

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA  
MODERNA – INGLÊS – NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

**VANESSA ARAUJO VALLIM KINA**

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA  
MODERNA – INGLÊS – NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

**VANESSA ARAUJO VALLIM KINA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão.

Orientador:  
Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos

370  
K51r

Kina, Vanessa Araujo Vallim.

Reflexões sobre as práticas de leitura em língua estrangeira moderna – inglês – no currículo do Estado de São Paulo \ Vanessa Araujo Vallim Kina. – Presidente Prudente, 2014.

73 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2014.

Bibliografia.

Orientador: Genivaldo de Souza Santos

1. Currículo. 2. Práticas de leitura. 3. Língua inglesa. I. Título.

**VANESSA ARAUJO VALLIM KINA**

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA  
MODERNA – INGLÊS – NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão.

Presidente Prudente, 16 de fevereiro 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Tambelli Schmidt  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline Kraus Luvizotto  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP  
Bauru - SP

A você, meu eterno namorado,  
**Rubens Benedito**, pelo incondicional  
apoio.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus** pelo dom da vida.

Aos meus avós, **Emília** e **Juventino** (*in memoriam*), pelo exemplo de força e amor.

A meus **pais** e **irmão**, que sempre me incentivaram na busca dos sonhos...

Ao meu querido marido **Rubens**, por entender as ausências...

Aos amigos que vivenciaram as angústias, as inseguranças, as alegrias e o choro...

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos**, que sempre me motivou e acreditou no meu trabalho, colaborando para o desenvolvimento de minhas ideias.

Ao professor **Dr. Sérgio Fabiano Anníbal**, pelas palavras de apoio e incentivo.

A todos os **professores** do programa de Mestrado em Educação da UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista).

As professoras **Dr<sup>a</sup>. Ivone Tambelli Schmidt** e **Dr<sup>a</sup>. Caroline Kraus Luvizotto** pelas valiosas contribuições que me possibilitaram visualizar novos horizontes para a elaboração deste trabalho...

Agradeço, também, a todos os funcionários da **UNOESTE**, em especial a querida **Ina**, pela cordialidade e atenção, sempre pronta a nos ajudar.

Aos meus **alunos**, que são a razão de meu trabalho.

“Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, como respirar, é nossa função essencial.”

*Alberto Manguel*

## RESUMO

### **Reflexões sobre as práticas de leitura em língua estrangeira moderna – inglês – no currículo do Estado de São Paulo.**

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa *Instituição Educacional: Organização e Gestão*, nasceu de uma inquietação em relação ao tratamento dado pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo às práticas de leitura em língua inglesa no ensino fundamental. Fomos, então, desafiados a investigar de que forma o documento oficial do estado concebe as representações de leitura e as articulam com uma escola heterogênea e diversa. Justifica-se, portanto, a necessidade de refletirmos se o currículo em questão atende às necessidades reais da escola e do aluno no que tange às práticas de leitura. Para tal, a abordagem qualitativa sustenta metodologicamente este trabalho, por meio da análise bibliográfica, que nos permite a consulta a diferentes fontes de conhecimento teórico-científico, bem como a pesquisa documental, na qual o próprio currículo do estado nos servirá de base para investigação. Nesse sentido, propomo-nos a compreender as representações de leitura e suas práticas a partir dos estudos de Roger Chartier para que, na sequência, possamos analisar em que sentidos tais representações se inserem e se articulam neste currículo. Espera-se suscitar uma reflexão que possa fundamentar ações concretas no campo da leitura.

Palavras-chave: Currículo. Práticas de leitura. Língua inglesa.

## **ABSTRACT**

### **Reflecting on reading practices in English as second language within the curriculum of São Paulo.**

This present dissertation, research line on Educational Institution: Management and Organization, has been raised because of some concerns related to the reading practices in English as a Second Language within the Curriculum proposal of São Paulo state. We were challenged in investigating the ways that document not only presents but also articulates the reading representations with a heterogeneous school. It is justified, then, the importance of reflecting whether or not that curriculum considers the school and the students needs concerning the reading practices. In order to have it done, the qualitative approach sustains this work, which involves a detailed bibliographic analysis, allowing us to refer to different sources of scientific knowledge and theories, and desk research, in which the curriculum itself will be used, as well. Furthermore, we intend to understand the reading representations and practices based on Roger Chartier studies, so we can analyze how they are articulated in that curriculum. Also, it will hopefully lead to create real actions on the reading field.

Key-words: Curriculum. Reading Practice. English Language.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Organização das grades curriculares (série/ano por bimestre).....	55
QUADRO 2 - Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série/9º ano, volume 1, <i>Situated Learning</i> 1, atividade 2 .....	56
QUADRO 3 - Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série/9º ano, volume 1, <i>Situated Learning</i> 1, atividade 3 .....	59
QUADRO 4 - Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série/9º ano, volume 1, <i>Situated Learning</i> 1, atividades 4 e 5.....	55
QUADRO 5 - Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série/9º ano, volume 1, <i>Situated Learning</i> 2, atividades 2 e 3 .....	61
QUADRO 6 - Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série/9ºano, volume 1, <i>Situated Learning</i> 2, atividade 4 .....	62
QUADRO 7 - Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série/9º ano, volume 1, <i>Situated Learning</i> 3, atividades 1 e 2 .....	63
QUADRO 8 - Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série/9º ano, volume 1, <i>Situated Learning</i> 3, atividade 3 .....	64

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 A LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES .....	14
1.1 Breve Histórico sobre a Leitura .....	14
1.2 Representações: Histórico e definições .....	21
1.3 Práticas de Leitura e suas Representações .....	24
2 AS TEORIAS CURRICULARES.....	28
2.1 Origens e Desenvolvimento do Currículo.....	28
2.2 A Língua Inglesa .....	42
2.3 O Currículo de Língua Inglesa do Estado de São Paulo .....	42
3 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA EM LE .....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
REFERÊNCIAS.....	71

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce das experiências vividas em sala de aula, enquanto professora de língua portuguesa e, principalmente, inglesa. Experiências as quais fizeram suscitar questionamentos em relação à forma com que o currículo havia sido pensado, bem como o foco dado às práticas de leitura em língua estrangeira.

A partir daí, o desafio foi lançado: como relacionar as teorias curriculares às práticas de leitura? É possível conceber um currículo que leve em conta a heterogeneidade da escola e da sala de aula e que propicie a formação e atuação crítica do indivíduo? O conceito de escola heterogênea, entre outros conceitos, popularizado no meio educacional é recorrente no discurso de gestores e professores.

No entanto, as definições das bases de dados disponíveis e consultadas no que tange à heterogeneidade, à diversidade, corroboram um panorama cultural construído desde o processo de colonização até os dias atuais, abarcando povos, culturas, formas de agir e pensar, e suas contribuições sociais, suas crenças, hábitos e tradições. Azevedo (2013), em sua dissertação de mestrado, pontua que lidar com a diversidade é um desafio, uma vez que

o Brasil é formado de uma miscigenação de raças: indígenas, africanos, europeus, asiáticos e do oriente médio, entre outros; com as mais diversas tradições religiosas: católicos, protestantes, budistas, judeus, muçulmanos, religiões africanas, sem contar com aproximadamente 210 etnias indígenas; cada um com sua bagagem cultural, usos e costumes típicos, crenças e doutrinas religiosas das mais diversas. (AZEVEDO, 2013, p. 22)

Ainda conforme o autor entende-se por diversidade cultural “as diferenças culturais existentes entre os seres humanos. O termo diversidade faz referência à variedade de conceitos, valores, regras, ideias, entre outros; presentes na sociedade em que nos encontramos inseridos” (AZEVEDO, 2013, p.34).

Para tanto, entendemos a noção de escola heterogênea a partir da ideia de que nós, indivíduos, bem como os alunos, não sabemos as mesmas coisas e nem aprendemos da mesma forma.

Assim, é preciso repensar práticas referendadas em um cotidiano escolar que tem entre suas perspectivas igualar, normalizar. Eis, então, nosso

objetivo principal: investigar de que forma o Currículo de Língua Estrangeira Moderna, Inglês, do Estado de São Paulo, concebe as representações de leitura e se articula com uma escola heterogênea e diversa, pois todos nós somos diferentes em vários aspectos que transcendem os fatores biológicos. Tentar-se-á alcançar os objetivos gerais por meio da reflexão acerca das representações de leitura e suas práticas, e da problematização das teorias curriculares, cujo foco se volta para o currículo de língua estrangeira moderna, inglês, documento da Secretaria do Estado de São Paulo.

O percurso metodológico que nos servirá de alicerce é a abordagem qualitativa, por meio da análise bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica nos permitirá a consulta ao acervo de material disponível, livros, revistas, periódicos, por exemplo, tendo como objetivo principal conhecer as diferentes fontes de conhecimento teórico-científico acerca do tema a ser estudado.

Segundo Ludke e André (1986), os documentos incluem desde leis e normas até livros e programas de televisão e constituem uma vasta e poderosa fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem as afirmações do pesquisador, representando uma “fonte natural de informações” que surge num contexto determinado e nos fornecem informações sobre esses mesmos contextos. Além disso, a pesquisa e a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Dentre os documentos oficiais estão os Parâmetros Curriculares Nacionais, disponíveis no portal do Ministério da Educação, e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, disponível, também, no *site* da Secretaria de Educação do estado. Trata-se de documentos públicos, cujo acesso pode ser conseguido por meio da internet.

A análise dos dados, conforme Ludke e André (1986), nos permite trabalhar todo o material coletado, durante os vários estágios da pesquisa, tornando-se mais sistemática após a coleta de dados. Isso porque, ainda de acordo com os autores, ao longo do processo temos autonomia para tomar decisões sobre áreas

que precisam de mais exploração, aspectos que merecem maior ênfase, outros que podem ser excluídos, e assim, novas direções a serem tomadas.

No primeiro capítulo, faz-se necessário destacar alguns fatores importantes sobre a leitura, como um breve histórico no que diz respeito ao seu desenvolvimento ao longo do tempo e às suas práticas diante de diferentes contextos. Cabe também investigar as representações do mundo socialmente construídas, que apesar de aspirar à universalidade são sempre determinadas pelos interesses de um grupo.

No segundo capítulo, buscamos a compreensão do desenvolvimento das teorias curriculares, principalmente o documento oficial de língua estrangeira do estado de São Paulo, bem como a importância da língua estrangeira moderna – inglês no contexto educacional brasileiro.

Finalmente, no terceiro capítulo, esperamos conseguir refletir criticamente sobre as práticas de leitura de língua inglesa dentro do currículo, a partir da análise das atividades de leitura propostas nos materiais do aluno, possibilitando, assim, novos olhares e questionamentos.

## 1 A LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES

Neste capítulo apresentaremos alguns aspectos inerentes às questões de leitura e representações. A saber: histórico da leitura; definições acerca das representações; práticas de leitura e representações.

### 1.1 Breve Histórico sobre a Leitura

Atualmente, o debate acerca das práticas de leitura está presente nas diversas esferas de conhecimento. Em uma cultura letrada como a nossa, a competência leitora e escritora é parte integrante da vida dos indivíduos e está intimamente ligada ao exercício da cidadania, isto é, a leitura, a escrita e o livro são elementos inseridos em nossa sociedade e que servem como importantes ferramentas para a transformação do indivíduo e da própria sociedade. No entanto, a função da leitura nem sempre foi a mesma.

Cavallo e Chartier (1998), na obra *História da leitura no mundo ocidental*, nos fornecem um panorama da evolução da leitura e das várias maneiras de ler que caracterizam as sociedades ocidentais, donde podemos entender que as práticas de leitura estão intimamente ligadas ao contexto histórico na qual estão inseridas. Ao remontar a história da leitura desde a Antiguidade Grega e Helenística, passando por Roma, Idade Média, e Idade Moderna fica claro que para cada comunidade de leitores existem formas de ler e interpretações diferenciadas.

Nesse sentido, no mundo grego enquanto a escrita era colocada a serviço da cultura oral, a leitura e o livro, em particular, tinham a função de conservar e fixar os textos.

Se como escreve Jasper Svenbro, “a escrita é colocada a serviço da cultura oral [...] a fim de contribuir para a produção de som, de palavras eficazes, de glória retumbante”, esta função diz respeito à composição escrita na fase de “publicação oral” da produção textual grega: diz respeito sobretudo à literatura épica e de forma mais ampla às obras em verso ou ainda às inscrições ou textos mais curtos pintados em objetos. No entanto, a leitura, e particularmente o livro, tinham ainda outra função: a da conservação do texto. A Grécia antiga teve nítida consciência de que a escrita fora inventada para fixar os textos e trazê-los assim novamente à memória, na prática, para conservá-los. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 10)

Além disso, a leitura em voz alta difundia-se como forma de tornar compreensível ao leitor “o sentido de uma *scriptio continua* (escrita sem o espaço entre as palavras) que seria ininteligível e inerte sem a enunciação em voz alta” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 11). Entretanto, alguns registros também apontam para a prática silenciosa da leitura, neste mesmo momento, o que leva os autores a indagar até que ponto as duas práticas estiveram simultaneamente presentes e não dependiam simplesmente da situação do leitor:

Os primeiros testemunhos de Eurípedes e de Aristófanes referentes a uma leitura silenciosa remontam ao final do século V a. C., e dizem respeito a objetos diferentes do livro (uma mensagem sobre uma tabuinha e o resposno de um oráculo). Trata-se de testemunhos seguros. Porém, é preciso indagar se nessa mesma época, em algumas situações, não se praticava também uma leitura silenciosa do livro. “Quando a bordo do navio lia para mim mesmo a *Andrômeda*” (peça de Eurípedes, representada em 413), confessa Dionísio em *As rãs*, de Aristófanes (v. 52-3); e ainda: “na solidão quero ler (*dielthein*) estes livros para mim mesmo”, exclama o protagonista num fragmento do *Faonte*, de Platão, o Cômico (fr. 173, 1-5 Kock), mais ou menos contemporâneo de Aristófanes; e, em seguida, distraído pela intervenção de um locutor intrigado, a pedido deste último, começa a ler-lhe, em voz alta, o seu livro, um pequeno tratado de arte culinária. Não se pode ignorar o fato de que nestes casos a expressão “para mim mesmo” (*pros emauton*) remete a uma leitura não apenas individual, mas também silenciosa, feita por uma voz leitora totalmente interiorizada e, portanto, dirigida somente a si mesma. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 11)

Não obstante, fica claro que a Grécia clássica conviveu com diferentes tipos de leitura, mas o que realmente importa é que mesmo com a transmissão oral, a escrita e o objeto livro passam a ocupar uma função de destaque: a esses instrumentos são confiados a composição, a circulação e a conservação de toda obra literária da época. Isto se deve ao fato de que a filologia alexandrina “impõe o conceito de que uma obra só existe se for escrita; obra é um texto escrito e de que podemos nos apropriar graças ao livro que a conserva” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 14).

