

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alemão

Espanhol

Francês

Inglês

Italiano

Japonês

Mandarim

Polonês

Ucraniano

*Língua Estrangeira
Moderna*

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

PARANÁ
2008



GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ
Roberto Requião

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

DIRETOR GERAL
Ricardo Fernandes Bezerra

SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO
Alayde Maria Pinto Digiovanni

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Mary Lane Hutner

COORDENAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS
Maria Eneida Fantin

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Cleci Carneiro Malucelli
Marcia Cristina Lanzarini
Nilva Conceição Miranda

LEITORES CRÍTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Deise Cristina de Lima Picanço – Universidade Federal do Paraná
Lúcia Peixoto Cherem – Universidade Federal do Paraná

LEITORES CRÍTICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL

Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás
Lia Rosenberg – Consultora independente
Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco
Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará
Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Jam3 Comunicação



Alemão
Espanhol
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandarim
Polonês
Ucraniano

AGRADECIMENTOS

Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas.

CARTA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

A escola pública vem sendo replanejada no Estado do Paraná nos últimos anos e isso traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Contra-pondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob esta perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede.

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Secretária de Estado da Educação do Paraná

CARTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina.

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Assim, é com orgulho que disponibilizamos, à Rede Pública Estadual de Educação, o documento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Considera-se que os textos estão agora devidamente amadurecidos e, por isso, você os recebe nesse caderno, oficialmente publicados.

Nossa expectativa é que estas Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação Pública Estadual do Paraná.

Mary Lane Hutner

Chefe do Departamento de Educação Básica

Alemão
Espanhol
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandarim
Polonês
Ucraniano

SUMÁRIO

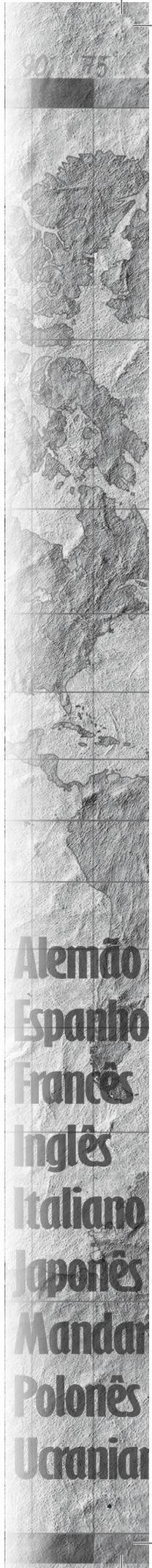
A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR	13
1. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	14
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	15
3. DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	20
3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES	24
3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE	27
3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	28
4. AVALIAÇÃO	31
5. REFERÊNCIAS	33
DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	36
1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA	38
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	49
2.1 OBJETO DE ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	53
2.2 AS PRÁTICAS DISCURSIVAS	57
3 CONTEÚDO ESTRUTURANTE	61
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	63
5 AVALIAÇÃO	69
6 REFERÊNCIAS	72
ANEXO: Conteúdos Básicos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna	75

Alemão
Espanhol
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandarim
Polonês
Ucraniano

A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida **porque** a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a **práxis**, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto **aufgehoben** no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150).

90 75



Alemão
Espanho
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandar
Polonês
Ucrainian

1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.

Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar.

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristán fala de impressões que, "tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo". Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).

Alemão
Espanho
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandar
Polonês
Ucranian

Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento.

Isso, porém, não se dá de forma autônoma, pois o documento impresso, ou seja, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa (*de currículo*). Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).¹

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Em ambos os casos, mas com perspectivas políticas distintas, identifica-se uma tensão entre o currículo documento e o currículo como prática. Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam. Cada

¹ Esses vínculos, em geral, buscam atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores.

uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas. Dessa perspectiva, e de maneira muito ampla, é possível pensar em três grandes matrizes curriculares², a saber:

O currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002, p. 151-152).

Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade.

Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico” (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões

² Adaptadas de Sacristan, 2000, p. 39-53 e Lopes, 2002.

dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova³, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolúvelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola que,

[...] nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI, 2008).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

³ A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. "Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual" (GADOTTI, 2004, p. 144).

Tanto a concepção científicista de currículo, quanto aquela apoiada na experiência e interesses dos alunos.

[...] pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial (ZOTTI, 2008).

O currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico⁴. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os

⁴ As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.

saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam mas que constituem-se em suas especificidades.

3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica.

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20).

Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.

Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e a emergência do sistema mercantilista de produção, entre outras influências, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, por exemplo, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e

Kepler, estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia, passaram a ser analisados pelo olhar da ciência empírica, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p. 24).

O conhecimento científico, então, foi se desvinculando do pensamento teocêntrico e os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Ambas caminharam no século XX, quando se observou a emergência de métodos próprios para as ciências humanas, que se emanciparam das ciências naturais. Assim, as dimensões filosófica e científica transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações – o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Além disso, as ciências humanas desenvolveram a análise da formação, consolidação e superação das estruturas objetivas do humano na sua subjetividade e nas relações sociais. Essas transformações, que se deram devido à expansão da vida urbana, à consolidação do padrão de vida burguesa e à formação de uma classe trabalhadora consciente de si, exigem investigações sobre a constituição do sujeito e do processo social. São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? (o) que é o saber, (o) que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”

(KOSIK, 2002, p. 139). A obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados.

Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1987, p. 178).

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. A arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística, pois criar “é fazer algo inédito, novo e singular, que expressa o sujeito criador e simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, p. 39).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas.

Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.

3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia⁵.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais.

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

⁵ As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza. Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (CHAUÍ, 1997), a natureza (VASQUEZ, 1997).

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente.

Ao vincular o conceito de conteúdo estruturante tanto a uma análise histórica quanto a uma opção política, considera-se que

O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Então, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural⁶ quanto aos problemas sociais contemporâneos⁷ e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação

⁶ Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

⁷ Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas.

Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento.

Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade⁸, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas.

⁸ A ideia de antidisciplinaridade é fruto das discussões teóricas de alguns estudos culturais educacionais. Tais estudos constituem um novo campo do saber que, entre outras características, propõe refletir sobre a "extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre

3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares.

De acordo com Ramos [p. 01, 2004?],

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Essa argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida⁹ da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos [p. 02, 2004?],

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

processos de subjetivação. Sobretudo tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA, 2005, p. 114). Assim, a ideia de interdisciplinaridade fundamenta-se numa epistemologia e numa concepção política educacional que se contrapõe à defendida nestas diretrizes curriculares.

⁹ RAMOS, M. (s/d) “Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade”.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência.

De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos, construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares.

A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo¹⁰, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo.

Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares.

Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas – os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem.

A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista¹¹ e estruturalista¹² em oposição a esse significado para as teorias críticas.

Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos.

¹⁰ Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portando, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado.

¹¹ Cf. Durkheim, E. As regras do método sociológico. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990. Para o funcionalismo os indivíduos têm funções sociais definidas a desempenhar, de acordo com o grupo social a que pertencem.

¹² Cf. Levi Strauss, C. Antropologia Estrutural I e II. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976. Para o estruturalismo, as sociedades são organizadas de acordo com estruturas já existentes que definem os papéis sociais, políticos, culturais e econômicos de cada um, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem a essa estrutura dada.

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade.

Essas ideias relativas à contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p. 95).

Assim, para o currículo da Educação Básica, *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

4 AVALIAÇÃO

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002).

No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento.

É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.

Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.

Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica;
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;
- os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;
- uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do

aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo.

Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

5 REFERÊNCIAS

- ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL/MEC. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

COSTA, M. V. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In* FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI STRAUSS, C. **Antropologia estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES & MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, 2004?

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

REFERÊNCIAS ON LINE

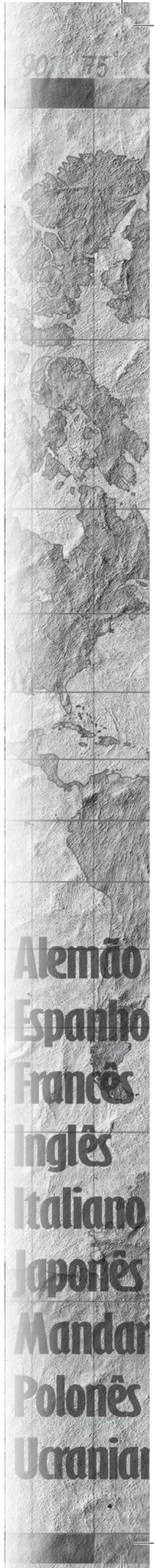
ZOTTI, S. A. **Currículo**. *In*: Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em 25 de outubro de 2008.

Alemão
Espanhol
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandarim
Polonês
Ucraniano

DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

...aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática.

Henry A Giroux



Alemão
Espanho
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandar
Polonês
Ucrânia

1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

O cenário do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e a estrutura do currículo escolar sofreram constantes mudanças em decorrência da organização social, política e econômica ao longo da história. As propostas curriculares e os métodos de ensino são instigados a atender às expectativas e demandas sociais contemporâneas e a propiciar a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos às novas gerações.

Além do aspecto dinâmico do currículo e dos métodos, o Estado pode orientar mudanças curriculares que se justificam pela atualização dos debates e produções teórico-metodológicas e político-pedagógicas para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna.

Na relação entre as abordagens de ensino, na estrutura do currículo e na sociedade, residem as causas da ascensão e do declínio do prestígio das línguas estrangeiras nas escolas. Com o objetivo de analisar tais relações, para definir novas Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Estrangeira na rede pública estadual, será abordada a seguir a dimensão histórica desse componente curricular.

Desde o início da colonização do território, que hoje corresponde ao litoral brasileiro, houve a preocupação do Estado português em facilitar o processo de dominação e expandir o catolicismo. Naquele contexto, coube aos jesuítas a responsabilidade de evangelizar e de ensinar o latim aos povos que habitavam o território, como exemplo de língua culta. No entanto, durante a União Ibérica (1580-1640), os jesuítas foram considerados os principais incentivadores da resistência dos nativos, pois as reduções jesuíticas acabaram apresentando em sua estrutura organizacional um refúgio para os povos indígenas, em virtude da desumanidade e exploração desse povo pelos colonizadores.

Esse foi um dos fatores que contribuiu para a decisão de expulsar os padres jesuítas dos territórios portugueses na América e, em 1759, o ministro Marquês de Pombal instituiu o sistema de ensino régio no Brasil, por meio do qual cabia ao Estado a responsabilidade de contratar professores não-religiosos. As línguas que continuaram a integrar o currículo eram o Grego e o Latim, línguas clássicas consideradas de suma importância para o desenvolvimento do pensamento e da literatura. Por meio dessas línguas, ensinavam-se o vernáculo, a História e a Geografia.

Com o objetivo de melhorar a instrução pública e de atender às demandas advindas da abertura dos portos ao comércio, D. João VI, em 1809, assinou o decreto de 22 de junho para criar as cadeiras de Inglês e Francês. A partir daí, o ensino das línguas modernas começou a ser valorizado.

Em 1837, ocorreu a fundação do Colégio Pedro II, primeiro em nível secundário do Brasil e referência curricular para outras instituições escolares por quase

um século. O currículo do Colégio se inspirava nos moldes franceses e, em seu programa, constavam sete anos de Francês, cinco de Inglês e três de Alemão, cadeira esta criada no ano de 1840.

O modelo de ensino de línguas instituído por esse Colégio se manteve até 1929. Nele, o Francês era o idioma priorizado por representar um ideal de cultura e civilização, seguido do Inglês e depois do Alemão, por possibilitarem o acesso a importantes obras literárias e serem consideradas línguas vivas. A partir de 1929, o Italiano também passou a compor o currículo até 1931.

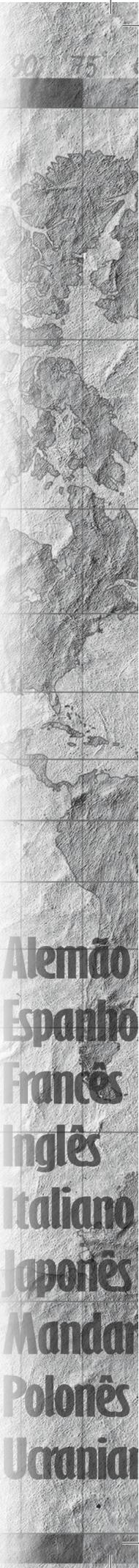
A abordagem pedagógica tradicional de raízes europeias, também chamada de gramática-tradução, adotada desde a educação jesuítica com o ensino dos idiomas clássicos – Grego e Latim –, prevaleceu no ensino das línguas modernas. Nessa abordagem, a língua era concebida como um conjunto de regras e privilegiava a escrita, sob o pressuposto de que o aluno, ao estudar a gramática, teria melhor desempenho tanto na fala quanto na escrita. Essa metodologia vigorou até o princípio do século XX e tinha como objetivos permitir o acesso a textos literários e possibilitar o domínio da gramática normativa. As atividades tratavam das regras gramaticais, tradução, versão e ditados, sendo que a avaliação preocupava-se também com o conhecimento gramatical.

