Tecnologia: feito sob medida". *Veja*, 27/1/99, p. 80.

PASTORE, Karina. "Em busca do corpo desenhado". *Veja*, 8/1/97, pp. 68-77.

PONTUAL, Jorge. "Sociedade: dinheirama suada". *Época*, 11/1/99, pp. 44-45.
RAMALHO, Cristina. "Esporte: só faltam voar". *Veja*, 25/3/98, p. 92.

Autonomia

A autonomia dos alunos pode ser estimulada quando o professor lhes oferece possibilidade de escolherem os times, definirem os agrupamentos, distribuí-los pelo espaço, participarem da construção e adequação de materiais, da elaboração e modificação das regras etc. Inclui-se ainda o espaço para discussão das melhores táticas, técnicas e estratégias. Em outras palavras, a autonomia é facilitada quando se estimula o aluno a participar das discussões e reflexões em aula.

Uma estratégia interessante para desenvolver ou reforçar a autonomia é atribuir responsabilidades aos alunos no planejamento, implementação e avaliação de um campeonato, gincana ou festival, cujo regulamento, regras, formas de premiação sejam definidos pelos jovens, que também podem responsabilizar-se pela arbitragem, por providenciar e organizar o espaço e os materiais. O professor deve estar disponível para auxiliar os alunos, indicar leituras ou providenciar o suporte para que as atividades adquiram, de fato, significado contextual.

No trabalho com atividades rítmicas e expressivas, pode ser estimulada a autonomia nos momentos de criação e improvisação, nos procedimentos de organização do tempo e do espaço para os ensaios, na pesquisa das fontes de informação, na construção de figurinos, adereços, cenários e instrumentos, assim como na organização e na divulgação das eventuais apresentações.

Espaços e materiais

As aulas de educação física utilizam quase exclusivamente quadras e materiais esportivos como bolas e redes. Na nova concepção da disciplina, as atividades e os procedimentos didáticos exigem uma variação muito maior. Por exemplo, é possível utilizar os espaços vizinhos à escola, praças e parques públicos e, dependendo do contexto geográfico, praias, rios ou montanhas para o desenvolvimento das atividades.

Também podem ser incentivadas atividades complementares, como viagens, excursões e visitas a feiras e aos museus de esporte, passeios ciclísticos em parques ecológicos, caminhadas em locais apropriados, assistência a campeonatos de diferentes modalidades e a espetáculos artísticos etc.

Uma alternativa pouco empregada pelos professores, mas extremamente eficaz, é estimular os alunos a realizar atividades físicas com amigos ou familiares, fora do período normal de aulas, como finais de semana e férias escolares. Desta forma, os alunos são estimulados a compreender e a vivenciar a atividade física como forma de usufruir do tempo de lazer.

Palestras

Uma maneira interessante de aproximar a comunidade da escola é, sempre que possível, realizar palestras, oficinas ou aulas abertas em que pessoas de alguma forma ligadas à cultura corporal relatem suas experiências com dança, esporte, ginástica, lutas. Pode-se, por exemplo, convidar ex-atletas para relatarem sua trajetória profissional,

mestres de capoeira para falar das origens e dos diferentes estilos do jogo, pessoas da comunidade que conheçam as danças locais, grupos de cultura popular para se apresentarem, jovens com experiência em dança de rua etc.

Também é possível aproveitar as experiências dos próprios alunos em temas que estejam sendo tratados na disciplina, valorizando-as. Convidá-los a relatar e a divulgar suas experiências nas diferentes manifestações da cultura corporal é uma forma importante de valorizar o repertório do jovem.

Turmas heterogêneas, trabalhos em grupo e relações de gênero

Uma característica bastante comum no ensino médio é a existência de turmas extremamente heterogêneas, principalmente em virtude das experiências anteriores com a cultura corporal, muito diferenciadas entre os alunos.

Ainda que de forma preliminar, superficial ou incompleta, a maioria dos estudantes tem alguma informação a respeito das práticas corporais. Um aluno pode ter vivenciado a capoeira enquanto outros podem ter um conhecimento mais aprofundado sobre o papel do esporte na sociedade contemporânea, por exemplo. Essa diversidade, em vez de dificultar o trabalho do professor e da classe, pode enriquecê-lo sobremaneira.

Deve-se estimular atividades em grupos formados por alunos com diferentes níveis, de modo que aqueles que já detêm determinado conhecimento ou determinada atitude possam compartilhá-los com os que ainda não os possuem. A importância do trabalho em grupo está em valorizar a interação (entre os alunos e entre estes e o professor) como fonte de desenvolvimento social, pessoal e intelectual. Situações de grupo exigem dos alunos a consideração das diferenças individuais, respeito a si e aos outros (PCNEM, 1999).

É importante destacar as diferenças entre rapazes e garotas. Desde a infância, os meninos são incentivados a praticar as brincadeiras mais agressivas e mais livres: jogar bola na rua, soltar pipa, andar de bicicleta, rolar no chão em brigas intermináveis, escalar muros e realizar várias outras atividades que envolvem riscos e desafios. As meninas, ao contrário, são desencorajadas de praticar tais brincadeiras e atividades. Esse tratamento diferenciado reflete-se em desempenho motor igualmente diferenciado.

Além de estimular o reconhecimento e a reflexão sobre as diferenças entre os alunos, o professor pode utilizar o esporte e outras práticas corporais como meio eficaz de ensinar aos jovens a tolerância e a aceitação das características individuais.

Em situações de co-educação, por exemplo, os professores de Educação Física podem propor procedimentos que incluam mudanças de regras para contemplar as diferenças de gênero. Numa atividade de prática do futebol, pode-se estabelecer que dois sucessivos chutes a gol não possam ser dados por jogadores do mesmo sexo, cada tentativa a gol exija a intervenção precedente de jogador de outro sexo (o menino passa a bola e a menina tenta a finalização a gol, ou vice-versa), e outras. É indispensável que as regras alternativas sejam discutidas com o grupo, para facilitar a participação de todos e permitir uma reflexão sobre a diversidade.

São inegáveis as muitas diferenças no comportamento de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador. Estar atento às questões de gênero durante as aulas de Educação Física é uma forma de ajudar os jovens a construir relações com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e, com isso, aprendendo a ser pessoas mais abertas e equilibradas. Para tanto, é importante que o professor evite atitudes sexistas – como relacionar as meninas por último, escolher apenas meninos para fazer demonstrações e dirigir sua atenção preferencialmente aos meninos. Além disso, deve evitar piadas e linguagem com conotações sexistas (“marcação homem-homem”, em jogo de mulheres), e utilizar estratégias de modelização com fotos e desempenhos de jogadores e jogadoras de futebol, para ficar num único e corriqueiro exemplo.

A adaptação e a modificação de atividades no sentido de contemplar a heterogeneidade do grupo deve estender-se a todas as situações nas quais o professor perceba algum aluno afastado – o que pode ocorrer por diferentes razões, como grau de habilidade, gênero, nível de força, classe social etc. É papel do professor estar atento e identificar essas situações para encaminhar alternativas, que podem ser construídas em conjunto com os estudantes.

Avaliação

Na perspectiva tradicional ou esportivista, as preocupações avaliativas em Educação Física enfatizam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. Tais elementos são usados com o objetivo de conferir uma nota. Para tal concepção, existe um modelo ideal e um desempenho esperado, e os testes fornecem informações quantitativas que devem ser comparadas com a norma, tabela ou padrão preestabelecido.

Historicamente, aplicavam-se na rede pública os testes de suficiência física (início do ano) e eficiência física (final do ano), formalizados de maneira que os diários de classe dos professores já continham instruções para a sua realização. Tratava-se de exercícios de verificação da força – abdominal, dos membros inferiores (canguru), dos membros superiores (flexão no solo, no banco, e barra) – e de coordenação geral (*burpee*). Conforme a quantidade de repetições, os alunos eram classificados em categorias: fraco, regular, bom e excelente.

A aplicação desses testes era mecânica, descontextualizada e aleatória: os professores não explicavam aos alunos os objetivos desses testes e tampouco havia vinculação entre estes e o programa desenvolvido ao longo do ano. Todavia, todos os estudantes eram submetidos aos testes e muitos ao sentimento de incompetência e vergonha. Alguns nem participavam das atividades das aulas, mas precisavam ter uma nota.

Ao longo da história recente da Educação Física no Brasil não foram poucos os professores que intercederam pela perspectiva tradicional de avaliação. Muitos defenderam a aplicação de testes físicos com vistas a tornar a Educação Física mais científica e, portanto, mais objetiva e quantitativa.

Contudo, na área da Educação – inclusive na nossa disciplina – o que se observou, ao longo do tempo, foi o uso da avaliação para punir, classificar ou selecionar os alunos. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, para punir a indisciplina, os erros ou uma derrota dos alunos, alguns professores promoviam verdadeiras maratonas de corrida em volta da quadra ou estabeleciam a execução de um número absurdo de exercícios abdominais.

A perspectiva tradicional de avaliação, que infelizmente ainda freqüenta a visão e a prática de muitos professores de Educação Física, cometeu uma série de equívocos ao considerar que avaliar é aplicar testes em prazos determinados; restringe-se a estimar o domínio motor; é uma atividade que se realiza somente no final de um prazo; significa atribuir uma nota ou um conceito; é punir; sobrepõe-se a ensinar; exige medição e quantificação; constitui-se em mero cumprimento de uma exigência burocrática (uma idéia infelizmente costumeira).

A partir do final da década de 1970, o modelo tradicional de Educação Física escolar passou a ser alvo de inúmeras críticas, inclusive quanto ao processo de avaliação que adotava. Alguns estudos e trabalhos ressaltaram que o uso de testes na área só vinha servindo para rotular os alunos (em excelentes, bons, regulares e fracos), pois baseia-se numa competição pura e simples contra um cronômetro ou um concorrente.

Numa perspectiva mais humanista, a preocupação central da avaliação volta-se aos aspectos internos do indivíduo, principalmente às dimensões psicológicas. Passa também a ser valorizada a prática da auto-avaliação, considerando que o indivíduo é quem pode realmente conhecer sua própria experiência e definir o que é e o que não é significativo em termos de aprendizagem da tarefa.

Em oposição ao modelo tradicional, discute-se a abordagem crítica na Educação, com reflexos na Educação Física. A proposta crítico-superadora, apresentada pelo Coletivo de Autores (1992), utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio. Baseada no marxismo e no neomarxismo, esta abordagem acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não só sobre como ensinar, mas também sobre como adquirimos os conhecimentos, valorizando a contextualização dos fatos e o resgate histórico. A reflexão sobre tais aspectos é compreendida como projeto político-pedagógico: político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção; pedagógico por possibilitar uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando as determinações dessa ação.

Esta perspectiva considera a avaliação do ensino-aprendizagem como um processo sistemático e intencional de atribuição de juízos de valor aos dados qualitativos e quantitativos julgados relevantes. Em Educação Física, a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem deve servir de referência para analisar sua aproximação ou seu distanciamento em relação ao eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

Avaliação e prática do professor

Nas últimas décadas, sobretudo na de 1990, foram conduzidas muitas pesquisas para obter informações sobre a prática da avaliação dos professores de Educação Física; alguns se dirigiram à questão da atribuição da nota e outros procuraram abordar questões relativas a por quê, como, o quê e quando avaliar o ensino e a aprendizagem. Os principais

resultados desses estudos indicaram mudanças em algumas concepções dos professores da disciplina sobre a avaliação, em função das novas propostas pedagógicas.

As pesquisas indicaram que atualmente a perspectiva tradicional, que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes, divide a preferência e o espaço com a visão mais processual, abrangente e qualitativa. Em depoimentos aos pesquisadores, muitos professores reconhecem que, em sua formação, não obtiveram conhecimentos consistentes a respeito de como encaminhar a avaliação na prática pedagógica.

Ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados a participação, interesse e frequência do que exclusivamente aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e motores.

Por outro lado, poucos informam os alunos sobre os critérios que utilizam para avaliar e atribuir notas e conceitos, e poucos diversificam os instrumentos de coleta de dados. Todavia, parece que, paulatinamente, passam a entrar no cenário dos instrumentos disponíveis para a avaliação em Educação Física as provas teóricas, os trabalhos escritos, as gravações em vídeo... Sinal de mudanças.

Embora complexo, é também estimulante refletir sobre a avaliação em Educação Física. Como avaliar a aprendizagem do movimento quando se reconhece a infinidade de fatores nele envolvidos, tais como força muscular, resistência, agilidade, equilíbrio, ritmo, sentimentos, cognição, afetividade, experiências anteriores, conhecimento e tantas outras variáveis? Qual é o papel da avaliação em Educação Física no ensino médio? Como conduzi-la?

Visando construir alternativas para a avaliação neste nível de ensino, buscou-se responder a cinco questões centrais: por quê, quem, o quê, como e quando avaliar?

Por que avaliar?

Longe de ser instrumento de pressão e castigo, a avaliação deve mostrar-se útil para as partes envolvidas – professores, alunos e escola – contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos previamente traçados. Para tanto, constitui-se num processo contínuo de diagnóstico da situação, contando com a participação de professores, alunos e equipe pedagógica.

- A avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos.
- Do ponto de vista do estudante, a avaliação é instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades.
- Para a escola, ela permite reconhecer prioridades e localizar ações educacionais que demandam maior apoio (PCNEM, 1999).

Defende-se aqui a concepção de que, desde o início do período letivo, os alunos precisam ser informados por quê, como, quando e de que modo estão sendo avaliados, abrindo-se espaço para que participem, oferecendo sugestões.

Quem avalia?

A participação dos alunos no processo de definição dos critérios e nos rumos da avaliação implica decisões conjuntas, cada qual assumindo sua responsabilidade no processo. Assim, os professores devem informar aos alunos sobre suas dificuldades, bem como os critérios qualitativos do desempenho de cada um e seu nível de aprendizagem, as necessidades de mudanças de rumo no ensino e os resultados que já foram alcançados.

Como avaliar?

Em termos de instrumentos, sugere-se o uso de registros sistemáticos em fichários cumulativos, reservando um período em algumas aulas para que o grupo de alunos analise seu próprio desempenho, assim como o da equipe pedagógica.

Pode-se avaliar os alunos:

- de forma sistemática por meio da observação das situações de vivência, de perguntas e respostas formuladas durante as aulas;
- de forma específica, em provas, pesquisas, relatórios, apresentações etc.

Para que os alunos com dificuldades em algumas formas de expressão não sejam prejudicados pelo tipo de avaliação, é muito importante que as formas de verificação do conhecimento sejam o mais diversificadas possível.

Entre as práticas de auto-avaliação são especialmente úteis aquelas em que o aluno pode analisar seu conhecimento sobre um assunto antes e depois de estudá-lo. Essa prática requer que o aluno mantenha registro dos conhecimentos prévios sobre o assunto em estudo e retorne às questões iniciais em novas situações.

O que avaliar?

Entre as críticas freqüentes ao modelo tradicional de avaliação, uma aponta o fato de esta restringir-se ao domínio motor, como se a Educação Física implicasse somente o rendimento físico e não as relações cognitivas, afetivas e sociais subjacentes.

A avaliação em Educação Física deve considerar a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitude dos alunos.

A avaliação deve abranger as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada. Embora essas três dimensões apareçam integradas no processo de aprendizagem, nos momentos de formalização a avaliação pode enfatizar uma ou outra delas. Esse é outro motivo para a diversificação dos instrumentos, de acordo com as situações e objetivos do ensino.

O problema não está na escolha dos instrumentos e sim na concepção que sustenta a utilização destes. Pode-se utilizar provas teóricas, trabalhos, seminários, gravação em videoteipe para avaliar habilidades e atitudes, observações sistemáticas, fichas e, inclusive, testes de capacidades físicas. O problema não reside no modo de coletar as informações e sim no sentido da avaliação, que deve exercer-se como um contínuo

diagnóstico das situações de ensino e de aprendizagem, útil para todos os envolvidos no processo pedagógico.

É preciso cuidado, entretanto, para não incidir em alguns enganos que vêm ocorrendo: na tentativa de acertar, e porque ouviram falar na diversificação de instrumentos, há professores utilizando provas de conhecimento sobre história, regras e contexto de algumas modalidades. Nesses casos, em vez de um ensino sistematizado, voltado à integração do aluno na esfera da cultura corporal, assiste-se a uma preparação rápida para a realização da prova, em uma aula teórica que a precede. Mais uma vez, observa-se aí a confusão entre os processos de ensinar e de avaliar.

Quando avaliar?

Se, por meio de observações, o professor avalia o aluno em processo, não é preciso conhecer o resultado de uma avaliação formal para efetivar mudanças em suas aulas. A observação avaliadora pode ser feita em todas as aulas e situações, e a avaliação do professor deve ser comunicada aos alunos, informando-lhes sobre as suas dificuldades bem como sobre os avanços alcançados. Este é o verdadeiro sentido da avaliação processual.

Em projetos disciplinares ou interdisciplinares, além do processo de observação contínua das etapas – que possibilita uma correção do percurso –, também é possível avaliar o produto final, seja pela realização de um vídeo, um jornal ou uma página de internet, pela organização de um campeonato ou evento, pelo desempenho de táticas ou jogadas etc.

É importante lembrar que tanto os alunos quanto outros professores envolvidos e a comunidade podem colaborar com o processo de avaliação.

Sobre a formação do professor

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os professores têm direito envolve tanto a formação inicial como a continuada, com o docente já no exercício de suas atividades.

A seguir procuramos, num primeiro momento, apresentar as principais características da formação profissional em Educação Física para o exercício do magistério e, em seguida, apontar alguns subsídios e recomendações para a formação continuada desses professores, de tal forma que os dois processos se articulem.

Formação inicial

As últimas décadas caracterizaram-se por um grande desenvolvimento dos estudos sobre o movimento humano. Esses estudos e as perspectivas por eles apontadas levaram vários autores a sugerir que a ação profissional em educação física e esporte deve basear-se num corpo teórico e interdisciplinar de conhecimentos, cujo objeto de estudo é o ser humano em movimento. Muitos desses autores, sobretudo a partir da década de 1980, apontaram a tomada de consciência dos profissionais da área sobre a necessidade de teorizarem a sua prática como única alternativa para superar a crise da Educação Física

e indicaram a pesquisa científica como possibilidade de romper a estagnação e provocar mudanças, pela introdução de novas informações.

Naquela época tiveram início inúmeros debates que objetivavam refletir sobre a formação do profissional em Educação Física e do técnico desportivo. Tais discussões pautavam-se pela proposição de mudanças na grade curricular, pelo aumento da carga horária e pela definição e estabelecimento de um perfil do profissional a ser formado.

Em 1987, a Resolução N° 3/87 do Conselho Federal de Educação (CFE) regulamentou a formação superior em Educação Física, determinando:

- 2.800 horas-aula como carga mínima para os cursos de graduação;
- prazo mínimo de quatro anos e máximo de sete para a duração desses cursos;
- divisão do currículo em duas partes – formação geral (humanística e técnica) e aprofundamento de conhecimentos;
- possibilidade de formação nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- exigência de estágios supervisionados;
- apresentação de uma monografia ao final do curso;
- possibilidade de os graduados em Educação Física se habilitarem como técnicos desportivos, em cursos de especialização (Brasil, 1987).

Apesar da grande liberdade garantida às instituições de ensino superior na elaboração de seus currículos, muitas continuaram a desenvolver programas semelhantes aos utilizados antes dessa regulamentação, com transformações mínimas nos componentes curriculares. Para se enquadrarem na nova legislação, aumentaram a carga horária dedicada às disciplinas da área de ciências humanas e a algumas subdisciplinas; mantiveram porém a concepção anterior, na qual se valorizava o “saber fazer para ensinar”. Na verdade, a grande maioria dos cursos superiores apenas se adequou à Resolução, sem modificar a essência de sua proposta pedagógica.

Ainda que diversas mudanças estejam em andamento, a concepção dominante nos cursos de formação em Educação Física, sobretudo das instituições particulares, segue ainda hoje o que se denomina “modelo tradicional”. São cursos que enfatizam as chamadas disciplinas práticas, especialmente as habilidades esportivas, estabelecendo uma nítida distinção entre teoria e prática. Neles, teoria são os conteúdos apresentados na sala de aula (principalmente aqueles ligados ao domínio biológico) e prática são as atividades realizadas nas quadras, piscinas, pistas etc.

Ao veicular apenas uma concepção eminentemente esportiva da Educação Física, a formação profissional implementada homogênea o grupo de professores: sua prática profissional é, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte; alguns acreditam explicitamente que o objetivo da disciplina é ensinar habilidades esportivas aos alunos mais capazes.

O domínio das habilidades motoras – saber realizar o movimento – não leva a uma atuação profissional de qualidade. Ou seja, saber fazer não é suficiente para saber ensinar.

Atualmente espera-se que o professor de Educação Física proporcione condições para que os alunos ampliem suas possibilidades de conhecimento da cultura corporal para além da prática pela prática. Não basta o estudante correr ao redor da quadra: é preciso que ele saiba por que e como correr, quais os benefícios advindos da corrida, em que intensidade e duração ela deve ser exercitada. Não basta aprender as habilidades motoras específicas de algum esporte; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como elemento que torna o jogo possível, aprender a respeitar o colega como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado. Como ressalta Betti (1992, p. 162), é preciso que o aluno seja preparado para incorporar o esporte e outras práticas da cultura corporal em sua vida, para delas tirar o melhor proveito possível.

Para encaminhar o processo de ensino nessa perspectiva, a formação do professor deve abarcar mais do que experiências anteriores em algumas modalidades esportivas.

Mudanças de perspectiva

Na tentativa de romper com o modelo de formação tradicional, quase exclusivamente esportiva, a partir de meados da década de 1980 algumas instituições de ensino superior implementaram novas propostas curriculares. Essas propostas procuraram ampliar a formação do futuro profissional de Educação Física, atribuindo menor relevo à prática das modalidades esportivas e valorizando a teoria, o conhecimento científico derivado das ciências-mãe como base para as tomadas de decisão do profissional. O chamado currículo científico consolidou-se no início da década de 1990, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física.

Trata-se de um modelo de formação desenvolvido especialmente nas instituições públicas, já que demanda um número menor de alunos por turma, bibliotecas com acervo amplo e atualizado, laboratórios de pesquisa e, principalmente, professores engajados na produção do conhecimento. O currículo científico valoriza as subdisciplinas da Educação Física – como Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, Biomecânica – assim como as disciplinas da área de ciências humanas – como História da Educação e da Educação Física, Filosofia da Educação e da Educação Física, Sociologia da Educação e da Educação Física, entre outras. Essa perspectiva privilegia a concepção de que o importante é aprender a ensinar e, por isso, considera o conhecimento teórico fundamental, por fornecer os elementos para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Resultados de uma pesquisa realizada nas universidades americanas, citada por Lawson (1990), exemplificam a importância que esse corpo teórico passou a exercer na área: houve um decréscimo de 50% no número de disciplinas voltadas para a prática, correlato a um aumento de 500% no número de disciplinas de cunho teórico-científico. Tais dados demonstram as intensas modificações nos programas de preparação profissional decorrentes da cientificação da área, com reflexos nos currículos nacionais. O modelo científico é especialmente evidente nas instituições que contam com cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

No Brasil, embora haja mais de 200 cursos de graduação em Educação Física, há apenas dez programas de mestrado, equivalendo a menos de 5% do total de cursos. Todavia, é preciso reconhecer que há um número razoável de docentes com mestrado e doutorado atuando nas instituições particulares – muitos dos quais fizeram sua graduação ou pós-graduação nas universidades públicas. Isto tem produzido, na maioria dos cursos de

graduação em Educação Física, modelos de formação profissional diversificados, em que se mesclam as perspectivas tradicionais de cunho esportivo com o modelo científico.

O modelo científico hierarquiza os conhecimentos, considerando que as disciplinas-mãe (ciência básica) devem oferecer as bases para as subdisciplinas (ciência aplicada); ele inclui também as disciplinas pedagógicas, as práticas corporais e a prática de ensino, cuja finalidade é integrar os conhecimentos teóricos e aplicados. A concepção é que a teoria deve subsidiar a prática: acredita-se que dominando os conteúdos teóricos o futuro profissional será capaz de utilizá-los e adaptá-los à sua prática, em qualquer dos campos de atuação que a área oferece.

Por que, então, o modelo científico não apresentou os resultados esperados na prática (e não apenas na área de Educação Física)?

Embora a adoção desse modelo tenha representado um enorme avanço ao quebrar a hegemonia dos setores mais conservadores na Educação Física, por que os conhecimentos derivados das ciências-mãe não alteraram substancialmente a prática dos professores, como indicam as pesquisas mais recentes?