A princípio, o rolo de papiro – *volumen* – foi a forma utilizada neste período. No século II a. C., desenvolveu-se um material de escrita feito de pele curtida de animais, o couro, amplamente conhecido como pergaminho. Com o advento do pergaminho o *rolo* ou *volumen* começa a dar lugar ao *codex*, ou códice, que se configurava com a superposição de folhas costuradas ou presas de um dos

lados, como a atual formatação dos livros, além de se apresentar mais resistente e de melhor manuseio.

Surgem, então, as grandes bibliotecas, que representavam sinais de poder e grandeza, e não necessariamente a difusão da leitura. Entre elas destaca-se a Biblioteca de Alexandria, fundada no ano 310 a. C., no reinado de Ptolomeu I, destinada à conservação dos livros e a responsável pela adoção de um sistema de organização e classificação dos mesmos por autor, obra e conteúdo, como nos asseguram Cavallo e Chartier:

É sob essa perspectiva que se chegou a definir, tanto para os textos do passado quanto para os novos, uma estruturação mais exata em *volumina* (rolos), bem como os caracteres externos do próprio *volumen*. Estabelecido o seu formato padrão, dentro de determinados extremos de oscilação quanto à altura e o comprimento, a norma é que cada rolo seja consagrado a uma obra particular – com a advertência de que a extensão desta última é estritamente correlata ao gênero literário e à estrutura da obra – ou a um único “livro” (no sentido de divisão do texto), de um trabalho composto de vários livros, com a seguinte exceção: textos ou livros muito longos, subdivididos em dois rolos ou, então, textos ou livros muito breves então reunidos num único rolo. Chegou-se também a definir uma “divisão em colunas” da escrita, sistemas de organização de títulos e uma série de dispositivos (sinais de *paragraphos*, *coronis*) dividindo os textos e cada uma das seções. Surge uma nova organização da produção literária e uma nova disciplina técnico-livreira, ambas ligadas não só à criação de grandes bibliotecas, mas também a novas práticas de leitura. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 14)

Em Roma, antes do século II A.C., os usos da cultura escrita limitavam-se à nobreza e aos sacerdotes; a leitura era uma prática exclusiva das classes elevadas e se realizava de maneira privada, dando origem às bibliotecas particulares, símbolos de ostentação e compostas por conquistas de guerras. Nesse mesmo período, o mundo vivencia uma vasta produção escrita e, devido a essa demanda, o *codex*, livro com páginas, substitui o rolo, a partir do século II D.C., e tal transformação traz em si novas práticas leitoras.

Trata-se de um cenário de progresso da alfabetização. Muitas pessoas sabem ler e há numerosos escritos circulando: cartazes, libelos em verso ou prosa, fichas com legendas, tecidos escritos, calendários, documentos com reclamações, cartas, mensagens, documentos civis, militares e jurídicos.

As bibliotecas ditas ‘eruditas’, apesar de consideradas como espaços destinados a qualquer pessoa, na verdade, eram frequentadas por um público da classe média alta, leitores estes que já dispunham de uma biblioteca particular. O

surgimento e o crescimento das bibliotecas públicas, portanto, não resultaram da necessidade de leitura; pelo contrário, quando o aumento ou a criação de bibliotecas era determinado pelo imperador, tratava-se da construção de espaços monumentais visando à conservação da memória histórica e seleção e codificação do patrimônio literário.

Em contrapartida, o desenvolvimento das bibliotecas particulares permitiu a expansão da leitura, mesmo representando a ostentação de poder econômico por entre aqueles que tinham pouca ou nenhuma instrução:

[...] elas indicam que, no mundo das representações da sociedade greco-romana da época, livros e leituras tinham seu lugar na abundância e nos comportamentos de uma vida opulenta. Até Trimalquião abria algum livro e lia algumas frases dele; e o ignorante, ridicularizado por Luciano, tinha sempre um livro na mão, era capaz de ler com grande habilidade, mesmo não entendendo grande parte dos livros que lia. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 18)

A figura da leitora se impõe neste período com Ovídio, atento às novas necessidades e exigências do público leitor, ao publicar um livro destinado às mulheres.

Desse modo, novos leitores cultivavam a leitura por hábito, por gosto ou por prestígio, contribuindo para novas práticas e para o surgimento de textos voltados para o entretenimento.

Na Europa da Alta Idade Média, entre os séculos V e X, diferentemente do Mundo Antigo, o caráter de entretenimento da leitura se perdeu, uma vez que a prática de leitura concentrava-se, nesse momento, “no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros, das escolas religiosas, algumas vezes das cortes” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 20). Houve, então, a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa ou murmurada, uma vez que “os livros eram lidos para conhecer Deus e para a salvação da alma”. Desse momento em diante, a leitura adquire um caráter de compreensão do significado do texto, e não mais da “letra”, como nos esclarece Manguel (1997), em sua obra “Uma história da leitura”:

[...] com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e a palavra. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se

insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. (MANGUEL, 1997, p.67-68);

Sob a perspectiva semiótica, diferentemente da adotada pelo presente trabalho, Santaella (2002), em seu artigo *Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo*, nos traz a possibilidade de caracterizar o leitor deste período em contemplativo, meditativo, uma vez que esse tipo de leitura nasce da íntima relação entre leitor e livro. A leitura é “contemplação e ruminação, leitura que pode voltar às páginas repetidas vezes, que pode ser suspensa imaginativamente para a meditação de um leitor solitário e concentrado” (SANTAELLA, 2002, p. 34).

Apesar do predomínio da leitura silenciosa, a leitura em voz alta ainda era praticada na igreja, nos refeitórios comunitários e nas práticas escolares.

Do final do século XI até o século XVI, com o desenvolvimento da alfabetização, a escola se torna o espaço mais apropriado para o livro que, então, assume o papel de instrumento do “trabalho intelectual”:

Feitos para a leitura, o estudo, o comentário, o sermão, o livro, ou melhor, a página escrita, acaba assumindo uma tipologia funcional para essas práticas. Recorre-se às abreviações para tornar a leitura mais rápida; o espaço da página é dividido em duas colunas um pouco estreitas, de forma que cada linha possa entrar num campo visual único, sendo, portanto mais fácil de perceber; o texto é fragmentado em sequências capazes de facilitar a compreensão. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 22)

A partir daí, o livro torna-se fonte de saberes e a escola o principal espaço para o ensino da leitura. O aprendizado da leitura é realizado por meio do método escolástico, cujo fundamento era a fixação do conhecimento, e não sua compreensão.

Na segunda metade do século XV, o método escolástico abre espaço para modelos mais liberais e aos poucos a leitura vai se tornando responsabilidade do próprio leitor, o qual deve ligar o ato de ler com suas experiências pessoais, para atribuir sentido ao texto.

A leitura na Idade Moderna, conforme Cavallo e Chartier (2002), sofreu sua primeira revolução, de ordem técnica, com o advento da impressão, que revolucionou a produção e reprodução de textos e livros, até então feitos de maneira

manuscrita. Johann Gutenberg, na década de 1440, trouxe para a época praticidade e rapidez e, conseqüentemente, o aumento de sua produção e ampliação do acesso de leitores a cópias de um mesmo livro. É claro que a invenção e difusão de livros impressos não substituíram totalmente o manuscrito, conforme salienta Manguel (1997),

1997, No final do século XV, embora a imprensa estivesse bem estabelecida, a preocupação com o traço elegante não desaparecera e alguns dos exemplos mais memoráveis de caligrafia ainda estavam por vir. Ao mesmo tempo em que os livros se tornavam de acesso mais fácil e mais gente aprendia a ler, mais pessoas também aprendiam a escrever, frequentemente com estilo e grande distinção; o século XVI tornou-se não apenas a era da palavra escrita, como também o século dos grandes manuais de caligrafia. (MANGUEL, p. 159)

Entretanto, a uma leitura concentrada, total, sobrepõe-se uma leitura fragmentada, apoiada em técnicas de leitura e de consulta destinadas a rápida identificação daquilo que se procura: “rubricas, sinais de parágrafos, títulos de capítulos, separação entre texto e comentário, sumários, índice de concordâncias de termos, índices e listas analíticas dispostas em ordem alfabética” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 23).

No decorrer do século XVIII, houve uma mudança no que se refere às práticas de leitura: o leitor intensivo, caracterizado pela leitura de textos para memorização e transmissão de conhecimento de geração a geração, transforma-se em leitor extensivo, procurando a leitura de textos diversos e, principalmente, assumindo uma atitude crítica diante do que lê. Dessa forma, nascem as livrarias e as bibliotecas como espaços de leitura e de intercâmbio de informações, consolidados posteriormente como lugares de discussão e formação de opinião.

No século XIX a imprensa escrita teve o seu desenvolvimento mais nítido, penetrando nas várias camadas sociais, agindo na formação do imaginário coletivo e do pensamento crítico dos leitores.

A leitura, entretanto, através do impresso, no século XX, não é mais o único instrumento de aquisição de cultura ou conhecimento; divide espaço com os meios audiovisuais de comunicação. As grandes transformações das cidades, devido ao incremento que a revolução industrial trouxe ao capitalismo, tiveram conseqüências profundas no modo de viver das pessoas, como nos afirma Santaella (2002). Nesse ambiente repleto de imagens, jornais, fotografias, vitrines, letreiros,

panfletos, “a vida cotidiana passou a ser um espectro visual, um desfile de aparências fugidias, um jogo de imagens que hipnotizam e seduzem” (SANTAELLA, 2002, p.36). Surge, então, o leitor movente, fragmentado, que lê rapidamente, com menos concentração e com a pressa que a vida pós-revolução exigia:

O leitor do livro, meditativo, observador ancorado, leitor sem urgências, provido de férteis faculdades imaginativas, aprende assim, a conviver com o leitor movente; leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo.” (SANTAELLA, 2002, p. 37)

Nas últimas décadas do século XX, novos suportes de leitura foram desenvolvidos com a expansão das tecnologias digitais e das redes de comunicação virtual. Palavras como *web*, *internet*, *hipertexto*, *ciberespaço*, *CD-ROM*, *multimídia*, apresentam-se como novas alternativas para o ato de ler, na chamada “era digital”.

A difusão da leitura via computador caracteriza uma outra revolução da leitura, haja vista que a transmissão eletrônica dos textos permite que os mesmos cruzem o mundo todo, conectando qualquer pessoa numa rede imensa de transmissão e acesso de dados (SANTAELLA, 2002).

Para Chartier (2002), ler uma tela não é o mesmo que ler um livro impresso; substitui-se a materialidade do livro pela imaterialidade do texto, pois se perde o “elo físico” com o texto manuscrito, *dando ao leitor, e não mais ao autor ou ao editor, o domínio sobre o contorno ou a aparência do texto que ele faz aparecer na tela* (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p.30). O leitor pode, portanto, intervir nos textos, modificá-los, reescrevê-los, tornando-se um dos seus autores.

A leitura no computador reflete, então, a união do passado com o presente em um mesmo suporte, uma vez que a tela do computador resgata o *códex* e o *volumen* atribuindo-lhes novos significados.

Ao fazer um inventário da história da leitura, Chartier insiste na continuidade do processo de leitura ao longo do tempo, além de não acreditar em rupturas profundas, mas, sim, em uma permanência, acumuladora de experiências na postura do leitor. Essa ideia de permanência nos mostra de que forma o homem se constitui enquanto sujeito histórico, resistindo a abandonar hábitos que lhe foram

culturalmente transmitidos e que o coloca como parte integrante de determinado período histórico e social.

Poderíamos, então, dizer que a cada revolução do meio e do contexto social onde estamos também não há essencialmente alteração das ações?

Assim, os aspectos históricos da leitura, sucintamente apresentados, nos fazem compreender melhor o processo de formação do leitor e as práticas decorrentes de sua relação dinâmica com os textos.

## 1.2 Representações: Histórico e Definições

Ao considerarmos a leitura como prática social e reguladora de sentidos no âmbito sociocultural, tomaremos, principalmente, como referência a obra de Roger Chartier, que afirma que *a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: é por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro* (CHARTIER, 1991, p. 181). Em *O Mundo como Representação*, um dos textos base de nossa fundamentação teórica, Roger Chartier (1991) nos apresenta algumas proposições oriundas de sua própria experiência enquanto historiador, cujo trabalho se volta para as sociedades do Antigo Regime, situado entre os séculos XVI e XVIII, no qual procura compreender de que forma a circulação do texto escrito impresso influenciou as mudanças nas relações com o poder e permitiu novos pensamentos. Tais proposições consideram que toda reflexão metodológica está intimamente ligada a uma prática histórica e a um espaço de trabalho particular:

[...] o meu [espaço de trabalho específico] organiza-se em três pólos, geralmente separados pelas tradições acadêmicas: de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contém a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas (CHARTIER, 1991, p.178).

A história cultural deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Sentido este não mais intrínseco, absoluto e único, mas sim aquele que se volta às práticas que são plurais e que dão significado ao mundo.

Assim sendo, sua atenção está voltada para a *matéria com que se opera o encontro entre o 'mundo do texto' e o 'mundo do leitor'* (CHARTIER, 1991, p. 178), donde podemos entender que a construção de significados depende da interação do indivíduo e o mundo que o cerca, e que para tal, as práticas de leitura são imprescindíveis.

Além disso, uma das hipóteses norteadoras da pesquisa de Chartier se organiza a partir de seu estudo acerca da publicação e circulação de livros baratos, impressos em larga escala e vendidos por ambulantes (literatura de *colportage*), principalmente na cidade francesa de Troyes, no século XVII. Segundo o autor, esta hipótese sugere que o processo de significação de um texto, seja por meio da leitura ou da escuta, é determinado historicamente e varia de acordo com o tempo, o lugar e a comunidade no qual está inserido.