Com a publicação de *Cours de linguistique générale* de Ferdinand Saussure (1857-1913), na Europa, em 1916, os estudos da linguagem assumiram um caráter científico. Essa obra, que estabelece a oposição entre *langue*, o sistema linguístico propriamente dito, e *parole*, o uso deste sistema em contextos sociais, tornou-se um marco histórico. Os estudos de Saussure forneceram elementos para a definição do objeto de estudo específico da Linguística: a língua. Tais estudos fundamentaram o estruturalismo, uma das principais correntes da linguística moderna.

Desde o final do século XIX e, principalmente, a partir do início do século XX, devido a um conjunto de fatores que marcaram a história da Europa como o aumento populacional, a falta de emprego e de terras agricultáveis, períodos de guerras e pós-guerra e perseguições étnicas, muitos europeus passaram a creditar esperanças de melhoria da qualidade de vida ao Brasil. Eles foram motivados também pela propaganda do governo brasileiro na Europa, que buscava ampliar as possibilidades de mão-de-obra do país devido ao fim da escravidão.

Em grande parte do território brasileiro foram criadas as colônias de imigrantes. No sul do país, particularmente no Paraná, as colônias maiores foram as de imigrantes italianos, alemães, ucranianos, russos, poloneses e japoneses. Numa tentativa de preservar suas culturas, muitos colonos se organizaram para construir e manter escolas para os seus filhos, uma vez que a escolarização já fazia parte da vida dessas populações em seus países de origem e o Estado brasileiro não ofertava atendimento escolar a todas as crianças.

Em muitas escolas de imigrantes, o currículo estava centrado no ensino da língua e da cultura dos ascendentes das crianças. Também por essa razão, ainda



Alemão
Espanhol
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandarim
Polonês
Ucraniano

é possível encontrar comunidades bilíngues no Paraná. O ensino da Língua Portuguesa, quando ministrado, era tido como Língua Estrangeira nessas escolas.

A partir de meados da década de 1910 até a década seguinte, o ideal do nacionalismo passava a ter uma ampla abrangência envolvendo pessoas e instituições de natureza e posições ideológicas diversas. A concepção nacionalista se expressava pela busca de novos padrões culturais e, conseqüentemente, voltava-se para o campo educacional com vistas, não somente à escolarização, mas à solidificação desse ideal nas futuras gerações.

Para efetivar os propósitos nacionalistas, em 1917, o governo federal decidiu fechar as escolas estrangeiras ou de imigrantes que funcionavam, sobretudo, no sul do Brasil, e criou, a partir de 1918, as escolas primárias subvencionadas com recursos federais sob a responsabilidade dos Estados. Com essas medidas, o governo federal buscou “impedir a desnacionalização da escola e da infância” (NAGLE, 2001, p. 301).

Em 1920, a reforma educacional de São Paulo foi exemplo dessa preocupação nacionalista. A legislação daquele Estado admitia a oferta do ensino primário por escolas particulares, desde que fossem respeitadas as orientações de caráter nacionalista, dentre as quais se destacaram: o respeito aos feriados nacionais; o ensino em Língua Portuguesa, ministrado por professores brasileiros natos; a proibição do ensino de Língua Estrangeira para crianças menores de dez anos, que ainda não dominassem corretamente o português. Essa onda nacionalista estendeu-se durante o primeiro governo de Getúlio Vargas e foi intensificada a partir do golpe de Estado, em 1937.

Em 1930, quando assumiu o governo brasileiro, Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde e as Secretarias de Educação nos Estados. Naquele contexto, intelectuais imbuídos por um ideal de modernidade e de construção de uma identidade nacional, iniciaram estudos com vistas à reforma do sistema de ensino.

A Reforma de 1931, intitulada Francisco Campos, em homenagem ao Ministro da Educação, atribuía à escola secundária a responsabilidade pela formação geral e pela preparação para o ensino superior dos estudantes. A Reforma constituiu também um marco de centralização das decisões educacionais no governo Federal, atingindo todas as escolas do país. Esta primeira iniciativa se acentuou após o golpe de 1937, já que a educação representava um meio pelo qual o Brasil poderia atingir a modernidade tendo como modelos de desenvolvimento e de industrialização os Estados Unidos da América e os países europeus.

O diferencial advindo da Reforma Francisco Campos foi que, pela primeira vez, estabeleceu-se um método oficial de ensino de Língua Estrangeira: o Método Direto. Esse método surgiu na Europa, no final do século XIX e início do século

XX, em contraposição ao Tradicional, de modo a atender aos novos anseios sociais impulsionados pela necessidade do ensino das habilidades orais, visando à comunicação na língua alvo. No método anterior, essas habilidades não eram contempladas, pois se privilegiava somente a escrita, visto que a língua não era ensinada como instrumento de comunicação.

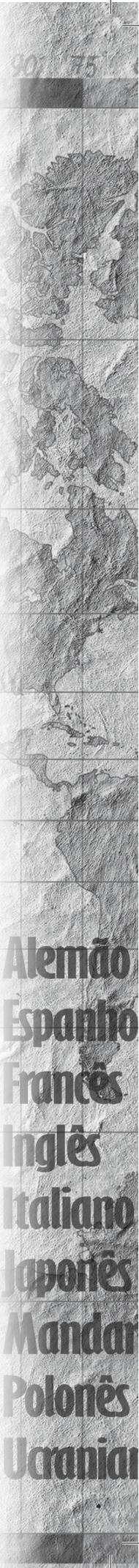
Cook (2003) aponta os movimentos migratórios e o comércio internacional da época como fatores responsáveis pela mudança do perfil dos aprendizes que ora se apresentavam. O surgimento deste método foi uma primeira tentativa de conceber a língua como um fenômeno particular, compartilhado com outros falantes da mesma língua.

O Método Direto se baseava na teoria associacionista da psicologia da aprendizagem que tem na associação o princípio básico da atividade mental. Nesse método, a língua materna perde o seu papel de mediadora no ensino de língua estrangeira e tem como princípio fundamental a aprendizagem em constante contato com a língua em estudo, sem intervenção da tradução. Dessa forma, raciocina-se na língua estrangeira. A transmissão dos significados acontece por meio de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, de tudo que possa facilitar a compreensão. A gramática é aprendida de forma indutiva, os alunos praticam perguntas e respostas e exercitam a pronúncia com o objetivo de atingir uma competência semelhante a do nativo. Por isso, dava-se preferência ao professor nato, em oposição ao método anterior – o Tradicional –, que não exigia do professor dominar oralmente a língua ensinada.

Destaca-se que a Segunda Guerra Mundial havia iniciado em 1939, quando o Brasil se posicionou contra a Alemanha no conflito. Neste período, o Ministério de Educação e Saúde privilegiou nos currículos oficiais os conteúdos que favoreciam a valorização da História do Brasil e de seus heróis, e contribuíam para a apropriação da Língua Portuguesa por todos os brasileiros. A homogeneidade social brasileira, então pretendida, era dificultada pela atuação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se propagavam no país desde o início do século.

Tais minorias passaram a ser perseguidas, pois, para o governo, os núcleos estrangeiros organizados representavam riscos à segurança nacional. O resultado dessa aversão ao estrangeiro foi que muitas escolas, principalmente de colônias alemãs, foram fechadas ou perderam sua autonomia.

A solidificação dos ideais nacionalistas apareceu com muita evidência na Reforma Capanema, em 1942, ao atribuir ao ensino secundário um caráter patriótico por excelência. Com esse propósito, o currículo oficial buscava atrelar todos os conteúdos ao nacionalismo. O curso secundário foi organizado em dois níveis: ginásial, de quatro anos, e colegial, de três. Este era dividido em duas modalidades: o clássico e o científico, procurados pela elite, possibilitavam o



Alemão
Espanhol
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandarim
Polonês
Ucrainiano

ingresso na universidade, e o técnico profissionalizante que tinha como finalidade a formação profissional dos alunos e não dava acesso ao ensino superior.

A partir do Estado Novo, essa estrutura de ensino intensificou a ênfase no discurso nacionalista de fortalecimento da identidade nacional, como um dos resultados da instauração do governo de Vargas.

Naquela conjuntura, o prestígio das línguas estrangeiras foi mantido no ginásio. O Francês se apresentava ainda com uma ligeira vantagem sobre o Inglês, e o Espanhol foi introduzido como matéria obrigatória alternativa ao ensino do Alemão. Além disso, o Latim permaneceu como Língua Clássica.

Ainda em relação ao ensino de línguas no currículo, as instruções que se seguiram à Reforma mantinham a recomendação do uso do Método Direto, embora esclarecessem que o ensino não deveria ter apenas fins instrumentais, mas também educativos.

A responsabilidade pelos rumos educacionais passou a ser centralizada no Ministério de Educação e Saúde, que indicava aos estabelecimentos de ensino o idioma a ser ministrado nas escolas, a metodologia e o programa curricular para cada série. Comprometido com os ideais nacionalistas, o MEC preconizava que a disciplina de Língua Estrangeira deveria contribuir tanto para a formação do aprendiz quanto para o acesso ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos. Isso explica por que o Espanhol passou a ser permitido oficialmente para compor o currículo do curso secundário, uma vez que a presença de imigrantes da Espanha era restrita no Brasil.

Conforme contextualiza Picanço, (2003, p. 33),

[...] o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, é escolhido para compor os programas oficiais do curso científico, que pertencia à escola secundária. Na época, os conteúdos privilegiados pelos professores de línguas vivas eram a literatura consagrada e noções de civilização, ou seja, história e costumes do país onde se fala a língua estrangeira. O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que [...] (mesmo com) importante participação na história ocidental, com episódios gloriosos de conquistas territoriais [...], não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo.

A Língua Espanhola, portanto, foi valorizada como Língua Estrangeira porque representava para o governo um modelo de patriotismo e respeito daquele povo às suas tradições e à história nacional. Tal modelo deveria ser seguido pelos estudantes. Assim, o ensino de Espanhol passou a ser incentivado no lugar dos idiomas Alemão, Japonês e Italiano, que, em função da Segunda Guerra Mundial, foram desprestigiados no Brasil. Mesmo com a valorização do Espanhol no ensino secundário, destaca-se que o ensino de Inglês teve espaço garantido nos currículos oficiais por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, enquanto o Francês era mantido pela sua tradição curricular.

A dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos se acentuou durante e após a Segunda Guerra Mundial. Com isso, intensificou-se a necessidade de aprender Inglês. Na década de 1940, professores universitários, militares, cientistas, artistas, imbuídos por missões norte-americanas, vieram para o Brasil e, com eles, a produção cultural daquele país. Assim, falar Inglês passou a ser um anseio das populações urbanas, de modo que o ensino dessa língua ganhou cada vez mais espaço no currículo, no lugar do ensino do Francês. Ressalta-se que a presença da Língua Francesa no sistema escolar, desde o império, devia-se à influência da França em nossa cultura e na ciência, que foi ameaçada com a vinda do cinema falado em outros idiomas, a partir da década de 1920.

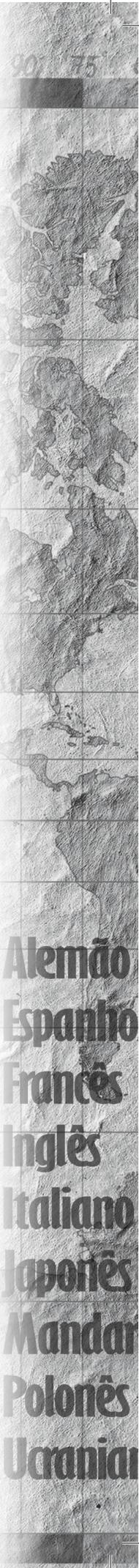
Desde a década de 1950, o sistema educacional brasileiro se viu responsável pela formação de seus alunos para o mundo do trabalho. Essa mudança nos rumos da educação gerou uma crise que se intensificou nas décadas seguintes, exigindo a ampliação da rede escolar. Diante das exigências do mercado, o ensino das humanidades foi substituído, paulatinamente, por um currículo cada vez mais técnico, o que fez diminuir a carga horária das Línguas Estrangeiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.024, promulgada em 1961, criou os Conselhos Estaduais de Educação. Cabia-lhes decidir acerca da inclusão ou não da Língua Estrangeira nos currículos. Essa mesma lei determinou a retirada da obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no colegial e instituiu o ensino profissionalizante, compulsório, em substituição aos cursos Clássico e Científico. Ainda assim, identificou-se a valorização da Língua Inglesa devido às demandas de mercado de trabalho que, então, se expandiam no período.

Nos anos de 1950, porém, com o desenvolvimento da ciência linguística e o crescente interesse pela aprendizagem de línguas, surgiram mudanças significativas quanto às abordagens e aos métodos de ensino. Os linguistas estruturalistas da época, Leonardo Bloomfield (1887-1949), Charles Fries (1854-1940) e Robert Lado (1915-1995), dentre outros, apoiavam-se na psicologia da Escola Behaviorista de Pavlov e Skinner.

O princípio do behaviorismo defende que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável. A aprendizagem é simplesmente definida como a aquisição de um novo comportamento. Trabalha-se a língua, partindo da forma para se chegar ao significado. Pautado nesta concepção e oriundos de uma visão estruturalista, tais linguistas sistematizaram, em 1942, os Métodos Audiovisual e Audio-Oral, surgidos nos Estados Unidos por ocasião da Segunda Guerra Mundial, quando era preciso formar rapidamente pessoas que falassem outras línguas.