Isto provavelmente se deve à grande ênfase na transmissão de informações teóricas durante o processo de formação profissional, comprometendo o desenvolvimento de uma cultura de análise da prática pedagógica. Mais ainda: por muito tempo acreditou-se que a competência de promover a mediação didática de qualidade decorreria “naturalmente” do conhecimento teórico dos conteúdos e dos processos de aprendizagem – o que não se verifica na realidade.

Formação profissional: alguns estudos

Nas duas últimas décadas, muitos trabalhos discutiram a formação profissional na área da Educação Física escolar. Partindo de diferentes concepções e referenciais teóricos, enfatizando ora o eixo político ora os procedimentos metodológicos e didáticos da formação dos professores de Educação Física, esses trabalhos mostraram que:

- Os cursos de licenciatura atribuem grande ênfase à formação esportiva mecanicista, na maioria das vezes desvinculada da realidade social concreta e freqüentemente identificada com os valores do esporte institucionalizado.
- Muitos professores ainda mantêm atitudes formais e autoritárias na relação com os alunos, pois vêem a Educação Física escolar como cumprimento mecânico e rigoroso de exercícios; consideram o corpo como um objeto cujo rendimento deve ser melhorado por meio de aulas estruturadas sobre o esporte competitivo, praticado no rigor das suas regras; incentivam a competição e o individualismo em detrimento da cooperação; conduzem as aulas sem ludicidade e prazer e dependem de fatores atmosféricos.
- Desinteressados dos avanços realizados na universidade, muitos professores desconhecem as novas tendências ou abordagens da Educação Física escolar, ficando presos às atividades ligadas à sua formação – o que restringe os objetivos da Educação Física à visão esportivista, higienista e à divisão por gênero, sem se ater às diferenças individuais.
- Embora a Educação Física já disponha de estudos voltados para seu desenvolvimento no âmbito escolar, pouquíssimos profissionais recorrem a eles em busca de alternativas criativas para enfrentar os novos desafios pedagógicos. Parcela significativa dos professores está acomodada à situação em que se

encontra a Educação Física escolar, não se questiona nem recorre a leituras ou a cursos em busca de possibilidades para melhorar a qualidade de suas aulas. O contexto histórico de formação assim como o *status*, o salário e as condições de trabalho configuram obstáculos para que esses profissionais se valham dos recursos científicos produzidos nas universidades. Por outro lado, as propostas teóricas não contemplam o dia-a-dia do professor, com seus percalços, imprevistos, restrições de contexto etc. Os conteúdos produzidos ou veiculados nas universidades deveriam considerar tanto o contexto de atuação como os determinantes históricos da Educação Física que ainda se impõem aos profissionais da área a fim de se tornarem pertinentes à realidade dos professores.

- O aumento indiscriminado do número de faculdades de Educação Física ocasionou uma queda da qualidade de ensino, levando à contratação de pessoal docente sem o preparo adequado ou suficiente. No Brasil, entre 1950 e 1975 ocorreu uma explosão no número de faculdades de Educação Física: até 1950 havia apenas dois cursos no estado de São Paulo, número que chegou a quase trinta no final da década de 1970. Atualmente há aproximadamente cem cursos no Estado de São Paulo e mais de duzentos espalhados pelo país. A falta de preocupação com a produção do conhecimento marcou o início desses cursos, muitos dos quais ainda mantêm essa característica: há várias instituições reconhecidamente voltadas para a comercialização do ensino, com pouca convivência acadêmica, salas abarrotadas e bibliotecas bastante insuficientes, cujos programas estão voltados exclusivamente ao ensino dos esportes.

Como se vê, os resultados dos trabalhos e pesquisas realizados nas duas últimas décadas são bem pouco animadores, sugerindo que os profissionais de Educação Física vêm sendo formados de maneira acrítica, com ênfase nos esportes e sob a ótica do “saber fazer para ensinar”. Além disso, os professores ressentem-se da falta de integração entre os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas enfrentados na prática pedagógica; por isso, não sentem real necessidade de se atualizarem quanto ao conhecimento produzido pela universidade.

Formação continuada

A formação superior em Educação Física não tem, por si só, resolvido os problemas relativos à atuação profissional dos professores da disciplina. Os problemas acima apontados quanto a essa formação indicam a necessidade e a importância da formação em serviço. Além disso, sabe-se que a atuação do profissional de Educação Física, como o de outras áreas, é passível de mudanças quando influenciada por avanços na investigação científica e por transformações em sua maneira de pensar e de agir em diferentes fases da vida.

Apoio a todas as disciplinas escolares

A formação continuada de professores, por vezes denominada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, intensificou-se na década de 1980. Em alguns estados brasileiros essa prática vem se constituindo quase numa tradição, enquanto em outros restringe-se a iniciativas bastante tímidas. No entanto, mesmo nos estados e municípios em que há intensa prática de formação continuada de professores, a Educação Física é quase sempre uma das áreas menos favorecidas, provavelmente em virtude do *status* da disciplina perante as demais.

Uma necessidade premente das políticas públicas, portanto, é considerar a contribuição de todos os conhecimentos disciplinares para a formação do aluno e investir igualmente, sem distinção, na formação dos professores de todas as disciplinas.

Em relação à formação continuada em Educação Física, merece reparo ainda a pouca atenção dirigida aos aspectos que permitem compreender a disciplina na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – algo que também se observa na formação inicial. Daí a necessidade de os programas de formação continuada abordarem essa temática.

Políticas de formação continuada

A falta de articulação entre as várias instâncias de gestão do sistema e a descontinuidade dos projetos são alguns problemas que afetam as políticas de formação continuada.

Às vezes, em função de mudanças políticas, ações iniciadas são completamente abandonadas. É indispensável que as iniciativas de formação inicial e continuada desenvolvidas por administrações anteriores sejam discutidas e avaliadas, com o objetivo de orientar as novas ações e provocar avanços, superando a prática da descontinuidade.

Ademais, é consenso que políticas sérias de formação continuada só trarão benefícios à educação quando forem previstas na jornada de trabalho e no calendário escolar, planejadas e discutidas por todos os envolvidos. Para que programas de formação continuada alcancem os resultados propugnados, é preciso reservar tempo para que os professores aprofundem as discussões e reflexões sobre os novos conhecimentos.

Embora, em muitos estados, esse tempo esteja oficialmente previsto – e muitos até recebam por essas horas –, as reuniões de fato não ocorrem. Muitos professores acumulam outros empregos – às vezes em outras áreas, como academias e clubes no caso da Educação Física. Com isso, os assuntos abordados em programas de formação não são posteriormente discutidos com o aprofundamento necessário. É preciso garantir que as ações de sistematização e aprofundamento ocorram como parte integrante da jornada de trabalho.

No caso específico da Educação Física, os coordenadores pedagógicos devem merecer atenção especial, pois eles nem sempre têm formação adequada para serem formadores de professores e não costumam receber assessoria adequada para realizar esse tipo de trabalho.

É necessário construir uma cultura de desenvolvimento profissional permanente, para favorecer a atualização do professor, o aprofundamento de idéias e o intercâmbio de experiências.

Em muitos estados e municípios os professores de Educação Física reúnem-se apenas por ocasião dos jogos escolares. É preciso ir além desses momentos, conquistando espaço e tempo para a troca de idéias e experiências, a consulta a livros de bibliotecas atualizadas, num movimento que contribua para o desenvolvimento da autonomia profissional, a circulação das informações e o enriquecimento do trabalho docente nas escolas.

Publicações

A aquisição, criação e circulação de publicações que ampliem a comunicação entre os professores estimula a reflexão e a produção de conhecimento pedagógico inovador. Como contribuição nesse sentido, listam-se abaixo algumas revistas de qualidade, que podem ser adquiridas por escolas ou por secretarias de Educação:

Revista Brasileira de Ciências do Esporte (ISSN: 0101-3289)

Editada pela Faculdade de Educação Física da Unicamp

Telefone: (19) 3788-7550

E-mail: cbce@fef.unicamp

Revista Paulista de Educação Física (ISSN: 0102-7549)

Editada pela Escola de Educação Física e Esporte da USP

Telefone: (11) 3818-3092

E-mail: reveefe@edu.usp.br

Motriz – Revista de Educação Física (ISSN: 1415-9805)

Editada pelo Departamento de Educação Física, Unesp – Rio Claro

Telefone: (19) 526-4160

E-mail: motriz@rc.unesp.br

Revista Movimento (ISSN: 0104-754X)

Editada pela Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Telefone: (51) 3316-5829

E-mail: ppgcmh@ufgs.br

Revista Motus Corporis (ISSN: 1413-9111)

Editada pela Universidade Gama Filho, RJ

Telefone: (21) 2599-7187

E-mail: editora@ugf.br

Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (ISSN: 1413-3482)

Editada pela Universidade Estadual de Londrina, PR

Telefone: (43) 323-5682

E-mail: achour@onda.com.br

Para que obtenham sucesso, as políticas públicas de formação continuada precisam necessariamente incluir propostas de melhoria das condições de trabalho, carreira e salário dos profissionais da Educação, tal como mencionam os *Referenciais para a Formação de Professores* do Ministério da Educação (1999).

A abordagem metodológica da formação continuada

As questões metodológicas, que se referem às ações de formação em si, são centrais na definição e escolha dos programas de educação continuada.

Atualmente, há duas vertentes de formação continuada em Educação Física. Uma delas enfatiza a transmissão de informação teórica, em cursos de fisiologia do exercício, biomecânica, história da Educação Física, dimensões didáticas etc. Ao final desses cursos, geralmente os professores avaliam os conhecimentos abordados como muito teóricos, enquanto os formadores afirmam que os professores só se interessam por receitas prontas.

Outra vertente privilegia as oficinas ou cursos de esporte, dança ou ginástica, destinados quase exclusivamente à vivência prática, oferecendo conhecimentos sobre seqüências pedagógicas, regras e táticas esportivas, e eventualmente alguns passos e coreografias. Tais cursos e oficinas têm a preferência dos professores de Educação Física até porque esses conhecimentos permearam sua formação inicial e são utilizados pela maioria deles em seu cotidiano. Sem negar ou negligenciar tais conhecimentos, é necessário reconhecer que o papel da Educação Física é mais amplo. Cursos e oficinas desse tipo não costumam abordar outros temas relevantes da área e nem levam os professores a superarem a tendência à aplicação irrefletida de modelos prontos, que não permitem uma recriação inteligente.

Qual seria então a abordagem mais apropriada de formação continuada?

A resposta, mais ou menos óbvia, é uma integração entre esses dois universos, a oferta de cursos que relacionem os conhecimentos teóricos com as vivências, considerando sempre como ponto de partida as experiências dos professores.

Um exemplo permite identificar essa integração, cujo resultado pode ser estendido para outras práticas da cultura corporal. No voleibol costumam surgir diversas questões polêmicas referidas ao contexto social do esporte: mudanças nas regras do jogo para adequação às exigências da mídia; realização de testes de feminilidade nas atletas; uso freqüente de anabolizantes para melhoria do rendimento esportivo e da estética corporal; as vestimentas dos atletas, cada vez mais justas para atrair o público; o crescente número de lesões decorrentes da prática excessiva; as fontes energéticas e o gasto calórico na modalidade, além de outras.

Na maioria dos casos, contudo, a graduação em Educação Física cursada pelo professor não o preparou para o debate desses temas, pois do voleibol abordou apenas os procedimentos: seus fundamentos, técnicas, táticas e regras. Questões do tipo das apontadas acima são, às vezes, discutidas em outras disciplinas: lesões, na biomecânica; a mídia e as vestimentas, na sociologia; testes de feminilidade e uso de anabolizantes, na fisiologia. Nos cursos cujo modelo se aproxima do currículo científico, geralmente tais questões são tratadas de forma fragmentada.

Para propiciar ao aluno acesso às diversas expressões da cultura corporal, nova perspectiva do ensino de Educação Física, ao ensinar o voleibol para turmas de ensino médio o professor deverá abordar todas essas questões em conjunto, de forma integrada, para **contextualizar** a prática do voleibol na atualidade.

Além de mobilizar esse amplo conjunto de conhecimentos, o professor de Educação Física também deverá lidar com outros elementos que permeiam o ambiente de ensino, como clima, disponibilidade ou falta de material, diferenças individuais (seja quanto

à expectativa dos estudantes, seja quanto a suas experiências de movimento anteriores), influência da mídia e dos familiares, violência entre alunos etc. Trata-se de um desafio sem tamanho para o professor: cabe a ele integrar, numa situação real de ensino, extremamente variável, complexa e incerta, conhecimentos que adquiriu de maneira fragmentada.

Por isso, os programas de formação continuada devem procurar superar os padrões tradicionais – ora com ênfase em conteúdos teóricos, ora na vivência de modalidades esportivas. O mais adequado seria investir em cursos em que os professores mobilizem concomitantemente essas duas dimensões dos conhecimentos da área, vivenciando-os e refletindo sobre suas potencialidades para as aulas de Educação Física no ensino médio.

Variáveis que interferem na atuação profissional

Ao ingressarem no curso superior de Educação Física, muitos estudantes trazem grande expectativa em relação aos conteúdos esportivos – até porque, em geral, sua escolha profissional foi movida pelo prazer que experimentaram em situações esportivas. Expectativas semelhantes movem os professores que freqüentam oficinas e cursos de esporte, dança ou ginástica, oferecidos em programas de educação continuada.

Ainda que o trabalho de formação inicial ou continuada procure subverter essa lógica, as possibilidades da atuação docente têm limites. Os professores que incorporaram uma visão mais abrangente da Educação Física (sejam recém-formados ou não) dirigem-se a diferentes escolas nas quais, na maioria das vezes, em vez de atuarem como elementos transformadores, acabam adaptando-se ao que encontram estabelecido – até como forma de não serem rejeitados.

Há muitos diretores, antigos professores da disciplina e docentes de outras disciplinas cuja expectativa é que a Educação Física forme equipes para obter sucesso em competições esportivas. Professores de todo o país têm apontado que, se as equipes da escola se tornam campeãs, são muito mais valorizados pela comunidade escolar do que quando realizam o trabalho cuidadoso e delicado de incluir todos os alunos na esfera da cultura corporal. A disparidade entre a concepção e a prática do docente e a cultura da escola leva, muitas vezes, o professor de Educação Física a desistir de suas convicções e render-se à prática estabelecida. A superação dessa disparidade exige que tanto a formação inicial quanto a continuada visem os mesmos objetivos e integrem-se num sistema.

Também é fundamental que os professores em exercício recebam apoio para implementar as novas concepções sobre a Educação Física escolar. Pode-se, inclusive, desenvolver ações de educação continuada com a finalidade específica de esclarecer diretores e coordenadores pedagógicos sobre os novos aspectos da disciplina.

Ações com professores leigos

No sistema educacional brasileiro ainda existem professores de Educação Física leigos que, por não terem completado o ensino médio ou não terem tido acesso ao

ensino superior em Educação Física, dispõem de formação precária para sua atuação profissional. Esses profissionais, na maioria dos casos, estavam anteriormente ligados ao esporte.

Por isso, os conhecimentos que fundamentam a atuação profissional devem merecer destaque nas ações de formação. No nível superior, podem ser desenvolvidos em módulos, anteriores ou simultâneos à formação profissional; nos programas de formação continuada, como complementação, por meio de ações integradas à atuação profissional.

Bibliografia

- BETTI, I.C.R. & BETTI, M. "Novas perspectivas na formação profissional em educação física". In: *Motriz – Revista de Educação Física*, 2:1, 1996, pp. 10-15.
- BETTI, M. "O que a semiótica inspira na Educação Física". In: *Revista Discorpo*, n. 3, pp. 25-45, 1994.
- BETTI, M. "Ensino de primeiro e segundo grau: Educação Física para quê?" In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13:2, 1992, pp. 282-287.
- BORGES, C. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.
- CAMPELO, C.R. *Cal(e)idoscorpos: um estudo semiótico do corpo e seus códigos*. São Paulo: AnnaBlume, 1996.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 3, 1987.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAÓLIO, J. "A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo-cidadão". In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n.15, v.2, 1994, pp. 181-186.
- _____. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- DARIDO, S. C. "A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica". In: *Anais do V Seminário de Educação Física Escolar – Escola de Educação Física e Esporte/USP*, 1999, pp. 50-66.
- _____. "Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física". In: *Motriz – Revista de Educação Física*, v.1, n.2, 1995, pp. 124-8.
- GAIARSA, J.A. *A estátua e a bailarina*. São Paulo: Ícone, 1988.
- LAWSON, H. "Beyond Positivism: Research, Practice and Undergraduate Professional Education. In: *Quest*, v. 42, 1990, pp. 161-183.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998. Documento de Educação Física, v.7.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento introdutório*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental/MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental/MEC, 1997.
- _____. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental/MEC, 1999.
- PEREZ GOMEZ, A. "O pensamento prático do professor – A formação do profissional como profissional

-
- reflexivo". In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RESENDE, H.G. de. "Princípios gerais de ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em Educação Física escolar". In: *Motus Corporis*, n. 4, 1995, pp. 4-15.
- SCHON, D. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Arte

*Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz
Rosa Iavelberg*

Introdução

A arte como manifestação humana está presente na vida das pessoas, tanto nas manifestações artísticas em si como nos objetos de seu cotidiano, na arquitetura, no urbanismo, nos meios de comunicação. Também é da natureza da arte sua articulação com outras formas de saber: filosófica, histórica, social, científica.

Cientes da natureza do fenômeno artístico e da complexidade de suas articulações, muitos filósofos, artistas e educadores, entre outros, têm procurado explicar as relações da arte com a vida dos indivíduos – os significados cognitivos, lingüísticos, psicológicos, sociais, criativos e comunicacionais das experiências artísticas e estéticas para cada ser humano – e a formação individual e social das pessoas.

Introduzir-se no universo da arte representa manter contato com uma realidade complexa, cuja constituição se processa com a concorrência de várias áreas de conhecimento, diferentes tipos de ações e um vasto conjunto de valores.

Os conhecimentos artísticos e estéticos são necessários para que a leitura e a interpretação do mundo sejam consistentes, críticas e acessíveis à compreensão do aluno. Além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, tais saberes podem aprimorar a participação dos jovens na sociedade e promover a formação de sua identidade cultural.

É papel do ensino médio levar os alunos a aperfeiçoarem seus conhecimentos, inclusive os estéticos, desenvolvidos nas etapas anteriores. Por isso, é importante frisar o valor da continuidade da aprendizagem em arte nessa etapa final da escolaridade básica, para que adolescentes, jovens e adultos possam apropriar-se, cada vez mais, de saberes relativos à produção artística e à apreciação estética. Com a vivência em arte e a extensão dos conhecimentos na disciplina, os estudantes terão condições de prosseguir interessados em arte após a conclusão de sua formação escolar básica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, discute-se uma concepção contemporânea da disciplina, segundo a qual a arte é considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição.

Por meio da arte, subentende-se que é possível revelarem-se significados, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura.

Para compreender melhor o papel da disciplina no ensino médio e sua integração na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é preciso enfatizar que a arte é considerada como linguagem, e, como tal, uma forma de comunicação humana, impregnada de valores culturais e estéticos. Por isso, na concepção de alguns autores, a arte não deve ser entendida no quadro de parâmetros puramente lingüísticos mas, como diz Pierre Francastel, “em sentido mais amplo” e envolvendo múltiplas relações. Isso fica evidente nas palavras do ensaísta Omar Calabrese, ao afirmar que

[...] do ponto de vista teórico, as análises do campo do espetáculo, da fotografia, da publicidade, dos objetos e da arquitetura devem acertar as contas com o tema do iconismo, da multiplicidade dos códigos, dos ‘estilos’, dos gêneros, do texto. (1987, p. 147)

Existem algumas interseções entre a estrutura da linguagem poética e a estrutura de outras linguagens – como a publicitária, por exemplo. Logo, partindo dos mesmos sistemas de investigações de linguagens da arte, é possível analisarem-se diferentes formas. Por outro lado, há particularidades próprias de cada linguagem – o que pode ser percebido nitidamente quando distinguimos, por exemplo, comunicação publicitária de comunicação artística. No dizer de autores como Gombrich, o que distingue a arte de um trabalho publicitário é que este indica um único caminho interpretativo. Já na produção artística, várias são as interpretações possíveis, dependendo da época ou de cada indivíduo, sua história, suas experiências socioculturais e estéticas.

Conhecer arte é saber produzir, apreciar e interpretar formas artísticas e culturais em uma dimensão crítica e contextualizada, segundo os sistemas simbólicos que integram cada linguagem própria da arte.

As linguagens artísticas constituem-se de sistemas de signos – como os visuais, sonoros, corporais – que percebemos como elementos próprios das linguagens e são compreendidos nas criações simbólicas. Deste modo, a imagem visual pode ser decomposta em elementos icônicos e plásticos. Tais elementos também são aspectos do signo visual, que se consolida nas relações entre a forma, o significado e a matéria.

Os signos não-verbais podem modificar-se de acordo com a época, cultura ou região, mas existe uma universalidade característica de todos eles.

- Tomando como exemplo o signo gestual, observa-se que existem diferenças em sua apresentação de acordo com o período histórico ou os países, mas todos os seres humanos podem se comunicar com gestos, ainda que de forma rudimentar.
- Com relação ao signo sonoro, convém fazer uma ressalva: quando estamos tratando da música e seus aspectos expressivos, podem encontrar-se efeitos de sentido decorrentes de categorias técnicas presentes na sua construção. Por exemplo, uma oposição de ritmos acelerados ou com desaceleração pode

- produzir sensações de euforia ou introspecção.
- Nas canções, poderemos encontrar a articulação do signo lingüístico (palavra) e a simbologia referente a ele na melodia. Assim, uma canção romântica tem a melodia articulada ao romantismo da letra.

Ressalte-se que as modalidades artísticas podem ser consideradas separadamente ou articuladas entre si.

- O espetáculo teatral, por exemplo, além da linguagem dramática inclui a corporal, a visual (luz, tridimensionalidade), assim como efeitos sonoros (com a eventual incorporação de sistemas audiovisuais), chegando até a se constituírem poéticas de encenação.
- Um exemplo de espetáculo que integra várias modalidades artísticas é *Parade*, obra que foi exposta em São Paulo (2001/2002), no Parque do Ibirapuera, em um conjunto arquitetônico projetado pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, Pavilhão Lucas Nogueira Garcez, conhecido como Oca. O tratamento cenográfico dado à mostra fez com que o imenso pano de boca de cena (pintado por Picasso em 1917, para o balé *Parade*) se integrasse plenamente à arquitetura, constituindo com ela um todo artístico.

Além da imensa cortina de 160 m², Picasso criou também os cenários e figurinos. Com música de Erik Satie (suíte de peças para orquestra, da qual fazem parte sons de máquinas de escrever, sirene, piano...), direção de Serge Diaghilev e coreografia de Léonide Massine, *Parade* é um marco na história da arte moderna. O projeto inicial é de Jean Cocteau, também autor do “poema cênico” original, como lembra Anne Guillemet, no catálogo da exposição:

O “balé moderno” de Cocteau tem como tema a festa popular parisiense. As personagens interpretadas pelos dançarinos são artistas saltimbancos que desfilam em parada diante de uma barraca, convidando os curiosos a assistir ao espetáculo no interior. [...] a cortina pintada pelo artista aparece ao público no início e no fim do espetáculo, acompanhado por um ‘prelúdio à cortina vermelha’, cujo tema era retomado no final do balé. [...] os cenários e os trajes de *Parade* provêm de outra linguagem, integrando construções cubistas [...] (*Parade*. São Paulo: 2001. p. 285)

- Outro exemplo de articulação entre as linguagens de arte são as criações artísticas desenvolvidas com tecnologias digitais, que integram imagens, sons, movimentos em processos virtuais – e, por vezes, interativos –, abrindo espaços para novos entendimentos culturais e estéticos.

Em situação escolar, pode-se pensar em projetos de arte que incluam exposição dos trabalhos para a comunidade – por exemplo, no campo das artes visuais. Nesse caso, será necessário o estabelecimento de critérios para a seleção e exibição dos trabalhos elaborados, um projeto espacial da mostra, execução da montagem, da comunicação visual, organização de convites e divulgação. Tais projetos expandem a gama de saberes, competências e habilidades que habitualmente são mobilizados na escola, aproximando das práticas sociais as práticas docentes.

Essas idéias estão contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que indicam o uso das linguagens como um saber a ser desenvolvido e aprofundado em diferentes situações ou contextos – como nas práticas socioculturais –, incluindo os interlocutores, ou seja, públicos. Considerando a linguagem como produção humana, entendida ao mesmo tempo como produto e produção cultural, os PCNEM destacam “seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (p. 125).

Conhecer a complexidade da arte é essencial para que os alunos participem criticamente das manifestações culturais – aqui analisadas sobretudo em seu recorte estético.