Outra hipótese levantada pelo autor parte de uma análise das práticas de leitura, com toda sua diversidade, ou ainda da história de um determinado texto, oferecido a públicos distintos em formas diversas, o que implica considerarmos que “as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes)” (CHARTIER, 1991, p. 178). As formas também contribuem para a construção de sentido, uma vez que a alteração dos “dispositivos do objeto tipográfico” produzem significação e estatuto inéditos ao leitor, contrariando, assim, uma definição puramente semântica do texto. Em outras palavras, o ato de ler traz consigo gestos, espaços e hábitos. O material da SEE/SP nos sugere que o desenvolvimento linguístico do aluno também pode ser entendido não apenas como o domínio do código, mas “no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores” (SEE/SP, 2010, p. 15).

O mesmo texto, então, pode ser compreendido e manipulado de maneiras diversas, e, por isso, uma história da leitura deve propor a articulação entre as várias disposições dos leitores e os dispositivos impressos que sustentam os textos, haja vista que para o autor não há texto que possa ser lido fora de um determinado suporte; não há apreensão de significado que não dependa das formas pelas quais o texto chegará até o leitor.

Entretanto, cabe ressaltar que o sentido produzido por meio da leitura de um texto não depende do objeto que o suporta, mas, contribui para evocar as antecipações do leitor em relação ao mesmo e suscitar novos públicos e usos.

Em se tratando do suporte, o objeto livro se faz presente na relação interdependente entre leitor e texto, pois,

O livro é um objeto social e cultural. Seu conteúdo é, em graus diversos, um reflexo da sociedade, de suas normas e valores. O livro transmite uma experiência, um saber, uma visão de mundo e de funcionamento desse mundo. O livro é portador de um dizer que não é somente linguístico, informativo, literário, mas é também social e cultural. Esse livro, suporte material do texto e do discurso, reflete contradições da sociedade. (BARBOSA; ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 51)

Deste modo, o que está nos livros é reflexo das representações daquilo que foi construído ao longo de nossa história, sobretudo nossas crenças e valores.

É claro que o livro em si ou a sua leitura não promove a mudança da sociedade e do indivíduo. A reação, e conseqüente ação, dependem do que o leitor, de posse daquilo que o livro traz, de suas experiências, de seu conhecimento de mundo, e das sensações ativadas no contato com o texto fará como portador do conhecimento ali encontrado.

Assim, a leitura, consoantes com Ezequiel Theodoro da Silva (1998), deve ser organizada de forma a criar situações que propiciem ao leitor “constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre os significados atribuídos e transformar os significados” (p. 66), donde podemos dizer que cabe ao leitor a produção de “outro” texto a partir de suas experiências, ou seja, as práticas de leitura se voltam para a importância de “elevar o leitor à condição de sujeito ativo na busca de compreensão de diferentes aspectos da realidade através dos textos” (SILVA, 1988, p. 67), o que nos permite afirmar que o contato entre leitor e texto deve provocar o cotejamento daquilo que foi lido para a então transformação do pensamento deste mesmo leitor, cuja ação e reflexão diante do mundo que o cerca se efetivará de maneira crítica, uma vez que “ler é uma maneira nova de pensar, um pensar novo” (BARBOSA; ANNÍBAL; BOLDARINE, 2010, p. 51).

Barbosa (2009, p.36), afirma que o significado de um texto não está apenas na mera recuperação de referenciais como quem, onde, quando, por que, “mas vai além, renovando-se a cada tempo e a cada espaço dado à leitura”.

Destarte, ler um texto implica considerar seu contexto de produção não apenas como mediação de uma realidade, mas considerar as representações como realidade multifacetada, pois ao mesmo tempo em que as representações buscam a universalidade, são sempre determinadas pelos interesses de um grupo, ou classe social, sobre outro, pois conforme Chartier (2002)

graças [...] são estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (p.17)

Logo, podemos afirmar que os valores, conceitos, preconceitos e crenças que nos acompanham estabelecem uma relação dialética com a nossa cultura, já que somos construídos por ela. Em outras palavras “as representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é” (CHARTIER, 2011, p. 23).

### **1.3 Práticas de Leitura e suas Representações**

Considerando-se que o ato de ler implica em um processo de desconstrução e, ao mesmo tempo, construção de novos significados, o presente trabalho propõe uma reflexão acerca das práticas de leitura, as quais mantêm uma identidade que envolve a subjetividade e historicidade do leitor. Dessa forma, o sentido se manifesta a partir das práticas de leitura diante das mais diversas condições presentes no ato de ler. Isto é, o conhecimento prévio do leitor, seu contexto histórico, social e cultural e o tempo dedicado à leitura contribuem para a apreensão de significados. É o que nos diz Barbosa (2009),

Uma leitura envolve sempre a historicidade do leitor. O sentido é construído também na prática de leitura, nas condições presentes no ato de ler. O sentido da leitura tem faces diversas, a indicação dada pelo autor, o entendimento individual, a história sociocultural. Abarca o eu, o espaço e o tempo. (2009, p. 35)

A leitura exige que se estabeleça uma interdependência entre o autor do texto, e seu contexto de produção, e o leitor, que precisa mobilizar seu conhecimento de mundo, suas experiências e referências, para que, juntamente com o contexto no qual está inserido, possa compreender o que lê. Temos, assim, uma relação de cooperação entre leitor, autor, tempo e espaço.

Isto significa que ler “consiste em uma das formas de conservação da memória histórica, como depositária de relações transtextuais e discursivas, que podem deslocar o leitor da inércia e o transformar em sujeito ativo em uma sociedade massificadora” (BARBOSA; ANNIBAL, 2009, p. 3).

O modo de produção econômico e de organização político-social do capitalismo, os quais nossa sociedade se estrutura, exige um conhecimento, desigualmente distribuído e que atua como reprodutor desta desigualdade (Barbosa, Annibal e Boldarine, 2010). Isto implica nas representações de leitor que temos: trata-se de um sujeito ativamente participativo, socialmente responsável, crítico e solidário. O desenvolvimento desse leitor deve-se às suposições de que a “aprendizagem consequente da prática leitora implicaria a percepção mais aguda do sentido da vida e do fazer histórico humano” (BARBOSA; ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 49).

Nesse sentido, Barbosa, Annibal e Boldarine, atentam para o fato de que muitas vezes nos discursos proferidos a favor de práticas leitoras, há a ideia de leitura como ferramenta de capacitação para a competição em uma sociedade competitiva, onde é preciso produzir mais e tirar proveito no espaço social, galgando melhores empregos e salários. Além disso,

Paralelamente ao discurso da promoção da leitura como que justificando sua urgência, está presente a crença de que a pessoa não lê, ou não lê o suficiente, ou não lê o que deveria ler. Alguns discursos implicam a ideia de que hoje se lê menos do que se lia em outros tempos e isso se deveria em parte às pedagogias anacrônicas (com destaque para todas as ações escolares que supõem a leitura obrigatória) e à competição que os meios eletrônicos teriam estabelecido com a leitura. Daí a insistência em propostas de novas pedagogias, mais alegres e dinâmicas, e a suposição de que se deva associar a leitura ao prazer. (BARBOSA; ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 49)

Com essa visão cartesiana de que a leitura conduz a uma atividade intelectual crítica e autônoma sobre o sujeito-leitor, a problemática reside,

justamente, no uso social da leitura. Para quê se lê? Para quem? O quê se lê? Como se lê? O senso comum nos diz que o ato de ler é importante, porém, parafraseando os autores supracitados, seria a leitura o melhor caminho para a ascensão social? A leitura nos permite atuar como verdadeiros cidadãos?

Apoiamo-nos em Silva (2006), que, no primeiro capítulo de seu livro *Conferências sobre Leitura*, traça um panorama acerca dos principais momentos históricos pelos quais as políticas educacionais brasileira passaram e destaca os conceitos de conhecimento e cidadania, insistentemente utilizados como finalidades das escolas:

A redemocratização do país e o fenômeno da globalização talvez tenham sido os principais motivos para essa ênfase, recorrência e insistência: o mercado global, sustentado pela aceleração tecnológica na esfera da produção, exigia o novo patamar das chamadas “sociedades do conhecimento”; ao lado disso, as condutas subservientes da população brasileira no período ditatorial deveriam ser substituídas por um novo quadro de direitos e deveres da cidadania. (SILVA, 2006, p. 5)

O cenário desenhado por Silva (2006) apresentava-se promissor, visto que o movimento de redemocratização e globalização trazia consigo a esperança de que as carências socioeducativas fossem finalmente contempladas com políticas mais eficazes, no que se refere à formação do cidadão.

Práticas de leitura em instituições escolares, todavia, adquirem um caráter de obrigatoriedade que afasta o prazer que tais práticas poderiam proporcionar, transformando-as em geradoras de conflitos (BARBOSA, 1998). Nesse sentido, a qualidade dos textos didáticos atrelada a condições favoráveis para a formação de leitores pode resultar em indivíduos capazes de ler.

Como sabemos, o texto escrito é recheado de sentidos que ultrapassam as linhas e as palavras nele contidas, mas esses sentidos só serão adquiridos e explorados se houver a importante mediação do professor, que por sua vez, tem um impacto maior sobre a aprendizagem e as práticas de leitura do aluno do que qualquer outro fator controlado pela escola ou pelo sistema educacional, pois, conforme Silva (1988), o professor deve executar um trabalho de direção cognitiva, possibilitando uma intermediação entre os alunos e os textos, registros verbais de uma cultura. Para Ghaziri, Nóbrega e Annibal (2011) a compreensão de que o aluno-leitor deve ser conduzido à constatação, reflexão e transformação dos

significados, faz com que a postura e as práticas pedagógicas se voltem a uma abordagem mais aberta à subjetividade e interpretação do aluno.

Barbosa et al. (2010) nos afirmam que o significado de um texto vai além da mera recuperação de referenciais como quem, onde, quando, por que tal ideia de sentido acabado faz com que a leitura seja encarada como uma obrigação, pressupondo que o aluno não seja capaz de alcançar as entrelinhas do texto, aquilo que não está em sua superfície.

Mais uma vez, voltamos à Silva (1988) para destacar o quanto é importante que o professor se veja na condição de leitor, ligado ao texto apresentado ao aluno de forma mais íntima, pois assim será possível envolver o aluno de maneira significativa e democrática para que as práticas de leitura sejam de fato produtivas.

Além disso, os movimentos de consciência – constatar, cotejar, transformar (SILVA, 1988), devem ser mobilizados pelo leitor a favor da compreensão do que está sendo lido. O contato inicial com o texto, muitas vezes solitário, íntimo, nos permite constatar o que é apresentado, como por exemplo em atividades do tipo localizar informações explícitas no texto, ou seja, aquilo que está na superfície, para que então possamos refletir sobre o que é dito ou insinuado pelo texto. Nesse instante, ativamos nossa bagagem cultural visando à transformação proposta por Silva (1988). É claro que não podemos ignorar o fato de que tal transformação ocorre a partir de duas situações: subjetivamente, uma vez que somos responsáveis pela construção do eu, e, enquanto indivíduo, modificamos ou mantemos valores e crenças; socialmente, já que fazemos parte de uma sociedade, e enquanto sujeitos ativos da mesma, por meio de atitudes nas quais corroboram os paradigmas existentes ou os questionam.

Assim, quando eu atribuo um sentido ao texto tenho mais condições de atribuir um sentido ao mundo. A cultura e a leitura estão intimamente ligadas a essa concepção possibilitando aos seus leitores continuar explorando seus horizontes cada vez mais. A escola inicia este percurso que não deve ter fim.

## 2 AS TEORIAS CURRICULARES

O presente capítulo traz o delineamento dos contornos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho: a noção de currículo e suas teorias subjacentes; a língua inglesa no contexto educacional brasileiro; o currículo de língua estrangeira moderna – inglês - do estado de São Paulo.

### 2.1 Origens e Desenvolvimento do Currículo

Etimologicamente, a palavra *currículo* deriva do termo latino *Scurrere*, ação de correr, e refere-se a um caminho que deve ser percorrido. É, também, a redução da locução latina *curriculum vitae*, que quer dizer percurso de vida.

O dicionário Houaiss define o currículo como a “programação de um curso ou de matéria a ser examinada”; o Dicionário Interativo da Educação Brasileira nos diz que o currículo é um conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para seu aperfeiçoamento profissional, e que, além disso, pode ser entendido como um documento histórico na medida em que reflete expectativas, valores, tendências, etc. de um determinado grupo ou tempo.

No campo educacional, diferentes acepções de currículo surgiram ao longo da história. A riqueza dos estudos no campo do currículo decorre da diversidade de concepções, muitas vezes conflituosas, partindo-se do pressuposto de que tais concepções trazem intrinsecamente teorias sociológicas, antropológicas, filosóficas, e de ensino e aprendizagem. A presente pesquisa propõe uma análise das propostas curriculares vigentes, no tocante às práticas de leitura, tomando como referência as considerações, principalmente, de Alice Casimiro Lopes (2004), Celso dos S. Vasconcellos (2009), Sônia Kramer (1997) e Tomaz Tadeu da Silva (2010).

Faz-se, então, necessário contribuir para as discussões acerca da elaboração das propostas curriculares, tendo em vista que tais propostas deveriam

emanar das necessidades da escola, visando ao desenvolvimento de diferentes alternativas práticas de ação na área educacional.

Lopes (2004) nos diz que “toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações” (p.111), e por isso, pode ser entendida como uma política de constituição do conhecimento escolar, construído ao mesmo tempo pela escola e para a escola, sendo também culturalmente produzida, na medida em que o currículo reflete as concepções de conhecimento e de mundo dos sujeitos envolvidos no contexto educacional. No entanto, ainda segundo a autora, o poder que a esfera governamental exerce na produção de sentidos nas políticas não pode ser desconsiderado, mas além dos documentos oficiais, as práticas e propostas realizadas na escola também contribuem para o desenvolvimento de sentidos para as políticas curriculares.

Em se tratando de políticas educacionais, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (lei 9394/96) instituiu-se que a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico – PPP- ficaria a cargo de cada uma das instituições de ensino do país, e que tal projeto seria um instrumento para a construção de uma educação de qualidade democrática, construído participativa e criticamente (Vasconcellos 2009).