De acordo com esse método, a língua passou a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas. O Método Audio-Oral tinha como pressuposto que todo ser



Alemão
Espanhol
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandarim
Polonês
Ucrainiano

humano seria capaz de falar uma segunda língua fluentemente, desde que fosse submetido a uma constante repetição de modelos.

Por sua vez, o Método Audiovisual apresentava um pequeno avanço em relação ao Áudio-Oral, porque não usava sentenças isoladas, mas sim diálogos contextualizados. Iniciou-se, nesse momento, uma fase do ensino de Língua Estrangeira mais sofisticada quanto aos recursos didáticos. De fato, o uso do gravador e de gravações de falantes nativos, do projetor de slides, dos cartões ilustrativos, dos filmes fixos e dos laboratórios audiolinguais conferiu um avanço inestimável à aquisição de línguas.

A partir da década de 1960, quando o Método Áudio-oral se expandia não apenas no Brasil, mas também na Europa e nos Estados Unidos, a concepção estruturalista da língua enfraqueceu-se diante dos novos estudos científicos.

Com base na psicologia cognitiva – que estuda os processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos – a validade da teoria behaviorista passou a ser questionada. No campo da linguística, surgiu o modelo de descrição linguística postulado por Chomsky (1965) – a Gramática Gerativa Transformacional – que reestruturou a visão de língua e de sua aquisição. Para este estudioso, por ser dinâmica e criativa, a língua não poderia ser reduzida a um conjunto de enunciados a serem memorizados e repetidos de forma automatizada em qualquer situação.

Apesar de revolucionário, este modelo de descrição linguística demorou a encontrar um caminho que respondesse ao descontentamento em relação ao audiolinguismo, pois nele permanecia a abordagem formal dos fatos linguísticos. Somente mais tarde, com Widdowson, Halliday e Hymes, que se contrapunham as ideias de Chomsky, ocorreu uma contribuição real para as mudanças que aconteceram nas décadas de 70 e 80.

Criador dos conceitos de competência (aquilo que sabemos) e de desempenho (o que fazemos com o conhecimento adquirido), Chomsky retomou a discussão entre língua e fala e propôs a teoria nativista de aquisição de linguagem, a qual postula que o ser humano nasce com determinadas capacidades que serão desenvolvidas com o tempo. Por conseguinte, para Chomsky, a língua é concebida como parte do sujeito, que nasce com um sistema linguístico internalizado.

Trata-se de uma contraposição ao conceito de Saussure, para quem uma língua é sistemática, objetiva e homogênea, é um conjunto de signos ordenados, dos quais se poderiam abstrair sentidos. Tais linguistas percebiam a língua de forma distinta. Para Saussure ela era vista essencialmente como um sistema de regras previsíveis, exterior ao sujeito. Enquanto que para Chomsky, a língua era um sistema de comunicação com noções de um falante e ouvinte ideal, sendo também os significados exteriores aos sujeitos, tal exterioridade promove uma dissociação entre língua e significação, entre língua e subjetividade. Portanto, numa visão de caráter estruturalista, a língua é entendida como uma estrutura que faz intermediação entre o indivíduo e o mundo, ou seja, ela é um elemento de ligação entre os dois (KRAUSE-LEMKE, 2004).

Tais teorias de aquisição de linguagem trouxeram grandes influências ao ensino de Língua Estrangeira, pois se passou a permitir o uso da língua materna com o intuito de verificar a compreensão dos conceitos. Por sua vez, a gramática era explicada de forma dedutiva. Por explorar o aspecto social da linguagem, com destaque às atividades em grupo, surgiu a preocupação com aspectos afetivos, tais como a motivação e a interação que deveriam ser contempladas no ensino de língua.

Na década de 1970, em oposição ao modelo inatista de aquisição de linguagem, teve início, no Brasil, a discussão das teorias de Piaget sobre a abordagem cognitiva e construtivista. Nessa abordagem, a aquisição da língua é entendida como resultado de interação entre o organismo e o ambiente, em assimilações e acomodações responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência.

No mesmo período, como alternativa ao cognitivismo piagetiano e face às questões postas pelo conceito de inatismo postulado por Chomsky, educadores brasileiros passaram a estudar a concepção de Vygotsky (1896-1934), no campo da aquisição da linguagem. Para esse psicólogo, o desenvolvimento da linguagem ocorre em duas instâncias, primeiramente externa ao indivíduo e depois interna. A primeira acontece nas trocas sociais, e a segunda num processo mental, no qual as trocas sociais exercem um movimento de interiorização.

Com a Lei n. 5692/71 e sob a égide de um suposto nacionalismo, o governo militar desobrigou a inclusão de línguas estrangeiras nos currículos de primeiro e segundo graus, sob o argumento de que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira. Assim, evitar-se-ia o aumento da dominação ideológica de outras sociedades e do colonialismo cultural no país.

Predominantemente, na década de 1970, o pensamento nacionalista do regime militar tornava o ensino de línguas estrangeiras um instrumento a mais das classes favorecidas para manter privilégios, já que a grande maioria dos alunos da escola pública não tinha acesso a esse conhecimento.

Em 1976, o ensino de Língua Estrangeira voltou a ser valorizado, quando a disciplina se tornou novamente obrigatória somente no segundo grau. Entretanto, não perdeu o caráter de recomendação para o primeiro grau, desde que a escola tivesse condições de oferecê-la. De acordo com parecer n. 581/76 do Conselho Federal, a Língua Estrangeira seria ensinada por acréscimo, conforme as condições de cada estabelecimento. Isso fez muitas escolas suprimirem a Língua Estrangeira no segundo grau ou reduzirem seu ensino para uma hora semanal, por apenas um ano, com um único idioma.

O grande interesse despertado pelos métodos audiolinguais, fundamentados na linguística estrutural e no behaviorismo de Skinner, imperava nesse contexto, de modo que o ensino de Inglês tornou-se hegemônico sob a finalidade estritamente instrumental. Nessa perspectiva, deixava-se de ensinar língua e civilização estrangeiras para ensinar apenas a língua como recurso instrumental.

No Estado do Paraná, a partir década de 1970, tais questões geraram movimentos de professores insatisfeitos com a reforma do ensino. Esses movimentos ecoaram no Colégio Estadual do Paraná, fundado em 1846, o qual contava com professores de Latim, Grego, Francês, Inglês e Espanhol. Uma das formas, então, para manter a oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas após o parecer n. 581/76, bem como a tentativa de superar a hegemonia de um único idioma ensinado nas escolas, foi a criação do Centro de Línguas Estrangeiras no Colégio Estadual do Paraná, em 1982, que passou a oferecer aulas de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão, aos alunos no contraturno.

O reconhecimento da importância da diversidade de idiomas também ocorreu na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir de 1982, quando foram incluídas no vestibular as Línguas Espanhola, Italiana e Alemã. Esse fato estimulou a demanda de professores dessas línguas.

Em meados de 1980, a redemocratização do país era o cenário propício para que os professores, organizados em associações, liderassem um amplo movimento pelo retorno da pluralidade de oferta de Língua Estrangeira nas escolas públicas. Em decorrência de tais mobilizações, a Secretaria de Estado da Educação criou, oficialmente, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), em 15 de agosto de 1986, como forma de valorizar o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense. Tal oferta tem sido preservada pela SEED há mais de vinte anos.

Nesse contexto histórico, a Abordagem Comunicativa, método de ensino desenvolvido na Europa desde os anos de 1970, começou a ser discutida no Brasil. Em tal abordagem, a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos, e não mais no código linguístico.

Sob a pretensão de tornar o aluno mais competente em sua comunicação, a concepção de aprendizagem em voga pautava-se no cognitivismo para desenvolver a competência comunicativa. Todavia, o conceito de competência tem sido um dos mais controversos termos da linguística e da linguística aplicada, desde os postulados de Chomsky (1965). Alguns linguistas procuraram estabelecer com precisão o significado de tal termo, no entanto, a dificuldade para sua definição depreende-se da tentativa de adaptar o conceito de competência aos propósitos de tais teóricos.

O antropólogo Hymes, por exemplo, aproximou a Linguística da Sociologia, como o principal proponente de um novo campo de estudo: a Sociolinguística. Por considerar a linguagem parte de um sistema cultural comunicativo maior, Hymes destacou a relação entre a linguagem e as relações humanas e considerou os seus aspectos semânticos. Preocupado com o uso e não somente com a aquisição da língua, esse antropólogo ampliou o termo *competência* postulado por Chomsky.

Para Hymes (1972), competência comunicativa era o uso da língua na integração de sistemas de competência gramatical (o que é formalmente possível), dentre eles o psicolinguístico (o que é possível em termos do processamento da informação humana), o sociocultural (o significado social ou o valor dado à fala) e o probabilístico (o que realmente ocorre). Unia, dessa forma, as noções de desempenho e competência que estariam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky. Era importante que o sujeito não somente conhecesse, mas se apropriasse das regras do discurso específico da comunidade de falantes da língua-alvo.

Ao trazer um aspecto mais pedagógico a esta teoria, Savignon (1972) destacou que a capacidade de falar/aprender está condicionada a elementos tais como: léxico, sintático e até mesmo a subjetividade do falante.

Por sua vez, Halliday desenvolveu a teoria de funções da linguagem e a língua passou a ser vista como um sistema de escolhas de acordo com o contexto de uso.

Widdowson estabeleceu a distinção entre regras gramaticais e o uso da língua, as quais devem estar em constante associação para que se desenvolva a interpretação.

Em 1980, Canale e Swain ampliaram o conceito de competência comunicativa ao incorporarem, além da competência gramatical, outras três em seu modelo final: a competência sociolinguística, a estratégica e a discursiva. Além disso, esses linguistas propuseram quatro habilidades respectivas: leitura, escrita, fala e audição. Após dez anos do primeiro modelo proposto por Canale, Bachman apresentou o modelo de competência comunicativa e desempenho, no qual o uso de uma determinada língua envolve tanto o seu conhecimento quanto a capacidade de implementação ou de seu uso.

Na Abordagem Comunicativa, o professor deixa de ser o centro do ensino e passa à condição de mediador do processo pedagógico. Do aluno, é esperado que desempenhe o papel de sujeito de sua aprendizagem. De acordo com essa concepção, as atividades pedagógicas devem priorizar a comunicação, por meio de jogos, dramatizações, etc. O erro integra o processo de ensino e aprendizagem, entendido como um estágio provisório de interlíngua, por meio do qual os alunos podem testar as possibilidades de uso da língua.

O surgimento das teorias da análise do discurso da Escola Francesa contribuiu, no Brasil, com uma nova orientação de ensino/aprendizagem com ênfase no texto e não mais na gramática. Tal concepção teve repercussões importantes, principalmente em relação ao ensino de língua materna. Em paralelo, as teorias da análise do discurso da Escola Anglo-Saxã, subsidiaram o ensino pautado na abordagem comunicativa de Língua Estrangeira, cujo objeto era a conversação cotidiana, sob referência apenas da cultura e não das formações sócio-histórico-ideológicas.

Após uma década de vigência no Brasil, principalmente a partir de 1990, a abordagem comunicativa passou a ser criticada por intelectuais adeptos da

pedagogia crítica. Tal pedagogia tornou-se fecundo campo de debate e produção de estudos, com o retorno dos primeiros intelectuais ao Brasil devido à anistia, iniciando-se em novembro de 1979 e finalizando-se em 1985, com a legislação da nova constituição.

Além dos estudos realizados no exílio, muitos desses intelectuais foram inspirados pelas ideias de Paulo Freire. Nessa conjuntura, os linguistas começaram “a se referir à história, poder, ideologia, política, classe social, consciência crítica, emancipação, nas discussões acerca da linguagem”, conforme apontado por Cox e Assis-Peterson (2001, p. 14-15).

Assim, embora a Abordagem Comunicativa tenha se apresentado como reação à visão estruturalista da língua, concentrando-se nos aspectos semânticos e não no código linguístico, ela começou a ser criticada por alguns intelectuais. Esses passaram a questionar as intenções subjacentes ao ensino comunicativo de proporcionar o uso da língua estrangeira, por meio de estratégias conversacionais, para se inserir na outra cultura. Identificou-se, então, o predomínio da oferta de Língua Inglesa que continua a ser prestigiada pelos estabelecimentos de ensino, por corresponder mais diretamente às demandas da sociedade.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 determinou a oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, e a escolha do idioma foi atribuída à comunidade escolar, conforme suas possibilidades de atendimento (Art. 26, § 5.º).

Para o Ensino Médio, a lei determinou que fosse incluída uma Língua Estrangeira Moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36, Inciso III).

Em 1998, como desdobramento da LDB/96, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (PCN), pautados numa concepção de língua como prática social fundamentada na abordagem comunicativa. No entanto, tal documento recomendou um trabalho pedagógico com ênfase na prática de leitura em detrimento das demais práticas – oralidade e escrita. A justificativa apresentada foi que, no contexto brasileiro, há poucas oportunidades de uso efetivo da oralidade pelos alunos, particularmente da Rede Pública de Ensino.