É necessário, para tanto, que o ensino de Arte articule conceitos, procedimentos e valores, no exercício das competências que levarão os estudantes ao fazer, ao fruir e ao refletir sobre arte, respeitando a natureza intrínseca desse campo do conhecimento.

Competências, habilidades, conteúdos

As competências e habilidades estão ligadas às práticas sociais – tanto em Arte como em outras disciplinas ou áreas. A aquisição de competências e habilidades, segundo Perrenoud (2001, p. 21), situa-se no âmbito do sujeito da aprendizagem, como conquista que lhe permitirá saber mobilizar recursos, tanto cognitivos como afetivos, para enfrentar situações complexas.

Os PCNEM articularam sua proposta em Arte considerando as competências e as habilidades necessárias a uma aprendizagem mais afeita às demandas interdisciplinares. Isso não significa a supressão de conteúdos específicos de artes visuais, dança, música, teatro e artes audiovisuais. Significa, sim, a busca de pontos de interseção e, por vezes, a ênfase na separação entre as áreas e disciplinas, de modo a garantir que à classificação dos conteúdos de ensino de cada disciplina corresponda também a possível articulação entre conteúdos de diferentes disciplinas.

Existem, portanto, competências e habilidades específicas que dizem respeito ao conhecimento da arte e outras, que podem ser comuns a várias disciplinas ou áreas de conhecimento ou a questões sociais da atualidade.

Neste documento, seguindo a orientação de Le Boterf (1994), competências e habilidades são caracterizadas como um **saber mobilizar** recursos (conhecimentos e capacidades cognitivas e relacionais) – ou a capacidade do sujeito em lançar mão do todo ou de parte desses recursos – para enfrentar um conjunto de situações complexas.

Não é possível estruturar o currículo escolar a partir de uma listagem de competências e habilidades.

Isto porque, por um lado, tais indicadores não se prestam para todos os tipos de contexto de aplicação; por outro lado, competências e habilidades estão associadas a conceitos específicos e requerem recortes de conjuntos diferenciados de saberes, conforme os âmbitos de sua aplicação.

Saber pesquisar, por exemplo, é competência de destaque nos desenhos curriculares; no

entanto, o conjunto de competências e habilidades requeridas pela pesquisa varia conforme o objeto de investigação. E uma lista de competências não consegue dar conta dessas variações.

Para melhor compreender por que precisamos definir competências e habilidades, suas variações em associação com o objeto e com os conceitos a serem desenvolvidos – que, por sua vez, compreendem também valores –, imaginemos dois objetos de pesquisa distintos:

- num primeiro caso, nosso objetivo será promover as competências e habilidades necessárias para que o aluno saiba pesquisar obras de artistas;
- num segundo, que o aluno saiba pesquisar sobre a história de uma região sobre a qual se conta com poucas fontes documentais.

No primeiro caso, conceitos de arte permearão as ações do estudo: movimentos artísticos, contexto sociocultural da geração de poéticas, temperamento e estilo estarão tematizados nas ações de busca de fontes, seleção, ordenação e análise de informações e imagens.

No segundo caso, o estudo demandará conceitos de história – como fontes primárias e secundárias, fatos e interpretações – imbricados, por exemplo, em entrevistas com habitantes da região, na busca de objetos ou tipos de habitação existentes no presente ou em fotos.

Evidentemente, nos dois estudos haverá interseções de algumas competências e habilidades, como selecionar e ordenar informações. Mas tais competências não se diferenciarão senão durante o trabalho, já que adquirem consistência e variam em cada contexto específico de aplicação.

Por isso, para cada corpo complexo de ações envolvidas na aprendizagem da Arte, este documento apresenta um conjunto de conceitos estruturantes associado a outro, de competências e habilidades.

Conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidos

Três grandes eixos baseiam a divisão de competências e habilidades gerais – que darão suporte à inclusão dos conteúdos das áreas – proposta nos PCNEM: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural.

É importante que se reflita sobre tais eixos visando à articulação dos conteúdos e competências mais apropriada a cada contexto educativo.

Buscando contribuir para essa reflexão e considerando a diversidade de nosso país, apresentam-se, a seguir, sugestões de temas e conteúdos específicos de Arte, articulados a esses eixos e aos conceitos que os integram.

Representação e Comunicação

Conceitos

Os conceitos gerais da área, abaixo enumerados, podem ser desdobrados para a disciplina da seguinte forma:

1. Linguagem verbal, não-verbal e digital

- As linguagens da arte: artes visuais, audiovisuais, dança, música, teatro.

- Integração e articulação entre as linguagens.
- Experiência estética: processo perceptivo, sensível, reflexivo e integrador de conhecimentos culturais.
- Arte e tecnologia: criação de novas poéticas que articulam imagens, sons, animações e possibilitam um novo tipo de interatividade, decorrente não só da codificação da linguagem digital (de base matemática) como também das tecnologias que suportam e veiculam essa linguagem (os multimídia). Videoclipes, trabalhos artísticos em *CD-ROM*, instalações com dispositivos interativos, digitalizações são, entre outros, exemplos dessa interação.

2. Signo e símbolo

- Signo artístico: visual, sonoro, corporal. Das possibilidades de articulação desses signos e das motivações (sociais, culturais, psicológicas e científicas, entre outras) de seus usuários (indivíduos e grupos) resultam construções simbólicas. Por exemplo: a pintura corporal de indígenas brasileiros apresenta formas variadas, dependendo da nação a que pertencem, dos propósitos de sua elaboração (festa, dança, luta...), das disponibilidades materiais, das articulações específicas de determinados signos...
- Códigos visuais, sonoros, verbais, audiovisuais, verbo-visuais, corporais, para cuja compreensão adequada deve-se levar em conta o contexto histórico e social em que são produzidos.

3. Denotação e conotação

- Informações decorrentes das conexões entre as linguagens da arte, a comunicação visual e a sonora, incluindo as especificidades da publicidade e do *design*. Observe-se, neste campo, a correspondência entre os signos e códigos das linguagens da arte e de outros sistemas sígnicos.

Por exemplo: os pictogramas utilizados nas placas de trânsito indicativas de que há escola nas imediações e naquelas que sinalizam homens trabalhando. Em ambos os casos, as informações vão além das imagens representadas. Nelas estão orientações implícitas (conotativas) que os motoristas devem seguir: atenção, cuidado, redução de velocidade etc.

Há outras ocorrências cuja análise depende do domínio desses conceitos. Por exemplo: a representação pictórica da linguagem gestual e suas conotações por vários artistas, em épocas e regiões diversas.

Um bom exemplo pode ser dado pela análise do quadro *O casamento de Giovanni Arnolfini*, de Jan Van Eyck (século 15). Há uma reprodução dessa obra em www.ibiblio.org/wm/paint/auth/eyck/arnolfini/jpg

As mãos entrelaçadas do casal, representadas como uma mancha clara localizada no plano central do quadro, **conotam** a afeição que os envolve, enquanto os seres e objetos que compõem a cena – o cachorro aos pés do casal, o candelabro com uma única vela visto de frente e não de baixo, como seria esperado, e o espelho convexo, demarcado no fundo – sugerem diversos processos de significação:

- na imagem refletida no espelho aparecem uma parte da sala, o casal de costas e, além disso, duas pessoas que seriam as testemunhas do casamento,

- uma delas talvez o próprio pintor;
- sobre o espelho está escrito Jan Van Eyck esteve presente, reiterando e simbolizando que o quadro testemunha o casamento.

4. Gramática

- Elementos constitutivos das linguagens artísticas. Articulação dos elementos formais, estéticos, materiais e técnicos, organizados na produção e apreciação da arte.
- Iconologia e iconografia: ver Anexo 4, página 204.

5. Texto

Em Arte, a organização dos elementos e códigos das linguagens artísticas de acordo com sistemas de representação, expressão e comunicação resulta em texto: visual, sonoro, teatral, coreográfico, audiovisual. Para tanto, os alunos devem se apropriar de conceitos essenciais aos sistemas de representação e às linguagens artísticas.

Imagem: conceito fundamental para, por exemplo, evitar que o aluno adquira a falsa impressão de que uma obra é figurativa em virtude de sua adesão ao real imediato, já que toda imagem é uma ficção. A idéia de que os conceitos operam em rede se explicita melhor quando, por exemplo, nas estruturas do imaginário de uma determinada época, observam-se elementos “preparados” por estruturas antigas; ou quando a introdução de elementos complementares ao imaginário já conhecido acaba alterando o próprio o conceito de imaginário. Por exemplo: conhecer arte brasileira do século 19 é essencial para compreender por que o modernismo brasileiro, nas imagens de Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Lasar Segall e outros, representou uma proposta poética inovadora. (Ver Anexo 1, à página 201.)

Movimento: conceito fundamental no estudo das artes cênicas, já que os movimentos do corpo são indispensáveis à atuação no palco. “Um caráter, uma atmosfera, um estado de espírito ou uma situação não podem ser eficientemente representadas no palco sem o movimento e sua inerente expressividade.” (Laban, 1978, pp. 20-21) Este conceito fundamenta ainda os conceitos de forma e ritmo, essenciais para caracterizar tanto um estado de espírito, uma reação, quanto traços mais constantes da personalidade. (Ver Anexo 2, página 202.)

Som: conceito indispensável para a música. A definição consagrada pela Física não é suficiente para dar conta da amplitude que o conceito adquire em Arte, já que na contemporaneidade artística concorrem sons arrítmicos e sem altura definida. A questão torna-se ainda mais complexa quando o professor abordar os procedimentos aleatórios em música. (Ver Anexo 3, página 202.)

6. Interlocução, significação e dialogismo

Estes conceitos implicam o leitor, ouvinte ou espectador de produtos artísticos vazados em diferentes linguagens, mobilizando suas motivações pessoais, culturais, estéticas, suas idiossincrasias – sua história própria, enfim.

São conceitos importantes para compreender o diálogo que a arte estabelece com seus receptores, diálogo este em constante revisão. Há diferenças históricas marcantes na dinâmica entre o autor, a obra e o público. Basta, por exemplo, comparar a relação entre esses elementos na época do surgimento da tragédia grega e numa representação atual, do mesmo gênero dramático.

Protagonismo

Além desses conceitos, é necessário que o professor tenha em mente também a idéia de protagonismo que, no caso da Arte, abrange produtores, autores, artistas – compreendidos tanto individual como coletivamente: suas vidas, motivações pessoais, culturais, estéticas, artísticas.

Nesse universo, o aluno pode despontar como agente da **produção** de diversas linguagens artísticas ou da **apreciação** de manifestações de arte.

Competências e habilidades

Os conceitos comentados devem estruturar conteúdos em cuja construção serão mobilizadas as competências e habilidades apresentadas a seguir.

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.

Saber realizar produções artísticas nas linguagens da arte (artes visuais, audiovisuais, dança, música, teatro), individual ou coletivamente, requer do aluno:

- dominar aspectos relativos à construção e execução prática das produções artísticas, considerando as categorias materiais, ideais e virtuais;
- identificar formas da natureza e da cultura, integrando-as às práticas artísticas e estéticas;
- comunicar, receber e difundir as produções artísticas por várias mídias e tecnologias;
- compreender e saber articular a arte a outros componentes do currículo escolar.

2. Ler e interpretar

Saber ler e interpretar produções artísticas e culturais requer do aluno:

- apurar a observação e percepção sensíveis e reflexivas;
- conhecer práticas e teorias das linguagens artísticas, bem como familiarizar-se com seus códigos e articulações formais, aspectos expressivos, técnicas, materiais, contextualizando-os em diversos âmbitos – geográfico, social, histórico, cultural, psicológico;
- compreender as linguagens artísticas como manifestações sensíveis, cognitivas e integradoras da identidade. Em outras palavras, saber ler produções artísticas significa fazer apreciações críticas de trabalhos de arte, com atribuição de significados e estabelecimento de relações com variados conhecimentos. Como afirma Manguel, “quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa”. (2001, p. 27)

Exemplos de atividades relacionadas a estas competências: a apreciação crítica e a discussão sobre os trabalhos dos próprios alunos, em várias linguagens artísticas; observação do mundo natural em suas correlações com o universo da arte.

3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção

Para o aluno que se situe como protagonista na produção e apreciação crítica de trabalhos de arte nas diversas linguagens pressupõe-se que saiba:

- expressar e comunicar idéias e sentimentos por meio de linguagens artísticas;
- articular os elementos constitutivos das linguagens da arte, tanto na produção como na fruição de obras, produtos ou objetos;
- fazer trabalhos artísticos individuais ou coletivos, criando, improvisando, compondo, experimentando, atuando, interpretando com diferentes materiais, meios e técnicas;
- concretizar apresentações, obras, produtos e espetáculos, considerando as perspectivas estéticas e comunicacionais;
- selecionar e produzir trabalhos de arte em diferentes meios e tecnologias, como processos fotográficos, informatizados e outras mídias, entre as quais o vídeo, o cinema, o *CD-ROM*, entre outros;
- trabalhar com imagens e sons disponíveis nas redes informatizadas, reconstruindo-os ou integrando-os em textos criados no espaço virtual ou dele recortados.

4. Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes

Trata-se aqui de integrar à arte o uso das novas tecnologias da comunicação e de informação (NTCI), analisando as possibilidades de criação, apreciação e documentação que os novos meios oferecem. Para isso, cabe estimular o aluno a refletir sobre a produção de poéticas que se valem de meios como rádio, vídeo, gravador, instrumentos acústicos, eletrônicos, filmadoras, telas informáticas, assim como outras tecnologias integrantes das artes visuais, audiovisuais, música, dança e teatro.

Investigação e Compreensão

Conceitos

1. Análise e síntese

Formas, sons, movimentos e gestos produzidos ou observados na natureza, assim como aqueles presentes nas manifestações artísticas de diversas culturas e na vida cotidiana são objeto de análise estética e artística em nossa disciplina. Objetiva-se assim a percepção sensível e reflexiva do universo cultural (de obras, produtos artísticos e objetos) e do meio ambiente natural.

O aluno também deve ser instado a analisar sua própria produção artística e sua fruição de arte, ações vinculadas à experiência de investigação sistemática. Quando direcionado à investigação sensível e reflexiva, o trabalho de Arte possibilita aos jovens e adultos tornarem-se mais atentos e conscientes de suas relações com a natureza e a cultura. Além disso, pode ajudá-los a reconhecer possibilidades de articulação da produção artística com seu trabalho pessoal, bem como refletir sobre o compromisso de cada um com as mudanças e transformações que possam ocorrer nas práticas sociais, culturais e artísticas.

2. Correlação

Conceito cuja construção e aprofundamento exige comparações de formas, expressões e conteúdos de manifestações artísticas de variadas culturas e épocas, assim como de temas e sistemas simbólicos das diferentes linguagens da arte.

A busca das relações de forma, expressão, conteúdo, assunto e tema presentes na produção pessoal e em outras manifestações artísticas possibilita aos alunos fazer distinções sobre as características individuais e culturais e obter melhor conhecimento do próprio trabalho e de sua relação com a sociedade em que vivem.

Um exemplo de objeto de trabalho: a produção artística de Frans Krajcberg (pintor, gravador, escultor e fotógrafo nascido na Polônia, em 1921, que se transferiu para o Brasil em 1948) é profundamente comprometida com a denúncia à destruição do meio ambiente. Krajcberg acompanhou a devastação das florestas brasileiras e sua obra tem essa característica estética, que revela suas intenções poéticas pessoais, sua escolha ética e moral em defesa da questão ambiental na sociedade contemporânea.

3. Identidade

- Singularidade e diversidade: conceitos fundamentais para a pesquisa, o reconhecimento e a análise dos fatores responsáveis pela diversidade e pela individualidade de manifestações artísticas e concepções estéticas de diferentes culturas, épocas e regiões. O estudo e a valorização da produção cultural de cada região favorece a conscientização sobre o patrimônio natural e o construído, além de propiciar a fruição desse patrimônio e o respeito a ele.

Por exemplo: Mestre Cardoso, ceramista nascido em Vigia, no Pará, em 1930, aprendeu os segredos da argila com sua mãe, descendente dos Aruã, povo marajoara. Ele passou dois anos pesquisando no Museu Goeldi para elaborar réplicas das cerâmicas indígenas marajoara e tapajônica. Com sua obra, Mestre Cardoso despertou o interesse pela recuperação das culturas amazônicas da cerâmica.

- Gosto e preferência pessoal: no âmbito estético, ressalta-se a importância de discutir as transformações de valores, hábitos e gostos em relação à arte, no tempo e nas diversas localidades. Isto permite aos estudantes compreender melhor e refletir sobre suas preferências pessoais e as de outras pessoas e culturas.

Os estudantes do ensino médio devem ter clareza de que a formação do gosto pessoal relaciona-se às experiências de vida familiar e cultural, aos meios de comunicação de massa, à escola e outros aprendizados, assim como às relações de cada um com a arte. Enfim, que o gosto pessoal é construído e está sempre em construção.

A freqüentação a espaços de apreciação de arte (museu, teatro, cinema, casa de espetáculos, *show*, feira, mostra etc.) desenvolve no estudante o hábito de participar das manifestações artísticas e culturais da própria comunidade e de outras, de âmbito nacional e internacional, valorizando-as.

4. Integração

- O conceito tem grande pertinência na rede conceitual que implica conceitos como a observação (vista como ato de investigação artística, estética e pedagógica); a escuta (como processo de apreciação crítica e conhecimento do outro) e a investigação (como postura nas diversas ações do aluno em arte: fazer, apreciar, contextualizar, sempre na sua interface com as demais áreas do conhecimento).
- Nessa mesma rede conceitual, a atribuição de sentido e valor a produções artísticas de diferentes épocas e lugares visa a práticas sociais inclusivas.

5. Classificação

A aquisição desse conceito, estruturante no desenvolvimento de uma das macrocompetências fundamentais do ensino médio, implica vários procedimentos específicos em Arte:

- organização de registros artísticos e estéticos segundo as diversas linguagens e mídias, com a finalidade de subsidiar conhecimentos na área;
- organização de produções artísticas e proposições estéticas em termos de linguagens, épocas, espaços geográficos e meios socioculturais, com a finalidade de subsidiar conhecimentos na área;
- reconhecimento e valorização de diferentes formas de arte, conteúdos, expressões e estilos;
- reflexão e reconstrução crítica de significados na utilização de novos meios e multimeios.

6. Hipertexto

Diretamente relacionada ao conceito de hipertexto está a experimentação com projetos artísticos hipermediáticos que integrem signos e textos verbais e não-verbais. Isso permite ao aluno descobrir, inventar, mover-se no ambiente virtual, percebendo a interatividade e o jogo como formas de apropriação de um novo espaço de arte e de participação conjunta.

Competências e habilidades

1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução

Analisar e sintetizar as produções artísticas e saberes relativos à arte são requisitos básicos para o aluno compreender o processo artístico e estético e participar criticamente dele. Na apreciação e interpretação de produtos de arte, espera-se que o aluno desenvolva estas competências:

- identificar os sistemas de representação e as categorias estéticas da obra;
- definir as formas de articulação dos elementos básicos de cada linguagem;
- refletir sobre as relações que envolvem o processo de construção e fruição da arte.

Para tanto, é necessário dominar conceitos da área, saber relacioná-los entre si, assim como aos de outras áreas. O conceito de equilíbrio, por exemplo, pode ser compreendido tanto nas artes visuais, na dança ou na música como ser relacionado ao conceito utilizado na Física, na Matemática, na Educação Física.

A competência de selecionar e incorporar critérios artísticos e estéticos para buscar

informações sobre arte permitirá ao aluno transformar essas informações em novos conhecimentos, pela articulação significativa com o repertório que já possui.

2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens

A aquisição e o desenvolvimento desta competência implicam, além do conhecimento de conceitos da disciplina, o exercício de outras competências e habilidades, como:

- buscar soluções nos momentos de criação em arte;
- relacionar processos e produtos em arte no trabalho pessoal e de outros indivíduos ou artistas;
- identificar, reunir ou separar aspectos relativos à identidade pessoal e grupal e à diversidade que se expressam nas produções artísticas.

Sempre é bom lembrar que competências e habilidades são mobilizadas e se constroem em rede, não isoladamente.

3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e os de ruptura

A competência de estabelecer diferenciações e identificações entre obras oriundas de diferentes culturas e em diversas épocas exige que o aluno:

- valendo-se de conceitos anteriormente listados, possa operar com a unicidade e a multiplicidade que compõem o conjunto das produções artísticas, considerando as questões de tempo e lugar no tratamento de conteúdos e temas;
- pesquise e relacione arte e artefato em seus vários contextos;
- seja capaz de identificar épocas e movimentos artísticos em suas correlações com a produção pessoal, social e cultural em arte, observando preservações e transformações.

O reconhecimento dos momentos de tradição e ruptura, num estudo de natureza estilística, relaciona-se aos conceitos de **informação** e **redundância**, no sentido em que estão sendo utilizados neste texto.

4. Emitir juízo crítico sobre essas manifestações

Trata-se aqui de dialogar e emitir juízo crítico sobre diversas manifestações artísticas e culturais, o que implica:

- emitir juízo crítico sobre o trabalho pessoal e de outros, raciocinando em termos éticos e estéticos;
- distinguir e contextualizar idéias e poéticas na produção de arte material e virtual.

5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria

Para tanto, o aluno deverá adquirir, desenvolver e aprofundar sua capacidade de:

- estabelecer relações entre a percepção sensível, a reflexão e a crítica nas experiências artísticas e estéticas;
- articular uma percepção sensível e crítica sobre as manifestações culturais e o meio ambiente;

- identificar e considerar os aspectos relativos à subjetividade e à universalidade presentes nas manifestações artísticas.

Contextualização Sociocultural

Conceitos

1. Cultura

Para a construção desse conceito concorre a abordagem de uma ampla variedade de manifestações – música, dança, objetos de arte, representações, arquitetura, monumentos, artefatos –, como patrimônio material e imaterial que caracteriza as diversas culturas, identificando-as ou diferenciando-as no que se refere aos modos de produção, difusão e acesso a esses bens.

Nessa abordagem, o aluno deve entender as funções social, cultural e educativa da arte, compreendendo-as como construções pelas quais diversos agentes sociais – artistas, críticos de arte, educadores, governantes, legisladores, patrocinadores, pesquisadores, políticos, profissionais de instituições culturais e educacionais – são responsáveis.

2. Globalização versus localização

Para a compreensão e o aprofundamento desses conceitos, que aparecem explícita ou implicitamente em oposição, a disciplina propõe o tratamento contrastivo dos recursos tradicionais de produção e as novas tecnologias (concebendo-as como meios necessários à inserção social) em relação à apreciação da arte, discutindo-se os limites e possibilidades de coexistência entre tais recursos.

3 e 4. Arbitrariedade versus motivação de signos e símbolos, negociação de sentidos

Para desenvolver os conceitos de arbitrariedade e motivação subjacentes aos signos e símbolos, sugere-se abordá-los em contextos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, culturais que geram diferentes sistemas simbólicos, os quais dão suporte às linguagens artísticas e explicam historicamente as opções estéticas.

Alguns exemplos:

- O pensamento mágico-fenomenista do homem pré-histórico e sua crença no poder da imagem parecem tê-lo movido a inscrever imagens de animais nas cavernas, visando, talvez, a dominar uma realidade ameaçadora.
- A cultura egípcia antiga, fortemente ligada à religião, preconizava a imortalidade da alma. Seus sacerdotes, produtores de arte, estabeleceram regras e proporções nas imagens que são fruto e representação daquela organização político-religiosa e de seu sistema de crenças e costumes.

Cabe, ainda, aprofundar o conceito de produto cultural de modo que as manifestações artísticas e estéticas, tomadas como objetos de estudo e criação, sejam compreendidas como produto – sem preconceito de gênero, etnia, faixa etária, origem social, origem geográfica, crença e condição física ou mental – e como práticas modernas e contemporâneas de humanização e aproximação entre pessoas e povos por intermédio da arte.

Por exemplo: ao se defender uma educação emancipatória, que promova todos os povos como sujeitos de sua história, é necessário a inclusão da variedade de poéticas presentes na arte. Para tanto, uma interação com culturas e pessoas com diferentes crenças e condições físicas ou mentais pode ser realizada em projetos de intercâmbio, buscando-se beneficiar a compreensão da pluralidade cultural e o respeito à coordenação das semelhanças e diferenças.

5. Significado e visão de mundo

Conceitos essenciais que permitem a construção de um conhecimento e de uma visão sobre as criações artísticas como expressões de perspectivas coletivas e individuais sobre o mundo:

- a arte como meio individual e coletivo de mobilização social em diferentes contextos;
- a arte em sua interface com o universo natural e com as diversas áreas do conhecimento, como ampliação da visão de mundo do aluno e sua conscientização sobre uma possível complementaridade entre os saberes artísticos e os saberes provenientes das demais disciplinas;
- as transformações das práticas artísticas como resultado das relações entre arte e tecnologia, em diversas épocas e culturas. Da mesma forma, será necessário examinar o conceito de transformação da prática artística em sua relação com o progresso científico.