Entretanto, conforme Vasconcellos (2009), a prática está bem longe do que é proposto pela lei:

[...] quando observamos o cotidiano escolar, muitas vezes, o que constatamos é que poucas mudanças substanciais ocorreram. Um dos fatores que contribuem para isto é o enorme gradiente, o distanciamento entre Projeto-Político-Pedagógico e a Proposta Curricular: valores, princípios pedagógicos são enunciados no PPP, porém faltam tecnologias de concretização, mediações objetivas em termos de estruturas e dispositivos pedagógicos que envolvam a reorganização no espaço e no tempo de saberes, pessoas e recursos. (VASCONCELLOS, 2009, p. 20)

Ainda segundo o autor, tal distanciamento acontece porque nós professores não estamos conseguindo nos desvencilhar do sistema – e suas teorias e métodos - que nos é imposto, cumprindo, apenas, suas exigências, “ao invés de reservar um espaço para nos *inspirar* (ter novas ideias), *conspirar* (articular com

companheiros) e *transpirar* (fazer o novo)” (VASCONCELLOS, 2009, p. 20). Estamos, pois, condicionados pelo currículo que se assume na escola.

Nesse sentido, ao traçarmos um panorama acerca das teorias curriculares entre nossos alicerces teóricos está, principalmente, a obra *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva (2010), cuja abordagem histórica nos permite identificar como, em diferentes momentos, o currículo tem sido definido.

A noção de currículo, segundo Silva (2010), enquanto objeto de estudo começou a ser entendida e sistematizada nos Estados Unidos, a partir da publicação do livro *The Curriculum* (1918), de Franklin John Bobbitt. Estava inaugurado, assim, o início das pesquisas sobre currículo e a corrente tradicional.

De acordo com Silva, (2010), versões diversas desse surgimento podem ser encontradas na literatura, mas o ponto comum a todas elas é “a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo” (SILVA, 2010, p. 9), o que, em outras palavras significa um planejamento científico das atividades pedagógicas a fim de controlá-las de modo a garantir que o pensamento e o comportamento do aluno não se distanciassem das normas pré-estabelecidas.

A intenção de planejar as atividades pedagógicas com o intuito de controlá-las deve-se a um contexto americano marcado pelo processo de industrialização que teve início logo após a Guerra Civil, resultando em um cenário econômico de produção em larga escala, no qual o modelo institucional de currículo é a fábrica, inspirado teoricamente pela administração científica de Frederick Taylor<sup>1</sup>.

Bobbitt propunha um modelo escolar que fosse capaz de funcionar como uma empresa comercial ou industrial: estabelecer de maneira precisa e mensurável quais resultados pretendia-se obter, para, então, determinar quais métodos seriam aplicados para alcançá-los. Além disso, podemos claramente observar que tal modelo estava focado na economia, uma vez que sua palavra-chave era eficiência.

---

<sup>1</sup> Considerado o pai da Administração Científica, o engenheiro Frederick Taylor (1856-1915) propôs um novo modelo administrativo ao cronometrar o tempo gasto por trabalhadores em cada uma de suas ações, no intuito de prever quanto um operário demoraria para terminar seu serviço. Nascia, assim, uma maneira de os empresários controlarem seus empregados, exigindo o cumprimento de metas e evitando o desperdício de tempo e matéria-prima, visando ao aumento da produtividade.

Tal modelo apresentava-se como resposta aos anseios de uma sociedade preocupada com a institucionalização da educação de massas, oriundas do então processo de industrialização e urbanização. Areladas a essa institucionalização, Silva (2010) nos apresenta algumas condições que foram determinantes para o nascimento do campo de estudo do currículo:

Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2010, p. 22)

Propõe-se, portanto, o levantamento das habilidades necessárias para a ocupação de diferentes funções, visando o desenvolvimento de um currículo que permitisse que essas habilidades fossem aprimoradas, além de elaborar instrumentos de medição capazes de dizer se elas foram de fato aprendidas.

Nesse sistema fabril, era preciso ajustar a escola às novas necessidades econômicas e sociais, pois era ali que o currículo seria uma ferramenta do controle social pretendido: caberia, assim, “à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados” (SILVA, 2010, p. 10).

A consolidação definitiva do modelo curricular de Bobbitt deu-se com a obra de Ralph Tyler, em 1949, cujo paradigma dominou o campo de estudo do currículo nos Estados Unidos, influenciando vários países, entre eles o Brasil, nas quatro décadas seguintes. Consoante com Bobbitt, Tyler afirma que o currículo é uma questão técnica. Sua organização e desenvolvimento devem considerar quatro fatores: i) objetivos a serem atingidos pela escola; ii) experiências a serem propostas para alcançar tais objetivos; iii) como organizar de modo eficiente essas experiências?; iv) como ter certeza de que os objetivos foram alcançados? Em termos educacionais, uma organização que reflete os componentes estruturais da escola moderna: (i) resultados, medidos por instrumentos de avaliação, fruto de (ii) práticas de ensino, orientados por uma (iii) metodologia a ser medidos após o processo (iv). A questão dos objetivos recebe a maior atenção de Tyler, que afirma que os mesmos devem ser definidos e estabelecidos de maneira precisa e

detalhada, para que seja possível responder às outras questões. Ou seja, a questão norteadora é: qual deve ser o produto final da escola?

Assim, a posição teórica defendida por Tyler e Bobbit deixa transparecer que a partir da estreita associação entre currículo e mundo de produção a escola pode ser mais eficiente se reproduzir “os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e se executar um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados” (LOPES, 2008, p. 66). Ainda de acordo com Lopes (2008)

A ideia (ainda muito presente no senso comum educacional) de que a qualidade do desenvolvimento curricular, e da educação de uma maneira geral, depende de uma definição precisa dos objetivos a serem implementados – e, por conseguinte, do perfil de profissional, de cidadão ou de sujeito social que se pretende formar – é sintonizada com esse pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante. Tal perspectiva desconsidera a possibilidade de que os fins educacionais sejam estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares, e, ao desconsiderar tal possibilidade, minimiza ou mesmo ignora o caráter imprevisível, imponderável e indefinido do currículo como prática cultural. (LOPES, 2008, p. 66)

A vertente de Bobbitt prevaleceu na educação americana no restante do século XX, apesar de John Dewey liderar um movimento progressista preocupado com a construção da democracia e que considerava os interesses e as experiências do educando fundamentais para o planejamento curricular.

Pode-se dizer que houve duas tendências representando as transformações pelas quais passava o país e que, juntas, dominaram o campo do currículo dos anos vinte ao final da década de sessenta:

[...] uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbitt. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo. (SILVA, 2010, p. 11)

Embora distintas, as duas procuraram a adaptação da escola e do currículo à ordem capitalista que se solidificava. Modelos tradicionais, como o de

Tyler, por exemplo, voltavam-se para as formas de organização e elaboração do currículo, isto é, *restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo* (SILVA, 2010, p. 30).

Em contrapartida, nascem as teorias críticas sobre o currículo, que buscavam levantar questões que esclarecessem e ajudassem a compreender o que o currículo faz. Silva (2010) nos apresenta os principais autores desta nova tendência, Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdier, Jean-Claude Passeron, Michael Apple, entre outros, responsáveis pela formação da base da teoria educacional crítica que iria se desenvolver a partir dos anos 70.

No ensaio de Louis Althusser, filósofo francês, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*, que serviu de base para as críticas marxistas, o principal argumento defendido é a conexão entre educação e ideologia, na qual “a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos” (SILVA, 2010, p. 31). A sociedade capitalista, em outras palavras, necessita de mecanismos e instituições que garantam a não contestação do *status quo*, por meio dos “aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário) e os aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família)” (SILVA, 2010, p. 31).

Althusser, em *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*, define ideologia como o conjunto de crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes, sendo a escola o principal aparelho ideológico de estado, atuando ideologicamente através de seu currículo, ou seja, o conteúdo das matérias escolares contribuía para a transmissão da ideologia capitalista. Como nos diz Silva

Althusser nos deu, como vimos, um tipo de resposta: a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. (SILVA, 2010, p.32)

Além da análise marxista, Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron (1970), sociólogos franceses, centraram suas críticas no conceito de que a cultura, e a educação, não dependem da economia. Segundo os autores, é a reprodução da cultura dominante que garante a reprodução da sociedade:

A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. Esse capital cultural existe em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais, etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada. (SILVA, 2010, p. 34)

No tocante à educação, Bordieu e Passeron consideram que o currículo pode ser uma ferramenta de exclusão, uma vez que se baseia na cultura dominante e, por isso, ele se expressa e é transmitido na linguagem e no código dominantes, nos quais as crianças mais abastadas estiveram imersas por toda a vida, ao contrário daquelas das classes dominadas, que veem sua cultura ser desvalorizada. É, portanto, por meio da reprodução cultural que as classes sociais se mantêm inalteradas, garantindo o processo de reprodução social (SILVA, 2010, p.35). Entretanto, cabe salientar que a proposta de ambos os autores supracitados consiste em defender um currículo que reproduza na escola as mesmas condições para todas as crianças, sem distinção de classe social.

Nos Estados Unidos, a partir da *1 Conferência sobre Currículo* liderada por William Pinar, em 1973, duas tendências críticas florescem no campo do currículo. A primeira, conhecida como “movimento de reconceptualização” (SILVA, 2010, p. 37) se opunha ao modelo tecnocrático de currículo estabelecido por Bobbit e Tyler. De caráter marxista, defendia que a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa contribuía para a reprodução das desigualdades sociais. A segunda, de orientação fenomenológica e hermenêutica, enfatizava os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências “para se chegar à ‘essência’ da educação e do currículo” (SILVA, 2010, p. 38). Notadamente, ambas as tendências se propuseram a desafiar o modelo técnico dominante.

Michael Apple (1979) aproveita os elementos principais da crítica marxista da sociedade para formular sua análise crítica do currículo, presente em seu livro *Ideologia e Currículo*, publicado em 1979, no qual postula um vínculo entre

as estruturas sociais, de um lado, e a educação e o currículo, de outro, mediado pela ação humana.

Nesse sentido, Apple recorre ao conceito de hegemonia<sup>2</sup>, proposto por Antonio Gramsci, para identificar o campo social como um campo contestado, onde os grupos dominantes “se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação” (SILVA, 2010, p. 46). Isto quer dizer que o currículo só poderá ser compreendido e transformado, se questionarmos suas associações com as relações de poder:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem - é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (SILVA, 2010, p. 49).

A partir da importante contribuição de Michael Apple para a politização do currículo, Henry Giroux (1981) também se destaca de forma decisiva pra traçar os contornos de uma teorização crítica do currículo. Diferentemente de Apple, sua análise se volta para os aspectos culturais presentes no currículo, bem como a crítica às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo então dominantes. Influenciado por autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse), Giroux posiciona-se contrário à “racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo” (SILVA, 2010, p. 51) alegando que tais perspectivas desconsideravam o caráter histórico, ético e político das ações humanas, contribuindo para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais. O discurso proferido por Giroux é de emancipação e de resistência, pois

É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. (SILVA, 2010, p. 54).

---

<sup>2</sup> Anníbal (2009) nos ajuda a entender o conceito de Gramsci: a hegemonia funciona de maneira discreta, no qual os interesses de uma classe, detentora de poder, são apropriados por outra classe menos favorecida, mas com a impressão de que tais interesses representam essa outra classe.

O currículo é visto por Giroux através da noção de “política cultural” (SILVA, 2010), envolvendo a produção ativa de significados e valores sociais estreitamente ligados a relações de poder e desigualdade, e não apenas mero transmissor de fatos e conhecimentos objetivos.

Nessa mesma linha de pensamento, no Brasil, Paulo Freire desenvolveu uma obra com importantes implicações para a teorização sobre currículo: *Educação Como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970). Apesar de uma teorização claramente pedagógica, apresentando uma teoria elaborada acerca de como a educação e a pedagogia devem ser, sua crítica ao currículo pode ser sintetizada no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como um processo de transferência de fatos e informações do professor para o aluno. O conhecimento é algo independente dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico, *está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer* (SILVA, 2010, p.59). Além disso, o professor atua como sujeito ativo, enquanto o aluno limita-se a uma recepção passiva.

Contrário à educação bancária, Freire propõe o conceito de educação problematizadora, na qual o ato pedagógico é um ato dialógico envolvendo todos os sujeitos de maneira ativa para a criação de um conhecimento do mundo. Um currículo inspirado por esta relação dialógica entre educador e educando, prima pela própria experiência dos alunos como fonte inicial de busca de temas significativos ou geradores que vão constituir o conteúdo programático deste currículo. Assim,

Freire não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, mas o “conteúdo” é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, os quais são também ativamente envolvidos nessa pesquisa. (SILVA, 2010, p. 60-61).

Ao propor um currículo desenvolvido em conjunto, o conhecimento torna-se algo tangível, possibilitando a todos uma tomada de consciência não apenas das coisas, mas de si mesmos, o que significa entender a cultura como resultado de qualquer trabalho humano, sem as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular.

No início dos anos 80, Demerval Saviani contesta o predomínio de Paulo Freire no campo educacional brasileiro, com a chamada pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos. Opondo-se a Freire, Saviani

distingui educação e política, pois, “para ele, uma prática educacional que não consiga se distinguir da política perde sua especificidade” (SILVA, 2010, p. 63).

Neste sentido, em oposição à pedagogia libertadora de Freire, Saviani suscitou um importante debate no campo curricular, contudo,

No contexto das teorias pós-estruturalistas mais recentes, que assinalam, seguindo Foucault, um nexos necessário entre saber e poder, a teorização curricular de Saviani parece deslocada. No limite, excetuando-se uma evidente intenção crítica, é difícil ver como a teoria curricular da chamada “pedagogia dos conteúdos” possa se distinguir de teorias mais tradicionais do currículo. (SILVA, 2010, p. 63)

Na Inglaterra, diferentemente do que acontecia nos Estados Unidos, Michael Yang, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, entre outros, lideravam a crítica do currículo sob a ótica da sociologia. Michael Yang ao reunir ensaios de vários autores e, publicar em 1971, o livro *Knowledge and Control* inaugura o movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). A educação, neste momento, com suas bases na antiga sociologia inglesa, cuja tradição empírica e estatística preocupava-se com o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária, via o despontar de uma nova concepção.

