

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

PATRICIA HILDA FRANZONI

Currículos e textos epicurriculares:

produção, circulação e efeitos de sentido

São Paulo

2019

PATRICIA HILDA FRANZONI

**Currículos e textos epicurriculares:
produção, circulação e efeitos de sentido**

Versão corrigida

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa



De acordo: _____

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F837c Franzoni , Patricia Hilda
Currículos e textos epicurriculares: produção,
circulação e efeitos de sentido / Patricia Hilda
Franzoni ; orientador Manoel Luiz Gonçalves Corrêa.
- São Paulo, 2019.
221 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área
de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Currículo. 2. Texto epicurricular. 3. Ensino de
línguas. 4. Ensino de língua estrangeira. I. Corrêa,
Manoel Luiz Gonçalves , orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Ciência e Concordância do orientador****Nome do (a) aluno (a): PATRICIA HILDA FRANZONI****Data da defesa: 12/09/2019****Nome do Prof. (a) orientador (a): MANOEL LUIZ GONÇALVES CORRÊA**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 11/11/2019

*Assinatura do (a) orientador(a)*

FRANZONI, Patricia Hilda. **Currículos e textos epicurriculares:** produção, circulação e efeitos de sentido. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição _____

Julgamento _____
Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Instituição _____

Julgamento _____
Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Instituição _____

Julgamento _____
Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, pelas observações instigantes e por seu apoio incondicional e generoso.

Aos professores Cristiane Carneiro Capristano, Elizabeth Braga, Fabiana Komesu, Lourenço Chacon e Sheila Grillo, pelas valiosas contribuições.

À minha família e amigos, sempre presentes nesta caminhada.

RESUMO

FRANZONI, Patricia Hilda. **Currículos e textos epicurriculares**: produção, circulação e efeitos de sentido. 2019. 220 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta pesquisa investiga o papel do currículo, partindo de uma noção genérica de currículo como documento oficial que regulamenta o ensino em seus vários níveis. O estudo está delimitado pelo interesse geral em educação e por um recorte específico voltado ao ensino de Língua Estrangeira tal como o propõem dois currículos argentinos do final do século XX e começo do século XXI. Tomados como referenciais curriculares nacionais de Língua Estrangeira, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC-LE: ARGENTINA, 1995; 1997) e os Núcleos de Aprendizagens Prioritárias (NAP-LE: ARGENTINA, 2012), esses documentos têm em comum o fato de atenderem, de diferentes maneiras, a uma orientação plurilíngue. Além de tomar como objeto de investigação essas diretrizes nacionais para o ensino de língua estrangeira, a investigação se estende ao que se denomina no presente trabalho de “texto epicurricular”, expressão que designa aqueles documentos que, sendo explicativos e/ou de aprofundamento em relação a determinado currículo, têm por função antecipar o currículo (antes de sua aprovação e publicação); acompanhar o processo de sua produção; retomar a sua voz, consolidando e reinterpretando seus sentidos, tornando-se, desse modo, quase inseparáveis dele. Do ponto de vista teórico, o trabalho se estrutura, num primeiro momento, pela discussão, no campo da linguagem, das várias noções de “língua estrangeira” e, no campo da Educação, das várias noções de currículo. A análise dos documentos parte da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (1997 [1979]), definindo o currículo como um *gênero do discurso* e interrogando a *esfera* por onde ele circula, além de interpretá-lo por meio da noção de *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, 2015 [1990]). A massa linguística do material é analisada segundo metodologia da Análise do Discurso, operando, em particular, com a relação intra e interdiscurso tal como proposta por Courtine (1981) e com a noção de *formação discursiva* (PÊCHEUX, 2009 [1975]). Os resultados obtidos levam a formações discursivas, que, marcando-se pela convivência, se apresentam assumindo, por um lado, uma posição mais restritiva (talvez mais prescritiva) – a dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC-LE) – e uma perspectiva mais integradora da relação interlínguas – a dos Núcleos de Aprendizagens Prioritárias (NAP-LE). Como contribuição para a área de Linguística Aplicada e para a prática didático-pedagógica, o trabalho abre diversas perspectivas de compreensão do currículo e de como o seu sentido depende dos documentos epicurriculares com os quais dialoga.

Palavras-chave: Currículo. Texto epicurricular. Ensino de línguas. Ensino de língua estrangeira. Gênero do discurso.