6. Desfrute (fruição)

- Fruição como prazer frente às obras de arte em suas múltiplas linguagens.
- Usufruto da sensibilidade estética, da percepção, da imaginação, articuladas ao convívio e à experiência com múltiplos contextos geradores da arte.
- Arte e vida: relações entre a experiência estética (na perspectiva da fruição) e a vida dos alunos, como possibilidade de edificação de um percurso de criação pessoal em arte relacionado à história das práticas sociais em distintos contextos de origem.

7 e 8. Ética e cidadania

- Arte como direito e dever numa educação orientada para a cidadania: ressalta-se que o estudo de obras locais, nacionais e internacionais favorece a compreensão da diversidade e a construção de uma consciência cidadã planetária.
- Respeito ao patrimônio das culturas de diferentes regiões e épocas, e sua valorização, com o objetivo de documentar e preservar a diversidade desses bens e favorecer a construção de uma consciência histórica que valorize a pluralidade cultural.

9. Conhecimento: dinâmica e construção coletiva

O conceito, bastante amplo, exige trabalho interdisciplinar. Em Arte, pode-se enfatizar a troca de práticas sociais e conhecimentos críticos, cuja dinâmica envolve profissionais e técnicos da área de arte, considerados como participantes de um processo que se marca pela diversidade.

9. Imaginário coletivo

Ver Anexo 5 (página 204).

Competências e habilidades

1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica (expressão, comunicação e informação), nos três níveis de competência

Utilizar as linguagens da arte considerando-as como veículos de busca e produção de sentido ao expressar, investigar e se comunicar por intermédio da arte, produzindo ou apreciando trabalhos artísticos, reconhecendo, respeitando e refletindo sobre a influência dos diversos contextos sócio culturais.

2 e 3. Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e fontes de legitimação desses acordos

- Refletir e argumentar sobre as implicações sociais e culturais ligadas ao acesso aos bens culturais, como direito e dever da educação em quaisquer contextos.
- Valorizar o direito à manifestação e à necessidade de negociação de sentidos, em situações de produção e apreciação artística, considerando a diversidade cultural como fonte de interlocução, reflexão e respeito às diferenças.
- Intermediar o vínculo indispensável entre uma ética planetária e uma ética local na crítica de arte, na leitura e produção de textos ou nas atividades de crítica, considerando a necessidade de relacionar cada local (parte) ao todo, para que a interlocução entre artistas, críticos, público e obras seja humanizada e promotora da arte em sua diversidade histórica e atual.
- Reconhecer a importância da mobilização da comunidade de pais, educadores, funcionários e demais atores sociais por intermédio de ações com arte, pois o valor da escola ganha corpo com o envolvimento de todos os responsáveis pelo projeto político-pedagógico no processo de melhoria escolar.

4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica

- Analisar as linguagens da arte considerando a sociedade, as culturas, as regiões e as épocas nos atos de reflexão, apreciação e contextualização de trabalhos artísticos (obras e reproduções) na sala de aula e em espaços culturais.
- Identificar e respeitar as diferentes manifestações artísticas e estéticas e suas relações de gênero, etnia, inclinação sexual, faixa etária, origem social ou geográfica, crença e limitações físicas ou mentais, estabelecendo critérios de inclusão social nos atos de criação e apreciação de trabalhos artísticos.

5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional

Reconhecer, valorizar o patrimônio artístico, natural e cultural e sua integração regional, nacional e internacional, buscando atualização permanente sobre produtos artísticos e estéticos, apoiando sua preservação e documentação em distintos contextos.

6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas

- Indicar elementos da natureza e histórico-culturais que possam ser comparados, contextualizados, integrando-os criticamente às práticas artísticas e estéticas, identificando correspondências e diferenciações entre os contextos de geração do patrimônio artístico e a visão de mundo subjacente a esses contextos.
- Comparar produções de distintas culturas e épocas, observando semelhanças e diferenças, reconhecendo que contextos socioculturais diversos concebem, necessariamente, uma rica variedade na ordem dos processos e produtos em arte.
- Refletir sobre a mobilidade dos valores em arte, considerando sua contextualização.
- Reconhecer as relações entre imaginário social e contextos de geração da arte como fatos que auxiliam na compreensão sobre a diversidade das manifestações artísticas.
- Trabalhar ou saber como se trabalha com documentação, registro e preservação das diferentes linguagens artísticas, para colaborar e apoiar tais ações em distintas instituições educacionais e culturais.
- Refletir sobre os símbolos, signos e seus conteúdos subjacentes, relacionados às distintas culturas e épocas, identificando especificidades – tanto no plano simbólico quanto no sógnico – indicadoras de transformações e de preservações nos trabalhos de arte.

7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação

- Ao interagir com contextos socioculturais distintos, coordenar semelhanças e diferenças no intercâmbio de produções e recepções de arte a distância, em redes informatizadas, selecionando e criando trabalhos de arte que respeitem a diversidade na produção e na recepção artísticas.
- Identificar e reconhecer as relações entre tecnologia e arte presentes no cotidiano e na vida de pessoas de diferentes épocas e culturas, analisando criticamente tanto o passado como o presente, considerando as possibilidades e as limitações geradas pelas tecnologias, ao longo da história e na contemporaneidade.

Conteúdos

Neste documento, explicitamos os conceitos estruturantes da área que perpassam a disciplina, e que podem fundamentar uma grande variedade de conteúdos. Tomemos como exemplo um desses conceitos, situado no eixo da contextualização sócio-histórica da arte: o **valor** da arte na sociedade e na vida dos indivíduos. Tal conceito tanto pode ser estudado na disciplina Arte, em suas diferentes modalidades (artes visuais e audiovisuais, dança, música, teatro), como pode integrar projetos interdisciplinares.

Entre muitas outras possibilidades, é viável a construção desse conceito pelo estudo de obras que expressem fatos ou questões sociais relevantes. Tais obras podem revelar não apenas o envolvimento pessoal do artista como seu alcance junto ao público, já que potencialmente carregam uma contribuição: um modo diferente de perceber e codificar certos fatos ou questões sociais para uma época em particular.

Os conteúdos a serem ensinados nas escolas de ensino médio devem ser selecionados

com base no projeto político-pedagógico da escola, que sempre estará associado ao desenho curricular. Isto porque é esse projeto que orienta para que, para quem, o que e como ensinar e avaliar, em associação com um conjunto de princípios – éticos e estéticos, políticos e pedagógicos, sociais e culturais, individuais e coletivos, psicológicos e epistemológicos, artísticos e estéticos, locais e universais – que dão base à formação escolar. Alguns exemplos:

- Se o projeto pedagógico tem diretrizes que convergem para a integração da cultura da região onde a escola se situa, visando ressignificar as tradições que estão se perdendo, é aconselhável selecionar conteúdos cujas raízes emanam das práticas artísticas regionais. Nesse caso, é favorável abordar conteúdos tais como obras de artistas da região, formas de produção artística locais, difusão, documentação e comercialização dos bens culturais, assim como investigar a existência de profissionais e organizações sociais ligadas à cultura que possam estabelecer interfaces com a escola.
- Numa região com problemas de preservação ambiental, o projeto educacional pode favorecer-se ao realizar um estudo do meio associado ao estudo de obras de arte que, em suas poéticas, tratam da questão ambiental. O estudo das esculturas do já citado Krajcberg, por exemplo, tematiza conteúdos como arte e natureza, arte e destruição ambiental, arte e materiais orgânicos.

Pensar sobre arte e aprender a fazer arte requerem experiências organizadas de forma sistemática.

A aprendizagem requer tanto quantidade quanto variedade de conteúdos. Além disso, requer profundidade na abordagem dos conteúdos selecionados, de modo que estes de fato contribuam para a construção do conhecimento. Um curso de Arte cujo eixo seja constituído somente por biografias factuais de grandes artistas instaura o risco de que o aluno sempre enxergue, em qualquer obra, uma relação imediata com a vida do artista, como se a arte fosse constituída tão-somente de **reflexos** biográficos. Assim, os alunos dificilmente amadurecerão sua competência de opinar criticamente sobre obras artísticas ou de contextualizá-las historicamente.

É necessário, portanto, que se estipule um tempo didático para Arte, a fim de que essas aprendizagens possam se efetivar. O tempo destinado à disciplina deve ser tratado já na elaboração do projeto político-pedagógico.

Outro aspecto a ser observado pelos professores é o conjunto de saberes que os alunos já trazem consigo, anteriormente aos projetos de trabalho. Sua consideração permite planejar a articulação substantiva dos novos conteúdos com os previamente adquiridos.

O desenho curricular da disciplina abrange saberes da arte, da educação e das demandas sociais. Mas também é importante que, vez por outra, se incluam conteúdos afeitos à mobilização social, incentivando assim os vínculos da escola com sua comunidade e convidando as pessoas à participação cidadã no espaço escolar. Por exemplo: um projeto de trabalho bem orientado, que levante o histórico da formação cultural das famílias dos alunos, em torno do conteúdo “direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura”, pode propiciar a participação das pessoas da comunidade no espaço escolar. Este é um conteúdo referido a todos os cidadãos, que podem ser mobilizados para recuperar

a história de sua formação e registrá-la, resignificando-a.

Além desses indicadores gerais para a seleção de conteúdos, é bom lembrar que os professores só podem ensinar conteúdos por eles já estudados. Sabe-se que as condições de acesso dos educadores às fontes de informação são diversas, heterogêneas, assim como é diversa a disponibilidade de recursos e fontes materiais para o exercício de sua atividade. Por isso, não se pode indicar, a distância – nem é a finalidade principal deste documento –, uma lista precisa de conteúdos que devem ser objeto do ensino.

Em qualquer contexto educativo, entretanto, o mais pertinente é eleger conteúdos que mobilizem o gosto por aprender e o desejo por continuar aprendendo Arte, mesmo depois de finda a escolaridade básica.

Critérios de seleção dos conteúdos

Os processos de criação e percepção artística e estética estão relacionados à apropriação de conteúdos necessários à formação cultural do cidadão contemporâneo. Nas situações de ensino e aprendizagem, tais conteúdos estarão associados aos conceitos e às competências e habilidades gerais da área e às da disciplina em particular.

No que se refere à aprendizagem de conteúdos de Arte, a formação do estudante envolve distintos atos de aprendizagem, articulados entre si: atos de cognição, atos de interpretação ou criação artística e atos de posicionamento pessoal, informado e sensível, frente a trabalhos artísticos.

Para que a atuação e os princípios orientadores das práticas educativas, em Arte, sejam próximos da realidade de seus alunos, é importante que a equipe escolar conheça e discuta as especificidades da cultura juvenil em geral e as do local onde a escola está inserida.

A relação com os conteúdos da disciplina deve aproximar os estudantes das práticas sociais em arte, de modo que eles possam estabelecer conexões entre seus trabalhos, os dos colegas e a produção artística da sociedade. É desejável que o que se vive e o que se aprende sobre arte na escola tenha elos significativos com a arte produzida na história, por distintos povos e culturas.

O universo de conhecimentos é amplo, portanto. O recorte de conteúdos de ensino, além de estar em consonância com o projeto político-pedagógico da escola, deverá preservar os temas que alicerçam a área: história da arte, arte e culturas, arte e organizações político-sociais.

Nos PCNEM, a disciplina engloba artes visuais, audiovisuais, dança, música e teatro. Cada uma dessas modalidades poderá, por sua vez, reunir conteúdos próprios. Isto indica que amplitude e integração são dois critérios básicos para a definição dos conteúdos gerais para Arte.

Os critérios de seleção e organização de conteúdos devem orientar nossas intenções educativas, ou seja, nossos objetivos educacionais, e promover uma aprendizagem substantiva. Não se pode, portanto, predeterminar o que deve ser ensinado em cada série. Ao contrário, deve-se considerar os saberes anteriores do aluno, suas referências culturais e suas necessidades de aprendizagem integradas aos conceitos que fundamentam a área.

O trabalho de seleção e organização deve privilegiar conteúdos que:

- favoreçam o desenvolvimento e o exercício das competências da área e a possibilidade de continuar aprendendo mesmo depois de completada a escolaridade básica;
- possam colaborar na produção de trabalhos de arte pelos estudantes, aproximando-os dos modos de produção e apreciação artística de distintas culturas e épocas e familiarizando-os com esses modos;
- favoreçam a compreensão da produção social e histórica da arte, identificando o produtor e o receptor de produtos artísticos como partícipes de ações socioculturais;
- possibilitem aos alunos a produção e a apreciação de trabalhos de arte, reconhecendo-se como protagonistas sensíveis, críticos, reflexivos e imaginativos nessas ações;
- representem e valorizem as manifestações artísticas e estéticas de distintos povos e culturas, de diferentes épocas e locais – incluindo sempre a contemporaneidade, a arte brasileira, e apresentando, de forma sistemática, produções artísticas de qualidade de cada um desses contextos.

Naturalmente, esses critérios devem ser reorientados e ampliados de acordo com os contextos educacionais específicos em que o professor de Arte e a equipe escolar atuam.

Indicamos, a seguir, um conjunto geral de conteúdos, visando atender às diversas modalidades artísticas – artes visuais, audiovisuais, dança, música, teatro. Fizemos a seleção com base nos critérios expostos, considerando a continuidade e aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos no ensino fundamental, e sua organização procura possibilitar a articulação de três instâncias: o fazer artístico; a apreciação da arte; a reflexão sobre o valor da arte na sociedade e na vida dos indivíduos.

Essa articulação deve incluir tanto o ponto de vista do aprendiz quanto a compreensão dessas instâncias no estudo e no desfrute da arte nas práticas sociais.

A arte como expressão, comunicação e representação individual. Entre outros desdobramentos, pode-se compreender que tal conteúdo implica as seguintes competências e habilidades dos alunos:

- Realizar, individual ou coletivamente, produções em diversas modalidades artísticas:
 - em artes visuais e audiovisuais, por meio de desenho, colagem, construção, gravura, pintura, fotografia, instalação, meios eletroeletrônicos, vídeo, *design*, artes gráficas, entre outros;
 - em música, pela utilização de vozes ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, trabalhando com improvisações, composições e interpretações;
 - na dança, pela experimentação de diferentes improvisações e composições coreográficas, partindo de fontes diversas (orientações, jogos, elementos de movimento, sons e silêncio, histórias etc.);
 - em teatro, por meio de criações corporais expressivas, improvisação, interpretação de personagens, atuação, adaptação de textos dramáticos etc.
- Registrar trabalhos próprios e de artistas:
 - em artes visuais, música e dança, por exemplo, pela representação e pelo registro de formas visuais, audiovisuais, sonoras, e do movimento a partir de uma

-
- intencionalidade pessoal, buscando refletir sistematicamente sobre o próprio processo de trabalho em suas associações aos de outros (colegas e artistas);
- em música, ainda, este conteúdo é desenvolvido ao se utilizarem formas de registro gráfico, convencionais ou não, na produção e na leitura de partituras.

Compreensão e utilização de técnicas, procedimentos e materiais artísticos. Este conteúdo refere-se à seleção e à utilização pelos alunos de materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas, experimentando seus limites, possibilidades expressivas e construtivas em trabalhos pessoais:

- em artes plásticas, podem-se explorar materiais como o papel, a pedra, o barro, por exemplo, criando e recriando formas em diversos espaços;
- em música, entre outras possibilidades, pode-se propor a construção e a experimentação de instrumentos musicais, convencionais ou não, a partir de pesquisa de diversos meios e materiais, naturais ou fabricados;
- em teatro, é importante a experimentação de materiais manufaturados ou naturais e de diversas mídias, utilizando-os como recursos da linguagem teatral na concepção de máscaras, cenários, figurinos, iluminação, maquiagens, adereços.

Elementos das linguagens da arte e suas dimensões: técnicas, formais, materiais e sensíveis. Compreender os elementos das diferentes linguagens em suas dimensões expressivas e de significado implica considerá-los articulados a imagens, sons, movimentos, gestos, em produções artísticas variadas:

- em música, por exemplo, elementos como estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre e dinâmica podem ser incorporados do ponto de vista técnico, formal, material e sensível;
- em artes visuais e audiovisuais, elementos básicos como ponto, linha, plano, cor, luz, textura, volume, espaço, devem ser percebidos e compreendidos em suas possibilidades expressivas e de significados na constituição da imagem, de acordo com as particularidades plásticas, visuais, e as possíveis articulações entre eles.

A apreciação na compreensão e na interpretação da arte. Este conteúdo orienta-se à fruição, à análise e ao estudo das produções de arte, como meio de construção de teorias ou idéias próprias, em articulação com os saberes socialmente construídos sobre arte em diversas culturas:

- na dança, por exemplo, a fruição implica percepção e compreensão das relações entre as diferentes fontes utilizadas nas composições, assim como dos diversos significados (pessoais, estéticos, sociais) organizados e expressos nas diversas danças.

A pesquisa como procedimento de criação artística e de acesso aos bens culturais.

Este conteúdo associa a pesquisa, como postura investigativa contemporânea, tanto à produção da arte quanto à reflexão sobre ela:

- ao realizar trabalhos de pesquisa e experimentação nas várias linguagens artísticas, utilizando diversos meios e suportes, convencionais ou não, o aluno os incorpora a seu repertório de criação;
- da mesma forma, os procedimentos de pesquisa, praticados como meio de acesso a saberes sobre arte, têm a função de manter o aluno permanentemente informado e atualizado, podendo renovar seus saberes, por si, com autonomia, para além da situação escolar.

O mundo natural e o cultural como fonte de experiências sensíveis, cognitivas, perceptivas e imaginativas. Conteúdo que valoriza a natureza e a cultura tanto como estímulos aos processos de criação artística como provedores de materiais, idéias e símbolos, para a geração de trabalhos de arte:

- em música, por exemplo, sonoridades percebidas em distintos ambientes – urbanos (cidades e ruas) e naturais – ou estímulos visuais ou táteis podem orientar a experimentação, a improvisação e a composição: criar a partir de sons de pássaros, incluir nas composições o ritmo percebido na movimentação das águas dos rios etc.

Fontes de documentação, preservação e difusão da arte. Espaços de documentação, catalogação, preservação e divulgação de bens culturais e acervos de arte de instituições formais e não formais (museus, mostras, bibliotecas, videotecas, exposições, feiras, ateliês) são sistemas a serem conhecidos e freqüentados na produção e apreciação de arte.

Diversidade de manifestações artísticas. Trata-se de desenvolver a compreensão das diferentes manifestações artísticas – pintura, escultura, gravura, artesanato, artefato, arquitetura, cinema, vídeo, fotografia, tevê, infoarte, performance, teatro, dança, rituais, festas populares, jogos – como variadas formas de criação humana, associadas a fatores ligados ao desenvolvimento tecnológico e científico, às tradições culturais, étnicas, sociais, a concepções de mundo.

Valor da arte na sociedade, em diferentes culturas e na vida dos indivíduos. A observação, a pesquisa e o reconhecimento da importância de obras de arte, de produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (no plano regional, nacional e internacional) e em diferentes períodos da história, considerando variados contextos.

Interfaces da arte com os demais conhecimentos. A associação entre arte e outros saberes evidencia-se quando a elaboração, a apreciação e a interpretação de obras artísticas realizam-se em interação com as demais áreas de conhecimento do currículo. Por exemplo, trabalhos de observação e percepção de elementos naturais que ressaltem as formas geométricas ou as ordenações matemáticas presentes na natureza propiciam a interação entre Arte e Matemática. Conteúdos desta disciplina, como perspectiva, por exemplo, também podem ser abordados e exercitados em trabalhos de criação artística pelos alunos.

Avaliação

A avaliação é um dos procedimentos pedagógicos mais complexos e tem gerado discussões quando se trata da educação escolar em Arte. Isto ocorre porque ainda existem concepções redutoras do procedimento avaliador direcionado apenas aos produtos artísticos. A maioria dos professores, entretanto, já compreende que a avaliação pode ser transformadora e progressista, no âmbito do processo pedagógico de Arte.

A partir desse ponto de vista, a avaliação se coaduna às novas proposições para o ensino de Arte, segundo as quais o julgamento de produções expressivas dos alunos deve se basear no estabelecimento de valores responsáveis e qualitativos..

Tal concepção, muito semelhante à utilizada para avaliar outros processos de

conhecimento, prioriza o processo pessoal de cada aluno, assim como a participação do estudante na própria avaliação.

A avaliação formativa, integrada ao desenvolvimento escolar geral do aluno, reforça o conceito de uma educação pautada pela reflexão, voltada para a construção de aprendizagens e não apenas para o controle destas pelos professores.

A idéia de construir uma avaliação formativa resulta da complexidade dos processos de aprender e de ensinar, que incluem, além dos conteúdos, os aspectos afetivos, emocionais, cognitivos, relacionais.

O processo de avaliação espelha, por sua vez, o grau de atualização dos professores em relação à arte e à educação. Ressalte-se que os saberes (conteúdos, competências e habilidades) sobre arte e sua avaliação devem estar em correspondência com os modos de produção e de apreciação artística na contemporaneidade, em diversos meios sociais e culturais.

A avaliação ajuda a situar o estudante em seu processo de aprendizagem, para que ele possa responder ao trabalho dos professores. A estes, por sua vez, a avaliação ajuda a repensar seus encaminhamentos, sempre que necessário.

A avaliação em Arte deve também ser contínua: ao longo de todo o ano letivo, algumas práticas cotidianas dos alunos podem ser tomadas como espaços e instâncias de avaliação, que não deve limitar-se às provas e aos exames.

Para avaliar o processo e o produto, é necessário que se criem formas de documentação dos trabalhos, registrando os momentos sucessivos de cada etapa.

É importante que o aluno saiba como e por que está sendo avaliado, para que possa compreender e até discutir os critérios usados, reconhecendo, assim, o valor da avaliação em sua formação.

A avaliação em Arte deve estruturar-se em correspondência com os conteúdos da área, o que significa avaliar o aluno com base nos três grandes eixos de competências indicados nos PCNEM: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural.

Além disso, é importante que se avalie a incorporação das competências e habilidades descritas em projetos interdisciplinares, nos quais Arte opera com outras áreas.

Em Arte, a avaliação exige consideração tanto aos conceitos da área quanto à orientação contida na formulação das competências. Por exemplo: ao avaliar o conteúdo “arte como expressão, comunicação e representação dos indivíduos”, pode-se eleger como indicador de avaliação a aquisição ou não da competência de “saber realizar produções artísticas nas linguagens da arte”. Neste caso, ainda se poderia observar se, entre outros aspectos, os alunos dominam aqueles relativos à construção e execução prática das produções artísticas, considerando as categorias materiais, ideais e virtuais, conforme está descrito nessa competência.

Para finalizar, é preciso enfatizar o valor da auto-avaliação. A participação do aluno efetiva seu compromisso com sua formação. É importante que o professor compartilhe a seleção dos aspectos de trabalho que serão alvo da auto-avaliação e que o aluno tenha autonomia para ser protagonista do processo avaliativo como um todo.

Anexo 1

Imagem

[...] Qualquer imagem associa ações sensório-motoras e representações, quer ela leve à criação de um signo figurativo, quer simplesmente a uma atividade prática de inteligência. Qualquer imagem é ao mesmo tempo reflexo e esboço de um comportamento; implica relação, mas não identificação, do modelo e da compreensão. Qualquer imagem é uma ficção, o que significa que associa obrigatoriamente elementos colhidos do real, com outros, retirados da memória, através da qual, em última análise, elementos afastados ou antigos – conhecidos pela experiência pessoal ou pela experiência de outros homens – tornam-se presentes e utilizáveis. Torna-se claro, assim, que uma das características fundamentais da imagem plástica consiste no fato de ela unificar elementos de origens diferentes, e que não possuem o mesmo caráter de realidade. É mais uma razão para negar a possibilidade de se explicar a arte figurativa em função de sua adesão ao real imediato. Qualquer imagem supõe, em definitivo, não apenas uma combinação de valores espaciais e valores temporais, mas também uma integração de elementos, escolhidos de acordo com as experiências individuais, em simultâneo com outras, coletivas. Espaciais ou temporais, os elementos do signo figurativo são tomados, em grande parte, do tesouro comum da memória coletiva, da mesma forma que os signos da linguagem.

Contudo, não há dúvida que uma obra só conhece existência quando um indivíduo, o artista, acrescenta aos anteriores elementos sinaléticos algum novo princípio de identificação ou qualquer nova sugestão operatória. A invenção funciona da mesma maneira que o fermento na massa. As novas estruturas do imaginário utilizam elementos preparados pelas antigas, subentendendo-se que a introdução num sistema, qualquer que ele seja, de uma entropia, isto é, de um elemento complementar, vai alterar completamente todas as antigas relações das partes. (Francastel, 1983, pp. 133-134)

[...] Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.