A NSE questionava, sobretudo, a adoção de determinada disciplina em detrimento de outra, a escolha desse tópico e não outro, quais os valores e interesses sociais envolvidos nesse processo de seleção, a fim de investigar as conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar, e a distribuição dos recursos econômicos e sociais. Conforme Silva,

A questão, para Young, consiste em analisar quais os princípios de estratificação e de integração que governam a organização do currículo. Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? Porque alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? (SILVA, 2010, p. 68)

Fica evidente, então, que a mudança na organização curricular implicaria também na mudança nos princípios de poder. Além disso, buscava construir um currículo que refletisse as tradições culturais dos grupos subordinados.

A influência da NSE perdurou até o início da década de 80, dando vida a uma variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo; estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós-estruturalismo. O contexto social de reforma e de democratização da educação que inspirou a NSE daria espaço para as políticas neoliberais de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra.

De particular importância, apesar de não constituir uma teoria propriamente dita, o conceito de currículo oculto foi amplamente difundido por autores da teoria crítica do currículo. A noção de currículo oculto pode ser entendida como normas e valores implicitamente transmitidos pelas escolas. Em outras palavras, o currículo oculto abarca desde a estruturação da sala de aula e da aula em si, até o seu conteúdo: a organização espacial das carteiras, as relações de autoridade, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo. A escola, ao enfatizar as relações sociais predominantes no local de trabalho, por exemplo, ensina aos alunos das classes subordinadas como se conformarem às exigências de seu papel subalterno nas relações sociais de produção, aprendendo quais seriam os comportamentos desejáveis para o bom funcionamento da sociedade, moldando crianças e jovens para se adaptarem às injustas estruturas sociais capitalista (SILVA, 2010).

Temos, assim, um instrumento de controle social, utilizado para a manutenção dos privilégios de uma classe dominante, que ensina o conformismo, a obediência, o individualismo. Ele ensina por meio de regras, rituais, normas, regulamentos.

Tal conceito foi fundamental na descrição dos processos sociais que moldam nossa subjetividade, condensando *uma preocupação sociológica permanente com os processos “invisíveis”, com os processos que estão ocultos na compreensão comum que temos da vida cotidiana* (Silva, 2010, p. 80). Por outro lado,

A ideia de “currículo oculto” estava associada a um estruturalismo que iria ser progressivamente questionado pelas perspectivas críticas. [...] O que tinha constituído sua força acabara por decretar seu enfraquecimento como um conceito importante da teorização crítica sobre currículo. Finalmente, numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista. (SILVA, 2010, p. 80)

Enquanto a década de 1980 vivenciou teorias que possibilitaram novos entendimentos das conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade, a década de 90 testemunha uma expansão e uma reestruturação nas concepções de currículo. Segundo Silva, o fenômeno conhecido como multiculturalismo tem sua origem nos Estados Unidos, que fabrica uma diversidade cultural homogeneizante. *Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos* (SILVA, 2010, p. 85), ou seja, manifestações culturais de grupos dominados veiculados pelos meios de comunicação de massa, na tentativa de reconhecimento na cultura nacional.

Ainda consoantes com Silva, devido a esse caráter ambíguo, o multiculturalismo representa uma grande ferramenta de luta política, porque transfere para o campo político uma compreensão da diversidade cultural, até então restrita a áreas especializadas como a Antropologia, que contribuiu no tocante à ideia de que não é possível estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas. Nenhuma cultura pode ser julgada superior ou inferior à outra.

Tal perspectiva sugere visões diferentes acerca do multiculturalismo. Por um lado a visão liberal ou humanista de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas, pois sob a aparente diferença existe uma mesma humanidade (SILVA, 2010). De outro lado, essa visão liberal é questionada por perspectivas políticas ou críticas que defendem a não dissociação entre diferenças culturais e relações de poder.

A perspectiva crítica de multiculturalismo, também se subdivide entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção materialista, inspirada no marxismo. A primeira considera a diferença como um processo linguístico e discursivo, pois é discursivamente produzida, e sempre revela uma relação social. São justamente as relações de poder que fazem com que algo seja “diferente” em relação a outra coisa “não-diferente”, isso quer dizer que essa outra coisa “não-

diferente” também só faz sentido em oposição ao “diferente”. Na perspectiva mais materialista, os processos institucionais, econômicos, estruturais são os responsáveis pela produção dos processos discriminatórios baseados na diferença cultural.

Para o campo curricular, as diferentes visões de multiculturalismo deram voz aos grupos culturais subordinados - as mulheres, os negros, os homossexuais – que puderam criticar o cânone literário, estético e científico do currículo tradicional, o qual consideravam como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual.

Nesse contexto multicultural, a noção de gênero, antes restrita à gramática, para designar o sexo dos substantivos, foi usada pelo biólogo americano John Money, em 1955, para dar conta dos aspectos sociais do sexo: enquanto o termo sexo refere-se aos aspectos biológicos da identidade sexual, o termo gênero refere-se aos aspectos construídos socialmente do processo de identificação sexual (SILVA, 2010). Entretanto,

Essa separação é hoje questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva sua utilidade. (SILVA, 2010, p. 91)

Em relação às críticas do currículo, o conceito de gênero assemelha-se ao conceito de classe, questionadas por não considerar outros aspectos da desigualdade que não estivessem ligadas à classe social, ignorando o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução dessa desigualdade. O feminismo ganha força, e segundo a teorização feminista, há um abismo entre homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade, contribuindo para a manutenção da desigualdade, estendida à educação e ao currículo.

A preocupação feminista centrava-se, inicialmente, no acesso à educação. Em muitos países situados na periferia do capitalismo os níveis de educação das mulheres eram claramente inferiores aos dos homens; naqueles onde o acesso parecia igualitário, havia um currículo distinto para homens e outro para

mulheres, pois determinadas disciplinas, e profissões, eram consideradas naturalmente femininas.

A partir desse ponto de vista, a teorização feminista questionava os estereótipos ligados ao gênero enraizados na população e nas instituições de ensino. Tais crenças e atitudes relegavam às mulheres carreiras e currículos 'inferiores' e além de disseminados, faziam parte da formação oferecida nas instituições educacionais, onde o currículo, bem como os livros didáticos, reproduziam esses estereótipos ao mostrar, por exemplo, mulheres na posição de enfermeiras e homens como médicos, reforçando a ideia de submissão da mulher.

Num segundo momento, a análise dos estereótipos de gênero busca compreender em que medida o acesso às instituições de ensino poderia, de fato, refletir os interesses e as experiências das mulheres, uma vez que o mundo ainda é definido por homens, *o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento* (SILVA, 2010, p. 93).

Ademais, a visão feminista implica

Uma verdadeira reviravolta epistemológica. Ela amplia o insight, desenvolvido em certas vertentes do marxismo e na sociologia do conhecimento, e que a epistemologia é sempre uma questão de posição. Dependendo de onde estou socialmente situado, conheço certas coisas e não outras. Não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva. (SILVA, 2020, p. 94)

Isto quer dizer que a neutralidade epistemológica não existe, pois a sociedade e o conhecimento científico são determinados pelo gênero dominante, o masculino. Logo, o currículo existente também é masculino, porque

[...] valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e interesses das mulheres. (SILVA, 2010, p. 94)

O mérito da teoria feminista reside no fato de chamar a atenção para o caráter relacional das relações entre os sexos, e nos mostra que as questões de

gênero são mais amplas e estão intimamente ligadas aos problemas enfrentados pela sociedade em geral. O currículo, nessa perspectiva, é um artefato que corporifica e produz relações de gênero.

Uma segunda fase da teorização crítica do currículo surgiu a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, as quais problematizaram o currículo como sendo racialmente enviesado.

## 2.2 A Língua Inglesa

É de suma importância descrever, ainda que brevemente, o lugar das línguas estrangeiras no contexto da educação brasileira, para que possamos compreender, principalmente, seu papel político.

A expansão internacional da língua inglesa resultou de um processo histórico que pode ser explicado dado à importância que o Império Britânico teve no século XIX e no início do século XX, além do poder econômico dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial. Esse cenário histórico-econômico perdurou até o final do século XX e toma novos rumos no que chamamos de globalização, fenômeno que Lopes (2008) nos explicita a partir de duas leituras, a saber:

A primeira é subscrita por aqueles que entendem ser esse um processo, iniciado com as conquistas coloniais de Portugal e Espanha no final do século XV e no século XVI. Esse é o caso do historiador Robbie Robertson (2003) e do crítico cultural Couze Venn (2000). Venn (2000) se refere a tal processo como o de construção do ocidentalismo ou da construção da Europa como ocidente, resultado de um grande movimento de colonização e subjugação do chamado mundo novo, no qual esteve envolvida a maioria das nações europeias, tendo tido o Império Britânico papel especial como uma das maiores forças hegemônicas de colonização e imperialismo. Esse processo tem prosseguimento com a revolução industrial até a Segunda Guerra Mundial, quando o mundo, durante a chamada Guerra Fria, passa a ser dividido em dois grandes blocos de interesse, União Soviética e Estados Unidos, com a vitória do segundo, como grade força imperial, a partir do final do século XX. (LOPES, 2008, p. 318).

Assim, os Estados Unidos mantêm esse processo de ocidentalização ao ajudar a construir uma economia global, seguindo os princípios de mercado da economia estadunidense, e auxiliados pela tecnologia da informação, em particular,

haja vista a possibilidade de movimentação do dinheiro por todo o mundo ao alcance das mãos (LOPES, 2008, p. 319).

A segunda leitura apresentada por Lopes (2008)

é radicalmente diferente daquela representada na visão do imperialismo. Hardt e Negri, em um livro publicado em 2000, argumentam que o processo que rege o planeta atualmente não tem nada a ver com o imperialismo, mas com Império (com letra maiúscula). Nessa versão da globalização, “os Estados Unidos não são, e nenhum outro estado-nação poderia ser, o centro de um novo projeto imperialista. O imperialismo acabou” (Hardt e Negri, 2000: 13-14). A compreensão da desterritorialização do poder, principalmente, depois dos anos 90, é também parte do pensamento de Mignolo (2000: 65), que chama a atenção para o papel das corporações transnacionais na construção desse novo poder, o qual não se encontra em um território fixo, mas é orquestrado com as nações ricas e as instituições financeiras internacionais. (LOPES, 2008, p. 320)

As concepções dos autores citados por Lopes (2008) - Hardt e Negri (2000) - nos permitem compreender o processo de globalização como um espaço para as pessoas construírem discursos e ações.

Entretanto, autores diversos confirmam que, atualmente, a língua inglesa figura em segundo lugar no mundo em número de falantes e a primeira no tocante às relações internacionais, na medida em que sua influência política, comercial e cultural ainda sustenta uma hegemonia imposta pelo poderio econômico norte-americano.

No Brasil, pode-se dizer que a tradição no ensino de línguas iniciou-se com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, uma vez que, além do próprio português, as línguas clássicas, grego e latim, a princípio, e posteriormente, as línguas modernas, francês, inglês, alemão e italiano também tinham seu espaço garantido.

Durante todo o período colonial o grego e o latim eram as línguas dominantes. O processo para o estabelecimento das línguas modernas no currículo escolar, contudo, foi lentamente tomando forma a partir da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855 (LEFFA, 1999).

O inglês ganhou, então, um papel de destaque quando D. João VI aqui chegou. Entre as tantas medidas adotadas pelo príncipe regente, estava a criação

de uma cadeira de língua inglesa na Academia Real Militar, com o decreto de 30 de maio de 1809 (MOACYR, 1936, p. 51), justificada pelas relações comerciais cada vez mais estreitas entre Portugal e Inglaterra.

Segundo Primitivo Moacyr (1936), no livro *A instrução e o Império*, o inglês torna-se obrigatório para o ingresso nas Academias de Direito e Medicina com a Resolução de 7 de novembro de 1831:

Para o estudo das matérias dos exames preparatórios exigidos para matrícula serão incorporados à Academia Jurídica as seguintes cadeiras, nas quais se ensinarão as matérias dos exames preparatórios a saber: 1ª cadeira – latim em prosa e verso; 2ª dita – francês em prosa e verso, inglês em prosa e verso; 3ª dita – retórica e poética; 4ª dita – lógica metafísica e ética; 5ª dita – aritmética e geometria; 6ª dita – história e geografia. (MOACYR, 1936, p. 352)

Posteriormente, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, às línguas modernas é conferido status semelhante ao das línguas clássicas por parte do currículo escolar.

De acordo com LEFFA (1999), naquela época já era possível notar alguns entraves, como, por exemplo, a falta de uma metodologia adequada e problemas administrativos. Por um lado, a metodologia adotada era o de tradução de textos e análise gramatical; por outro, a administração escolar, centrada nas congregações dos colégios, “aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas” (LEFFA, 1999, p. 4). Conseqüentemente,

ainda que não se tenha estatísticas exatas sobre aspectos importantes do ensino de línguas desse período, muitos deles dependentes de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas, tais como a carga horária semanal de cada língua ensinada, o que se tem, através de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola (LEFFA, 1999, p. 5).

Fonseca (2013) salienta a exclusão do inglês do currículo obrigatório, em 1889, sua volta à ‘obrigatoriedade’ em 1892, e seu caráter facultativo em 1898.

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, e a reforma educacional do então ministro Francisco de Campos, em 1931, instituiu-se, dentre outras coisas, um currículo seriado obrigatório, “visando não apenas

preparar o aluno para a universidade, mas proporcionar a formação integral do adolescente” (LEFFA, 1999, p. 7).

Para o ensino de línguas, as transformações também foram significativas no campo metodológico. A partir de um modelo Francês, instaurava-se oficialmente o uso do método direto, isto é, o ensino da língua através da própria língua (LEFFA, 1999, p. 8), privilegiando uma abordagem mais prática de uso da língua, enfocando as quatro habilidades, ouvir, falar, ler e escrever.

Nesse sentido, LEFFA (1999) destaca a importância do professor Antonio Carneiro Leão (1887-1966), que introduziu o método direto no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1931, e relatou suas experiências no livro *O ensino das línguas vivas* (1935).

A década de 1930 impulsionou o ensino de inglês no Brasil, principalmente, por causa da Segunda Guerra Mundial, que abre as portas do mundo para a supremacia da economia norte-americana (FONSECA, 2013, p. 28).