Em 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para Ensino Médio, cuja ênfase está no ensino da comunicação oral e escrita, para atender as demandas relativas à formação pessoal, acadêmica e profissional. Esta diferença entre as concepções de língua observadas nos dois níveis de ensino influencia os resultados da aprendizagem desta disciplina na Educação Básica.

Em contraposição a isso, linguistas aplicados têm estudado e pesquisado novos referenciais teóricos que atendam às demandas da sociedade brasileira e contribuam para uma consciência crítica da aprendizagem, mais especificamente,

da língua estrangeira. Muitos desses trabalhos analisam a função da Língua Estrangeira com vistas a um ensino que contribua para reduzir desigualdades sociais e desvelar as relações de poder que as apoiam. Tais estudos e pesquisas têm orientado as propostas mais recentes para o ensino de Língua Estrangeira no contexto educacional brasileiro e servem de subsídios na elaboração destas Diretrizes.

Como resultado de um processo que buscava destacar o Brasil no Mercosul, em 5 de agosto de 2005, foi criada a lei n. 11.161, que tornou obrigatória a oferta de Língua Espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio. Com isso, também se buscou atender a interesses político-econômicos para melhorar as relações comerciais do Brasil com países de Língua Espanhola.

A oferta dessa disciplina é obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o aluno. Por sua vez, os estabelecimentos de ensino têm cinco anos, a partir da data da publicação da lei (2005), para implementá-la.

A fim de valorizar o ensino de Língua Estrangeira Moderna, no ano de 2004, a SEED abriu concurso público para compor o quadro próprio do magistério, com vagas para professores de Espanhol, para suprir a demanda prevista pela lei. Também ampliou o número de escolas que ofertam cursos do CELEM, estabeleceu parcerias para formação e aprimoramento pedagógico dos professores e adquiriu livros de fundamentação teórica de Língua Estrangeira para as escolas de todo o Estado.

Paralelamente, no âmbito Federal, o MEC tem feito parcerias e promovido discussões sobre o ensino de Espanhol nas escolas brasileiras, além de distribuir material de suporte para professores da disciplina.

Ao contextualizar o ensino da Língua Estrangeira, pretendeu-se problematizar as questões que envolvem o ensino da disciplina, nos aspectos que o tem marcado, sejam eles políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. A partir dessa análise, serão apresentados os fundamentos teórico-metodológicos que orientarão o ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública Estadual.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A fim de justificar a concepção teórico-metodológica destas Diretrizes, pretende-se problematizar o ensino da Língua Estrangeira a partir da análise do diagnóstico realizado junto aos professores da Rede Pública do Estado do Paraná¹.

Ao explicitarem aspectos relativos ao ensino da Língua Estrangeira no que se refere a suas práticas e objetivos atribuídos à disciplina, identificou-se que a

¹ Para a elaboração destas Diretrizes Curriculares, a multiplicidade de vozes dos professores, característica deste processo, foi captada pelos pontos convergentes, ainda que não possam ser reconhecidas *ipsis litteris*.

Abordagem Comunicativa tem orientado o trabalho em sala de aula. Esta opção favorece o uso da língua pelos alunos, mesmo de forma limitada, e evidencia uma perspectiva utilitarista de ensino, na qual a língua é concebida como um sistema para a expressão do significado, num contexto interativo.

No entanto, os professores explicitaram também o reconhecimento dos limites de tal abordagem ao pretenderem ampliar o papel deste componente curricular na formação integral dos alunos. Trata-se de uma situação que exige a busca de fundamentos teórico-metodológicos para subsidiar efetivamente o ensino da Língua Estrangeira Moderna no processo de escolarização.

Para analisar os limites e possibilidades da Abordagem Comunicativa e definir novos referenciais teórico-metodológicos para o ensino de Língua Estrangeira, teve-se como base o trabalho de Meurer. Este autor destaca a premente necessidade de desenvolver formas de incentivar práticas pedagógicas que contestem “ou quebrem o círculo do senso comum, daquilo que parece natural, não problemático, mas que recria e reforça formas de desigualdade e discriminação” (MEURER, 2000, p. 169).

Tendo como referência de análise tais apontamentos, apresenta-se a seguir uma reflexão a respeito da Abordagem Comunicativa, considerando que essa tendência tem marcado o ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública Estadual.

No Brasil, ela passou a fundamentar grande parte dos materiais e livros didáticos para uso em escolas de ensino regular, desde a década de 1980 até os dias atuais (PEREIRA, 2004; CORACINI, 1999).

No Paraná, Gimenez (1999) afirma que a Abordagem Comunicativa foi apropriada como referencial teórico na elaboração da proposta de ensino de Língua Estrangeira do Currículo Básico (1992). Embora esse documento apresente uma concepção de língua discursiva e sugira um trabalho com diferentes tipos de textos, a partir da visão bakhtiniana, observa-se que a progressão de conteúdos, de 5ª a 8ª séries, está voltada para o ensino comunicativo, centrado em funções da linguagem do cotidiano, o que esvazia as práticas sociais mais amplas de uso da língua.

A Abordagem Comunicativa apresenta aspectos positivos na medida em que incorpora em seu modelo o uso da gramática exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentidos, no contexto imediato da situação de fala, colocando-se a serviço dos objetivos de comunicação. Análises recentes mencionam que o ensino comunicativo desenvolveu-se em três fases ao longo das últimas décadas, com avanços em seus pressupostos e proposições. Segundo Mascia (2003, p. 218), “uma primeira é associada ao nocional-funcional e é calcada em práticas audiolinguais; a segunda marcada pelos atos de fala com a incorporação de tendências sociolinguísticas e a terceira corresponde a uma vertente mais crítica,

em que se pretendeu promover as interações culturais”.

Por outro lado, ao centrarem a atenção na comunicação, tal abordagem, e os métodos que a antecederam, não levou em conta as diferentes vozes que permeiam as relações sociais e as relações de poder que as entremeiam.

Nessa abordagem, o conceito de cultura configura uma visão homogênea que a percebe dissociada da língua, muitas vezes abordados de forma estereotipada.

Conforme Gimenez,

[...] a abordagem comunicativa, na tentativa de ensinar e se comunicar na Língua Estrangeira, deixou de lado a relação entre comunicação e cultura, e a necessidade de entender a comunicação entre falantes nativos e não-nativos como comunicação intercultural mais do que comunicação na língua-alvo (2001, p. 110).

Cabe salientar que a vertente mais crítica da abordagem comunicativa apresenta avanços na visão de cultura como prática social. Alguns autores trazem questões importantes para uma releitura crítica dos pressupostos subjacentes a essa concepção de ensino de língua, não dissociada do contexto histórico. Kramsch (apud COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 05) questiona as

[...] noções basilares do ensino comunicativo como comunicação autêntica, abordagem natural, necessidades do aprendiz, interação e negociação do sentido, corolárias da ideologia norte-americana, que pressupõe a solução pacífica dos conflitos e a coexistência harmoniosa das diferenças.

Moita Lopes e Rojo (2004) colocam sob suspeita o caráter apaziguador, harmonizador do ensino de língua e destacam que a finalidade de conhecer outra cultura precisa ser repensada no Brasil, em função do caráter colonizador e assimilacionista do ensino comunicativo. Consoante a esses autores, Pennycook (apud MASCIA, 2003, p. 220) considera que

[...] a expansão do inglês no mundo não é mera expansão da língua, mas também uma expansão de um conjunto de discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização [...]. (Afirma ainda que) hoje, poderíamos dizer que as várias facetas do Comunicativo se desenvolveram com o objetivo principal de difusão do inglês como língua internacional.

Torna-se evidente que esse modelo de ensino se pauta num contexto histórico em que questões acerca da hegemonia de uma língua, do plurilinguismo e do imperialismo linguístico que as permeiam não eram problematizadas.

Tendo como referência tais reflexões, depreende-se que tanto a opção teórico-metodológica quanto o idioma a ser ensinado na escola não são neutros, mas profundamente marcados por questões político-econômicas e ideológicas, que

resultam muitas vezes do imperialismo de uma língua. Tais questões marginalizam razões históricas e/ou étnicas que podem ser valorizadas, levando-se em conta a história da comunidade atendida pela escola. Destaca-se que o comprometimento com o plurilinguismo como política educacional é uma das possibilidades de valorização e respeito à diversidade cultural, garantido na legislação, pois permite às comunidades escolares a definição da Língua Estrangeira a ser ensinada.

A partir destas reflexões e de suas implicações no ensino de Língua Estrangeira Moderna, serão apresentados alguns dos fundamentos teórico-metodológicos que referenciam estas Diretrizes e os princípios que orientam esta escolha:

- o atendimento às necessidades da sociedade contemporânea brasileira e a garantia da equidade no tratamento da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em relação às demais obrigatórias do currículo;
- o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica;
- o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural.

Partindo desses princípios, a pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento de Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade.

Ancorada nos pressupostos da pedagogia crítica, entende-se que a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas. Inspirando-se nas palavras de Simon (apud JORDÃO, 2004a, p. 164),

[...] a prática pedagógica é vista como processo dedicado a fomentar a possibilidade através da implementação de modos de compreensão e ação que encorajem a transformação de relações específicas entre formas sociais e capacidades humanas, e assim permita a expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar.

Nestas Diretrizes, o ensino de Língua Estrangeira Moderna será norteador para um propósito maior de educação, considerando as contribuições de Giroux (2004) “ao rastrear as relações entre língua, texto e sociedade, as novas tecnologias e as estruturas de poder que lhes subjazem”. Para este educador, é fundamental que os professores reconheçam a importância da relação entre língua e pedagogia

crítica no atual contexto global educativo, pedagógico e discursivo, na medida em que as questões de uso da língua, do diálogo, da comunicação, da cultura, do poder, e as questões da política e da pedagogia não se separam.

Isso implica superar uma visão de ensino de Língua Estrangeira Moderna apenas como meio para se atingir fins comunicativos que restringem as possibilidades de sua aprendizagem como experiência de identificação social e cultural, ao postular os significados como externos aos sujeitos.

Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social.

A proposta adotada nestas Diretrizes se baseia na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin², que concebem a língua como discurso.

Busca-se, dessa forma, estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica.

2.1 OBJETO DE ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação. Como princípio social e dinâmico, a língua não se limita a uma visão sistêmica e estrutural do código linguístico. Ela é heterogênea, ideológica e opaca.

Segundo Bakhtin (1988), toda enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes, a voz do eu e do outro. Para este filósofo, não há discurso individual, no sentido de que todo discurso se constrói no processo de interação e em função de outro. E é no espaço discursivo criado na relação entre o eu e o outro que os sujeitos se constituem socialmente. É no engajamento discursivo com o outro que damos forma ao que dizemos e ao que somos. Daí a Língua Estrangeira apresentar-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade.

Em outras palavras, a língua concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema linguístico. Conforme o teórico

² Círculo de Bakhtin: Segundo Faraco (2003), trata-se de um grupo de intelectuais russos de diversas formações, interesses e atuações profissionais, que se reunia regularmente de 1919 a 1929.

[...] o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo (BAKHTIN, 1992).

Nesse raciocínio, a cultura é concebida como um processo dinâmico e conflituoso de produção de significados sobre a realidade em que se dá em qualquer contexto social. Para Raymond Williams (2003, p. 41), há três categorias na definição de cultura:

A primeira é a “ideal” na qual a cultura é um estado ou processo de perfeição humana em termos de valores universais. A segunda é a “documentária” na qual cultura é o corpo de um trabalho intelectual e imaginativo em que, numa forma detalhada, são gravadas de diferentes maneiras as experiências e o pensamento humano. A terceira é a definição “social” de cultura, relatada como um modo de vida particular que expressa certos sentidos e valores, não somente na arte e conhecimento, mas também em instituições e comportamentos.

A partir dessas três definições intercambiantes da cultura, Williams afirma que as disciplinas se reúnem em uma “tradição geral” que representa, por meio de variações e conflitos, uma “cultura humana geral”. Esta, contudo, realiza-se em sociedades específicas contextualizadas local e temporalmente. A história cultural não é a soma de todas as culturas particulares, mas sim o estudo das relações entre elas.

Na construção de sua teoria, Bakhtin exclui a perspectiva do absoluto, rejeitando o estático e fechado, noções associadas à perspectiva tradicional de cultura.

Nos discursos presentes no intertexto das sociedades contemporâneas, as práticas de linguagem são diversas porque a língua envolve variantes socioculturais. Logo, as formas da língua variam de acordo com os usuários, o contexto em que são usadas e a finalidade da interação.

Para cada variante linguística e cada grupo cultural, os valores sociais e culturais que lhes são atribuídos sofrem oscilações, de acordo com os diferentes contextos socioculturais e históricos. Dessa forma, a língua e a cultura são entendidas como variantes locais particularizadas em contextos específicos; portanto, configuram-se de forma heterogênea, complexa e plural (BORTONI-RICARDO, 2004).

Nesse sentido, a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das

comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela. Desse modo, a língua deixa de lado suas supostas neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais.