[...] E, no entanto, os elementos da nossa resposta, o vocabulário que empregamos para desentranhar a narrativa que uma imagem encerra – sejam os botes de van Gogh [sobre a praia de Sainte-Marie] ou o portal da Catedral de Chartres –, são determinados não só pela iconografia mundial, mas também por um amplo espectro de circunstâncias, sociais ou privadas, fortuitas ou obrigatórias.

Construímos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa. (Manguel, 2001, pp. 27-28)

Anexo 2

Movimento

O movimento [...] revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. O movimento pode ser influenciado pelo meio ambiente do ser que se move. É assim que, por exemplo, o meio no qual ocorre uma ação dará um colorido particular aos movimentos de um ator ou de uma atriz, serão diferentes no papel de Eva no paraíso, ou no de uma mulher na sociedade num salão do século 18, ou no de uma moça no balcão de um bar na favela. Todas as três mulheres podem ter personalidades semelhantes e exibir quase que as mesmas características gerais de movimento, mas elas adaptariam seus comportamentos à atmosfera da época ou ao lugar em que estivessem.

Um caráter, um atmosfera, um estado de espírito, ou uma situação não podem ser eficientemente representados no palco sem o movimento e sua inerente expressividade. Os movimentos do corpo, incluindo movimentos das cordas vocais, são indispensáveis à atuação no palco.

Há ainda um outro aspecto do movimento que é de capital importância para a atuação dramática. Quando dois ou mais artistas vão se encontrar, no palco, devem entrar em cena, aproximar-se um do outro (seja se tocando ou mantendo uma certa distância entre si), para depois se separarem e se retirarem de cena.

O agrupamento dos atores no palco se dá através do movimento, cuja expressividade difere da do movimento individual. Os membros de um grupo se movem a fim de demonstrar seu desejo de entrar em contato uns com os outros. O objetivo ostensivo do encontro poderá ser lutar, abraçar, dançar ou simplesmente conversar. Há, porém, propósitos intangíveis, tais como a atração entre indivíduos que simpatizam entre si ou a repulsa sentida por pessoas ou grupos antipáticos uns para com os outros. (Laban, 1978, pp. 20-21)

Anexo 3

Som

– Sim, mas isso é música?

Era um dos meus primeiros dias na sala de música. A fim de descobrirmos o que deveríamos estar fazendo ali, propus à classe um problema. Inocentemente perguntei:

– O que é música?

Passamos dois dias inteiros tateando em busca de uma definição. Descobrimos que tínhamos de rejeitar todas as definições costumeiras porque elas não eram suficientemente abrangentes [...]

O simples fato é que, à medida que a crescente margem a que chamamos de vanguarda continua suas explorações pelas fronteiras do som, qualquer definição se torna difícil. Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessar suas composições, ele ventila a arte da música com conceitos novos e aparentemente sem forma.

Apesar disso, eu não gostava de pensar que a questão de definir o objeto a que estamos devotando nossas vidas fosse totalmente impossível. Eu achava que John Cage

também não pensaria isso, e então escrevi para ele e lhe pedi sua definição de música. Sua resposta:

“Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto – veja Thoreau.”

A referência é ao *Walden*, de Thoreau, em que o autor descobre um inesgotável entretenimento nos sons e visões da natureza.

Definir música meramente como “sons” teria sido impensável poucos anos atrás, mas hoje são as definições mais restritas que estão se revelando inaceitáveis. Pouco a pouco, no decorrer do século 20, todas as definições convencionais de música vêm sendo desacreditadas pelas abundantes atividades dos próprios músicos.

Primeiro, com a tremenda expansão dos instrumentos de percussão em nossas orquestras, muitos dos quais produzem sons arrítmicos e sem altura definida; em seguida, pela introdução de procedimentos aleatórios em que todas as tentativas de organizar racionalmente os sons de uma composição se rendem às leis “mais altas” da entropia; depois disso, pela abertura dos receptáculos de tempo e de espaço a que chamamos de composições e salas de concerto, para permitir a introdução de todo um novo mundo de sons que estavam fora deles (No 4’33” *Silence*, de Cage, ouvimos apenas os sons externos à composição em si, a qual é meramente uma cesura prolongada.) Finalmente, nas práticas da música concreta torna-se possível inserir numa composição qualquer som do ambiente por meio de uma fita magnética.

[...] Hoje todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades, situado dentro do domínio abrangente da música.

[...] A amplidão cultural histórica e geográfica que caracteriza o nosso tempo nos tornou muito conscientes da falácia de controlar o temperamento de todas as filosofias musicais pelo mesmo diapasão [...]

Novas disciplinas são necessárias no currículo, e elas nos levarão longe pelos contornos mutantes do conhecimento interdisciplinar adentro.

O novo estudante terá que estar informado sobre áreas tão diversas como acústica, psicoacústica, eletrônica, jogos e teoria da informação.

São estes últimos, juntamente com o conhecimento dos processos de construção e dissolução da forma, observados nas ciências naturais, que serão necessários para registrar as formas e densidades das novas configurações sonoras da música de hoje e da de amanhã. Hoje se ouve mais música por meio de reprodução eletroacústica do que na sua forma natural, o que nos leva a perguntar se a música nessa forma não é talvez a mais “natural” para o ouvinte contemporâneo; e, se for assim, não deveria o estudante compreender o que acontece quando a música é reproduzida desse modo?

[...] Por fim, em algum lugar se poderia começar a trabalhar numa história da percepção auditiva, muito necessária, que nos mostre como é que diferentes períodos ou diferentes culturas musicais realmente escutam coisas “diferentes” quando ouvem música.

[...] Pode ser que os ouvintes não gostem de todos os sons dessa nova música, e isso também será bom. Pois, juntamente com outras formas de poluição, o esgoto sonoro de nosso ambiente contemporâneo não tem precedentes na história humana. [...] é chegada a hora, no desenvolvimento da música, de nos ocuparmos tanto com a prevenção dos sons como com sua produção. Observando o sonógrafo do mundo, o novo educador musical incentivará os sons saudáveis à vida humana e se enfurecerá contra aqueles hostis a ela. [...] Será de maior interesse tornar-se membro da International Society for Noise Abatement [Sociedade Internacional para a Diminuição do Ruído] que da Registered Music Teachers Association [Associação dos Professores de Música Registrados] local. (Schafer, 1991, pp. 119-23)

Anexo 4

Iconologia e iconografia

Iconografia: A disciplina da história da arte que trata da identificação, descrição, classificação e interpretação do tema nas artes figurativas.

No livro *Estudos da iconologia* (1939), Erwin Panofsky propôs a utilização do termo “iconologia” para distinguir uma abordagem mais ampla dos temas da arte, na qual o estudioso procurasse compreender o significado total da obra em seu contexto histórico. Entretanto, na prática, raramente se faz distinção entre os dois termos, e “iconografia” é, de ambos, o mais largamente usado.

O termo pode ser aplicado a coleções (ou à classificação) de retratos. Van Dick, por exemplo, compôs uma série de águas-fortes retratando contemporâneos seus famosos à qual deu o nome de *Iconografia*. Os detalhados catálogos da National Portrait Gallery, em Londres, no verbete dedicado a cada personagem retratado, trazem uma seção intitulada “iconografia”, em que são arrolados outros retratos conhecidos do mesmo personagem. Assim, é cabível falar da “iconografia de Shakespeare”, da “iconografia da rainha Vitória”. (Chilvers, 1996. p. 266)

Anexo 5

Imaginário social

O imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. Trata-se de uma produção coletiva, já que é o depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano. Nessa dimensão, identificamos as diferentes percepções dos atores em relação a si mesmos e de uns em relação aos outros, ou seja, como eles se visualizam como partes de uma coletividade.

Bronislaw Baczko assinala que é por meio do imaginário que se podem atingir as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades esboçam suas identidades e objetivos, detectam seus inimigos e, ainda, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social se expressa por ideologias e utopias, e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos. Tais elementos plasmam visões de mundo e modelam condutas e estilos de vida, em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças.

[...] Devemos distinguir, como Bloch, a imaginação da fantasia: a primeira tende a criar um imaginário alternativo a uma conjuntura insatisfatória; a segunda nos aliena num conjunto de ‘imagens exóticas’ em que procuramos compensar uma insatisfação vaga e difusa. Só a imaginação permite à consciência humana adaptar-se a uma situação específica ou mobilizar-se contra a opressão.

O ato de imaginar aclara rumos e acelera utopias. Estamos sempre nos deparando com a intenção de refazer percursos, numa busca incessante das rachaduras e fendas que fomentam as utopias sociais. Como ativadora do campo do imaginário, a imaginação não pode prescindir de um código operacional de comunicação, ao qual compete perfilar vozes que simulam harmonias no conjunto. Quando o significado não é reconhecido no processo de decodificação, o símbolo cai no vazio, não se efetiva a troca imaginária. Mas os símbolos não são neutros, uma vez que os indivíduos atribuem sentidos à linguagem, embora a liberdade de fazê-lo seja limitada pelas

normas sociais. No extremo oposto, a sociedade constitui sempre uma ordem simbólica, que, por sua vez, não flutua no ar – tem que incorporar os sinais do que já existe, como fator de identificação entre os sujeitos. (Moraes, <http://www.uff.br/mestcii/cc7.htm> – Acessado em set./2002)

Bibliografia

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996. 4.ed.
- BENSE, Max. *Estética*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.
- CALABRESE, Omar. *A linguagem da arte*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- CHILVERS, Ian. *Dicionário Oxford de arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988.
- FRANCASTEL, Pierre. *Imagem, visão e imaginação*. Lisboa: Ediouro, 1983.
- GOMBRICH, E.H. *Arte e ilusão – Um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- LE BORTERF. “De la competence. Essai sur un attracteur étrange”. [Paris: Les Éditions d’organization, 1994]. Cit. in PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Semtec/MEC, 1999.
- MORAES, Denis de. “Notas sobre o imaginário social”. In *Revista Contracampo* n.1 ISSN: 1414-7483. <http://www.uff.br/mestcii/cc7.htm> (Acessado em set./2002)
- MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia de & FECHINE, Yvana (eds.). *Semiótica da arte. Teorizações, análises e ensino*. São Paulo: Hacker Editores (PUCSP/USP/CNRS), 1998.
- Parade, 1901-2001*. AGUILAR, Nelson & LE BOM, Laurent (orgs.). Tradução: Carlos Spilak. São Paulo: Brasil Connects, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.



Informática

Luciana Maria Allan Salgado

Introdução

Há até pouco tempo, a Educação era vista como um meio de conservação, reprodução e perpetuação da história e da cultura, pela transmissão de determinados conteúdos escolares, incansavelmente repassados de uma geração a outra. Idéias, costumes, valores e percepções deveriam ser assimilados pelas gerações que ocupavam os bancos escolares, sem maiores considerações sobre o impacto imediato ou previsível que mudanças cada vez mais rápidas provocavam ou viriam a provocar na sociedade.

Com a educação focada na perspectiva da sociedade e não na do indivíduo, valorizava-se a transmissão de conteúdos estanques, muitos sem real significado no cotidiano do estudante, impondo-lhe a passividade de mero receptor de informações muitas vezes ultrapassadas.

Atualmente, a pretensão de ensinar tudo a todos não encontra eco numa realidade globalizada, em mutação rápida, na qual a produção, a veiculação e a estocagem de informação ganhou contornos impensáveis há uma década.

Não há mais lugar para uma escola integralmente estruturada para ensinar apenas aquilo que a ciência já descobriu, que a sociedade já aceita, que as políticas públicas deliberam e que o mundo acadêmico ou escolar reconhece como necessário e universal, em detrimento do desenvolvimento da autonomia de pensamento, da visão sistêmica e do atendimento às peculiaridades histórico-geográfico-sociais.

Na tentativa de fazer caber tudo, muitos currículos ainda em vigência estão repletos de idéias, contextos e informações supérfluas e anacrônicas, não prevendo tempo para o aluno refletir, aprender a pesquisar, comparar, depurar, formar idéias, discuti-las com seu grupo, enfim, questionar o próprio conhecimento.

Ao repensar conceitos, conteúdos e temas, devemos hoje partir do princípio de que qualquer atividade em que eles sejam abordados deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. E mais: que sejam conceitos, conteúdos e temas transpostos didaticamente de forma significativa, que se integrem à realidade atual e nos ajudem a entendê-la.

De acordo com a nova proposta do ensino médio, que contempla as tecnologias de comunicação e informação, o planejamento das atividades pedagógicas estará menos centrado na extensão de conteúdos e mais voltado para as competências cuja aquisição se quer promover, o que pressupõe muita clareza na intencionalidade do ensinar.

Basicamente é este o sentido da nova educação sustentada pelos quatro pilares definidos pela Unesco, já indicados na introdução deste trabalho.

Colocar essa educação em prática implica criar condições para que o jovem saiba viver em uma sociedade sem fronteiras, pluricultural, economicamente integrada e, às vezes, interdependente. Impõem-se de imediato algumas perguntas:

- O que realmente devemos abordar no processo de ensino-aprendizado?
- O que é de interesse do nosso aluno?
- O que propiciará o desenvolvimento de competências e habilidades?
- Como organizar didaticamente momentos de busca de informação, reflexão, depuração, conclusão e síntese?
- Como “cumprir programas” e ao mesmo tempo construir conhecimento, obedecendo ao ritmo de cada aluno?

Este documento procura encaminhar respostas para algumas dessas questões, circunscrevendo-as na área em que os PCNEM inserem a Informática sem, no entanto, deixar de lado a necessária interface com as demais áreas.

Em primeiro lugar, Informática não deve ser considerada como disciplina, mas como ferramenta complementar às demais já utilizadas na escola, colocando-se, assim, disponível para todas as disciplinas. Uma ferramenta diferenciada, porém, pois tem linguagem própria: símbolos, gramática, formas de interação e de interlocução, entre outras especificidades que serão oportunamente apresentadas e detalhadas. Com este conjunto de elementos combinatórios, o aluno encontra oportunidades para o uso dos vários recursos tecnológicos que podem intermediar a aprendizagem de conteúdos multidisciplinares, por meio da pedagogia de projetos, por exemplo, além de desenvolver as competências necessárias para se inserir e manter-se no mercado de trabalho.

O fato de as mudanças na Educação não ocorrerem de forma tão rápida quanto na tecnologia gera um distanciamento entre o processo de captura, armazenamento e manipulação da informação e o produto final, que é o conhecimento. Esse hiato precisa ser superado, visando a assegurar condições mínimas para a efetiva aprendizagem.

Ter ou não acesso à informação processada e armazenada pelos meios tecnológicos, especificamente o computador, pode se constituir em elemento de identidade ou de discriminação na nova sociedade que se organiza, já que a informática encontra-se presente na nossa vida cotidiana e incluí-la como componente curricular significa preparar o estudante para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real e contextualizado (PCNEM, p. 186).

Supõe-se, portanto, que os currículos atuais devem prever o desenvolvimento de competências e habilidades específicas da área de tecnologia – relacionadas principalmente às tecnologias de informação e comunicação –, para obtenção, seleção e utilização de informações por meio do computador.

Paralelamente a esse processo, deve-se sensibilizar o aluno para as alterações decorrentes da presença da tecnologia da informação e da comunicação no cotidiano e no próprio processo de construção do conhecimento.

Conceitos estruturantes

Como podemos ver nos PCNEM, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias destaca as competências que dizem respeito à constituição de significados e o domínio de diferentes códigos que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania.

A utilização dos códigos que são objeto de conhecimento da área visa não só ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ou seja, saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando sempre os interlocutores.

Essa utilização dos recursos computacionais no ensino médio significa muito mais do que saber manusear e saber a nomenclatura de seus diferentes componentes. Significa, segundo os PCNEM, “conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas” (p. 106), ou seja, aplicar os conhecimentos e habilidades adquiridos na educação básica e também preparar-se para o trabalho, como quer a LDB.

Levando em conta essas preliminares, o objetivo deste primeiro tópico é detalhar, na perspectiva da Informática, os **conceitos estruturantes** da área, em consonância com semelhante detalhamento já feito nas disciplinas que a integram, fornecendo algumas contribuições específicas da Informática para a aquisição e o desenvolvimento das **competências** e **habilidades** definidas pelos PCNEM.

No subtítulo Temas estruturadores e estratégias para a ação (à página 220), o professor encontrará as competências e habilidades específicas de Informática relacionadas mais diretamente a cada tema.

Representação e Comunicação

Conceitos

1. Linguagem digital

A ruptura tecnológica decisiva reside na idéia do computador como unicamente um sistema simbólico, uma máquina que lida com representações e sinais.

Sob todos os aspectos o computador é um sistema simbólico, que tem como código original símbolos que representam zeros e uns, que por sua vez representam conjuntos de instruções matemáticas, que por sua vez codificam palavras, imagens e sons. Em síntese: esse sistema simbólico permite a **transformação das experiências** em informações ordenadas, armazenáveis, representáveis de diferentes formas e de fácil recuperação, para compartilhamento em ambientes virtuais de comunicação remota e em tempo real (*on-line*).

O domínio desse conceito é fundamental na percepção crítica da estrutura da nova ferramenta.

2. Signo e símbolo

Como afirma Mrech (2001),

Os computadores são produtos de ponta de uma tecnologia inteligente, isto é, uma tecnologia que se desenvolve e se estrutura a partir de componentes oriundos de processos cerebrais. São máquinas semânticas, utilizando formas de linguagem bastante sofisticadas, tais como: imagens, códigos de linguagem, processadores de texto e cálculo etc.

Neste contexto dominado por ícones e metáforas visuais, o texto – considerado como conjunto de letras e palavras em lugar de imagens e animações – cede seu lugar de protagonista e passa à situação de coadjuvante.

Com isso, reconhecer os signos e símbolos presentes nas diferentes interações propiciadas por esses ambientes é fator fundamental para entender o processo de comunicação possibilitado pelo computador.

3. Denotação e conotação

Na sociedade da informação, lidamos mais com signos do que com coisas. A dialética imagem–objeto, cópia–original, simulação–real faz com que o sentido denotativo–conotativo tenha outra dimensão já que, como afirma Steven Johnson,

A verdadeira mágica dos computadores reside no fato de eles **não** estarem amarrados ao velho mundo analógico dos objetos. Podem imitar muito desse mundo, é claro, mas são também capazes de adotar novas identidades e desempenhar novas tarefas que não têm absolutamente nenhum equivalente no mundo real. (2001, p. 49).

Por isso, conhecer esses conceitos e adequá-los ao novo contexto desse universo é importante para a interação e atuação crítica em ambientes computacionais.

4. Gramática

Grosso modo, é a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua. Nos PCNEM estende-se o emprego do termo para outras linguagens, além da língua, tais como: a gramática da linguagem musical, a gramática da linguagem do corpo, e também a gramática da linguagem computacional (ou linguagem digital).

Todo campo de conhecimento apresenta uma estrutura conceitual e outra metodológica (sintática), definida como um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer linguagem, inclusive a digital.

No ensino médio, o aluno deve conhecer aspectos da gramática da linguagem digital, como, por exemplo, um endereço *www* (presente no mecanismo de acesso a determinado portal), o processo de envio de *e-mails*, armazenamento e recuperação de arquivos... (Ver tópico Informação e Redundância, na página 213.)

5. Texto

A um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal, chamamos texto. Nesse sentido, toda e qualquer informação armazenada e veiculada pelos meios digitais chega ao usuário comum sob forma de texto (*lato sensu*).

Como a natureza da linguagem e as especificidades do suporte interferem na configuração textual, o domínio desse conceito se faz necessário para que o aluno entenda, por exemplo, a diferença entre ler uma notícia na internet e num jornal. Os textos dos noticiários *on-line* são mais sintéticos e necessariamente menos elaborados, já que a inserção da notícia na rede tem de ser muito rápida, seguindo de perto o fluxo dos acontecimentos. Até mesmo a transposição do jornal de seu suporte original – o papel – para a rede, apesar de manter a mesma configuração, implica outras maneiras de ler, já que o manuseio das folhas é substituído por cliques no *mouse* e pela movimentação do cursor, para ficar nas diferenças mais óbvias. Outras diferenças relacionadas ao conceito de texto decorrem, por exemplo, das limitações da linguagem digital na configuração de textos fotográficos; ou ainda das vantagens que essa mesma linguagem oferece no armazenamento dessa mesma informação, para citar apenas casos bem evidentes.

Considere-se ainda a diversidade de apresentações de um texto, verbal ou não-verbal, proporcionada pelas diferentes interfaces da máquina, assim como as possibilidades de leitura também decorrentes dessa pluralidade – editor de texto, programas de apresentação, montagem de gráficos... (Ver o tópico Hipertexto, na página 214.)

6. Interlocução, significação, dialogismo

As diferentes formas de comunicação, presenciais ou não, fazem com que os agentes da comunicação se expressem de acordo com suas intenções, construindo o sentido na interlocução. Listas de discussão, correio eletrônico (*e-mail*), bate-papo *on-line* (*chat*) e fóruns abrem novas perspectivas de comunicação, para cuja caracterização e compreensão é fundamental o domínio desses conceitos.

Competências e habilidades da área

A inserção de Informática no primeiro eixo da área, em termos de competências e habilidades, pode ser assim sintetizada como se segue.

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência comunicacional: interativa, gramatical e textual

No caso da informática, essa competência traduz-se em ler e interpretar as informações disponíveis na internet, efetuando com autonomia a busca, a troca de informações e a apresentação de conclusões, utilizando os recursos da linguagem digital mais adequados para cada canal de comunicação existente na internet (*fórum*, *chat*, *e-mail* e lista de discussão).

2. Ler e interpretar

Com a criação de redes de computadores, e principalmente da internet, não basta

apenas o aluno aprender a lidar com as informações gerais. É preciso aprofundá-las, analisando-as em toda sua complexidade. Dominar a leitura de diversos programas é ferramenta indispensável para interagir no ambiente digital.

O professor deve ainda considerar a importância do domínio dessas competências numa realidade em que o computador assume a função de “tecnologia mediadora a partir da qual vemos o mundo e construímos conhecimento” (Ramal, 2002).

3. Posicionar-se como protagonista na produção e recepção de textos

Na sociedade atual, chamada de sociedade da informação, o aluno não pode ser mero receptor passivo de informações: deve ser também produtor, ou seja, tem de criar informações. Isso significa que o estudante deve ser capaz de resolver questões relativas às atividades escolares do dia-a-dia, solucionando problemas e apresentando suas idéias em diferentes linguagens comunicacionais, presencial ou virtualmente.

Nas situações de interlocução virtuais em tempo real, o protagonismo exige competências e habilidades diversas de todas as outras situações de interlocução, como o domínio de uma língua escrita que é híbrida com a falada e que incorpora, aos códigos, signos não-verbais como os “*emoticons*”, por exemplo.

4. Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes

O domínio dos conceitos que até agora estamos analisando deverá constituir uma rede cuja significação só se efetivará à medida que o aluno for construindo a competência tanto de acessar criticamente as diferentes fontes de informação (*sites*, portais, *CD-ROM*), discutindo o processo de busca em cada uma delas, suas vantagens e desvantagens, quanto de aplicá-las na resolução de problemas.

Investigação e Compreensão

Conceitos

1. Análise e síntese

A análise dos recursos tecnológicos presentes em nosso cotidiano permite uma compreensão contemporânea do universo físico e da vida planetária, pois leva ao entendimento de como são utilizados os instrumentos com os quais o homem maneja, investiga e codifica o mundo natural. A síntese é o contraponto necessário à análise e dela decorre. São conceitos que sustentam a compreensão de como as tecnologias transformam o cotidiano.

2. Correlação

Consiste em saber integrar os processos tecnológicos próprios de cada área do conhecimento na procura de possibilidades de resolução de uma situação-problema. Pela correlação pode-se contextualizar conhecimentos de todas as áreas e disciplinas. Por exemplo: entender os princípios das tecnologias e acioná-los na resolução de problemas de planejamento, organização, gestão, trabalho em equipe...

3. Identidade

No plano do conhecimento metalingüístico, o conceito diz respeito ao reconhecimento de características próprias e específicas da nova linguagem instaurada pelas tecnologias da informação.

Já no plano das macrocompetências, sabemos que a educação implica um processo de construção da identidade que se constitui pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade, respeito e diversidade. Nas atividades que envolvem os recursos informatizados, o professor encontra um excelente recurso para construir esse conceito quando o aluno se integra a um grupo de discussão e percebe-se como um indivíduo com personalidade própria e verdadeira, que optou por conviver num ambiente com regras próprias.