O período correspondente a 1942 até 1961 foi marcado pela reforma Capanema, de 1942, que democratizou o ensino e o estruturou em secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola; o ensino médio foi dividido em um primeiro ciclo, “ginásio”, de quatro anos de duração; e um segundo ciclo, dividido em duas vertentes, “clássico”, enfatizando o estudo das línguas clássicas e modernas; e “científico”, voltado para o estudo das Ciências. Conforme LEFFA (1999),

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, p.11).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) estabelece um currículo de ensino para 1º e 2º graus, ao invés de “ginásio” e “científico”, na qual o ensino de uma língua estrangeira moderna torna-se obrigatória apenas para o 1º grau (FONSECA, 2013, p. 28).

Entretanto, a LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, não só reduz o ensino para 11 anos, sendo oito anos no 1º grau e três no 2º grau, mas também a carga horária de LE, agravada por um parecer do Conselho Federal de que “a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento” (LEFFA, 1999, p.14). Por consequência, a maioria das escolas optou por tirar a língua estrangeira do 1º grau, e a oferecer apenas uma hora de aula, semanal, no 2º grau.

Posteriormente, a publicação da LDB nº 9.394, no dia 20 de dezembro de 1996, substitui o ensino de 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio, respectivamente. Nesse momento, a necessidade de uma língua estrangeira no ensino fundamental é claramente defendida, determinando a obrigatoriedade, a partir da quinta série até o ensino médio, do ensino de uma língua estrangeira. No ensino médio, a lei estabelece ainda a possibilidade de uma segunda opção, dentro da disponibilidade da instituição escolar.

Ao encontro da Lei nº 9.394 é publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, baseado no princípio da transversalidade,

destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. (LEFFA, 1999, p. 16)

Os PCNs sugerem uma abordagem sociointeracional, cujos aspectos centrais no documento são:

[...] a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana. (BRASIL, 1998, p.24).

Não obstante, o documento não propõe uma metodologia de ensino, mas destaca a importância do desenvolvimento da leitura, justificada pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem:

[...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. [...] Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 20)

Podemos dizer, portanto, que, de acordo com os PCNs, a habilidade de leitura em uma língua estrangeira se sobrepõe às outras habilidades, sendo o bastante para a aquisição de conhecimento.

Percebe-se, assim, que a implantação da língua inglesa não se deu da noite para o dia, mas resultou de grandes mudanças no sistema educacional brasileiro como um todo. Como bem nos expôs Leffa (1999), os anos dourados das línguas estrangeiras no país foram as décadas de 40 e 50, na Reforma Capanema, por preocupar-se em ensinar a língua pela língua – método direto -, utilizando recursos audiovisuais e contemplando as quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever).

Atualmente, a língua inglesa é uma disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental e médio, e, no estado de São Paulo, dispõe de duas aulas semanais de 50 minutos. Trataremos do currículo do estado no item a seguir.

### **2.3 O Currículo de Língua Inglesa do Estado de São Paulo**

*O Currículo da Secretaria da Educação para o Ensino Fundamental – Ciclo II e o Ensino Médio* da rede pública do Estado de São Paulo propõe uma ação pedagógica que promova a articulação entre o texto (oral ou escrito), seu contexto de produção e seu contexto de recepção, possibilitando ao aluno o “conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do

mundo”. Além disso, o currículo dialoga com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), uma vez que prioriza conteúdos embasados em uma visão ampla do conhecimento.

Para os PCNs (1998) de língua estrangeira é importante que o ensino de língua inglesa propicie a formação crítica do aluno fazendo-o reconhecer o papel que o ser humano tem na transformação da vida social. Tal percepção o ajudará a compreender como as pessoas conseguem se libertar de visões totalizantes de reprodução social e cultural e passem a formular seus próprios discursos. Sendo assim, é possível aos alunos saírem da condição de meros consumidores da cultura e do conhecimento para “criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo” (PCN, 1998 p. 40).

Silva (1988) afirma:

[...] a observação crítica, pela escola, do que ocorre em sociedade é de fundamental importância ao trabalho de delineamento de objetivos para as práticas de leitura – práticas estas que, no seu conjunto, têm em mira a educação de um tipo específico de leitor. Leitores e leituras para quê? Para a reprodução ingênua desta sociedade ou para o enfrentamento de suas contradições e de seus desafios? (SILVA, 1988, p. 64)

O mesmo autor propõe a construção de um novo posicionamento em relação à leitura, objetivando leitores críticos, criativos e conscientes e para que tal objetivo seja concretizado é de fundamental importância que as práticas de leitura desses sujeitos-leitores sejam dinamizadas a fim de que eles possam inserir-se “na luta pela superação das contradições da vida social.” (SILVA, 1988, p.64).

Ghaziri, Nóbrega, Annibal (2010, p. 154) nos trazem sobre esse assunto duas representações de leitura muito presentes no trato da leitura por parte do professor. A primeira refere-se aqueles professores que interpretam “a aquisição dessa habilidade de maneira silábica e superficial até os que se preocupam com níveis mais abstratos e profundos do texto, demonstrando uma compreensão mais refinada da leitura.” Esses dois aspectos estão muito ligados à representação de leitura que cada profissional tem e de como trabalha essa concepção com os alunos.

A segunda representação contribui para manter ingênua e reduzida a concepção de leitura, ou seja, trabalha-se apenas aquilo que o texto oferece, pois, segundo os autores supracitados, “[...] se fixa apenas no plano sistêmico do texto,

tardando a enfrentar os desafios polissêmicos e dialógicos do escrito [...]” (Ghaziri, Nóbrega e Annibal, 2010, p. 154). Esse procedimento não permite trabalhar o potencial semântico do texto nem relacionar o texto ao tempo histórico, condição fundamental para evolução pessoal e subjetiva do professor e do aluno.

Nesse sentido, nossa análise contemplará o material produzido para o Estado de São Paulo, que, segundo o *site*<sup>3</sup> da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

a partir dos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do Enem e de outras avaliações realizadas em 2007, o Governo do Estado de São Paulo elaborou 10 metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010. Para isso, propôs uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. A chamada Proposta Curricular criou uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual. Para elaborar a Proposta Curricular, a Secretaria de Estado da Educação pediu aos professores, coordenadores e diretores que enviassem relatos de boas experiências de aprendizagem na rede pública de ensino.<sup>4</sup>

De acordo com Kramer (1997), uma proposta pedagógica ou curricular nasce de uma realidade conflituosa, com problemas a ser superados, e aponta caminhos a serem percorridos:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p. 19)

Sendo assim, o *Currículo do Estado de São Paulo* implantado pela Secretaria de Educação, doravante SEE/SP, em 2008, apresenta uma base comum de conhecimentos e de competências objetivando o funcionamento de todas as escolas públicas do estado como uma rede, tanto nos níveis de Ensino Fundamental (ciclo II) quanto de Ensino Médio. Este documento propõe que a escola seja capaz de desenvolver as “competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SEE/SP, 2010, p. 7).

<sup>3</sup> <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208>

<sup>4</sup> Texto retirado do *site* da Secretaria de Educação do Estado, onde as metas as quais são mencionadas no texto datam de 20/08/2007, disponível em <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>

Prioriza a competência leitora e escritora e define a escola como um espaço de “cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares” (SEE/SP, 2010, p. 7).

O conceito de competências presente no currículo é o de caracterizar modos de ser, de raciocinar e de interagir que podem ser apreendidos das ações e tomadas de decisão em contextos de problemas ou tarefas; são apresentados, também, três outros aspectos sobre os quais as competências e habilidades são desenvolvidas: “a) o adolescente e as características de suas ações e pensamentos; b) o professor, suas características e a qualidade de suas mediações; c) os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem” (SEE/SP, 2010, p.13).

Ainda conforme o documento, a opção pelo trabalho centrado em competências reflete a democratização da escola que para tal deve ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados. A unidade a que se refere enfatiza o que é considerado indispensável que todos os alunos aprendam até o final do processo.

No entanto, o currículo não pode ser visto como um conjunto de informações e materiais inertes, um mero veículo de transmissão de algo que deve ser passivamente absorvido. Afinal, um currículo, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2002), visa à modificação daqueles indivíduos que o seguem.

Além do currículo básico, há outro conjunto de documentos: o Caderno do Gestor, com orientações para a “gestão do currículo na escola”, isto é, dirige-se aos supervisores, diretores, professores coordenadores e professores coordenadores das oficinas pedagógicas com o intuito de apoiar o gestor na implementação do currículo na unidade escolar. Espera-se, portanto, que com o caderno do gestor, a Proposta Pedagógica de cada escola assegure aos alunos a “aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo” (SEE/SP, 2010, p. 8).

Outro conjunto de documentos que integram os materiais disponíveis pela SEE/SP é dirigido aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina / série (ano) / bimestre. Cada caderno divide-se em Situações de Aprendizagem que orientam o trabalho do professor no ensino dos

conteúdos específicos, na gestão da aprendizagem, na avaliação e na recuperação do aluno, além de oferecer sugestões de métodos e estratégias de trabalho para “as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudo interdisciplinares” (SEE/SP, 2010, p. 8).

Temos, assim, o Currículo fundamentado numa concepção de aprendizagem por competências, com o “compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo do ano” (SEE/SP, 2010, p. 12), isto é, a aprendizagem se dá por meio dos processos constituídos no aluno e expressos pelas habilidades de saber, saber fazer e saber por que sabe. Dessa forma, os princípios centrais do Currículo são: I) escola que aprende; II) currículo como espaço de cultura; III) competências como eixo de aprendizagem; IV) prioridade da competência de leitura e de escrita; V) articulação das competências para aprender; VI) contextualização com o mundo do trabalho. Nesse sentido, a Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) propõe uma ação pedagógica que promova a articulação entre o texto (oral ou escrito), seu contexto de produção e seu contexto de recepção, possibilitando ao aluno o “conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo”. Além disso, o currículo dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que prioriza conteúdos embasados em uma visão ampla do conhecimento.

Como podemos observar, os documentos desenvolvidos pela SEE/SP estão centrados na aquisição de competências e habilidades, nas quais se pressupõem que o aluno deve ter um conhecimento mais abrangente, permitindo que ele se adapte às tarefas diversas num campo de atuação mais amplo, reforçando a ideia do “aprender a aprender”, no qual o professor não é o principal responsável pela tarefa de ensinar.

Depreende-se, pois, que para o currículo em questão o problema está na transmissão de conhecimentos que precisa ser substituída pelo desenvolvimento de competências. É possível, então, afirmarmos que conhecimentos prévios, espontâneos para saber analisar fatos, resolver cálculos matemáticos e, principalmente, ser um leitor e escritor proficientes são suficientes para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a sociedade?

Além disso, de que maneira as propostas curriculares atendem às necessidades reais da escola e do aluno no que tange às práticas de leitura? Ora, pensar uma proposta pedagógica única

[...] pressupõe pensar um conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto; de professor, de educação e de sociedade, um conceito que, por generalizar, desrespeita as diferenças – seja de etnia, sexo, classe social ou cultura. Ao contrário, uma proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças, de jovens ou de adultos precisa trabalhar com as contradições e especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, zona urbana ou rural.” (KRAMER, 1997, p. 22)

É preciso, portanto, refletirmos a respeito das diversificadas formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque as condições em que as práticas pedagógicas acontecem são desiguais, bem como o contexto em que os profissionais e comunidade estão inseridos. Trata-se de uma realidade múltipla e, por isso, “carece de propostas também múltiplas” (KRAMER, 1997, p.22).

Em uma cultura letrada como a nossa, a leitura é parte integrante da vida dos indivíduos e está intimamente ligada ao exercício da cidadania, isto é, a leitura, a escrita e o livro são elementos inseridos em nossa sociedade e que servem como importantes ferramentas para a transformação do sujeito que vive e atua na sociedade.

Ao considerarmos a leitura como prática social e reguladora de sentidos no âmbito sociocultural, tomaremos, principalmente, como referência a obra de Roger Chartier, que afirma que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: é por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro” (CHARTIER, 1991, p. 181).

### 3 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA EM LE

Para tecermos a análise da temática, propusemo-nos a traçar um panorama acerca da elaboração e desenvolvimento do currículo, bem como levantar um breve histórico das práticas de leitura, visando estabelecer relações entre dois aspectos distintos, leitura e currículo, porém intimamente ligados em nosso cotidiano escolar.

A partir do instante em que entendemos as relações leitoras consoantes com seu momento histórico e social podemos perceber de que forma o processo interpretativo da leitura ocorria. Com isso, ficam evidentes os comportamentos dos leitores com o texto escrito no tocante à incorporação de novos suportes e aos hábitos que serão mantidos ou terão de ser transformados pelas novas exigências. Além disso, é de suma importância lembrarmos “do papel democrático, reflexivo e emancipador que a leitura representa [...] que culminam no questionamento natural da suposta continuidade histórica” (GHAZIRI; NÓBREGA; ANNIBAL, 2011, p.150). O leitor é, nesse sentido, livre para interpretar o texto, considerando a leitura como instrumento de participação crítica diante da realidade.

Por outro lado, temos um currículo “referenciado em competências, que é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender” (SEE/SP, 2010, p. 13).

Com efeito, currículo é uma prática dinâmica e não um mero objeto estático; é a manifestação social e cultural da educação e, como tal, cumpre suas funções por meio das práticas geradas em torno de si mesmo. Isso significa que a compreensão de currículo depende-se da necessidade de analisá-lo concretamente, a partir do contexto em que se configuram e através do qual se personifica em práticas educativas.

Considerar, então, o currículo como uma práxis social e cultural, significa “enxergá-lo” não mais como um elemento neutro de transmissão de conhecimento, pois, conforme Silva, (2008),

o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas

específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (SILVA, 2008, p. 8).

Sendo assim, escolhemos os cadernos de língua inglesa do 9º ano do ensino fundamental como objetos de análise. Dentre os materiais disponibilizados pela SEE/SP estão os Cadernos do Professor e do Aluno, compostos por quatro volumes, referentes aos quatro bimestres letivos. Os conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) são escolhidos de acordo com os princípios de (1) relevância dos temas e sua adequação à faixa etária; e (2) seu potencial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita por meio de situações de aprendizagem que promovam o uso da língua inglesa de forma contextualizada e significativa, bem como a reflexão crítica sobre esses usos e seus significados. (SEE/SP, 2010)

Considera-se que o 9º ano é o encerramento de um ciclo trabalhado com temas relacionados a biografias de pessoas marcantes, inventores e invenções famosas, narrativas pessoais, o mundo ao nosso redor e nossa vida daqui a dez anos, enfatizando a exploração das relações entre conhecimento global e local.