Para Bakhtin (1988), as relações sociais ganham sentido pela palavra e a sua existência se concretiza no contexto da enunciação. Por outro lado, os sentidos assumidos pela palavra são múltiplos, não existindo, dessa forma, palavras vazias. Para esse teórico, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN 1988, p. 95).

Com base nessas considerações, Bakhtin (1988) afirma que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Uma importante consideração é quanto ao valor social das línguas existentes na sociedade. Conforme Bakhtin (1999, p. 101), “o papel organizador da palavra estrangeira – palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras [...] – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de *poder*, de *força*, de *santidade*, de *verdade*”.

Todo discurso está vinculado à história e ao mundo social. Dessa forma, os sujeitos estão expostos e atuam no mundo por meio do discurso e são afetados por ele.

No ensino de Língua Estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade. Torna-se fundamental que os professores compreendam o que se pretende com o ensino da Língua Estrangeira na Educação Básica, ou seja: ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido.

As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais-políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade.

Busca-se, também, superar a ideia de que o objetivo de ensinar Língua Estrangeira na escola é apenas o linguístico ou, ainda, que o modelo de ensino dos Institutos de Idiomas seja parâmetro para definir seus objetivos de ensino na Educação Básica. Tal aproximação seria um equívoco, considerando que o ensino de Língua Estrangeira nas escolas de língua não tem, necessariamente, as mesmas preocupações educacionais da escola pública.

De forma geral, os objetivos de uma escola de idiomas estão mais direcionados para a proficiência linguístico-comunicativa em situações de viagens, negócios e

preparação para testes. Gimenez (2004, p. 172) esclarece que

[...] embora com características distintas, estes dois setores (público e privado³) têm sido equiparados na avaliação de resultados, quando se espera, por exemplo, que os alunos sejam proficientes na habilidade oral. Isto também se reflete nas expectativas de alunos e pais que frequentemente consideram a aprendizagem de uma LE como importante fator para uma empregabilidade futura e a atrelam à fala. A importância da LE é tal que a mídia impressa tem se ocupado de abordá-la especialmente neste aspecto. Essas mensagens penetram as paredes das escolas e obscurecem as razões para inclusão de língua estrangeira no currículo.

Embora a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna também sirva como meio para progressão no trabalho e estudos posteriores, este componente curricular, obrigatório a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, deve também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão.

Nestas Diretrizes, o ensino de Língua Estrangeira Moderna, na Educação Básica, propõe superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina.

Desta forma, espera-se que o aluno:

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Destaca-se que tais objetivos são suficientemente flexíveis para contemplar as diferenças regionais, mas ainda assim específicos o bastante para apontar um norte comum na seleção de conteúdos específicos.

Entende-se que o ensino de Língua Estrangeira deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural.

As sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente. Possibilitar aos alunos que usem uma língua estrangeira em situações de comunicação – produção e compreensão de textos verbais e

³ O termo privado refere-se aos institutos particulares de Línguas.

não-verbais – é também inseri-los na sociedade como participantes ativos, não limitados as suas comunidades locais, mas capazes de se relacionar com outras comunidades e outros conhecimentos.

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo.

O aprendizado de uma língua estrangeira pode proporcionar uma consciência sobre o que seja a potencialidade desse conhecimento na interação humana. Ao ser exposto às diversas manifestações de uma língua estrangeira e às suas implicações político-ideológicas, o aluno constrói recursos para compará-la à língua materna, de maneira a alargar horizontes e expandir sua capacidade interpretativa e cognitiva. Ressalta-se, como requisito, a atenção para o modo como as possibilidades linguísticas definem os significados construídos nas interações sociais. Ainda, deve-se considerar que o aluno traz para a escola determinadas leituras de mundo que constituem sua cultura e, como tal, devem ser respeitadas.

Além disso, ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social.

2.2 AS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Neste documento, o ensino de Língua Estrangeira deve contemplar os discursos sociais que a compõem, ou seja, aqueles manifestados em forma de textos diversos efetivados nas práticas discursivas (BAKHTIN, 1988). Trata-se de tornar a aula de Língua Estrangeira um espaço de

[...] acesso a diversos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de [...] (conhecimentos necessários) para a vida contemporânea, estando entre eles os conhecimentos (em língua estrangeira) (MOITA LOPES, 2003, p. 43).

Tal proposta de ensino se concretiza no trabalho com textos, não para extrair deles significados que supostamente estariam latentes em sua estrutura, mas para comunicar-se com eles, para lhes conferir sentidos e travar batalhas pela

significação. É perceber a língua como “arena de conflitos” (BAKHTIN, 1992). Isto envolve a análise e a crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais. Refere-se às formas de olhar o texto escrito, o visual, o oral e o hipertexto⁴ para questionar e desafiar as atitudes, os valores e as crenças a ele subjacentes.

As reflexões discursivas e ideológicas dependem de uma interação primeira com o texto. Considerando que as práticas discursivas são influenciadas umas pelas outras, não se trata de privilegiar a prática da leitura, visto que na interação com o texto pode haver uma complexa mistura da linguagem escrita, visual e oral. Numa concepção discursiva de língua, as práticas de oralidade, escrita e leitura não são segmentadas, pois elas não se separam em situações concretas de comunicação.

Nestas Diretrizes, a ênfase do ensino recai sobre a necessidade de os sujeitos interagirem ativamente pelo discurso, sendo capazes de se comunicar de diferentes formas materializadas em diferentes tipos de texto, levando em conta a imensa quantidade de informações que circulam na sociedade. Isto significa participar dos processos sociais de construção de linguagem e de seus sentidos legitimados e desenvolver uma criticidade de modo a atribuir o próprio sentido aos textos.

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor. Tendo em vista que texto e leitura são dois elementos indissociáveis, e que um não se realiza sem o outro, é importante definir o que se entende por esses dois termos.

O texto, entendido como uma unidade de sentido, pode ser verbal ou não-verbal. Para Bakhtin (1992), o texto é a materialização de um enunciado e é entendido como unidade contextualizada da comunicação verbal.

As pessoas não trocam orações assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda das unidades da língua – palavras, conjunto de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra por assim dizer, de uma unidade de fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo). Mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 1992, p. 297).

Embora necessite do aparato técnico da oração, o texto não corresponde aos aspectos sistêmicos da língua. Ele se organiza em formas relativamente estáveis, determinadas pelas condições materiais de produção, denominadas por Bakhtin

⁴ Hipertexto vai além do texto. Dentro do hipertexto existem vários links, que permitem acessar outras janelas, conectando algumas expressões com novos textos, distanciando-se assim da linearidade da página. Na Internet, cada site é um hipertexto – clicando em certas palavras vamos para novos trechos, e vamos construindo, nós mesmos, uma espécie de texto. Na definição de Jay Bolter (1991, s/p): “as partes de um hipertexto podem ser agrupadas e reagrupadas pelo leitor”.

(1992) de gêneros do discurso. Para esse teórico, os gêneros se desenvolveram através do tempo e correspondem a formas típicas criadas por esferas de atividades humanas.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e a cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Nessa definição, podem ser considerados textos uma figura, um gesto, um *slogan*, tanto quanto um trecho de fala gravado em áudio ou uma frase em linguagem verbal escrita, a partir dos quais os conteúdos específicos de Língua Estrangeira Moderna serão tratados. No entanto, é preciso atentar para o fato de que são atribuídos, aos textos, os sentidos reconhecidos como válidos por determinada comunidade, considerando-se sempre o contexto e o momento histórico em que eles foram produzidos: uma construção à qual não se considere possível atribuir sentidos não será vista como texto por uma determinada comunidade.

Nessa visão, é importante que os alunos tenham consciência de que há várias formas de produção e circulação de textos em nossa cultura e em outras, de que existem diferentes práticas de linguagem no âmbito de cada cultura, e que essas práticas são valorizadas também de formas diferentes nas distintas sociedades.

Destaca-se que os textos aos quais a sociedade está exposta são de natureza genérica. Conforme aponta Moita Lopes, vivemos num mundo multisemiótico, cujos textos extrapolam a letra, ou seja, “um mundo de cores, sons, imagens e *design* que constroem significados em textos orais/escritos e hipertextos” (LOPES e ROJO, 2004, p. 30-31). Isso vem ao encontro da linguagem específica usada na comunicação mediada pelo computador. Aparentemente trata-se da linguagem escrita, mas quando desenvolvida em uma interação em tempo real, distancia-se da forma tradicional, adquirindo características semelhantes às do imediatismo e da redundância da fala, bem como é acrescida de ícones, cores, recursos sonoros, por exemplo, para comunicar aspectos que estariam presentes na fala. Conforme o exposto, as diferenças entre comunicação escrita e falada se diluem na construção desse novo tipo de texto.

A leitura, processo de atribuição de sentidos, estabelece diferentes relações entre o sujeito e o texto de acordo com as concepções que se têm de ambos. O trabalho proposto nestas Diretrizes está ancorado na perspectiva de uma leitura crítica, a qual se efetiva no confronto de perspectivas e na (re)construção de atitudes diante do mundo. A abordagem da leitura crítica extrapola a relação entre o leitor e as unidades de sentido na construção de significados possíveis. Busca-se, então, superar uma visão tradicional da leitura condicionada à extração de informações.

Nessa perspectiva, há confronto entre autor, texto e leitor. O leitor abandona uma atitude de passividade diante do texto e passa a ser participante do processo de construção de sentidos. Entretanto, ele não está sozinho ao construí-los, com ele estão sua cultura, sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e as ideologias nas quais está inserido. A leitura é considerada, então, como interação entre todos esses elementos, os quais influenciam diretamente nas possíveis interpretações de um texto.

Dessa forma, ao ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, alunos e professores percebem ser possível construir significados além daqueles permitidos pela língua materna. Os sujeitos envolvidos no processo pedagógico não aprendem apenas novos significados nem a reproduzi-los, mas sim aprendem outras maneiras de construir sentidos, outros procedimentos interpretativos que alargam suas possibilidades de entendimento do mundo. *Sentido*, na acepção de Orlandi (2005, p. 47), é

[...] uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito.

Portanto o momento histórico, o contexto sócio-cultural, os elos com o cotidiano (familiares, amigos, etc.) que acompanham a vida, a criação artística e o conhecimento científico estão presentes na produção e na recepção dos sentidos do enunciado.

Consequentemente, é na língua, e não por meio dela, que se percebe e entende a realidade e, por efeito, a percepção do mundo está intimamente ligada ao conhecimento das línguas. Para Jordão (2004a, p. 164),

[...] (ao) aprender uma língua estrangeira [...] eu adquiro procedimentos de construção de significados diferentes daqueles disponíveis na minha língua (e cultura) materna; eu aprendo que há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção do mundo diferentes daquelas a que o conhecimento de uma única língua me possibilitaria. Nessa perspectiva, quantas mais [...] línguas estrangeiras eu souber, potencialmente maiores serão minhas possibilidades de construir sentidos, entender o mundo e transformá-lo.

Assim, os sujeitos leitores têm a possibilidade de estabelecer relações entre os diversos elementos envolvidos, como, por exemplo: cultura, língua, procedimentos interpretativos, contextos e ideologias.

3 CONTEÚDO ESTRUTURANTE

Os conhecimentos que identificam e organizam os campos de estudos escolares de Língua Estrangeira são considerados basilares para a compreensão do objeto de estudo dessa disciplina. Esses saberes são concebidos como Conteúdos Estruturantes, a partir dos quais se abordam os conteúdos específicos no trabalho pedagógico. Os Conteúdos Estruturantes se constituem através da história, são legitimados socialmente e, por isso, são provisórios e processuais.

O Conteúdo Estruturante está relacionado com o momento histórico-social. Ao tomar a língua como interação verbal, como espaço de produção de sentidos, buscou-se um conteúdo que atendesse a essa perspectiva. Sendo assim, define-se como Conteúdo Estruturante da Língua Estrangeira Moderna o *Discurso como prática social*. A língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, de oralidade e de escrita que são as práticas que efetivam o *discurso*.

A palavra discurso inicialmente significa curso, percurso, correr por, movimento. Isso indica que a postura frente aos conceitos fixos, imutáveis, deve ser diferenciada. De acordo com Stam (2000, p. 32), “a linguagem, em Bakhtin, não é um sistema acabado, mas um contínuo processo de vir a ser”. A língua não é algo pronto, à disposição dos falantes, mas algo em que eles “ingressam numa corrente móvel de comunicação verbal”. A consciência só é adquirida por meio da linguagem e é através dela que os sujeitos começam a intervir no real.

Ao contrário de uma concepção de linguagem que centraliza o ensino na gramática tradicional, o discurso tem como foco o trabalho com os enunciados (orais e escritos). O uso da língua efetua-se em forma de enunciados, uma vez que o discurso também só existe na forma de enunciados (RODRIGUES, 2005). O discurso é produzido por um “eu”, um sujeito que é responsável por aquilo que fala e/ou escreve. A localização geográfica, temporal, social, etária também são elementos essenciais na constituição dos discursos.

Conseqüentemente, o professor criará oportunidades para que os alunos percebam a interdiscursividade, as condições de produção dos diferentes discursos, das vozes que permeiam as relações sociais e de poder. É preciso que os níveis de organização linguística – fonético-fonológico, léxico-semântico e de sintaxe – sirvam ao uso da linguagem na compreensão e na produção verbal e não verbal.