4. Integração

No uso dos recursos oferecidos pela linguagem digital, pode-se levar o aluno a reconhecer as possibilidades de integração entre programas de computador, observando que a forma de apresentação das informações de um deles pode ser interessante complemento para outro. A inserção de um gráfico em uma apresentação, por exemplo, permite integrar duas linguagens diferentes, veiculadas no mesmo suporte.

5. Classificação

O computador possui um **sistema de engenharia de máquina** que permite agrupar dados de diferentes formas, de acordo com determinados parâmetros e critérios. As diferentes formas de classificação auxiliam a localização, seleção e armazenamento de informações, permitindo que o usuário escolha trabalhar da forma que lhe pareça mais confortável. Há possibilidades de manipulação dos dados armazenados por meio de sua classificação por data, nome, extensão ou tamanho.

6. Informação e redundância

Graças aos programas de reconhecimento de caracteres é possível identificar, com alto grau de precisão, palavras num determinado texto, assim como as palavras redundantes. As ferramentas de busca trabalham com essas duas variáveis e interferem diretamente em alguns usos do computador, como nos processos de busca de informação na internet e em CD-ROM. Por exemplo:

- se numa ferramenta de busca na internet entrarmos com dois dados – Machado + Assis –, obteremos uma quantidade imensa de informações, porém dispostas de forma indistinta, sem padrões hierárquicos claros, muitas delas redundantes quanto ao recorte desejado pelo pesquisador;
- mas, se no mecanismo de busca indicarmos “Machado + Assis + Póstumas”, a quantidade de dados diminui consideravelmente.

Hoje, os profissionais de desenvolvimento de *software*, junto com profissionais da informação, têm desenvolvido sistemas de busca cada vez mais precisos. As possibilidades oferecidas por cada um deles é imensa e somente vivenciando diversos processos de busca de informações é que o aluno do ensino médio será capaz de localizar

as relevantes e descartar as redundantes.

7. Hipertexto

As novas tecnologias transformam o conceito de tempo e espaço, assim como a prática linear de registro e escrita, exigindo novas formas de organização e transmissão do conhecimento. O texto, construído na forma de imensuráveis *links* (remissões), vai ficando sem limites precisos e sendo construído não mais por uma inteligência individual, mas por uma imensa e dispersa inteligência coletiva.

Ler textos hipertextuais – em *CD-ROM* ou navegando por páginas da internet – e produzir material hipertextual permite que os alunos tenham uma primeira experiência de aproximação a essa inteligência coletiva, em que se valoriza o **aprender a ser**. Essas atividades certamente deflagrarão a comparação com outros tipos de suportes de informação: bibliotecas, índices de livros, sumários e organização de material em jornais e revistas.

Longe de interessar apenas aos professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o conceito de hipertexto permeia, hoje, todos os campos do saber e as próprias pesquisas de mecanismos de cognição.

8. Metalinguagem

A aplicação de recursos metalingüísticos no mundo digital é ferramenta que permite analisar aspectos das traduções das linguagens verbais e não-verbais para a linguagem digital e vice-versa, como o reconhecimento do significado de símbolos e extensões como *http, www, @, .xls, .doc...*

Competências e habilidades da área

A interseção das competências específicas de Informática com as da área pode ser assim explicitada como se segue.

1. Analisar e interpretar no contexto da interlocução

A possibilidade de comunicar-se a qualquer hora, com qualquer pessoa, em qualquer lugar, ainda que não concretizada de forma absoluta, obriga o aluno ao exercício de analisar, estabelecer relações e interpretar a utilização da informática, situando-se como protagonista de um mundo em que tempo e espaço não são mais fatores limitadores à comunicação.

2. Identificar manifestações culturais e suas formas de expressão e registro no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura

Ao empregar as tecnologias de que estamos tratando, o aluno deverá desenvolver a competência de:

- nelas identificar as linguagens como manifestações cognitivas e integradoras da identidade pessoal e coletiva assim como de processos culturais;

- observar as mudanças que essas linguagens imprimiram às formas de comunicação;
- a importância de inserir-se nesse contexto.

A essa identificação deve-se seguir a análise crítica dos efeitos da ruptura causada não só pela utilização da ferramenta digital (criação), como também pela nova maneira de aproximação do produto cultural determinada por ela (divulgação). A perda de especificidade da arte e sua diluição no universo de objetos comuns, por exemplo, é um dos temas relacionados a essa competência; sem falar na arte por computador, para ficar no caso mais óbvio de uma forma de expressão cultural.

3. Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais

Grosso modo, essa competência traduz-se em:

- estabelecer semelhanças e diferenças entre as formas “tradicionais” de criação e registro e as novas formas instauradas pelo processamento digital;
- argumentar sobre vantagens e desvantagens desse tipo de criação e registro;
- analisar dados que se tornam significativos a partir da rede conceitual deste campo do conhecimento;
- refletir sobre as conseqüências do acesso ou não à tecnologia, quer como consumidor, quer como produtor.

4. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria do ambiente virtual

Reconhecer criticamente as potencialidades da informática como veículo de comunicação com culturas diversas e a necessidade de utilizar-se de outras línguas para usufruir desse potencial.

5. Analisar metalingüisticamente as diversas linguagens

Reconhecer a estrutura, a função e os contextos de uso de símbolos e ícones da linguagem digital, valendo-se para tanto de outras linguagens, especialmente a verbal.

Contextualização Sociocultural

Conceitos

1. Cultura

Toda manifestação que emana das trocas sociais e é transmitida de geração a geração. A língua, a música, a arte, o artesanato, entre tantas outras, são manifestações culturais.

A partir da criação da internet, o computador definiu uma nova cultura, chamada de cibercultura. Lévy afirma que

[...] longe de ser uma subcultura dos fanáticos pela rede, a cibercultura expressa uma mutação fundamental na própria essência da cultura. [...] A chave da cultura do futuro é o conceito de universal sem totalidade, correspondendo à globalização

concreta das sociedades. [...] Conectadas ao universo, as comunidades virtuais constroem e dissolvem constantemente suas micrototalidades dinâmicas, emergentes, imersas, derivando entre as correntes turbilhonantes do novo dilúvio. (1999, p. 111)

Ao aluno cabe reconhecer a diversidade cultural no ciberespaço como diretamente proporcional ao envolvimento ativo e à qualidade das contribuições dos diversos representantes culturais, constatando que freios políticos, econômicos ou tecnológicos são bem mais fracos nesse espaço. Ou seja, é necessário analisar, a partir dessas variáveis, a abertura para a expressão da diversidade cultural mundial.

2. Globalização versus localização

Além de poder propiciar uma rápida difusão de informações de interesse para a escola, pais e comunidade, a globalização incentiva a construção interdisciplinar de conhecimento, a partir de informações produzidas individualmente ou em grupo, bem como o desenvolvimento colaborativo de projetos geograficamente distantes.

As comunidades virtuais abertas (voltadas à pesquisa, à prática e ao debate) – que pelo menos potencialmente neutralizam ou relativizam o dogmatismo e a manipulação unilateral da informação – possibilitam diferentes tipos e níveis de integração, independentemente de barreiras físicas ou geográficas. Esse conjunto de fenômenos desperta no aluno a reflexão a respeito do impacto das tecnologias sobre os processos de produção e desenvolvimento do conhecimento e sobre sua vida pessoal e social.

Ao trabalhar com esses conceitos, o professor tem de estar atento para o fato de, ante a pasteurização provocada pelos meios eletrônicos, as culturas regionais correrem o risco de sucumbir, o que pode alterar o senso de identidade cultural.

3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos, negociação de sentidos

A utilização prática da linguagem digital determinou o surgimento de símbolos, muitos deles derivados de palavras da língua inglesa e incorporados à nossa cultura. É o caso dos símbolos **www** (abreviação de *world wide web*) e **@** (que significa *at*, em), usados em endereços de internet ou de correio eletrônico, como em regina@sonda.com.br (sonda - nome fictício de provedor de acesso à internet).

É necessário discutir com os alunos essa nova simbologia, como também discutir o vocabulário presente no dia-a-dia da informática, mantendo-se atento ao uso do idioma inglês em nossa cultura. Para que essas discussões atinjam um nível satisfatório de profundidade, é importante o domínio dos conceitos de arbitrariedade e motivação social dos signos.

4. Ética

A utilização da internet, diante de suas possibilidades de armazenamento de informações por parte de qualquer usuário, obriga a discussão de princípios éticos e das responsabilidades envolvidas nas interações no ciberespaço.

No plano mais imediato, para se garantir uma interação eficaz, sem muitos ruídos de comunicação e buscando minimizar mal-entendidos, é interessante conhecer algumas regras de comportamento aceitas no universo da comunicação mediada por computador.

As comunidades virtuais têm características próprias, regras e costumes advindos da própria cultura de cada uma delas; mas em geral respeitam-se alguns parâmetros básicos de etiqueta que ajudam no relacionamento e que, de alguma forma, visam a suprir recursos comuns no diálogo presencial. Algumas atividades, como o envio e recebimento de *e-mails* e a participação em *chats* e fóruns, podem efetivar o conhecimento, a discussão e a incorporação dessas regras ou sua rejeição. O convívio cibernético tem uma ética ainda rudimentarmente estruturada, mas já com características próprias.

O professor deve também estar preparado para discutir com os alunos a presença dos *hackers* e *crackers* na internet. (Estes e outros termos relativos à linguagem digital são apresentados no Glossário, à página 235.)

5. Cidadania

Exercício de cidadania inicia-se na convivência cotidiana. As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação fazem parte do exercício cidadão. O conceito de cidadania é central na discussão sobre o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação no contexto brasileiro e, sobretudo, a distância cada vez maior entre os que têm e os que não têm acesso aos recursos computacionais.

6. Conhecimento: dinâmica e construção coletiva

A inteligência ou a cognição são o resultado das redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, como toda a herança de métodos e tecnologias intelectuais. (Lévy, 1993, p. 135)

Tecer aprendizagem virtual em ambiente colaborativo, principalmente com as trocas entre professor e aluno, é uma das mais interessantes e profícuas maneiras de interação para a construção do conhecimento.

A compreensão do conhecimento como construção coletiva é fundamental para que o aluno entenda, por exemplo, que um hipertexto é “uma reunião de vozes e de olhares, construído por muitas mãos e aberto para todos os *links* e sentidos possíveis”. (Ramal, 2002)

7. Imaginário coletivo

Entender as manifestações do imaginário coletivo e sua expressão na forma de linguagens é entender o processo de construção no qual intervêm não só o trabalho individual mas também uma emergência social historicamente datada. Por exemplo, o estudo da evolução tecnológica, em conexão com a entrada de cada uma das tecnologias na vida do cidadão, adquire sentido nessa perspectiva.

Uma análise do imaginário que fundamenta atitudes, regras e procedimentos em

diversas culturas a partir da incorporação das mais recentes tecnologias de informação e comunicação também é importante para que o aluno possa relacionar-se de forma mais crítica com essas tecnologias.

Competências e habilidades da área

A intersecção de Informática com a área pode-se traduzir, em termos de **competências e habilidades do eixo**, da forma que se segue.

1. Usar as diferentes linguagens nos eixos das representações simbólicas: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência

No recorte específico do nosso campo de conhecimento, é necessário que o aluno reconheça o papel da informática na organização da vida sociocultural e na compreensão da realidade, relacionando o manuseio do computador a casos reais, ligados ao seu cotidiano, seja no mundo do trabalho, no mundo da educação ou no da vida privada.

2 e 3. Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e fontes de legitimação desses acordos

Graças à digitalização, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido via computador. Esse novo tratamento da informação instaura uma espécie de linguagem universal, que acaba gerando acordos sociais diversos, cuja natureza, função e alcance social o aluno deve compreender e analisar.

4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica

Tendo na multimídia sua linguagem e na hipermídia sua estrutura, os signos presentes na linguagem digital estão disponíveis a qualquer momento e, teoricamente, para qualquer um que deseje ou necessite ter acesso a eles. Nasce assim um novo leitor, que navega numa tela, realizando ou programando suas leituras num universo imensurável de signos.

Trata-se de um universo inteiramente novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da Biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada clique do *mouse*. (Santaella, 1999)

É necessário, pois, que o aluno seja capaz de entender como se articulam as novas estratégias de leitura e recuperação de informação, comparando-as com aquelas que a escola tradicionalmente incorporou.

5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional contido no ciberespaço

O domínio dos conceitos até agora tratados instrumentaliza o aluno para navegar pela internet e visitar *sites* de centros culturais como museus, bibliotecas e exposições virtuais.

Ampliou-se, com as novas tecnologias, o espectro de manifestações e produtos culturais a que o aluno pode ter acesso, potencializando inclusive o questionamento das fronteiras entre a cultura tida como erudita e a chamada popular.

6. Contextualizar e comparar esse patrimônio respeitando as visões de mundo nele implícitas

Contextualização é o recurso pedagógico que pode tornar a construção do conhecimento significativa. “Viver” eventos em múltiplas perspectivas é uma possibilidade viabilizada pela constituição de comunidades virtuais. A comparação entre os fundamentos dessas comunidades pode ser um exercício de análise de linguagens e da ética.

7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação

No domínio específico da informática, a competência acima traduz-se na compreensão das mudanças que ocorreram na transição da Era Industrial para a Era da Informação; nesta não se recebe apenas informação pronta, mas se é capaz de criá-la, recriá-la, analisá-la e incorporá-la ao nosso histórico de vida, tornando-nos parte do contexto de produção, circulação e aplicação de conhecimentos. Essa percepção é o primeiro passo para a posterior análise crítica do impacto causado pelas tecnologias da informação.

Seleção dos temas e conteúdos

As novas tecnologias de informação e comunicação apresentam-se como elementos que promovem e incentivam modificações significativas na educação básica.

Não há como desconhecer ou rejeitar, para ficar no plano mais imediato, a agilidade com que a informática impregnou a pesquisa, a troca de idéias entre escolas e seus agentes, assim como os novos horizontes que abriu para o campo da simulação e criação de protótipos. Além disso, revolucionou os meios de apresentação de resultados de experiências de diversas ordens. No que diz respeito aos processos, facilitou o registro e o armazenamento de vivências ocorridas durante as atividades escolares.

Considerando que a sala de aula está, gradativamente, incorporando essas inovações ao seu acervo de recursos didáticos, podemos dizer que esse local de ensino e aprendizagem tende, a partir de agora, a estabelecer relações significativas com as novas mídias, na construção do conhecimento.

Uma primeira proposta para a inserção dos conceitos relacionados às novas tecnologias em diferentes situações de aprendizagem deve constar dos momentos formais de planejamento do projeto pedagógico da escola, em que o uso das tecnologias, em especial o computador, deve ser pensado como um instrumento do processo de ensino e aprendizagem.

Integrar os conceitos e possibilidades de aplicação, a partir dos diferentes conteúdos explorados no ensino médio, configura o lugar e a importância da informática na educação geral.

De acordo com as DCNEM, “a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas do mundo do trabalho” (PCNEM, p. 106). É imprescindível, nesse contexto, estimular o indivíduo a usufruir dos recursos apresentados por uma sociedade científico-tecnológica, bem como prepará-lo para o mercado de trabalho.

O tópico seguinte apresenta uma seleção de temas fundamentais na informática. São temas relacionados aos conceitos que consideramos estruturantes para esse campo do conhecimento.

Temas estruturadores e estratégias para a ação

Quem nunca parou para refletir sobre a transformação que a informática causou no nosso cotidiano? Das transações bancárias à compra de produtos sem sair de casa, é largo o espectro de serviços impensáveis há uma década. Isso sem falar na informatização de outros setores como, por exemplo, os serviços médicos: hoje é possível fazer um tratamento multidisciplinar de saúde no qual o acompanhamento se dá por meio de uma dinâmica troca de informações digitalizadas entre os médicos das diferentes especialidades.

A tecnologia provocou transformação e impacto não só na maneira como a informação é armazenada e acessada, mas principalmente nas vias de comunicação (tevê digital, internet sem fio, telefonia celular com acesso à internet e aos serviços informatizados disponíveis no mercado).

Poucos exemplos bastam para mostrar que a formação do indivíduo deve incluir a preparação para lidar com a tecnologia digital, tornando-o capaz de:

- usufruir dos recursos oferecidos pelos diferentes *softwares* de automação;
- buscar informações em diferentes mídias;
- comunicar-se a distância em tempo real ou em curto espaço de tempo;
- apresentar suas idéias de forma clara e coerente para uma platéia mais ampla de interlocutores, seja através dos meios de comunicação existentes na internet, seja pela publicação de material na rede.

Na escola, o desenvolvimento de competências e habilidades para utilização crítica da tecnologia digital, tais como previstas nos PCNEM, deve acontecer por meio de atividades relacionadas à proposta pedagógica da instituição escolar e com ela manter coerência, conforme já afirmamos.

Para que os alunos aprendam a utilizar os recursos computacionais na perspectiva defendida anteriormente, sugere-se a organização dos conteúdos em **temas estruturadores**, desenvolvidos em torno de quatro grandes eixos, nos quais o computador seja abordado (e usado) como:

- ferramenta para realização de atividades do cotidiano;
- mediador da comunicação;
- instrumento de armazenagem e busca de informações;
- instrumento para a disseminação de informações, pela publicações de materiais.

Esses temas procuram privilegiar um conjunto de atividades sugeridas para o

desenvolvimento de competências e habilidades específicas de Informática, tal como constam na página 189 dos PCNEM.

Apresentamos a seguir essas competências enfatizando sua relação com um ou outro tema, mas isso não significa que outras estejam daí excluídas. Na verdade, os três grandes eixos da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias trazem competências que podem desenvolver-se concomitantemente.

Computador: ferramenta para realização de atividades do cotidiano

Os recursos tecnológicos oferecidos pela grande quantidade e diversidade de programas existentes auxiliam o aluno a adquirir diferentes competências necessárias à sua formação, de acordo com a proposta apresentada pelos PCNEM:

Às escolas de Ensino Médio cabe contemplar em sua proposta pedagógica e de acordo com suas características regionais e de sua clientela, aqueles conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho [...]. (p. 101)

O editor de texto, por exemplo, simplifica de forma drástica o processo de montagem ou remontagem e revisão, além de facilitar, de forma inédita, a construção coletiva e a correção interativa do trabalho textual. O professor também tem ganhos significativos, como a legibilidade e a facilidade de acrescentar comentários.

Ao trabalhar com editores de texto, o professor deverá permanecer atento para o fato de que a inserção desse tipo de programa na escola provoca, implicitamente, um questionamento sobre os processos tradicionais de escrita e leitura. Embora não se tenham ainda respostas consistentes a respeito do assunto, estuda-se o efeito da utilização dessa tecnologia sobre os modos de expressão e de construção do conhecimento, ou seja, sobre a maneira de o indivíduo ser e de se relacionar com o mundo.

Vale a pena transcrever o depoimento de um estudioso do ciberespaço, Steven Johnson (2001), ao analisar sua própria experiência:

[...] o uso de um processador de textos muda nossa maneira de escrever – não só porque estamos nos valendo de novas ferramentas para dar cabo da tarefa, mas também porque o computador transforma fundamentalmente o modo como concebemos nossas frases, o processo de pensamento que se desenrola paralelamente ao processo de escrever. Podemos ver essa transformação operando em vários níveis. O mais básico diz respeito a simples volume: a velocidade da composição digital – para não mencionar os comandos de voltar e o verificador ortográfico – torna muito mais fácil aviar dez páginas num tempo em que teríamos conseguido rabiscar cinco com caneta e papel [...].

A efemeridade de certos formatos digitais – sendo o *e-mail* o exemplo mais óbvio – também criou um estilo de escrita mais descontraído, mais coloquial, uma fusão de carta escrita com conversa por telefone.

O mesmo autor chama de “efeito colateral” do uso do processador à relação alterada entre uma frase em sua forma conceptual e sua tradução física na tela, para quem escreve diretamente no computador.

A exploração de programas gráficos também deve fazer parte do trabalho em sala de aula. Esses programas, de que geralmente resultam textos não-verbais, são hoje praticamente indispensáveis na tabulação de resultados e na codificação desses resultados numa linguagem de percepção mais imediata e que facilita a reflexão sobre o fenômeno quantificado. No plano conceitual, tais programas permitem tanto o trabalho com levantamento e confirmação de hipóteses quanto a busca de soluções em situações-problema, além de propiciarem a construção de novas formas de representações mentais. Também nesse caso o professor pode atentar para o fato que o computador é considerado um ambiente cognitivo.

Para que se construam ou desenvolvam competências durante a realização de tarefas que se valem desses tipos de programa, devemos propiciar atividades e utilizar estratégias que desencadeiem o reconhecimento das funções básicas dos principais produtos de automação da microinformática, tais como sistemas operacionais, interfaces gráficas, editores de texto, planilhas de cálculo e aplicativos de apresentação.

No decorrer do desenvolvimento das atividades diárias, se o aluno tiver oportunidade de entender a finalidade de cada um desses produtos, poderá planejar as estratégias que utilizará para desenvolver seu trabalho e, no futuro, terá condição de incorporar ferramentas específicas às suas atividades profissionais.

As estratégias para trabalho contextualizado podem acontecer por meio de inúmeras ações, das quais elencamos alguns poucos exemplos:

- construção de objetos virtuais – por exemplo, a montagem de imagens e plantas arquitetônicas – para favorecer a leitura e a construção de representações espaciais;
- realização de cálculos complexos com rapidez e eficiência, utilizando-se planilhas de cálculo, liberando mais tempo para atividades de interpretação e elaboração de dados. Formular problemas, levantar hipóteses, antecipar respostas, testar pertinências e validar respostas são algumas das competências ou habilidades que se podem desenvolver nesse tipo de atividade;
- produção de textos de diferentes gêneros, com diferentes intenções e formatos, para disciplinas de todas as áreas, contando com as facilidades já enumeradas anteriormente;
- edição de textos para jornais, revistas e livros, mantendo as características de uso social, por meio de *softwares* que permitem editoração eletrônica. Neste tipo de atividade o aluno trabalha seu senso crítico, visão espacial, combinação de cores, enfim, cria estratégias para a apresentação do trabalho, que são diferentes daquelas utilizadas na concepção e realização;
- exibição de trabalhos individuais ou em equipe, com o auxílio de programas de apresentação é uma atividade que propicia o desenvolvimento de processos metacognitivos, pois leva o aluno a pensar sobre os conteúdos apresentados e suas formas de representação, obrigando-o a refletir sobre o próprio pensar e sobre as linguagens;
- vivência de atividades cotidianas que estimulem o aluno a criar procedimentos econômicos no trabalho, com o objetivo de organizar sua própria produção intelectual: incorporar à sua prática diária a utilização de antivírus, copiar arquivos, organizar um diretório. Em suma: utilizar os recursos mínimos de administração e manutenção de documentos no computador.

Lembrar que ao lidar com esses recursos o aluno estará também exercitando sua leitura de textos não-verbais, já que a área de trabalho (tela do monitor ou *desktop*) é estruturada com metáforas visuais, como lixeira e pastas, de percepção tão imediata que já se tornaram clichês. Aliás, essa condição de clichê responde pela simplicidade das ferramentas e a possibilidade de navegar intuitivamente;

- manuseio e utilização de periféricos (como *scanner*, câmera digital, *zipdrive*, *CD-ROM*) necessários ao desenvolvimento e aprimoramento de atividades, seja no âmbito escolar, seja no profissional.

As atividades sugeridas para esse tema estruturador convergem, principalmente, para o desenvolvimento das seguintes cinco competências específicas de Informática:

- construir, mediante experiências práticas, protótipos de sistemas automatizados em diferentes áreas, ligadas à realidade, utilizando-se para isso de conhecimentos interdisciplinares;
- reconhecer a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, nas diversas áreas;
- identificar os principais equipamentos de informática, reconhecendo-os de acordo com suas características, funções e modelos;
- compreender as funções básicas dos principais produtos de automação da microinformática, tais como sistemas operacionais, interfaces gráficas, editores de textos, planilhas de cálculo e aplicativos de apresentação;
- compreender conceitos computacionais que facilitem a incorporação de ferramentas específicas nas atividades profissionais.

Além das aplicações práticas, o manuseio dos equipamentos e recursos de informática pode desencadear situações-problema, em face das quais o aluno é obrigado a estabelecer relações, formular hipóteses e procurar soluções – competências específicas que certamente convergem para a aquisição de outras, mais amplas.

Todas essas habilidades podem ser trabalhadas na ordem que o professor considerar adequada, já que poucos pré-requisitos são exigidos para o trabalho com o computador.