O Caderno do Aluno compõe-se por situações de aprendizagem, espaço para anotações e atividades complementares, reunidas na seção denominada *Homework: Focus on Language*. Além disso, apresentam-se outras seções: *Learning Targets*, que introduzem os objetivos de aprendizagem de cada volume; *Learn to Learn*, com conceitos e atividades que estimulem o aluno a aprender a aprender; *Vocabulary Log*, para registro personalizado do vocabulário aprendido; *Learn More*, com sugestões de filmes, sites e músicas relacionadas ao tema de cada caderno; e *Instant Language*, com tabelas-síntese dos principais conteúdos linguísticos estudados (SEE/SP, 2010).

Vejamos o primeiro volume, referente ao 1º bimestre. Segue abaixo o quadro de conteúdos a serem trabalhados e as habilidades e competências a serem desenvolvidas:

QUADRO 1 – Organização das grades curriculares (série/ano por bimestre)

<b>8ª série/9º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Conteúdos</b>	
<b>1º Bimestre</b>	<p><b>Conhecimento gramatical e lexical em língua inglesa em uso</b></p> <p>Biografias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de biografias de pessoas marcantes da história nacional e internacional que ainda estão vivas</li> <li>• Identificação de quando e onde as pessoas nasceram e estudaram, que língua falam, de que gostavam quando eram pequenas</li> <li>• Relação entre biografias e profissões</li> <li>• Tempos verbais: passado e presente (retomada) e reconhecimento de uso do presente perfeito</li> </ul> <p>Textos para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biografias, entrevistas, perfis</li> </ul> <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil e biografia de uma personalidade marcante</li> </ul>
	<b>Habilidades</b>
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler, compreender, analisar e interpretar: biografias, entrevistas, perfis, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais</li> <li>• Solicitar e fornecer informações sobre ações e fatos passados</li> <li>• Formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras</li> <li>• Reconhecer o uso do presente perfeito</li> <li>• Diferenciar frases e perguntas que tratam do presente e aquelas que tratam do passado</li> <li>• Aplicar e diferenciar estruturas afirmativas, negativas e interrogativas que indiquem ações e fatos no presente e no passado</li> <li>• Relatar experiências vividas ou acontecimentos, adequando a sequência temporal</li> <li>• Preencher uma ficha com dados biográficos</li> </ul>

Fonte: SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação, São Paulo, 2010, p. 125.

O primeiro caderno traz quatro situações de aprendizagem. Na primeira situação, intitulada *Biographical Studies*, os alunos são levados a fazer um levantamento acerca das personalidades marcantes do futebol e a discutir a diferença de popularidade entre o futebol feminino e o masculino no Brasil. A atividade 2 propõe ao aluno a leitura de um texto biográfico:

## QUADRO 2

SPORTS OF THE WEEK Saturday June 16, 2007

### Path to perfection

James Crawford

Marta Vieira da Silva is the most successful female footballer in Brazil; the only female football player in Brazil to win FIFA's Women's Player of the Year award, in 2006 and 2007. And she keeps reaffirming her position as the world's best female football player all the time: she recently **played** in the Uefa Cup final for the Swedish team Umea IK, and in the match against the Arsenal Ladies she **was** absolutely outstanding, although her team **lost**. In the World Cup, in 2007, it was a pity to see the Brazilian players lose the final. Marta's position as the best in the world, however, remains untouched.

Marta **was born** on February 19<sup>th</sup>, 1986, in Dois Riachos, a small town of about 13,000 people, in a very dry region in northeastern Brazil. Marta's father **worked** as a barber, but Marta **did not**

**grow up** with her father because he **left** her mother when the player was just a baby. She has two elder brothers and a sister, and they all **had** a very hard childhood. At that time, Marta **did not have** money to buy a football. So she **improvised**, by folding plastic bags or paper, for example.

The best footballer in the world, Marta, was born in a small town in Brazil. She has two elder brothers and a sister, and they all had a very hard childhood. At that time, Marta did not have money to buy a football. So she improvised, by folding plastic bags or paper, for example.

James Crawford is the author of a book about Brazilian soccer.

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, volume 1, São Paulo: SEE, 2009, p. 18.

A atividade proposta visa apenas à leitura e à localização de certos elementos no texto por meio das técnicas de *scanning and skimming*<sup>5</sup>. O professor que segue à risca a execução da atividade cumpre seu objetivo designado pelos autores do livro e pelas diretrizes institucionais e curriculares da SEE/SP, porém, não desenvolve questões culturais que estão subjacentes ao tema tratado. Ao aluno-leitor coube somente a decifração de signos linguísticos, ou seja, é levado a reproduzir algo que já está constatado pelo professor. Dessa forma, a compreensão do texto é, na verdade, um processo restritivo, engessado, totalmente vinculado à superficialidade do texto, opondo-se ao ato de ler que é amplo, partilhado, e que não se limita à simples constatação.

Sendo assim, a língua estrangeira é, portanto, parte de um processo de construção da cidadania e, muitas vezes, a discussão acerca do acesso a ela como possibilidade de trânsito mais eficiente e eficaz nos campos, bem como dos impactos no âmbito da cultura e da subjetividade do falante não são abordados. Ao falarmos de língua estrangeira temos a impressão de sempre reproduzir discursos já enunciados e quiçá desgastados, como, por exemplo: ampliação cultural, acesso à outra cultura, oportunidade de empregos melhores, porém, o que isso significa? Quais as evidências objetivas destas oportunidades de trânsito? O que queremos dizer é que o debate acerca da língua estrangeira não pode se reduzir aos estereótipos existentes sobre esta área.

Na terceira atividade, espera-se que o aluno utilize o texto apenas visando à localização das seguintes informações específicas: a) quem é o autor do texto? Onde está tal informação? b) onde o artigo foi publicado? c) quando foi publicado? d) selecione a opção correta: o texto a respeito de Marta é?<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Skimming e scanning são termos em inglês usados para designar técnicas de leitura rápida. Skimming pode ser entendido como um método cujo objetivo é captar as ideias gerais de um determinado texto. Por Scanning entendemos se tratar de uma leitura rápida visando localizar informações específicas em um texto.

<sup>6</sup> Tradução nossa

## QUADRO 3

3. Find the answers for these questions:
- a) Who is the author of the article? Where is that information?
  - b) Where was the article published?
  - c) When was the article published?
  - d) Check (✓) the correct option: the text about Marta is...
    - ( ) an advertisement, because it sells an idea or product.
    - ( ) a news article, because it reports a recent event.
    - ( ) a biographical article, because it tells someone's life story.

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, volume 1, São Paulo: SEE, 2009, p. 19.

Mais uma vez, nos deparamos com uma proposta de busca de informações explícitas no texto, onde o aluno mobilizará suas ações baseadas em palavras cognatas, *author*, *article*, *published*, *biographical*, para encontrar o que se pede. A leitura, nesse momento, passa a ser considerado não mais um aprendizado, mas sim a reprodução dos significados já constatados pelo professor e pelo material didático. Assim, compreender o texto é reproduzir algo na tentativa de se aproximar daquilo que o professor espera e dá como correto.

Silva (1998) nos alerta quanto aos processos rotineiros com os quais se trabalha a leitura, compostos por: leitura do texto, respostas a um questionário, estudo da gramática e redação. Ao invés de um processo partilhado e aberto, temos um processo restritivo, diretivo, pois a leitura torna-se um estímulo para a produção/redação e pretexto para o estudo de regras gramaticais.

Os procedimentos acima descritos podem ser identificados nos exercícios que se seguem:

## QUADRO 4

4. Look at the underlined verbs in the text. They are all in the **past tense**. Use a red pen to circle the regular verbs, a blue pen to circle the irregular verbs and a pencil to circle the verbs in the negative form.
5. *Preparation for the writing task – part 1.* Choose a soccer player that you like and complete the card with information about him/her. You may include other items too.

Full name:	_____
Date of birth:	_____
Place of birth:	_____
Nationality:	_____
Club:	_____
Awards and medals:	_____
Family:	_____

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, volume 1, São Paulo: SEE, 2009, p. 19.

A questão 4 pede aos alunos que localizem os verbos sublinhados no texto. O tempo verbal de todos eles é o *Simple Past*. Na sequência, os alunos devem usar a caneta vermelha para circular os verbos regulares, a caneta azul para os irregulares e o lápis para circular as formas negativas dos verbos. Ora, trata-se, pois do estudo gramatical do qual Silva (1998) se referiu. Temos uma atividade de leitura calcada tão somente nos aspectos gramaticais da língua inglesa, contrariando o próprio Currículo do Estado, que nos diz que *não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, trata-se, sim, de promover, no estudo da língua estrangeira, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos* (SEE/SP, 2010, p. 106).

A seguir, o exercício 5 - *preparação para a atividade de redação, parte 1*<sup>7</sup> - nos adianta o objetivo final desta situação de aprendizagem: a produção escrita de uma biografia.

---

<sup>7</sup> Tradução nossa

Tal como nos disse Silva (1998), os passos a serem seguidos nesta rotina de trabalho com a leitura são previsíveis, pressupondo um direcionamento para a apreensão de uma leitura prévia feita pelo professor. Significa dizer que essa cobrança de algo já determinado e conhecido pelo professor, configura-se como um dever para o aluno, *o dever de descobrir a visão do outro, em vez de visar seu próprio entendimento do texto* (BARBOSA; ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 53).

Além disso,

À medida que a leitura aparece como uma forma de controle do professor sobre o aluno, instala-se o conflito entre o saber que se julga já legitimado – o do professor – e o saber que pode não ser o previsto, o desejado, o prestigiado – o do aluno. (BARBOSA; ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 53)

O aluno se vê diante de grandes distorções, já que internaliza práticas dirigidas por um quadro de referências construído pelo professor, onde a leitura é tratada como objeto de apropriação daquilo que está dado, que é externo ao aluno-leitor. A este aluno-leitor cabe apenas traduzir a leitura do professor.

Na segunda situação de aprendizagem, *Who Is He?*, a atividade 1 propõe o preenchimento de uma ficha de dados pessoais, com base no que os educandos sabem sobre o jogador de futebol *Edson Arantes do Nascimento, o Pelé*. O objetivo da atividade 2 é identificar o gênero textual, no caso *verbete de enciclopédia*, e seu objetivo geral, que segundo o exercício, é *to tell someone's life story*, contar/narrar a história de vida de alguém<sup>8</sup>.

O exercício seguinte exige uma leitura mais atenta, *more carefully*, do trecho em questão para que se preencha as lacunas com os dados obtidos na ficha da atividade 1.

---

<sup>8</sup> Tradução nossa

## QUADRO 5

**PEK** – *see* Polyetherketone (plastic resin)

**PELÉ** – Edson Arantes do Nascimento (1940 - )  
 Brazilian soccer player, Edson Arantes do Nascimento was born in \_\_\_\_\_ in \_\_\_\_\_, Minas Gerais, Brazil. His nickname, \_\_\_\_\_, was given to him in his childhood. As a teenager, he played for a soccer club in Bauru, countryside of São Paulo. After that, in 1956, he joined Santos Futebol Clube, a major league club. At that time his position was inside left forward. After two years, at the age of 17, Pelé led the Brazilian national team into victory in the World Cup. He scored two goals and the team defeated Sweden in the final. Pelé scored his 1000<sup>th</sup> goal in a professional game on \_\_\_\_\_, against Vasco da Gama in the Maracanã stadium, in \_\_\_\_\_. It was a highlight in a memorable career, which included three World Cup championships, in \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. Today he is an ambassador for football and, in this role, travels around the world.

**PELEE ISLAND** – Ontario, Canada  
*Island on Lake Erie, southern Ontario, Canada. On the shore of the U.S. boundary, a few miles south of Pelee Island National Park and has an area of 18 square miles (47 km<sup>2</sup>).*

3. Now read the text in Activity 2 more carefully and complete it using information from the card in Activity 1.

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, volume 1, São Paulo: SEE, 2009, p. 24.

O trabalho com o texto, contudo, requer simplesmente acertar no encaixe das informações anteriores (atividade 1), dispostas de forma linear (nota-se que a sequência da ficha é praticamente a mesma dos espaços em branco contidos no excerto), numa operação que não requer muito esforço por parte do aluno-leitor. Consequentemente, o porquê da leitura recai na mera localização e recuperação de referências explícitas em um texto.

Novamente, o *task* 4 apresenta-se como uma preparação para a atividade de redação:

## QUADRO 6

4. *Preparation for the writing task – part 2.* Choose a person that you admire and complete the sentences with information about him/her.
- a) \_\_\_\_\_ [name] is a/an \_\_\_\_\_ [job].
  - b) He/She was born on \_\_\_\_\_ [date] in \_\_\_\_\_ [place].
  - c) He/She is \_\_\_\_\_ [nationality] and speaks \_\_\_\_\_ [language].
  - d) He/She grew up with \_\_\_\_\_ [family members] in \_\_\_\_\_ [place].
  - e) He/She likes to \_\_\_\_\_ [free-time activities or hobbies].
  - f) I admire him/her because \_\_\_\_\_.

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, volume 1, São Paulo: SEE, 2009, p. 24.

A terceira situação de aprendizagem, *Studying an Interview*, indica a leitura de uma entrevista para identificar e relacionar as características estruturais de perguntas e de respostas. Num primeiro momento, propõe-se a discussão acerca da autora *J.K. Rowling* e sua obra, supostamente familiar aos alunos. Pressupõe-se que os alunos saibam alguma coisa sobre a saga do bruxo *Harry Potter* e seus amigos da *Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts*. Caso não lhes pareçam conhecido, sugere-se que o professor faça uma breve introdução sobre a escritora britânica e sua série de livros *Harry Potter*.

## QUADRO 7

1. How much do you know about J.K. Rowling?
  - a. Who is she?
  - b. Where is she from?
2. Read the questions in the box and then the interview. Can you match each question to its corresponding gap? Use the underlined sentences in the answers to help you.