Para tal, o professor levará em conta que o objeto de estudo da Língua Estrangeira Moderna, a língua, pela sua complexidade e riqueza, permite o trabalho em sala de aula com os mais variados textos de diferentes gêneros. Nesta perspectiva, a proposta de construção de significados por meio do engajamento discursivo e não pela mera prática de estruturas linguísticas estará contemplada. Com o foco na abordagem crítica de leitura, a ênfase do trabalho pedagógico é

a interação ativa dos sujeitos com o discurso, que dará, ao aluno, condições de construir sentidos para textos.

O professor deve considerar a diversidade de gêneros existentes e a especificidade do tratamento da Língua Estrangeira na prática pedagógica, a fim de estabelecer critérios para definir os conteúdos específicos para o ensino.

Os conteúdos específicos contemplam diversos gêneros discursivos, além de elementos linguístico-discursivos, tais como: unidades linguísticas que se configuram como as unidades de linguagem, derivadas da posição que o locutor exerce no enunciado; temáticas que se referem ao objeto ou finalidade discursiva, ou seja, ao que pode tornar-se dizível por meio de um gênero; composicionais, compreendidas como a estrutura específica dos textos pertencentes a um gênero (BAKHTIN, 1992).

Inicialmente, é preciso levar em conta o princípio da continuidade, ou seja, a manutenção de uma progressão entre as séries, considerando as especificidades da Língua Estrangeira ofertada, as condições de trabalho existentes na escola, o projeto político-pedagógico, a articulação com as demais disciplinas do currículo e o perfil dos alunos.

No ato da seleção de textos, o docente precisa se preocupar com a qualidade do conteúdo dos textos escolhidos no que se refere às informações, e verificar se estes instigam o aluno à pesquisa e à discussão. As características do gênero a que o texto pertence serão evidenciadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os elementos linguístico-discursivos, neles presentes, serão analisados na medida em que colaborem para a compreensão dos mesmos. É importante, ainda, trabalhar com diversos gêneros discursivos – apresentando, também, diferentes graus de complexidade da estrutura linguística.

Recomenda-se que seja dada, aos alunos, a oportunidade para participar da escolha das temáticas dos textos, uma vez que um dos objetivos é justamente possibilitar formas de participação que permitam o estabelecimento de relações entre ações individuais e coletivas. Por meio dessa experiência, os alunos poderão compreender a vinculação entre auto interesse e interesses do grupo. Além disso, esta iniciativa poderá levar a escolhas de conteúdos mais significativos, porque resultam da participação de todos.

Outro ponto a ser destacado é a atenção, no momento da escolha de textos, para que os mesmos não reforcem uma visão monolítica de cultura, muitas vezes abordada de forma estereotipada. Os conteúdos dos textos devem viabilizar os resultados pretendidos nas diferentes séries de acordo com os objetivos específicos propostos no planejamento do professor.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Estas Diretrizes propõem redirecionar o ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas da Rede Pública Estadual do Paraná. O trabalho com a Língua Estrangeira em sala de aula parte do entendimento do papel das línguas nas sociedades como mais do que meros instrumentos de acesso à informação: as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados.

A partir do Conteúdo Estruturante *Discurso como prática social*, serão trabalhadas questões linguísticas, sociopragmáticas, culturais e discursivas, bem como as práticas do uso da língua: leitura, oralidade e escrita. O ponto de partida da aula de Língua Estrangeira Moderna será o texto, verbal e não-verbal, como unidade de linguagem em uso. Antunes (2007, p. 130) esclarece que

[...] o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outro. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades discursivas.

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-la.

Cabe lembrar que disponibilizar textos aos alunos não é o bastante. É necessário provocar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles e considerar o contexto de uso e os seus interlocutores. Por isso, os gêneros discursivos têm um papel tão importante para o trabalho na escola. Para Bakhtin (1997, p. 279)

[...] gêneros de discurso são os enunciados dos integrantes de uma ou doutra esfera da atividade humana e estas esferas de utilização da língua elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciado.

Os gêneros do discurso organizam as falas e se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal, por isso as mudanças nas interações sociais geram mudança de gênero, bem como o surgimento de novos gêneros.

Se não existissem gêneros, se fossem criados pela primeira vez em cada conversa, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 1992). Portanto, é importante que o aluno tenha acesso a textos de várias esferas sociais: publicitária, jornalística, literária, informativa, etc. A estrutura de uma bula de remédio, por

exemplo, difere da estrutura de um poema. Além disso, é necessário que se identifiquem as diferenças estruturais e funcionais, a autoria, o público a que se destina, e que se aproveite o conhecimento já adquirido de experiência com a língua materna. O objetivo será interagir com a infinita variedade discursiva presente nas diversas práticas sociais.

A reflexão crítica acerca dos discursos que circulam em Língua Estrangeira Moderna somente é possível mediante o contato com textos verbais e não-verbais. Do mesmo modo, a produção de um texto se faz sempre a partir do contato com outros textos, que servirão de apoio e ampliarão as possibilidades de expressão dos alunos.

A aula de LEM deve ser um espaço em que se desenvolvam atividades significativas, as quais explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca.

As discussões poderão acontecer em Língua Materna, pois nem todos os alunos dispõem de um léxico suficiente para que o diálogo se realize em Língua Estrangeira. Elas servirão como subsídio para a produção textual em Língua Estrangeira.

O trabalho pedagógico com o texto trará uma problematização e a busca por sua solução deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analítica e crítica, ampliem seus conhecimentos linguístico-culturais e percebam as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso – no qual se revele o respeito às diferenças culturais, crenças e valores.

Espera-se que o professor crie estratégias para que os alunos percebam a heterogeneidade da língua. Nesse caso, pode-se dizer que um texto apresenta várias possibilidades de leitura, que não traz em si um sentido pré-estabelecido pelo seu autor. Traz, sim, uma demarcação para os sentidos possíveis, restringida pelas suas condições de produção e, por isso, constrói-se a cada leitura: quem faz a leitura do texto é o sujeito; portanto, o texto não determina a sua interpretação.

Na abordagem de leitura discursiva, a inferência é um processo cognitivo relevante porque possibilita construir novos conhecimentos, a partir daqueles existentes na memória do leitor, os quais são ativados e relacionados às informações materializadas no texto. Com isso, as experiências dos alunos e o conhecimento de mundo serão valorizados.

Desse modo, o professor desempenha um papel importante na leitura, já que, pela forma como encaminha o trabalho em sala de aula, os significados poderão ser mais ou menos problematizados, ou as possibilidades de construção de sentidos percebidas como mais ou menos significativas, como espaços para exercício de ação no mundo social ou submissão aos sentidos do outro.

Espera-se que o trabalho com a leitura vá além daquela superficial, linear. Uma questão é **linear** quando busca respostas já as visualizando no próprio texto.

Será **não-linear** quando o aspecto sobre o qual incide a questão não se localiza apenas na materialidade do texto. A não linearidade permite o estabelecimento das relações do texto com o conhecimento já adquirido, o reconhecimento das suas opções linguísticas, a intertextualidade e a reflexão, o que possibilita a reconstrução da argumentação.

Na medida em que os alunos reconheçam que os textos são representações da realidade, são construções sociais, eles terão uma posição mais crítica em relação a tais textos. Poderão rejeitá-los ou reconstruí-los a partir de seu universo de sentido, o qual lhes atribui coerência pela construção de significados.

Assim, os alunos devem entender que, ao interagir com/na língua, interagem com pessoas específicas. Para compreender um enunciado em particular, devem ter em mente quem disse o quê, para quem, onde, quando e por que.

Destaca-se ainda, que o trabalho com a produção de textos na aula de Língua Estrangeira Moderna precisa ser concebido como um processo dialógico ininterrupto, no qual se escreve sempre para alguém de quem se constrói uma representação. Conforme Bakhtin, “um discurso nasce de outros discursos e se produz para um outro sujeito, sendo que esse outro é construído imaginariamente pelo sujeito-autor” (apud MUSSALIN, 2004, p. 250).

Reconhece-se que o desconhecimento linguístico pode dificultar essa interação com o texto, o que impossibilita a crítica (Busnardo e Braga, 2000). O conhecimento linguístico é condição necessária para se chegar à compreensão do texto, porém não é suficiente, considerando que o leitor precisa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova aos saberes já adquiridos: o conhecimento discursivo da sua língua materna, da sua história, de outras leituras utilizadas ao longo de sua vida (Vygotsky, 1989).

A ativação dos procedimentos interpretativos da língua materna, a mobilização do conhecimento de mundo e a capacidade de reflexão dos alunos são alguns elementos que podem permitir a interpretação de grande parte dos sentidos produzidos no contato com os textos. Não é preciso que o aluno entenda os significados de cada palavra ou a estrutura do texto para que lhe produza sentidos.

O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para construção de significados usados na Língua Estrangeira. Portanto, o trabalho com a análise linguística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos.

Conhecer novas culturas implica constatar que uma cultura não é necessariamente melhor nem pior que outra, mas sim diferente. É reconhecer que as novas palavras não são simplesmente novos rótulos para os velhos conceitos. A análise linguística não é apenas uma nova maneira de arrumar e ordenar as

palavras, e as novas pronúncias não são somente as distintas maneiras de articular sons, mas representam um universo sócio-histórico e ideologicamente marcado.

Destaca-se que nenhuma língua é neutra, e as línguas podem representar diversas culturas e maneiras de viver; inclusive, podem passar a ser um espaço de comunicação intercultural, por serem usadas em diversas comunidades, muitas vezes até por falantes que não as têm como língua materna.

Passa a ser função da disciplina possibilitar aos alunos o conhecimento dos valores culturais estabelecidos nas e pelas comunidades de que queiram participar. Ao mesmo tempo, o professor propiciará situações de aprendizagem que favoreçam um olhar crítico sobre essas mesmas comunidades.

Cabe ao professor criar condições para que o aluno não seja um leitor ingênuo, mas que seja crítico, reaja aos textos com os quais se depare e entenda que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido. Da mesma forma, o aluno deve ser instigado a buscar respostas e soluções aos seus questionamentos, necessidades e anseios relativos à aprendizagem.

Ao interagir com textos diversos, o educando perceberá que as formas linguísticas não são sempre idênticas, não assumem sempre o mesmo significado, mas são flexíveis e variam conforme o contexto e a situação em que a prática social de uso da língua ocorre.

Para que o aluno compreenda a palavra do outro, é preciso que se reconstrua o contexto sócio-histórico e os valores estilísticos e ideológicos que geraram o texto. O maior objetivo da leitura é trazer um conhecimento de mundo que permita ao leitor elaborar um novo modo de ver a realidade. Para que uma leitura em Língua Estrangeira se transforme realmente em uma situação de interação, é fundamental que o aluno seja subsidiado com conhecimentos linguísticos, sociopragmáticos, culturais e discursivos.

As estratégias específicas da oralidade têm como objetivo expor os alunos a textos orais, pertencentes aos diferentes discursos, lembrando que na abordagem discursiva a oralidade é muito mais do que o uso funcional da língua, é aprender a expressar ideias em Língua Estrangeira mesmo que com limitações. Vale explicitar que, mesmo oralmente, há uma diversidade de gêneros que qualquer uso da linguagem implica e existe a necessidade de adequação da variedade linguística para as diferentes situações, tal como ocorre na escrita e em Língua Materna. Também é importante que o aluno se familiarize com os sons específicos da língua que está aprendendo.

Com relação à escrita, não se pode esquecer que ela deve ser vista como uma atividade sociointeracional, ou seja, significativa. É importante que o docente direcione as atividades de produção textual definindo em seu encaminhamento qual o objetivo da produção e para quem se escreve, em situações reais de uso. É preciso que, no contexto escolar, esse alguém seja definido como um sujeito

sócio-histórico-ideológico, com quem o aluno vai produzir um diálogo imaginário, fundamental para a construção do seu texto e de sua coerência. Nesse sentido, a produção deve ter sempre um objetivo claro.

A finalidade e o gênero discursivo serão explicitados ao aluno no momento de orientá-lo para uma produção, assim como a necessidade de adequação ao gênero, planejamento, articulação das partes, seleção da variedade linguística adequada – formal ou informal. Ao fazer escolhas, o aluno desenvolve sua identidade e se constitui como sujeito crítico. Ao propor uma tarefa de escrita, é essencial que se disponibilize recursos pedagógicos, junto com a intervenção do próprio professor, para oferecer ao aluno elementos discursivos, linguísticos, sociopragmáticos e culturais para que ele melhore sua produção.

Nos textos de literatura, as reflexões sobre a ideologia e a construção da realidade fazem parte da produção do conhecimento, sempre parcial, complexo e dinâmico, dependente do contexto e das relações de poder. Assim, ao apresentar textos literários aos alunos, devem-se propor atividades que colaborem para que ele analise os textos e os perceba como prática social de uma sociedade em um determinado contexto sociocultural.