Os recursos devem ser mobilizados à medida que houver necessidade e desde que as atividades estimulem a tomada de iniciativas, a resolução de problemas e a criação de soluções pessoais, muitas vezes nascidas do erro. Por isso, a dinâmica dessas atividades força uma revisão do conceito de erro, um dos temas fundamentais em educação, já que os processos são considerados tão importantes quanto os produtos, tanto na metodologia quanto na avaliação.

A fim de evitar exageros e descaminhos no emprego dos recursos tecnológicos, quem opta por instituir o computador como mais uma ferramenta, ou um meio de comunicação ou ainda um sistema simbólico na prática pedagógica diária, deve sempre se perguntar:

– *Que atividades eu realmente posso fazer melhor utilizando o computador do que sem ele?*

Para realizar um trabalho eficiente com o computador deve-se planejar a variedade de recursos a serem utilizados. Muitas vezes, seduzidos pelas possibilidades de

determinado programa (como *softwares* de apresentação, por exemplo), alunos e professores se esquecem de analisar em profundidade outros, como os mecanismos de busca e os métodos de validação ou recuperação de informações, a linguagem específica de planilhas eletrônicas para tabulação de dados e elaboração de gráficos etc. Quando isso ocorre, a preocupação acentuada com o *layout* prevalece sobre o conteúdo que está sendo abordado. Com isso, corre-se o risco de muitos recursos não figurarem nos programas curriculares ou de figurarem descontextualizadamente.

Aprender a utilizar os recursos tecnológicos, em especial o computador, é uma competência cuja aquisição não depende de uma aprendizagem rigorosamente seqüenciada, conforme já afirmamos. Os recursos da máquina podem ser trabalhados a partir do momento em que se faça necessária sua utilização no contexto dos projetos. Por exemplo:

- na elaboração de um texto jornalístico, fruto de um processo de pesquisa vivenciado pelos alunos, não é preciso conhecer os mecanismos de funcionamento do sistema operacional para se operar um editor de texto;
- mesmo durante a utilização de um editor de texto, não é necessário primeiro aprender todos os seus recursos. O aluno pode ter como atividade inicial a produção e o registro do texto e, posteriormente, a utilização dos recursos de formatação para a elaboração da apresentação final.

O conhecimento das possibilidades oferecidas pelos recursos computacionais amplia-se à medida que os alunos têm de buscar solução para problemas propostos pelas atividades do cotidiano escolar, quando terão oportunidade de explorar diferentes ferramentas. Por isso, a proposta inicial, elaborada no planejamento pedagógico, apesar de solidamente fundamentada, deve ser suficientemente flexível para incorporar retomadas, mudanças, ampliações ou recuos durante sua execução.

O professor também deve ficar atento para não perder oportunidades únicas de discussão sobre os diferentes conceitos relacionados à informática, especialmente em favor da aquisição ou do desenvolvimento de competências e habilidades. Menezes afirma:

A familiarização com as modernas técnicas de edição, de uso democratizado pelo computador, é só um exemplo das vivências reais que é preciso garantir. Ultrapassando assim o “discurso das tecnologias”, de utilidade duvidosa, é preciso identificar nas matemáticas, nas ciências naturais, nas ciências humanas, na comunicação e nas artes, os elementos da tecnologia que lhes são essenciais e desenvolvê-los como conteúdos vivos, como **objetivos** da educação e, ao mesmo tempo, **meios** para tanto. (PCNEM, p. 106)

Para finalizar, o professor deve considerar os diferentes enfoques dados à tecnologia em cada uma das três áreas propostas nos PCNEM, já que o espírito crítico não admite a utilização pura e simples do meio, sem uma investigação do processo de sua construção e representatividade.

Se, como produto, as tecnologias apontam mais diretamente para as Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, como processo remetem ao uso e às reflexões que sobre elas fazem as três áreas do conhecimento, mas de forma mais precisa e com

o emprego de conceitos relacionados mais de perto à área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Já na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias o conhecimento sobre linguagens, entre elas a digital, enfatiza a mobilidade própria destas.

O exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões de uso, da valorização, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentido, ou seja, a consciência do poder construtivo da linguagem, conforme alertam os PCNEM.

Essas reflexões convergem sobretudo para a seguinte competência, do eixo da Contextualização Sociocultural:

- reconhecer o papel da informática na organização da vida sociocultural e na compreensão da realidade, relacionando o manuseio do computador a casos reais, seja no mundo do trabalho ou na vida privada.

Computador: mediador da comunicação

Há aproximadamente três décadas, o professor e escritor canadense Herbert Marshall McLuhan afirmava que os avanços tecnológicos nas telecomunicações e na informática transformariam o mundo em uma imensa aldeia global. Numa sociedade ainda à espera do computador pessoal, que nem de longe sonhava com a internet, McLuhan causou polêmica. Hoje, constata-se que ele estava à frente de seu tempo.

Mudanças científicas e tecnológicas profundas não teriam acontecido se, em 1969, nos Estados Unidos, não fosse criada a internet, chamada inicialmente de ARPAnet por interligar em rede um conjunto de laboratórios de pesquisa, a ARPA (Advanced Research Projects Agency). O nome internet surgiu e vulgarizou-se bem mais tarde, quando a tecnologia passou a ser usada para conectar universidades e laboratórios, primeiro nos Estados Unidos e depois em outros países. No Brasil, sua exploração comercial foi liberada somente em 1995.

Hoje, ela é um conjunto de mais de 40 mil redes do mundo inteiro, cujo ponto em comum é apenas um protocolo chamado TCP-IP, que garante a transferência de dados e permite a comunicação. Esse protocolo é a língua comum dos computadores que integram a internet, podendo ser considerado o esperanto do mundo digital.

Nessa perspectiva, não há dúvida de que um dos mais importantes recursos oferecidos pelo computador é a possibilidade virtualmente ilimitada de comunicação com qualquer pessoa, a qualquer hora e em qualquer lugar, o que abre à exploração mapas culturais muitas vezes bastante distintos do nosso.

Os primeiros usuários domésticos do computador sequer sonhavam com uma forma de comunicação que permitisse, por exemplo, aprender com outra pessoa geograficamente distante, sem enfrentar a telefonia ou a correspondência postal, únicos caminhos antes possíveis para evitar o deslocamento físico. Atualmente, com a comunicação *on-line*, ampliam-se enormemente as possibilidades de educação (*lato sensu*) a distância. Daí advém um entre os muitos impactos que o trabalho escolar sofreu com o desenvolvimento da tecnologia: a aproximação, via rede, de alunos com outros alunos, de mestres com especialistas capazes de contribuir com novas idéias e conceitos para o trabalho de pesquisa, por exemplo.

A interatividade, indispensável no processo educacional, acontece por meio do intercâmbio e permite avanço significativo nos processos autônomos de produção e compreensão intelectuais e nos processos cognitivos.

Alguns estudiosos afirmam que, do mesmo modo que a imprensa promoveu mudanças nos padrões de pensamento dos que aprenderam a ler, o computador, encarado como meio de comunicação e como ambiente simbólico, é virtualmente capaz de alterar padrões de pensamento de toda uma geração.

O uso de ferramenta de comunicação *on-line*, pela rede de computadores, permite a aquisição de novas competências e habilidades e deve, por isso, fazer parte do currículo de qualquer disciplina, já que no ciberespaço milhões de pessoas podem ter interesses culturais e científicos semelhantes.

As estratégias relacionadas a esse tema devem privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação em salas de bate-papo (*chat*), em listas e fóruns de discussão ou pelo correio eletrônico. São situações de comunicação distintas – algumas com interlocução em tempo real – que podem ocorrer entre escolas, com especialistas, órgãos do governo, empresas, institutos, museus, bibliotecas ou dentro da própria escola, socializando as produções dos alunos.

Nessas situações, é possível compartilhar dados pesquisados, hipóteses conceituais, textos produzidos pelos alunos, artigos, jornais, revistas e livros, dúvidas, curiosidades, enfim, qualquer informação que possa contribuir para a construção do conhecimento. Não devemos nos esquecer de que a escola é um dos espaços em que a interação social deve reinar, favorecendo a aprendizagem verdadeiramente significativa, que leva à autonomia.

Algo que não pode ser deixado de lado é que a mediação do computador no processo comunicativo traz à tona as discussões sobre ideologia e sobre os lugares dos sujeitos-autores e dos sujeitos-leitores, “[...] uma vez que, em sua maior parte, o tecido social do ciberespaço é costurado pelo tênue fio do texto” (Johnson, 2000). Toda vez que, na aproximação de um texto, ocorre a mediação, seja ela qual for, emerge a questão da não-neutralidade das relações aí implicadas.

Este segundo tema estruturador sugere atividades relacionadas ao desenvolvimento, entre outras, da seguinte competência do eixo da Contextualização Sociocultural:

- conhecer o conceito de rede, diferenciando as globais, como a internet (cuja finalidade seria a de incentivar a pesquisa e a investigação às formas digitais e possibilitar o conhecimento de outras realidades, experiências e culturas), das locais ou corporativas, como as intranets (cuja finalidade seria a de tornar mais ágeis ações ligadas a atividades profissionais, enfatizando trabalhos em equipe).

Computador: instrumento de armazenamento e busca de informação

A capacidade de armazenamento de informação* proporcionada pela linguagem digital é assustadora, tornando-se um desafio para muitos usuários - que faz com que os mecanismos e critérios de busca dessa informação mereçam tratamento didático.

* Estamos utilizando a palavra informação em sentido bem distinto de conhecimento. Aquela pode ser adquirida. Este só fará sentido se construído de forma contextualizada.

O termo ciberespaço é definido por Lévy (1999) como o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O conceito engloba não somente a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que integram e alimentam esse universo. Nesse universo é impossível ignorar a produção cultural contemporânea, bem como todos os seus avanços tecnológicos – seja pelas qualidades positivas que apresentam (e que oferecem inúmeras possibilidades de pesquisa), seja pela necessidade de defender sua democratização.

Quando se estabelece uma relação mais crítica com a produção cultural, é possível promover novas formas de interação de saberes, contribuindo para a formação de uma sociedade pensante auto-sustentável.

Manter-se alheio ao ciberespaço seria um erro, pois é um dos lugares onde as diferenças culturais convivem e contribuem para a desterritorialização do conhecimento. Quanto mais freqüente for o acesso do aluno ao acervo do ciberespaço, menos ameaçadores serão os desafios da busca de informação.

Neste novo século, a vida do jovem está cada vez mais marcada pela leitura de imagens e palavras cujo suporte é a mídia eletrônica (tevé, vídeo, cinema, computador etc.), provocando novas maneiras de constituir-se como leitor e escritor, assim como novas formas de estar neste mundo marcado pela cultura tecnológica, de compreendê-lo e interferir nele.

Em 1945, no ensaio “As We May Think” (Assim como pensamos), Vannevar Bush, preocupado com o crescimento assustador e cada vez mais especializado do conhecimento humano, lançava as bases do “memex” – um misto de máquina de microfilmagem e computador, que tinha como objetivo arquivar informações de forma sistematizada. Ele afirmava que à medida que o conhecimento cresce e se especializa, mais se torna complexo o acesso a esse monumental acervo. Naquele tempo, Bush já demonstrava dificuldade em lidar com o produto das pesquisas de diferentes colegas, não tendo tempo para ler, muito menos para memorizar tudo o que era publicado em sua área de especialização.

O que para Bush era uma preocupação, cinqüenta anos antes da criação do navegador Netscape, hoje é uma realidade mundial diante da quantidade de informação produzida pela humanidade. Já no “memex” de Bush o armazenamento de informação não era problema; este estava (e está) na maneira de nos orientarmos num verdadeiro mar de dados, no qual é natural que informações relevantes fiquem perdidas em meio a outras de menor interesse.

A rigor, o problema não reside no armazenamento ou na possibilidade de acesso a esse acervo de informação, mas na limitação da nossa capacidade de fazer uso real desse acervo. Por isso, conhecer e saber usar as ferramentas de busca implica a aquisição de algumas competências e habilidades relacionadas à localização da informação pertinente.

Aprender a selecionar, julgar a pertinência, procedência e utilidade das informações devem ser competências e habilidades exploradas constantemente – mesmo sabendo da impossibilidade de esgotá-las no período escolar. Trata-se de competências que se construirão ao longo da vida, mas cuja aquisição cabe à escola iniciar.

Somente por meio de atividades de pesquisa envolvendo as tecnologias disponíveis haverá uma mudança no relacionamento do aluno com as novas informações, levando-o a adquirir, grosso modo, a competência de analisar e relacionar dados e fatos, tornando-os significativos pela articulação com os conceitos em jogo na resolução de problemas.

Nesse cenário, as competências mínimas a serem desenvolvidas pelo aluno do ensino médio na busca de informações no ciberespaço são:

- conhecer diferentes *sites* de busca e entender como utilizar palavras-chave e suas diferentes combinações;
- selecionar os endereços (*www*) a serem visitados a partir do resumo apresentado na busca;
- reconhecer *sites* interessantes e confiáveis, que permitam identificar a procedência da informação;
- navegar sem abrir mão da fruição, mas paralelamente procedendo a uma leitura crítica das informações encontradas.

Também nesse caso se está enfatizando a aquisição, entre outras, da competência já comentada anteriormente: conhecer o conceito de rede, diferenciando as globais, como a internet, das locais ou corporativas, como as intranets.

Computador: instrumento de disseminação de informação

Na sociedade da informação não basta ser competente na fruição do material disponível no ciberespaço. É preciso também saber contribuir com informações relevantes para o acervo cultural da humanidade.

O registro de idéias, para ser socialmente útil, deve ser cuidadosamente elaborado, continuamente ampliado e atualizado e, acima de tudo, freqüentemente consultado.

É a cibercultura sendo construída, delimitada por um conjunto de técnicas, materiais e intelectuais, de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (conforme Lévy, 1999).

As mídias eletrônicas favorecem a elaboração de material para publicação, permitindo a interação e a participação do aluno na criação da sua própria obra. Machado (1996) diz que novos problemas de representação gráfica e textual são apresentados pelas novas tecnologias e que essas abalam certezas bem estabelecidas no plano epistemológico, estando, portanto, a exigir a reformulação dos conceitos estéticos e textuais.

Participar da elaboração de material multimídia para ser disponibilizado *on-line* implica estar consciente de que muitas certezas serão questionadas e que determinados conceitos deverão sofrer revisão, uma vez que a rede conceitual deverá abrigar novas idéias como a não-linearidade, a fluidez, a intangibilidade, a construção de identidade e de imaterialidade.

Cabe ao educador delinear quais são essas mudanças, como estão sendo moldados os novos conceitos na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e suas implicações no currículo a ser definido para as disciplinas da área.

Quando se produz um material destinado a suportes digitais, a questão da seqüenciação é das mais importantes. As informações da rede dispõem-se por hipertextos, seguindo a lógica associativa do pensamento, mais próxima da desordem que da linearidade. O hipertexto informatizado é, na verdade, uma rede de textos superpostos

que permite ao usuário passar de um ponto a outro, sem interromper o fluxo comunicativo. Lévy (1999) define este tipo de escrita como um conjunto de nós ligados por conexões (tais nós podem ser palavras, gráficos, imagens ou seqüências sonoras), sendo que cada um pode conter uma rede inteira de associações.

O hipertexto instaura uma nova forma de relação com o texto (*lato sensu*), uma vez que a existência de múltiplos trajetos de leitura perturba o equilíbrio entre leitor e escritor, quebra hierarquias próprias de textos impressos e cria infinitas interdependências, muitas vezes constituídas de novos textos.

O hipertexto e o crescimento da internet permitem ao aluno, cada vez mais, à medida que lê, associar aquilo que leu com outros textos já lidos e de seu interesse; com isso, vai agregando a essas leituras suas próprias observações, podendo recuperar tudo isso em sínteses próprias – como, por exemplo, em um novo texto, por ele construído.

Nessa perspectiva, o trabalho a ser desenvolvido com os alunos no ensino médio, no eixo da disseminação da informação, deve privilegiar oportunidades de elaboração de páginas que poderão ser publicadas na internet a fim de difundir as informações resultantes de processos de pesquisa. Participar do

[...] ambiente hipertextual por excelência – o ciberespaço – pode ser decisivo na pragmática comunicacional e educacional da cibercultura, levando à subversão dos discursos monológicos em prol da transformação dos sujeitos e de suas realidades sociais e educacionais. Incompatível com o monologismo, um hipertexto é uma reunião de vozes e de olhares, construído por muitas mãos e aberto para todos os *links* e sentidos possíveis. O hipertexto contemporâneo é [...], no espaço escolar, uma possibilidade para o diálogo entre as diferentes vozes, a negociação dos sentidos, a construção coletiva do pensamento, o dinamismo dialógico construído a partir da heterogeneidade, de alteridades, de multividências, de descentramento... (Ramal, 2002).

A escola não pode ficar alheia ao universo informatizado se quiser, de fato, integrar o estudante ao mundo que o circunda, permitindo que ele seja um indivíduo autônomo, dotado de competências flexíveis e apto a enfrentar as rápidas mudanças que a tecnologia vem impondo à contemporaneidade.

Esse último tema centra-se nas três competências do eixo da Contextualização Sociocultural, já citadas neste documento.

Sugere-se que o professor reflita sobre este trecho dos PCNEM, diretamente relacionado à seleção de estratégias para a ação:

O currículo, enquanto instrumentalização da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios de ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (p. 29)

Nas páginas anteriores, encaminhamos algumas dessas estratégias e tecemos breves comentários sobre a fundamentação teórica à qual o professor deve atentar ao adotá-las.

Efetivar estratégias implica ainda considerar as condições materiais da escola. Em grande parte dos estabelecimentos de ensino brasileiros, podemos encontrar de cinco a vinte computadores, todos dispostos num mesmo espaço. Essa disposição, embora facilite a manutenção e a administração do uso das máquinas, não é a melhor; no entanto, não chega a constituir-se empecilho. Independentemente do número de equipamentos e da forma como estão organizados, é possível oferecer aos alunos o acesso aos recursos que interessam para sua formação.

As atividades desenvolvidas por meio de projetos, em que os alunos trabalhem a partir de temas de seu interesse – procurando resolver questões relacionadas a suas inquietações pessoais ou coletivas, um problema sugerido pelo grupo ou decorrente da vida da comunidade ou, ainda, uma pesquisa gerada por notícias veiculadas por rádio, jornal ou televisão –, configuram diversidades de trabalhos que permitem alternância de uso dos equipamentos, já que cada grupo poderá encontrar-se em estágio diferente nas atividades de investigação e coleta de dados e, posteriormente, de finalização.

O trabalho assim planejado, além de contornar as possíveis deficiências materiais da escola, elegerá o computador como ferramenta essencial, mas não única, figurando ao lado de pesquisas na biblioteca, entrevistas, conversas, debates... Ou seja, a utilização da ferramenta não é aleatória ou gratuita, mas fundamentada em necessidades impostas pelo projeto.

Em síntese, onde há diversidade de ferramentas e de interesses, não há a necessidade de todos trabalharem com os mesmos recursos ao mesmo tempo.

É nesse contexto que, cada vez mais, o professor não funciona como apenas um bom transmissor de conteúdos. No caso específico do trabalho com o universo informatizado, atua como um estimulador do diálogo entre o mundo escolar e o virtual. É urgente a criação de um espaço escolar onde o monologismo ceda lugar à polifonia, onde diferentes vozes entrem em dialogismo, onde impere a negociação de sentidos e a construção coletiva do conhecimento.

Sobre a formação do professor

A tecnologia é uma experiência mediada entre o professor em formação e sua imagem de si mesmo, sua percepção de auto-estima, e tem em vista especialmente o seu potencial como professor. Nesse contexto, a experiência do uso da tecnologia está intrinsecamente ligada com a visão que o professor em formação tem de seu papel, de sua missão, e de seu próprio “estar no mundo”. (Martin Wild. In: Ramal, 2002.)

Perrenoud (2000) considera que os professores devem não apenas deter saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio de conteúdos a serem ensinados. Sempre considerando que competências não se adquirem nem atuam isoladamente, interessa-nos destacar, da relação das dez por ele formuladas, a de número 8: utilizar as novas tecnologias.

Nas escolas brasileiras de ensino médio, a situação do docente em relação a essa competência apresenta gradações múltiplas.

O que sabemos é que hoje há computadores nas escolas, ligados ou não à internet, mas não são integralmente aproveitados no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto aqueles professores acostumados a lidar com as tecnologias de informação e comunicação transitam com bastante desenvoltura pelo cenário educacional que incorpora essas tecnologias, muitos há que não se sentem à vontade para utilizar essas ferramentas e vivem, com isso, situações de angústia.

Parece-nos fundamental que aos professores sejam propiciadas condições para realizarem trabalhos concretos com o computador e não apenas cursos teóricos – em consonância, aliás, com os princípios e fundamentos da própria reforma, que vincula teoria e prática.

Em termos de formação continuada, o MEC implantou alguns programas como:

TV Escola. Muitas das escolas participantes desse projeto já estão equipadas para recepção e gravação da programação da TV Escola – um investimento do MEC originalmente destinado aos professores do ensino fundamental e cujo objetivo é contribuir para a formação e aperfeiçoamento dos educadores e melhorar a qualidade do ensino na escola pública brasileira. Para apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio, novos programas já foram produzidos e veiculados pela TV Escola, tanto para autoformação dos professores quanto para auxiliá-los no processo educativo. Um deles é a série “Como fazer?”, constituída por um documentário seguido de comentários de professores de diferentes áreas, entre os quais profissionais de informática educacional que apontam possibilidades de trabalhar o assunto em sala de aula.

No caso dos programas que enfatizam o uso das novas tecnologias na educação, são apresentadas propostas para o trabalho com os alunos, bem como para a organização do espaço físico e a adequação do número de máquinas ao número de alunos. Por último, são sugeridas atividades e leituras para aperfeiçoar o trabalho.

ProInfo. É um programa educacional que visa à introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. A principal condição de sucesso do ProInfo reside na preparação de recursos humanos: os professores.

Os educadores são capacitados em duas categorias: multiplicadores e professores de escolas. Adota-se, portanto, o princípio de professor capacitando professor. Os multiplicadores capacitam os professores das escolas nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). Esses núcleos, as bases tecnológicas do ProInfo nos estados, são estruturas descentralizadas de apoio à informatização das unidades escolares e que auxiliam tanto na ações de planejamento e incorporação das novas tecnologias, quanto no suporte técnico e capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas.

Biblioteca virtual no *site* do MEC. Dispõe de um acervo com publicações, artigos e ensaios, sugestões de leitura e *links* interessantes sobre os mais diversos temas de interesse de educadores em geral, como a série “Conversas com o professor sobre tecnologias educacionais”, que sugere comunicação, diálogo, troca de idéias e experiências sobre as tecnologias educacionais utilizadas pelos professores como apoio ao processo de ensino e de aprendizagem. Disponível em www.mec.gov.br.

PCN em ação. Propõe atividades a serem realizadas em um contexto de formação continuada de profissionais de educação, contribuindo para:

- o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor;
- a criação de espaços de aprendizagem coletiva;
- a identificação de idéias nucleares presentes nos Parâmetros, na Proposta e nos Referenciais Curriculares Nacionais;
- a potencialização do uso de materiais produzidos pelo Ministério da Educação, incentivando o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.

O documento se propõe a intensificar o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, a favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a criar novas possibilidades de trabalho com os alunos, para melhorar a qualidade de suas aprendizagens.

A utilização desses recursos pressupõe uma organização interna da escola – espaço, estrutura e tempo disponível – para que os professores possam efetivamente se apropriar de todo o material, refletindo, planejando e pondo em prática propostas decorrentes desse processo de capacitação.

Além das possibilidades oferecidas pelos órgãos oficiais, o professor pode valer-se, individualmente ou com seus pares, dos recursos de comunicação e informação disponíveis na internet para promover a sua formação.

Desses, destacamos as ferramentas assíncronas – listas de discussão e fóruns – e uma síncrona – *chat*, também chamado de reunião virtual.

A participação em listas de discussão permite a troca de idéias entre profissionais da área de educação e demais pessoas interessadas no tema. A lista de discussão é uma possibilidade interessante, pois permite que qualquer pessoa participe, a qualquer hora e estando ela em qualquer lugar. Essa é uma das vantagens das ferramentas assíncronas, ou seja, aquelas com as quais interagimos sem a necessidade de estarmos conectados em um mesmo tempo real.

A possibilidade de estar em contato freqüente com pessoas de diferentes localidades potencializa a troca de idéias e experiências na busca dos melhores caminhos para promover o ensino e a educação, além de permitir que todos os que fazem parte daquela comunidade mantenham-se informados: diariamente circulam informações sobre educação veiculadas na mídia eletrônica ou impressa, além de referências a congressos, seminários e cursos na área educacional.

Uma das listas mais importantes nesta área é aquela organizada e mantida pela Escola do Futuro da Universidade de São Paulo, que está disponível no *site* www.listaef.futuro.usp.br.