© Albums/A KG-images/Michael Zapf/ Latitack

**Questions:**

- |   |   |
|---|---|
| (a) How long does it take her to write a book?                | (c) Did J.K. Rowling want to be an author when she was younger? |
| (b) What writers and books have influenced Rowling's writing? | (d) How old was she when she started to write?                  |

**All about J.K. Rowling: an interview with a fan<sup>1</sup>**

Amie Lee

Weekly Supernatural Writing

Kate Wiskins is a big fan of the Harry Potter series and, in this interview, she talked to us about the writer J.K. Rowling, creator of the stories that have attracted thousands of people to bookshops and movie theaters in recent years.

Weekly Supernatural Writing: (1) \_\_\_\_\_

Kate: Yes, she has dreamed of being an author ever since she was very young. Although she loved English when she was at school, for some reason she decided to do French at University.

WSW: (2) \_\_\_\_\_

Kate: Well, for instance, the seventh book in the Harry Potter series took about two years to write. That is about the average time.

WSW: (3) \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Entrevista fictícia elaborada pela autora do Caderno para esta atividade específica.

Kate: She wrote her very first complete story when she was 6. It was about a rabbit. She's been writing ever since she was 6 then.

WSW: (4) \_\_\_\_\_

Kate: She says she doesn't know who influenced her exactly. I guess it is always hard to tell who influenced you.

A realização da segunda atividade depende da retomada de referências, como vocábulos cognatos, *author, interview, stories, influenced*, por exemplo, e a repetição de termos na pergunta e na resposta: 1 (c) *Did J.K. Rowling want to be an author when she was younger? / Yes, she has dreamed of being an author ever since she was very young.*

De fato, reproduzem-se os significados constatados pelo professor.

Nesse mesmo processo rotineiro das práticas de leitura, o exercício 3 retoma o estudo dos tempos verbais presentes no texto.

### QUADRO 8

3. Read again the following sentences from the text and say if they refer to the **past** or to the **present**.
- a) How long does it take her to write a book?
  - b) What writers and books have influenced Rowling's writing?
  - c) How old was she when she started to write?
  - d) Kate Wiskins is a big fan of the Harry Potter series.
  - e) She decided to do French at University.
  - f) She wrote her very first complete story when she was 6.
  - g) She has dreamed of being an author ever since she was very young.

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, volume 1, São Paulo: SEE, 2009, p. 30.

O ritual de leitura, voltado para o ensino de normas linguísticas, outra vez aparece, perdendo sua razão principal, que é a de promover a autonomia e a independência dos leitores em relação aos textos.

Finalmente, a situação de aprendizagem 4, *Writing a Biography*, tem como atividade-síntese a produção escrita. O material produzido nas atividades chamadas *Preparation for the writing task – parts 1 and 2*, presentes nas situações 1 e 2, servirão para a redação do texto final.

Como vimos nos excertos retirados do Caderno do Professor, os exercícios propostos consideram a ideia de um sentido acabado do texto, sentido

este encontrado na superfície textual, e que por ser direcionado pelo professor, apresenta-se como certo.

Pudemos perceber, também, a presença de uma rotina de trabalho caracterizada pela leitura do texto em busca de respostas explícitas, marcadas pela linearidade de sua trama ou enredo, sem a devida exploração profunda da tessitura social e cultural, visando, apenas à produção escrita.

Os sentidos apreendidos nas práticas de leitura na escola, espaço institucionalizado, normalmente pressupõem que o texto contém um norte, um significado a ser encontrado. Dessa maneira, a interação do leitor com o texto, uma vez que existem normas a serem seguidas, fica limitada, bem como sua capacidade de situar-se criticamente diante do que lê. Barbosa (2009) nos exemplifica, afirmando que muitos dos textos lidos em sala de aula, além de não irem ao encontro das expectativas dos alunos, carregam, desde o momento da recomendação, uma pressuposição de entendimento prévio. Isto é, um entendimento que deveria ser alcançado e não descoberto (p. 37).

Infelizmente, a preocupação dos educadores e dos pais ainda é com o fracasso escolar, e por isso, muitas vezes entendem que o desenvolvimento do hábito de leitura deve ser responsabilidade única da escola e dos professores. Não podemos negar, contudo, que à escola, como um dos agentes a estabelecer o primeiro contato entre aluno e livro, cabe o papel de estimular o conhecimento da significação do livro e da prática de leitura (BARBOSA, 2009).

O desenvolvimento cognitivo e o exercício do pensamento abstrato passam pelas representações construídas na instituição escolar no que se refere à leitura, à escrita, ao livro e seus usos, e para tanto há de se considerar a escola como pertencente ao todo social e cultural de uma sociedade e reconhecer o seu papel de organizadora das relações abstratas do pensamento como linguagem (BARBOSA; ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 54).

Concomitantemente, diversas propostas curriculares estiveram presentes ao longo do tempo, refletindo os anseios de cada sociedade histórica, social e culturalmente delimitadas por diferentes contextos. Muitas bem intencionadas, elaboradas, mas limitadas ao discurso proclamado, o qual pode ser modificado. Contudo, tal transformação não atinge a prática.

Nesse sentido, ainda cabe perguntar: os objetivos do currículo levam em conta as situações reais e concretas da escola?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Responder às inquietantes indagações referentes aos aspectos curriculares e das práticas de leitura representa um desafio para a pesquisa e para a *práxis* escolar. Pretendemos com este trabalho oferecer elementos que possam servir de apoio à reflexão crítica de todos os profissionais da área da educação, para reavaliarmos nossas práticas de ensino na escola e na sociedade.

No decorrer deste trabalho, procurou-se investigar de que maneira as práticas de leitura em língua estrangeira se articulam com o Currículo oficial da rede pública do estado de São Paulo, no contexto da instituição escolar cada vez mais complexa e heterogênea, através da análise das teorizações curriculares ao longo da história da educação.

O caminho percorrido contemplou, num primeiro momento, uma discussão acerca da história da leitura, pautada em Roger Chartier (2002) e Chartier e Cavallo (1998), a fim de observarmos as diferentes modalidades e práticas pelas quais leitura e leitor se relacionam. Depreende-se, pois, que a evolução da leitura e das várias maneiras de ler estão intimamente relacionadas ao contexto histórico no qual estão inseridas.

Compreende-se que o ato de ler está imbricado de relações entre o sujeito leitor com o mundo em que vive. Conforme Barbosa, Annibal e Boldarine (2010), o uso das tecnologias (leitura, escrita e livro) se apresentaria como a grande novidade no debate em torno da leitura, da escrita e do livro, implicando em práticas culturais e sociais específicas. O grande desafio consiste na produção de sentido que leve em consideração o ambiente midiático e de apelo ao consumo característico da sociedade contemporânea. O leitor deve ser sempre sujeito, trabalhando ativamente para a compreensão dos mais diversos aspectos da realidade por meio dos textos.

Quanto ao currículo, as várias acepções que permearam e ainda permeiam o cenário educacional pressupõem o entrelaçamento de teorias sociológicas, antropológicas, filosóficas e de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as discussões acerca do desenvolvimento curricular deveriam emanar das necessidades da escola, uma vez que a política de constituição do conhecimento escolar é configurada, simultaneamente, pela e para a escola, sendo culturalmente influenciada na medida em que o currículo também reflete as concepções de mundo e de homem dos sujeitos na elaboração desse currículo.

Assim, pudemos traçar um panorama acerca das teorias curriculares, com o alicerce teórico calcado, principalmente, em Tomaz Tadeu da Silva (2010), cuja abordagem histórica nos permitiu identificar como, em diferentes momentos, o currículo tem sido definido. Ainda de acordo com Silva, (2010), versões diversas do surgimento do currículo podem ser encontradas na literatura, mas todas convergem para uma preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e a produção e distribuição do conhecimento escolar, o que, em outras palavras significa um planejamento científico das atividades pedagógicas a fim de controlá-las de modo a garantir que o pensamento e o comportamento do aluno não se distanciem dos objetivos pré-estabelecidos, não levando em consideração as necessidades reais da escola heterogênea.

Quais seriam, afinal, os objetivos da escola: formar trabalhadores especializados? Preparar os alunos para se ajustarem à sociedade onde estão inseridas ou prepará-los para transformá-la? Ler, escrever e contar, seriam as habilidades básicas suficientes a serem ensinadas, no contexto em que o currículo valorize uma tendência pedagógica de cunho técnico-profissionalizante? E quanto às fontes de conhecimento: privilegiar o conhecimento científico e acadêmico ou os saberes subjacentes ao mundo profissional?

Conforme percebemos por meio da análise do desenvolvimento das teorias curriculares, estas e outras questões nortearam os posicionamentos, escolhas e adequação dos modelos que serviriam para uma determinada época e contexto social.

Nesse sentido, o documento oficial do Estado, propõe o desenvolvimento de competências *indispensáveis para o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais contemporâneos* (SEE/SP, 2010). Nota-se, porém, que as atividades de leitura sugeridas pelo *Caderno do Professor* tratam o

aluno como mero receptor de informações e reproduzidor de discursos prontos, produzidos pelo próprio material didático, sem qualquer possibilidade de enfrentamento e discussão, uma vez que a leitura é conduzida de forma a identificar dados já explicitados no tecido textual, e já esperados pelo professor. Entendemos, assim, que o dever do aluno-leitor é esvaziado na medida em que as *situações de aprendizagem* não possibilitam que ele busque sua própria compreensão do que é lido.

Percebe-se que se por um lado a leitura pode servir como instrumento de capacitação para a competição, permitindo o trânsito do sujeito no seu meio social, por outro temos o destaque que a língua inglesa tem no contexto atual, intensificado, principalmente, pela tecnologia. Idioma entendido como língua franca, atingindo o *status* de Língua Global ao permitir a comunicação através do mundo todo, como representante da mídia, da internet, das novas relações econômicas e de poder (LOPES, 2008).

Significa dizer que a língua estrangeira ocupa, atualmente, um importante espaço em nossa sociedade, cabendo à escola, e ao currículo, tratá-la de maneira a permitir sua apropriação por parte dos alunos, a fim de possibilitar o acesso desde as ferramentas tecnológicas até o mercado de trabalho.

Para tal, retomando Barbosa, Annibal e Boldarine (2010), o indivíduo só será capaz de estabelecer relações de sentido numa sociedade midiática e de consumo, ao admitir uma postura mais ousada em relação aos seus hábitos de leitura, reconhecendo o ato de ler como um mecanismo de apropriação da tessitura social e cultural. Bem como nos diz Silva (1988), a quem o sujeito é elevado à condição de leitor por meio de um trabalho ativo com seus pares, na compreensão dos mais variados aspectos da realidade através dos textos. Trabalho este que requer uma dinâmica movimentação entre os textos e as experiências de cada leitor.

Além disso, observamos o indispensável e complexo papel de mediador atribuído ao professor, no tocante à adequação daquilo que é proposto pelo currículo e sua efetiva prática e materialização em sala de aula. Isso sem considerar as dificuldades enfrentadas pelo docente, entre as quais, provas, notas, conteúdos a serem cumpridos, precariedade material, etc. No entanto, enquanto leitor, o docente torna-se um dos responsáveis direto pelo despertar de práticas de

leitura que sejam significativas, além do que lhe é oferecido pelo material didático, extrapolando os limites instituídos pelo currículo oficial.

Dessa forma, ao propiciarmos ao aluno-leitor condições de compreender seu papel na transformação de seus contextos sociais, por meio de ações conscientes e pautadas pela crítica, que também ampliem seu universo cultural, apostamos em um cenário educacional em que seja reconhecida a potencialidade do currículo na formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados, ao promover a organização e distribuição dos conhecimentos escolares que levem em consideração a heterogeneidade da escola contemporânea.

Nosso trabalho não esgota o assunto, mas vislumbra novos desafios para a pesquisa e para a *práxis* escolar, dentre eles a forma com que o currículo é desenvolvido na escola sem uma efetiva participação daqueles que estão em contato com realidade do aluno, ou seja, os professores. Ademais, será que a escola e o próprio docente possuem as ferramentas necessárias para adequar as novidades tecnológicas, presentes na vida do aluno-leitor, e o conteúdo programático estabelecido no currículo? Nós pesquisadores, gestores, professores, estamos dispostos a reservar um tempo e espaço para que essas discussões de fato aconteçam? E que estratégias pedagógicas poderiam ser selecionadas e postas em prática, visando justamente ao crescimento de nossos alunos-leitores enquanto cidadãos?

Como bem nos aponta Moreira (2007), objetivamos destacar que o currículo deveria ser construído e inventado historicamente por sujeitos, homens e mulheres, sendo, pois, passíveis de mudanças e questionamentos; trata-se, portanto, de uma construção cultural que não é imutável, e como tal nos permite a resistência, a crítica, e a conseqüente promoção de novos olhares, posturas e práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- ANNIBAL, S. F. **Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea: o contexto do Ensino de Língua Portuguesa**. 2009. Tese (Doutorado) - UNESP, Marília, SP.
- AZEVEDO, A. P. **Ensino religioso no Estado de São Paulo: fundamentos e perspectivas frente à diversidade cultural**. Presidente Prudente, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente – SP,
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BARBOSA, R. L. **Práticas de leitura e conceitos socioambientais: livros didáticos – 1997 a 2003**. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.
- BARBOSA, R. L.; ANNIBAL, S. F.; BOLDARINE, R. F. Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social. In: **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas/SP: ALB, n. 55, 2010. p. 48-54.
- BODGAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Ed. Porto, 1994. p.203-241.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 2000.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R.(Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. v.1
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Ed. Difel, 2002.

CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n.24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

GHAZIRI, S. M.; NÓBREGA, R. M. N.; ANNIBAL, S. F. (orgs.) **Leitura e contemporaneidade**: novos suportes, projetos de incentivo e variedade de contextos. Rio de Janeiro: Publit, 2011.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, v.18, n. 60, dez. 1997.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LOPES, A. C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, L. P. da M. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira**: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 45-53

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAP, J. et al. (Orgs.) **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas, SP.

SANTAELLA, L. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. **Líbero: Revista Acadêmica de Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero**, São Paulo, v. 5, n. 9/10, p. 30-39, 2002.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, volume 1**, São Paulo: SEE, 2009, p. 18.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SILVA, E. T. **A leitura no contexto escolar**. São Paulo: FDE, 1988. p. 63-70. (Série Ideias. n. 5).

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 out. 2013.

\_\_\_\_\_. MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.