Outro aspecto importante com relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna é que ele será, necessariamente, articulado com as demais disciplinas do currículo para relacionar os vários conhecimentos. Isso não significa ter que desenvolver projetos com inúmeras disciplinas, mas fazer o aluno perceber que alguns conteúdos de disciplinas distintas podem estar relacionados com a Língua Estrangeira. Por exemplo: as relações interdisciplinares da Literatura com a História e com a Geografia podem colaborar para o esclarecimento e a compreensão de textos literários.

As atividades serão abordadas a partir de textos e envolverão, simultaneamente, práticas e conhecimentos mencionados, de modo a proporcionar ao aluno condições para assumir uma atitude crítica e transformadora com relação aos discursos apresentados.

Nesta proposta, para cada texto escolhido verbal e/ou não-verbal, o professor poderá trabalhar levando em conta os itens abaixo sugeridos:

- a) Gênero: explorar o gênero escolhido e suas diferentes aplicabilidades. Cada atividade da sociedade se utiliza de um determinado gênero;
- b) Aspecto Cultural/Interdiscurso: influência de outras culturas percebidas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir do texto apresentado;
- c) Variedade Linguística: formal ou informal;
- d) Análise Linguística: será realizada de acordo com a série. Vale ressaltar a diferença entre o ensino de gramática e a prática da análise linguística:

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentidos.

(Adaptado de: MENDONÇA, M. *Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto*, 2006, p. 207)

e) Atividades:

- Pesquisa: será proposta para o aluno, acerca do assunto abordado. Lembrando, aqui, que pesquisa é entendida como uma forma de saber mais sobre o assunto, isso significa que poderá ser realizada não só nos livros ou na *internet*. Uma conversa com pessoas mais experientes, uma entrevista, e assim por diante, também serão consideradas pesquisas.
- Discussão: conversar na sala de aula a respeito do assunto, valorizando as pesquisas feitas pelos alunos. Aprofundar e/ou confrontar informações. Essa atividade poderá ser feita em Língua Materna.
- Produção de texto: o aluno irá produzir um texto na Língua Estrangeira, com a ajuda dos recursos disponíveis na sala de aula e a orientação do professor.

Os conteúdos poderão ser retomados em todas as séries, porém em diferentes graus de profundidade, levando em conta o conhecimento do aluno.

A bagagem de conhecimentos que o aluno trará em Língua Estrangeira será diferenciada, pois os estabelecimentos de ensino possuem matrizes curriculares diferentes, além disso, nem sempre o aluno terá estudado o mesmo idioma em séries anteriores.

É importante tecer, também, algumas considerações sobre os livros didáticos comumente utilizados como apoio didático pelo professor, materiais que têm assumido uma posição central na definição de conteúdos e metodologias nas aulas de Língua Estrangeira Moderna. As concepções de ensino e língua subjacentes às atividades dos livros didáticos tendem a se fundamentar, em grande parte, na Abordagem Comunicativa. Corroborando as reflexões concernentes a tal abordagem, presentes nestas Diretrizes, Pereira (2004, p. 199) afirma que

[...] embora as mudanças ocorridas nos livros didáticos a partir do advento da abordagem comunicativa tenham representado um enriquecimento linguístico e sociocultural em relação aos LDs de abordagem formalista, os mesmos continuam sendo criticados pelo tratamento elementar, fragmentado e descontextualizado com que apresentam a língua, a sociedade, a cultura-alvo e outras culturas.

Entende-se que muitos professores preferam o trabalho com o livro didático em função da previsibilidade, homogeneidade, facilidade para planejar aulas, acesso a textos, figuras, etc. Suas vantagens também são percebidas em relação aos alunos, que podem dispor de material para estudos, consultas, exercícios, enfim, acompanhar melhor as atividades.

Além de descortinar os valores subjacentes no livro didático, recomenda-se que o professor utilize outros materiais disponíveis na escola: livros didáticos, dicionários, livros paradidáticos, vídeos, DVD, CD-ROM, *Internet*, TV multimídia, etc.

A elaboração de materiais pedagógicos pautada nestas Diretrizes permite flexibilidade para incorporar especificidades e interesses dos alunos, bem como para contemplar a diversidade regional.

Ao tratar os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna, o professor proporcionará ao aluno, pertencente a uma determinada cultura, o contato e a interação com outras línguas e culturas. Desse encontro, espera-se que possa surgir a consciência do lugar que se ocupa no mundo, extrapolando o domínio linguístico.

Ressalta-se a importância do Livro Didático Público de Língua Estrangeira Moderna, Inglês e Espanhol, elaborado pelos professores da Rede Pública do Estado do Paraná, que não esgota todas as necessidades, nem abrange todos os conteúdos de Língua Estrangeira, mas constitui suporte valoroso e ponto de partida para um trabalho bem sucedido em sala de aula.

5 AVALIAÇÃO

Avaliar, no dicionário Aurélio, significa: determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; fazer a apreciação; ajuizar. Avaliar implica em apreciação e valoração. No entanto, a avaliação escolar está inserida em um amplo processo, o processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira Moderna está articulada aos fundamentos teóricos explicitados nestas Diretrizes e na LDB n. 9394/96.

Ao propor reflexões sobre as práticas avaliativas, objetiva-se favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, nortear o trabalho do professor, bem como propiciar que o aluno tenha uma dimensão do ponto em que se encontra no percurso pedagógico.

Conforme analisa Luckesi (1995, p. 166),

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso

aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.

Essa concepção orienta que as intervenções pedagógicas ultrapassem o conteúdo trabalhado, de forma que os objetivos de ensino explicitados nestas Diretrizes sejam alcançados.

É importante, neste processo, que o professor organize o ambiente pedagógico, observe a participação dos alunos e considere que o engajamento discursivo na sala de aula se faz pela interação verbal, a partir da escolha de textos consistentes, e de diferentes formas: entre os alunos e o professor; entre os alunos na turma; na interação com o material didático; nas conversas em Língua Materna e Língua Estrangeira; no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de ideias (Vygotsky, 1989).

Colaboram como ganhos inegáveis ao trabalho docente, a participação dos alunos no decorrer da aprendizagem e da avaliação, a negociação sobre o que seria mais representativo no caminho percorrido e a consciência sobre as etapas vencidas.

O texto trabalhado apenas em sua linearidade é uma prática comum nas escolas. Por isso, é uma das principais preocupações, alterar esta realidade. Pretende-se formar um leitor ativo, ou seja, capaz de produzir sentidos na leitura dos textos, tais como: inferir, servindo-se dos conhecimentos prévios; levantar hipóteses a respeito da organização textual; perceber a intencionalidade, etc. Não se trata, portanto, de testar conhecimentos linguístico-discursivos de um texto – gramaticais, de gêneros textuais, entre outros –, mas sim, verificar a construção dos significados na interação com textos e nas produções textuais dos alunos, tendo em vista que vários significados são possíveis e válidos, desde que apropriadamente justificados.

Segundo Ramos (2001), é um desafio construir uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino/aprendizagem, que nos permita formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

Com o propósito de encarar este desafio, busca-se em Língua Estrangeira Moderna, superar a concepção de avaliação como mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos. Espera-se que subsidie discussões acerca das dificuldades e avanços dos alunos, a partir de suas produções.

Percebe-se, também, como bem sucedido o ensino/aprendizagem, quando todo o trabalho desenvolvido com os alunos são retomados em discussões e analisados tanto pelo educador quanto pelo educando.

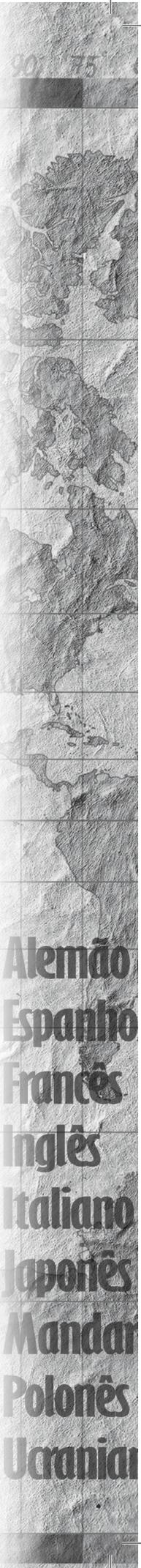
Na Educação Básica, a avaliação de determinada produção em Língua Estrangeira considera o erro como efeito da própria prática, ou seja, como

resultado do processo de aquisição de uma nova língua. Considera-se que, nesse processo, o que difere do simples aprender, é o fato de que adquirir uma língua é uma aquisição irreversível. Sendo assim, o erro deve ser visto como fundamental para a produção de conhecimento pelo ser humano, como um passo para que a aprendizagem se efetive e não como um entrave no processo que não é linear, não acontece da mesma forma e ao mesmo tempo para diferentes pessoas. Refletir a respeito da produção do aluno, o encaminhará à superação, ao enriquecimento do saber e, nesse sentido, a ação avaliativa reflexiva cumprirá a sua função.

A avaliação, enquanto relação dialógica, concebe o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como um processo de ação-reflexão-ação, que se passa na sala de aula através da interação professor/aluno, carregado de significados e de compreensão. Assim, tanto o professor quanto os alunos poderão acompanhar o percurso desenvolvido até então, e identificar dificuldades, planejar e propor outros encaminhamentos que busquem superá-las.

O processo avaliativo não se limita apenas à sala de aula. O projeto curricular, a programação do ensino em sala de aula e os seus resultados, estão envolvidos neste processo. A avaliação deve estar articulada com os objetivos e conteúdos definidos a partir das concepções e encaminhamentos metodológicos destas Diretrizes.

As explicitações dos propósitos da avaliação e do uso de seus resultados podem favorecer atitudes menos resistentes ao aprendizado de Língua Estrangeira e permitirem que a comunidade, não apenas escolar, reconheça o valor desse conhecimento.



Alemão
Espanho
Francês
Inglês
Italiano
Japonês
Mandar
Polonês
Ucrânia

6 REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V.; JORDÃO, C.M.; GIMENEZ, T. (org.) **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.31, 15 abr. 1998.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BUSNARDO, J. BRAGA, D. B. **Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia**. Ilha do Desterro. Florianópolis: UFSC, 2000. p. 91-114.

COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2003.

COX, M. I. P. ; ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação**. Linguagem & Ensino, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001

FARACO, C. A . **Português: língua e cultura – manual do professor**. Curitiba: Base, 2005.

FARACO, C. A. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 1 ed. Curitiba: Criar edições, v1, p.13-43, 2003.

FERNÁNDEZ, G. E. Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE. Revista redELE,,n. 0, mar. 2004. Disponível em: <http://www.sgi.mec.es/redele/revista/eres.htm>.

GIMENEZ, T. **Inovação educacional e o ensino de línguas estrangeiras modernas: o caso do Paraná.** Revista Signum, v. 2, p. 169-183, 1999.

GIMENEZ, T. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira.** In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., Londrina, 2002. Anais. Londrina : APLIEPAR, 2002.p.107-114.

GIMENEZ, T. **Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais.** In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 11, Londrina, 2003. Anais. Londrina: Midiograf, 2003.

GIMENEZ, T. **Ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental: questões para debate.**Londrina, 2004. Mimeo.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (org.). **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: Educat, 2005.

GIMENEZ, T. **Competência intercultural na língua inglesa.** Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo05.htm>>. Acesso em: 29 de maio de 2006.

GIROUX, H. A. **Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura.** Disponível em: <http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm > Acesso em: 12 de maio de 2006.

HYMES, D. H. **Reiventing Anthropology.** USA. Ann Arbor Paperbacks, 1972.

KRAUSE-LEMKE, C. **Complexa relação entre teoria e prática no ensino de língua espanhola 2004.** Disponível em: <<http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso>> Acesso em: 15 de maio de 2006.

JORDÃO, C. M. **A língua estrangeira na formação do indivíduo.** Curitiba, 2004a. mimeo.

JORDÃO, C. M. **O ensino de línguas estrangeiras em tempos pós-modernos.** Curitiba, UFPR,2004b.

JORDÃO, C. M. **O ensino de língua estrangeira: de código a discurso.** In: KARWOSKI, A. M., BONI, V. V. **Tendências contemporâneas no ensino de línguas.** União da Vitória: Kaygangue, 2006. p. 26-32.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

MASCIA, M.A.A. **Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira.** In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MENDONÇA, M. R. S. **Análise linguística no ensino médio: Um novo olhar, um novo objeto.** In: BUNZEN, C. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 207.

MEURER, J. L. **O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais.** Florianópolis: UFSC, 2000. p.155-171.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: Brasil/ DPEM Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC, 2004, p. 14-59.

MUSSALIN, F.; BENTES, A . C. (Org.) **Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. São Paulo: Ponte, 2005.

ORLANDI, E. P. A polissemia da noção de leitura. Linguagem e método: uma questão da análise de discurso. In: **Discurso e leitura**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico da escola pública do Paraná**. Curitiba, 1990.

PEREIRA, C.F. As várias faces do livro didático de língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; MULLER, V. (Orgs.). **O ensino de língua estrangeira: estudo e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

PICANÇO, D. C. L. A língua estrangeira no país dos espelhos. In: **Educar em Revista**, Curitiba, 2002.