Os fóruns de discussão diferenciam-se das listas por serem um espaço mais restrito à discussão de determinado tema. Alguns *sites* oferecem esse tipo de interação, como:

- Educarede, *site* mantido pela Fundação Telefônica, que traz temas como: grêmio escolar, educação inclusiva, avaliação escolar, leitura e escrita. Disponível no endereço www.educarede.org.br

- Programa “Sua escola a 2000 por hora”, do Instituto Ayrton Senna. Entre os temas à disposição para debate, destacamos: informática na escola, trabalho por projetos, desenvolvimento de competências e habilidades e protagonismo juvenil. Disponível no endereço www.escola2000.org.br;
- Revista *Nova Escola* (www.novaescola.com.br) e o portal EduKbr (www.edukbr.com.br) também trabalham com essa proposta de interação, mas propondo a discussão de um tema por vez.

Os *chats* (ou reuniões virtuais) são uma proposta mais informal. Para que tais encontros ocorram, é necessário que os interessados em participar da interação estejam todos, ao mesmo tempo, conectados e plugados a um mesmo endereço na internet.

Por incorporar muitas pessoas interagindo ao mesmo tempo, essa ferramenta está sujeita a momentos problemáticos e, por isso, sugere-se uma pauta predefinida e um mediador, que organize a discussão.

Na internet podemos encontrar também uma infinidade de *sites* que podem ajudar na aquisição da competência de que estamos tratando. A relação de *sites* a seguir não é absolutamente exaustiva – porque não é esta a intenção do trabalho. Lembramos também que todos são passíveis de desativação ou mudança de endereço.

Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância	http://www.abed.org.br	Sociedade científica sem fins lucrativos que tem por finalidade o estudo, a pesquisa, o desenvolvimento, a promoção e a divulgação da educação a distância.
A Casa do Rubem Alves	http://www.rubemalves.com.br	<i>Site</i> do escritor Rubem Alves, no qual estão publicadas muitas de suas crônicas.
Escola do Futuro	http://www.futuro.usp.br	Núcleo de pesquisas da Universidade de São Paulo – USP, cuja principal atividade é a investigação das novas tecnologias de comunicação aplicadas à educação.
Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LEC)	http://www.psico.ufrgs.br/lec	Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS. Educação a distância e tecnologia na educação são os temas abordados no <i>site</i> .
Ministério da Ciência e Tecnologia	http://www.mct.gov.br	
Ministério da Cultura	http://www.minc.gov.br	
Ministério da Educação	http://www.mec.gov.br	
Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp (Nied)	http://www.nied.unicamp.br	Formado por um grupo de profissionais de diversas áreas, o Nied pesquisa o papel da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem. Desde 1985, desenvolve também produtos relacionados à informática na educação.

Núcleo de Tecnologia de Informação da Universidade Federal de Pernambuco –NTI/UFPE	http://www.npd.ufpe.br	O NTI tem por finalidade básica gerir a infra-estrutura de <i>software</i> e <i>hardware</i> da UFPE, assim como o planejamento e execução da política de informática.
Pesquisa Fapesp	http://www.revistapesquisa.fapesp.br	Versão eletrônica da revista <i>Pesquisa FAPESP</i> , publicação institucional de divulgação científica, cujo conteúdo central são reportagens detalhadas sobre programas e resultados de projetos de pesquisa científica ou tecnológica, em qualquer área do conhecimento, financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
Portal do Conhecimento	http://www.portaldoconhecimento.usp.br	Desenvolvido para a comunidade científica e não-científica do mundo todo, oferece um banco de teses e dissertações da USP.
ProInfo	http://www.proinfo.gov.br	O ProInfo é um programa educacional que visa à introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processos de ensino e aprendizagem. No <i>site</i> pode-se encontrar uma biblioteca virtual, <i>links</i> interessantes e notícias ligadas ao programa.
Prossiga	http://www.prossiga.br	Criado em 1995, o programa Prossiga objetiva promover a criação e o uso de serviços de informação na internet e estimular o uso de veículos eletrônicos de comunicação pelas comunidades das áreas científicas consideradas prioritárias pelo Ministério da Ciência e Tecnologia. Para tanto, fortalece a presença da informação brasileira na rede, conferindo-lhe maior visibilidade e acessibilidade, estimulando a criação e consolidação de comunidades virtuais.
Rede Nacional de Pesquisa (RNP)	http://www.rnp.br	Programa prioritário do Ministério da Ciência e Tecnologia, apoiado e executado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, sua missão principal é operar um serviço de <i>backbone</i> internet voltado à comunidade de ensino e de pesquisa do Brasil.
Universidade de São Paulo	http://www.usp.br	<i>Site</i> da Universidade de São Paulo, maior instituição estadual de ensino superior e de pesquisa do País.
Universidade Virtual Pública do Brasil	http://www.unirede.br	Consórcio que reúne 68 instituições públicas de ensino superior, com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade através da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada.

Concluindo:

- o professor deve reconhecer que pode adquirir novos conhecimentos de informática, mesmo que seus conhecimentos atuais sejam mínimos;
- além disso, e fundamentalmente, deve reconhecer-se como participante de uma nova sociedade, em rápida transformação, em que a alfabetização tecnológica é vital para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

O professor, como os artistas, provoca o amor pelo conhecimento, um amor que já existia em nós, mas estava adormecido. O professor, como os profetas, desencadeia um processo de descoberta pessoal que, por sua vez, ativa nosso poder criador. [...] O verdadeiro professor é um inspirador. Suas aulas são poéticas, proféticas. Não hipnotizam, acordam. Não cansam, desafiam. Não anestesiaram, fazem refletir. [...] O professor do futuro torna o futuro mais real que a banal ilusão... desilusão que alguns chamam de realidade. (Gabriel Perissé, 2001)

Glossário

Antivírus: programas que detectam vírus e restauram arquivos e programas infectados.

Arquivo: é o produto de trabalho de um usuário do computador. Exemplos: um ofício digitado no processador de textos, uma planilha de custos, o cadastro de alunos feito no banco de dados etc.

Câmera digital: equipamento para tirar fotos em formato digital, que podem ser lidas no computador.

CD-ROM: trata-se de um dispositivo que possui capacidade para armazenar grandes quantidades de dados digitalizados (textos, gráficos, imagens e sons) que podem ser recuperados por leitura óptica, mas não alterados. Tem o mesmo formato de um CD de música. A sigla significa *compact disc ready-only memory* (literalmente, disco compacto de memória apenas para leitura).

Cracker: aficionado por informática, profundo conhecedor de linguagens de programação, que se dedica a compreender com profundidade o funcionamento de sistemas operacionais e a desvendar códigos de acesso a outros computadores. Ao contrário do *hacker*, utiliza seus conhecimentos para quebrar senhas de acesso a redes, provedores, programas e computadores com fins criminosos. Cf. *hacker*.

Diretório: uma maneira de dividir um disquete ou disco rígido para organização de arquivos. Todo disco tem ao menos um diretório, que é chamado diretório raiz. Podem ser criados outros diretórios para guardar arquivos relacionados a cada programa.

Emoticons: arranjos de caracteres gráficos (letras, números, sinais de pontuação, de acentuação etc.) usados em salas de bate-papo e mensagens de correio eletrônico, que representam emoções, atributos físicos, personalidade, por meio de expressões faciais ou acessórios, objetos, animais etc. Sua leitura exige, às vezes, inclinação da cabeça. Veja, por exemplo: :-) (sorriso, felicidade...)

Hacker: aficionado por informática, profundo conhecedor de linguagens de programação, que se dedica a compreender com profundidade o funcionamento de sistemas operacionais e a desvendar códigos de acesso a outros computadores. O *hacker* não gosta de ser confundido com um *cracker*, pois, ao contrário deste, não invade sistemas com fins criminosos, mas para ampliar seus conhecimentos ou para ter a satisfação de detectar suas possíveis falhas de segurança. Cf. *cracker*.

Internet: é a rede das redes. Foi desenvolvida após uma experiência militar para conexão de computadores de diversas universidades espalhadas pelo mundo, por meio da ARPAnet. A internet só foi possível após a criação de um protocolo de fácil manipulação e que poderia trafegar em qualquer equipamento de informática, o TCP-IP (de *transfer control protocol*, ou seja, protocolo de transferência).

On-line: em conexão com; estar *on-line* significa estar conectado a outros computadores, ou a uma rede de computadores, em tempo real. Termo também utilizado para descrever serviços oferecidos pela internet.

Scanner: equipamento destinado à digitalização de imagens a partir de originais impressos em papel, em filme fotográfico ou em transparências. Funciona de forma similar à fotocópia, exceto que a imagem não é copiada para outra folha de papel, e sim para sensores digitais que a convertem em um formato capaz de ser armazenado e manipulado pelos computadores.

Site: um conjunto de páginas da *web* que fazem parte de uma mesma URL ou “endereço”. A idéia de *site* está relacionada à idéia de “local”, o que na verdade é um tópico complexo, em se tratando de um espaço virtual, criado por uma rede distribuída internacionalmente, que lida com hiperdocumentos.

Vírus: tipo de programa de computador capaz de provocar danos ao equipamento, como a destruição de arquivos importantes para o funcionamento de um aplicativo.

www: abreviação de *world wide web*. Geralmente chamada apenas de *web*, que pode ser de escrita como um sistema de hipermídia para a disseminação de informações através da internet.

Bibliografia

- ALMEIDA, Fernando José. *Educação e Informática: o uso de computadores na escola*. São Paulo: Cortez, 1991. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.
- BUSH, Vannevar. “As We May Think”. 1945. Publicado no *site* The Atlantic Online. Disponível em <http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm>. Acessado em 10/6/2002.
- HADJI, Charles. *Pensar e agir a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na Educação – Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JOHNSON, Steven. *Cultura da interface*. Rio de Janeiro: Zahar, Editor, 2001.
- LA TAILLE, Yves de. *Ensaio sobre o lugar do computador na Educação*. São Paulo: Iglu, 1990.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LITTO, Fredric Michael. “Aprendizagem profunda e aprendizagem de superfície”. Publicado no *site* da Escola do Futuro. Disponível em <http://www.futuro.usp.br> Acessado em abril de 2002.
- MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa. Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio*. Campinas: Papirus, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- MRECH, Leny Magalhães. “A criança e o computador: novas formas de pensar”. Publicado no *site* da *Educação On-line*. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/a_crianca_e_o_computador.htm?f_id_artigo=82 Acessado em 30/5/2002.

- OLIVEIRA, Vera Barros (org.). *Informática e Psicopedagogia*. São Paulo: Senai-SP, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAMAL, Andrea. *Educação na cibercultura – hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAMOS, Rui. “Formação ou conformação dos professores?” In: *Revista Pátio*. Ano V, n. 17. Porto Alegre: Artmed, maio/julho 2001.
- SANTAELLA, Lúcia. “A leitura fora do livro”. Publicado no site da PUC-SP. Disponível em <http://www.pucsp.br/~cos-uc/epe/mostra>. Acessado em maio de 2002.
- SANTOS, Bettina Steren et al. “Intercâmbio na internet incentiva trabalho pela paz”. In: *Revista Pátio*. Ano VI, n. 21. Porto Alegre: Artmed, maio/julho 2002.
- SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI – No loop da montanha russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- TAJRA, Sanmya Feitosa & ANTONIO, Liliane Queiróz. *Manual de orientação metodológica no computador*. São Paulo: Érica, 1997.
- VALENTE, José Armando. *Computadores e conhecimento: repensando a Educação*. Campinas: Núcleo de Informática Aplicada à Educação/Unicamp, 1998.
- WERTHDEIM, Margaret. *Uma história do espaço – De Dante à internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.



Formação do professor e papel da escola no novo ensino médio

Num documento dirigido a educadores que atuam no ensino médio, não haveria razão aparente para discutir a formação inicial docente – competência do ensino superior. No entanto, vários são os motivos que justificam a emersão dessa problemática aqui e agora:

Primeiro, porque crônicos e reconhecidos problemas da formação docente constituem obstáculos para o desempenho do professor, e a escola deve tomar iniciativas para superá-los.

Segundo, porque as novas orientações promulgadas para a formação dos professores ainda não se efetivaram, já que constituem um processo que demanda ajustes de transição a serem encaminhados na escola.

Terceiro, porque a formação profissional contínua ou permanente do professor, em qualquer circunstância, deve se dar enquanto ele exerce sua profissão, – ou seja, na escola, paralelamente a seu trabalho escolar.

A primeira dessas razões pode ser ilustrada com um diagnóstico da formação inicial, válido sobretudo para as universidades, expresso em documento que fundamenta a reformulação da formação docente – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (de 8/5/2001). Nesse documento afirma-se:

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso dos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, na qual o bacharelado surge como a opção natural [...], sendo que a atuação como “licenciados” é vista [...] como “inferior”, [...] muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso [...].

Noutras instituições de ensino superior, o problema resulta de uma formação frequentemente livresca, em que a distância entre teoria e prática docente se agrava pelo baixo domínio disciplinar.

Identifica-se, enfim, uma grande variedade de problemas, de forma que a revisão da formação inicial do professor terá de ser enfrentada tanto no campo institucional como no curricular.

Há problemas que impedem a construção de identidade própria dos futuros professores, como a ausência de alternativa institucional para os estágios necessários à formação, a

falta de integração da escola com os diversos espaços educacionais na sociedade, o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. Por conta disso, nos cursos de formação não se discutem a contento propostas curriculares e projetos educativos; a distância das condições reais de trabalho dificulta, por exemplo, um tratamento adequado dos conteúdos. O professor não aprende a criar situações didáticas eficazes nas quais sua área de conhecimento ganhe relevância em contextos de interesse efetivo de seus estudantes.

Com essa herança histórica, não há dúvida de que tais deficiências dificultam hoje o trabalho escolar e demandam, portanto, ações no próprio âmbito da escola – já que há consenso de que a formação é mais eficaz quando inserida na realidade em que o professor atua cotidianamente, como prática diária, e não a distância, em caráter eventual.

Propostas encaminhadas pelo referido documento quanto à formação inicial dos professores poderão também, em vários sentidos, orientar a ação de formação profissional em serviço, conduzida na escola. Aquelas diretrizes destacam vários e importantes aspectos de uma formação que possa dar conta das novas competências docentes, como:

[...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem do aluno; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Ao se envolver na formação em serviço, a escola deverá promover essas qualidades docentes, eventualmente já estimuladas na formação inicial, mas cujo desenvolvimento pode ser até mais eficaz no próprio ambiente de trabalho, se este for culturalmente ativo, socialmente solidário, permanentemente cooperativo e aberto ao questionamento. A criação de um ambiente com essas características depende do projeto pedagógico da escola e isso revela, ao mesmo tempo, uma convergência com o que propôs a própria LDBEN de 1996, em seu Artigo 13, como responsabilidade dos professores:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Se a escola funcionar em bases nas quais seus professores possam cumprir estes preceitos legais, já estará dando os passos mais importantes para implementar ao menos parte de um programa de transição, para suprir deficiências na formação inicial de seus professores, assim como para realizar uma tarefa sua, essencial em qualquer circunstância, que é a formação profissional permanente de seus professores.

A escola como espaço de formação docente

Há uma questão que é preciso responder, quando se pretende que a escola seja espaço formativo do professor. Partindo de escolas que, mesmo antes da reforma institucional, já tinham problemas a sanar e que, com dificuldade, tentam dominar os elementos essenciais para implementar as mudanças, não é despropositado pretender que elas possam fazer um serviço que não foi feito nos centros formadores, em condições presumivelmente mais favoráveis?

Na realidade, os ambientes de formação no ensino superior nem sempre se caracterizaram como culturalmente ricos, seja por deficiências em suas condições materiais, seja pela ausência de discussões, debates, participação em movimentos sociais, espetáculos, exposições – ao lado da tão prejudicial separação entre aquilo que o professor aprende em sala de aula ou nos estágios que faz e o que de fato necessitaria para seu trabalho efetivo. Por isso, nem faz sentido, de imediato, propor que os professores retornem a seus centros formadores.

Para suprir carências crônicas de caráter técnico e cultural, seria essencial oferecer a um grande número de professores oportunidade de desenvolvimento em condições regulares de trabalho, pois muitos deles, desde sua formação inicial e ao longo de sua vida profissional, têm limitado acesso a livros, revistas, vídeos, jornais, filmes e outros produtos culturais.

Pode-se questionar a sugestão de que, além dos desafios que já enfrenta para se reformular e atualizar, a escola assuma mais essa responsabilidade, a rigor tarefa da universidade. Há diferentes perspectivas para responder a essa questão:

- Sem negar a necessidade de cursos de atualização e capacitação, as dificuldades técnicas ou culturais apresentadas pelos professores dificilmente podem ser supridas com seu retorno aos bancos acadêmicos pois, conforme já ponderamos, o mais adequado cenário para enfrentá-las parece ser o ambiente escolar no qual essas dificuldades se manifestam.
- A formação técnica permanente, assim como a imersão em práticas culturais diversificadas, é uma necessidade de qualquer categoria profissional – e dela não há de se excluir o professor. A escola que provê essa formação, de forma institucional, planejada e clara, está cumprindo parte fundamental de seu projeto pedagógico, ainda que parte dessa formação, especialmente no ensino público, pode ou mesmo deve ser provida pelas redes escolares.
- A participação do professor no projeto educativo da escola, assim como seu relacionamento extraclasse com alunos e com a comunidade, são exemplos de um trabalho formativo essencial, porque são atividades que poderão construir os vínculos sociais da escola que se deseja. A pesquisa pedagógica – que na formação inicial é vista, em geral, de forma predominantemente acadêmica e quase sempre dissociada da prática – pode na escola ser deflagrada e conduzida a partir de problemas reais de aprendizado, de comportamento, da administração escolar ou da articulação com questões comunitárias. A própria construção e reformulação dos projetos pedagógicos, a elaboração de programas de cursos e de planos de aula podem se tornar objetos permanentes, ou periodicamente retomados, de atividades investigativas.

Se queremos que a escola média seja um ambiente culturalmente rico é preciso, evidentemente, equipá-la com livros e recursos audiovisuais, com a assinatura de jornais e revistas, com laboratórios, com meios para desenvolver atividades artísticas e desportivas. A vivência e o aprendizado do professor será, em grande parte, decorrente do que for a produção e o intercâmbio cultural na escola e no interior das redes escolares. Não é possível

também, em pleno século 21, abrir mão dos recursos oferecidos pela tecnologia da informação e da comunicação, e conseqüentemente da capacitação dos professores para a utilização plena desses recursos. Nas últimas décadas, o custo financeiro desses equipamentos tem decrescido na mesma proporção da sua crescente relevância para a formação de alunos e professores, de forma que é inadiável nosso esforço em mudar atitudes refratárias a seu uso, uma vez que estão amplamente disseminados na vida social em geral.

A formação continuada, como já se disse, pode sim conter cursos e treinamentos oferecidos em plano mais geral por redes escolares e por centros formadores, mas em nenhuma hipótese pode se resumir a isso. A importância de a escola estar empenhada na formação de seus professores, autonomamente e afirmando sua identidade, tem sido destacada por muitos educadores. Em trabalho recente*, o professor Avelino R. S. Pereira, afirma isso de forma muito clara:

O respeito à identidade de cada escola e de cada equipe escolar e o respeito à diversidade entre as muitas escolas [...] implica a necessidade de a formação continuada do professor considerar e se desenvolver nessa mesma identidade e diversidade. As necessidades e, portanto, as demandas por formação continuada variam de escola para escola e, por essa razão, a adoção de uma estratégia ou programa único para todos os professores de uma mesma rede raramente resultará em benefício para cada um em particular. Além disso, o reconhecimento e mesmo o estímulo à afirmação da identidade da equipe de professores [...] favorece o próprio espírito de coesão [...] constituindo-se, assim, um poderoso instrumento na construção do projeto pedagógico de cada escola.

Pois é precisamente disso que se trata: de se conceber a formação continuada do professor integrada aos fazeres da escola. Isso não se realiza sem uma participação múltipla de seus profissionais, que por sua vez não se restringem a dar aulas, pois sua ação educativa é mais ampla. Talvez seja desnecessário dizer, mas também nunca é demais insistir, que o professor deve ser remunerado por todo o trabalho que realiza, nas escolas públicas e nas escolas privadas – ainda que esse trabalho, em determinadas circunstâncias, seja o de se atualizar, de se aperfeiçoar tecnicamente ou de se manter a par com a cultura humanista, artística e científica de seu tempo.

As práticas do professor em permanente formação

Se é certo que precisa haver um programa institucional de formação permanente, de competência direta das escolas e apoiado pelas redes escolares, é indiscutível que a eficácia dessa formação depende essencialmente da atitude do professor, de compreender-se como alguém que, por profissão, precisa estar em contínua formação. Isso pode ser dito de maneira ainda mais radical: se há algo de realmente importante que o professor

* Recomenda-se a leitura desse documento, disponível em <http://www.mec.gov.br>. Clicar em **Ensino Médio – Projeto Escola Jovem**. Ao abrir-se esta página, clicar em **Artigos & Ensaios** e, em seguida, no artigo “Desenvolvimento profissional de professores: um imperativo na construção da Escola Jovem”.

possa fazer para seus alunos é ensinar-lhes a aprender e isto significa dar exemplo da necessidade e da possibilidade do permanente aprendizado e dar testemunho de que este aprendizado é prazeroso.

A formação permanente é também, mas não só, constante informação cultural e atualização metodológica. A formação profissional contínua tem igualmente um caráter de investigação, uma dimensão de pesquisa.

Como profissional, o professor tem de fazer ajustes permanentes entre o que planeja e aquilo que efetivamente acontece na sua relação com os alunos, sendo que estes ajustes podem exigir ação imediata, para mobilizar conhecimentos e agir em situações não previstas. Em outras palavras, precisa ter competência para improvisar. Por isso, num primeiro nível, a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor deve ter como foco principal o próprio processo de ensino e de aprendizagem.

Num outro nível, pesquisa diz respeito a conhecer a maneira como são produzidos os conhecimentos que ensina, ou seja, a noção básica dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências. O acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica, nas diferentes áreas, possibilita manter-se atualizado e competente para fazer opções de conteúdos, metodologias e organização didática do que ensina. Esse lado da atualização específica é o melhor uso que se pode fazer de programas regulares de capacitação disponíveis nas redes escolares, que o professor deve buscar de acordo com seu interesse. Também para isso deve ser apoiado pela escola.

Esse conjunto de competências também dá ao professor instrumentos para a adoção de livros didáticos e paradidáticos e – em períodos como o atual, de transição, de implementação de reformas – para trabalhar sem um livro didático ou para conceber o uso parcial ou adaptado dos livros e materiais disponíveis. Especialmente nessas situações, uma competência que precisa desenvolver, individualmente ou em parceria com seus colegas, é a de buscar orientações ou subsídios que auxiliem nas escolhas de materiais e metodologias alternativas, que atendam a interesses individuais ou a projetos coletivos, ações de alcance comunitário ou social.

Nem sempre as informações sobre materiais e recursos pedagógicos chegam à escola a tempo ou são suficientemente difundidas. Mas há, hoje, uma variedade de recursos educacionais de Secretarias Estaduais e do Ministério de Educação – disponíveis em endereços eletrônicos ou na forma de programações de televisões educativas, em séries editadas sob diferentes denominações, de alcance nacional ou estadual. Boa parte desses materiais é concebido como apoio didático aos alunos, o que não exclui seu papel na formação permanente do professor que faz uso deles. No artigo a que nos referimos anteriormente, e cuja leitura integral já recomendamos, há uma análise detalhada desses materiais.

As já referidas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica fazem ainda menção específica ao conhecimento advindo da experiência:

É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

[...] o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

O que se deseja, afinal, são professores reflexivos e críticos, ou seja, professores com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem e em contínuo processo de autoformação, além de autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Um dos instrumentos úteis a essa reflexão baseia-se em procedimentos de auto-observação e análise, em que se destaca a importância de o professor saber o que faz em sala de aula, e de saber porque o faz dessa forma e não de outra.

Na reflexão sobre a própria prática, acabam emergindo também traços da história de vida dos profissionais, que podem conduzir reflexões ‘ sobre as crenças implicadas em seu conceito de ensino e aprendizagem. Pensar e repensar o discurso e a prática, individual ou coletivamente, nos relatos em grupos da biografia profissional de cada professor, num movimento cooperativo, de co-responsabilidade e negociação, poderá levar à convergência para o aperfeiçoamento profissional – e, em última análise, à construção da escola pretendida.

Os professores com essas novas atitudes são promotores e partícipes de escolas que se reconhecem como espaços de formação profissional ininterrupta. Essas escolas estão reinventando o ensino médio e a educação básica no Brasil.