RAMOS, P. C. **A avaliação desmistificada**. São Paulo: Artmed, 2001.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. (UFSC). In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SOUZA, L.M.T.M. O conflito de vozes na sala de aula. In CORACINI, M.J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

STAM, R. **Bakhtin: da Teoria Literária à Cultura de Massa**. São Paulo: Ática, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

ANEXO: CONTEÚDOS BÁSICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Este é o quadro de conteúdos básicos que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (DEB Itinerante).

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

Na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, o Conteúdo Estruturante é o *Discurso como prática social* e é a partir dele que advêm os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas, assim como os conteúdos básicos que pertencem às práticas da oralidade, leitura e escrita.

No quadro, a coluna de conteúdos básicos é formada pelos gêneros discursivos e pelos conteúdos pertencentes às práticas da leitura, oralidade, escrita e da análise linguística. Tais conteúdos devem ser abordados a partir de um gênero, conforme as esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, publicitária, midiática e jurídica.

Caberá ao professor selecionar um texto significativo pertencente a um gênero, que deve ser compreendido em sua esfera de circulação. Importa menos a quantidade de gêneros trabalhados e mais a qualidade do trabalho pedagógico com aqueles selecionados pelo professor.

Os gêneros precisam ser retomados em diferentes séries, respeitando-se o princípio da complexidade crescente. Vale ressaltar que os gêneros indicados não se esgotam nesse quadro, assim como a escolha dos gêneros não deve se ater exclusivamente a uma esfera.

Para selecionar os conteúdos específicos, é fundamental considerar o objetivo de ensino e o gênero escolhido. Como exemplo: ora a história em quadrinhos será levada para sala de aula a fim de discutir o conteúdo temático, a sua composição e suas marcas lingüísticas; ora aparecerá em outra série para um trabalho de intertextualidade; ora para fruição, ou seja, dependerá da intenção, do objetivo que se tem com esse gênero.

Destaca-se, ainda, que ao escolher um gênero nem sempre todas as práticas serão abordadas, por exemplo: no Ensino Médio é possível levar a fábula contemporânea para trabalhar a prática de leitura, não sendo necessário que o aluno produza uma fábula.

É necessário considerar que a abordagem teórico-metodológica e a avaliação estão inseridas na tabela para compreensão da proposta dos conteúdos básicos de Língua Estrangeira Moderna.

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/6º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do tema; • Intertextualidade; • Intencionalidade; • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Recursos estilísticos (figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística. • Acentuação gráfica; • Ortografia. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Intencionalidade do texto; • Intertextualidade; • Condições de produção; • Informatividade (informações necessárias para a coerência do texto); • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Recursos estilísticos (figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística; • Ortografia; • Acentuação gráfica. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc ...; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição. • Pronúncia. 	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões sobre: tema, intenções, intertextualidade; • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; • Acompanhe a produção do texto; • Encaminhe e acompanhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõe o gênero; • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; • Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, etc. 	<p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique o tema; • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize informações explícitas no texto; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Identifique a ideia principal do texto. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse as ideias com clareza; • Elabore/reelabore textos de acordo com o encaminhamento do professor, atendendo: <ul style="list-style-type: none"> • às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); • à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc; • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, numeral, substantivo, etc. <p>ORALIDADE Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal); • Apresente suas ideias com clareza, coerência, mesmo que na língua materna. • Utilize adequadamente entonação, pausas, gestos, etc.; • Respeite os turnos de fala.

ENSINO FUNDAMENTAL: 6ª SÉRIE/7º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série.</p> <p>* Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do tema; • Intertextualidade; • Intencionalidade; • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Recursos estilísticos (figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística; • Acentuação gráfica; • Ortografia. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto ; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Intencionalidade do texto; • Intertextualidade; • Condições de produção; • Informatividade (informações necessárias para a coerência do texto); • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Recursos estilísticos (figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística; • Ortografia; • Acentuação gráfica. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição. • Pronúncia. 	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros, ampliando também o léxico; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões sobre tema e intenções; • Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; • Acompanhe a produção do texto; • Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõe o gênero; • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; • Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos; • Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as Marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, etc. 	<p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize informações explícitas; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Perceba o ambiente em que circula o gênero; • Identifique a ideia principal do texto; • Identifique o tema; • Deduza os sentidos das palavras e/ou expressões a partir do contexto. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse suas ideias com clareza; • Elabore textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Use recursos textuais como: coesão e coerência, informatividade, etc; • Utilize adequadamente recursos linguísticos como: pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc. <p>ORALIDADE Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal); • Apresente suas ideias com clareza; • Compreenda os argumentos no discurso do outro; • Organize a sequência de sua fala; • Respeite os turnos de fala; • Analise os argumentos apresentados pelos colegas de classe em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; • Participe ativamente dos diálogos, relatos, discussões, quando necessário em língua materna.

ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/8º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série. * Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do tema; • Intertextualidade; • Intencionalidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Recursos estilísticos (figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística; • Acentuação gráfica; • Ortografia. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Intencionalidade do texto; • Intertextualidade; • Condições de produção; • Informatividade (informações necessárias para a coerência do texto); • Vozes sociais presentes no texto; • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Recursos estilísticos (figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística; • Ortografia; • Acentuação gráfica. 	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões e reflexões sobre tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade; • Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos não-verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; • Instigue a identificação e reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; • Acompanhe a produção do texto; • Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de aventura, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a uma aventura, etc.); • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; • Estimule o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; • Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. 	<p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize informações explícitas e implícitas no texto; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Perceba o ambiente no qual circula o gênero; • Identifique a ideia principal do texto; • Analise as intenções do autor; • Identifique o tema; • Reconheça palavras e/ou expressões que denotem ironia e humor no texto; • Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo; • Identifique e reflita sobre as vozes sociais presentes no texto. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse suas ideias com clareza; • Elabore textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Utilize recursos textuais como: coesão e coerência, informatividade, etc; • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, etc; • Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que indicam ironia e humor, em conformidade com o gênero proposto.

ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/8º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Vozes sociais presentes no texto; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito; • Adequação da fala ao contexto; • Pronúncia. 	<p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros. 	<p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); • Apresente ideias com clareza; • Explore a oralidade, em adequação ao gênero proposto; • Compreenda os argumentos no discurso do outro; • Exponha seus argumentos; • Organize a sequência da fala; • Respeite os turnos de fala; • Analise os argumentos apresentados pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; • Participe ativamente de diálogos, relatos, discussões, etc., mesmo que em língua materna; • Utilize conscientemente expressões faciais corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos; • Analise recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.

ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/9º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série.</p> <p>* Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do tema; • Intertextualidade; • Intencionalidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Discurso direto e indireto; • Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto; • Recursos estilísticos (figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística. • Acentuação gráfica; • Ortografia. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto ; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Intencionalidade do texto; • Intertextualidade; • Condições de produção; • Informatividade (informações necessárias para a coerência do texto); • Vozes sociais presentes no texto; • Discurso direto e indireto; • Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto; • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Recursos estilísticos(figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística; • Ortografia; • Acentuação gráfica. 	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia; • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos não-verbais diversos: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; • Instigue o entendimento/reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; • Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, próprio de diferentes gêneros; • Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir da delimitação tema, do interlocutor, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; • Acompanhe a produção do texto; • Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõem o gênero; • Instigue o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor. 	<p>LEITURA Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de leitura compreensiva do texto; • Localização de informações explícitas e implícitas no texto; • Posicionamento argumentativo; • Ampliação do horizonte de expectativas; • Ampliação do léxico; • Percepção do ambiente no qual circula o gênero; • Identificação da ideia principal do texto; • Análise das intenções do autor; • Identificação do tema; • Dedução dos sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto; • Compreensão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo. <p>ESCRITA Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão de ideias com clareza; • Elaboração de textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; • Diferenciação do contexto de uso da linguagem formal e informal; • Uso de recursos textuais como: coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc.; • Utilização adequada de recursos linguísticos como: pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc. • Emprego de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que indicam ironia e humor, em conformidade com o gênero proposto.

ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/9º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Vozes sociais presentes no texto; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito; • Adequação da fala ao contexto; • Pronúncia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros. 	<p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização do discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); • Apresentação de ideias com clareza; • Compreensão de argumentos no discurso do outro; • Exposição objetiva de argumentos; • Organização da sequência da fala; • Respeito aos turnos de fala; • Análise dos argumentos apresentados pelos alunos em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; • Participação ativa em diálogos, relatos, discussões, quando necessário em língua materna; • Análise de recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, filmes, etc.

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ENSINO MÉDIO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série.</p> <p>* Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do tema; • Intertextualidade; • Intencionalidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Léxico; • Coesão e coerência; • Marcadores do discurso; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Discurso direto e indireto; • Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto; • Recursos estilísticos (figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística. • Acentuação gráfica; • Ortografia. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto ; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Intencionalidade do texto; • Intertextualidade; • Condições de produção; • Informatividade (informações necessárias para a coerência do texto); • Vozes sociais presentes no texto; • Vozes verbais; • Discurso direto e indireto; • Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto; • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Recursos estilísticos(figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística; • Ortografia; • Acentuação gráfica. 	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia; • Proporcione análises para estabelecer a referência textual; • Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas; • Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos não-verbais diversos: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; • Instigue o entendimento/reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; • Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, próprio de diferentes gêneros; <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir da delimitação tema, do interlocutor, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia ; • Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual; • Conduza à utilização adequada das partículas conectivas; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; • Acompanhe a produção do texto; • Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõem o gênero. 	<p>LEITURA Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de leitura compreensiva do texto; • Localização de informações explícitas e implícitas no texto; • Posicionamento argumentativo; • Ampliação do horizonte de expectativas; • Ampliação do léxico; • Percepção do ambiente no qual circula o gênero; • Identificação da ideia principal do texto; • Análise das intenções do autor; • Identificação do tema; • Dedução dos sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto; • Compreensão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo; • Reconhecimento de palavras e/ou expressões que estabelecem a referência textual; <p>ESCRITA Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão de ideias com clareza; • Elaboração de textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; • Diferenciação do contexto de uso da linguagem formal e informal; • Uso de recursos textuais como: coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc; • Utilização adequada de recursos linguísticos como: pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc; • Emprego de palavras e/ ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que indicam ironia e humor, em conformidade com o gênero proposto.

ENSINO MÉDIO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc ...; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Vozes sociais presentes no texto; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito; • Adequação da fala ao contexto; • Pronúncia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instigue o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; • Estimule produções em diferentes gêneros; • Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros. 	<p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pertinência do uso dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos; • Reconhecimento de palavras e/ou expressões que estabelecem a referência textual; • Utilização do discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); • Apresentação de ideias com clareza; • Compreensão de argumentos no discurso do outro; • Exposição objetiva de argumentos; • Organização da sequência da fala; • Respeito aos turnos de fala; • Participação ativa em diálogos, relatos, discussões, quando necessário em língua materna, etc.; • Utilização consciente de expressões faciais corporais e gestuais, de pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos.

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	EXEMPLOS DE GÊNEROS	
COTIDIANA	Adivinhas Álbum de Família Anedotas Bilhetes Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites Curriculum Vitae	Diário Exposição Oral Fotos Músicas Parlendas Piadas Provérbios Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas
LITERÁRIA/ARTÍSTICA	Autobiografia Biografias Contos Contos de Fadas Contos de Fadas Contemporâneos Crônicas de Ficção Escultura Fábulas Fábulas Contemporâneas Haikai Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias	Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pinturas Poemas Romances TANKAS Textos Dramáticos
CIENTÍFICA	Artigos Conferência Debate Palestra Pesquisas	Relato Histórico Relatório Resumo Verbetes
ESCOLAR	Ata Cartazes Debate Regrado Diálogo/Discussão Argumentativa Exposição Oral Júri Simulado Mapas Palestra Pesquisas	Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias
IMPrensa	Agenda Cultural Anúncio de Emprego Artigo de Opinião Caricatura Carta ao Leitor Carta do Leitor Cartum Charge Classificados Crônica Jornalística Editorial Entrevista (oral e escrita)	Fotos Horóscopo Infográfico Manchete Mapas Mesa Redonda Notícia Reportagens Resenha Crítica Sinopses de Filmes Tiras

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	EXEMPLOS DE GÊNEROS	
PUBLICITÁRIA	Anúncio Caricatura Cartazes Comercial para TV E-mail Folder Fotos Slogan	Músicas Paródia Placas Publicidade Comercial Publicidade Institucional Publicidade Oficial Texto Político
POLÍTICA	Abaixo-Assinado Assembleia Carta de Emprego Carta de Reclamação Carta de Solicitação Debate	Debate Regrado Discurso Político “de Palanque” Fórum Manifesto Mesa Redonda Panfleto
JURÍDICA	Boletim de Ocorrência Constituição Brasileira Contrato Declaração de Direitos Depoimentos Discurso de Acusação Discurso de Defesa	Estatutos Leis Ofício Procuração Regimentos Regulamentos Requerimentos
PRODUÇÃO E CONSUMO	Bulas Manual Técnico Placas	Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias
MIDIÁTICA	Blog Chat Desenho Animado E-mail Entrevista Filmes Fotoblog Home Page	Reality Show Talk Show Telejornal Telenovelas Torpedos Vídeo Clip Vídeo Conferência



www.diaadiaeducacao.pr.gov.br