ABSTRACT

FRANZONI, Patricia Hilda. **Curricula and epicurricular texts: production, circulation and sense effects.** 2019. 220 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This research project is based on a broad conception of a curriculum as an official document that governs teaching at different levels. The study is marked off by a general interest in education and a specific focus on the teaching of foreign languages, in accordance with the proposals found in two Argentine curricula drawn up respectively at the end of the 20th and the beginning of the 21st century. The Common Core Contents (CBC-LE: ARGENTINA, 1995; 1997) and the Priority Learning Nuclei (NAP-LE: ARGENTINA, 2012), insofar as they contain the national guidelines for Foreign Languages, are based, in different ways, on a multilingual orientation of teaching. This thesis approaches curricular materials as its object of research and analyzes what are known as “epicurricular materials”. These are texts which, having an explanatory function and/or analyzing a specific curriculum in depth, anticipate such curriculum (before approval and publication), follow up its production process and become the voice of the curricular text, thus consolidating and reinterpreting its meanings; they are practically inseparable from the curriculum itself. The documentation used for this project has been analyzed as per Bakhtin’s theory of speech genres (1997 [1979]); a curriculum is defined as a specific *discourse genre*, its *sphere* of circulation is examined and it is interpreted by means of the notion of *discursive event* (PÊCHEUX, 2015 [1990]). The methodology of Discourse Analysis has been used for the examination of linguistic materials; Courtine’s (1981) intra and interdiscoursal relationships have been applied, as well as the notion of *discursive formations* (PÊCHEUX, 2009 [1975]). Research results identify discursive formations that present a *restrictive* position for the Common Core Contents (CBC-LE) and an *integrative* perspective for the Priority Learning Nuclei (NAP-LE). As a contribution to the field of Applied Linguistics and for pedagogical-didactic practice, this thesis opens up diverse perspectives for the understanding of a curriculum and of how its meaning is dependent on the epicurricular texts to which it is related.

Keywords: Curriculum. Epicurricular text. Language teaching. Foreign language teaching. Speech genre.

RESUMEN

FRANZONI, Patricia Hilda. **Currículos y textos epicurriculares**: producción, circulación y efectos de sentido. 2019. 220 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

En esta investigación se parte de una concepción amplia de currículum como documento oficial que regula la enseñanza en sus diferentes niveles. El estudio está delimitado por el interés general en la educación y un recorte específico de la enseñanza de Lengua Extranjera, de acuerdo con lo propuesto por dos currículos argentinos de fines del siglo XX y principios del siglo XXI. En tanto lineamientos nacionales de Lengua Extranjera, los Contenidos Básicos Comunes (CBC-LE: ARGENTINA, 1995; 1997) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP-LE: ARGENTINA, 2012) se basan, de diferente manera, en una orientación plurilingüe de la enseñanza. En este trabajo se aborda el material curricular como objeto de investigación y se analiza lo que se denomina “texto epicurricular”. La expresión designa textos que, al ser explicativos y/o investigar en profundidad un currículum determinado, cumplen la función de anticiparlo (antes de su aprobación y publicación); de seguir el proceso de su producción y de retomar la voz del texto curricular, consolidando y reinterpretando sus sentidos; son textos prácticamente inseparables del currículum. El análisis de los documentos se apoya en la teoría de los géneros del discurso de Bakhtin (1997 [1979]); se define al currículum como género discursivo, se interroga su *esfera* de circulación y se lo interpreta a través de la noción de *acontecimiento discursivo* (PÊCHEUX, 2015 [1990]). Para el análisis del material lingüístico se recurre a la metodología del Análisis del Discurso; se opera con la relación intra e interdiscurso propuesta por Courtine (1981) y con la noción de *formación discursiva* (PÊCHEUX, 2009 [1975]). Los resultados de la investigación identifican formaciones discursivas que presentan una posición *restrictiva*, para los Contenidos Básicos Comunes (CBC-LE), y una perspectiva *integradora* para los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP-LE). Como contribución para el área de la Lingüística Aplicada y para la práctica didáctico-pedagógica, el trabajo abre diversas perspectivas de comprensión del currículum y de cómo su sentido depende de los textos epicurriculares con los que dialoga.

Palabras-clave: Currículum. Texto epicurricular. Enseñanza de lenguas. Enseñanza de lenguas extranjeras. Género discursivo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Proposta dos NAP para língua estrangeira	90
----------	--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CENÁRIO INICIAL DA PESQUISA	13
CAPÍTULO 1 – DISTINÇÕES CONCEITUAIS BÁSICAS E PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM	19
1.1 SOBRE AS NOÇÕES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS E OUTRAS CONCEITUALMENTE PRÓXIMAS	20
1.1.1. <i>Interrogando a noção de currículo</i>	28
a) Currículo como processo e como pivô da relação teoria e prática	28
b) Currículo enquanto construção cultural	30
c) Currículo enquanto intervenção política	31
d) Currículo como norma	34
e) Currículo como articulação de domínios e discursos	35
1.2. PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA PESQUISA	40
1.2.1. <i>O currículo como gênero do discurso</i>	42
1.2.2. <i>O currículo como acontecimento discursivo</i>	59
CAPÍTULO 2 – O CURRÍCULO “CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS” (CBC): PLURILINGUISMO CONTIDO E DIVERSIDADE SIMPLIFICADA	63
2.1 ORIGEM E DESCRIÇÃO DO CURRÍCULO “CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS” (CBC)	64
2.1.1 <i>Sobre o lugar da Língua Estrangeira nos CBC da Educação Geral Básica (comparável ao Ensino Fundamental no Brasil)</i>	69
2.1.2 <i>Sobre o lugar da Língua Estrangeira na Educação Polimodal (EP – comparável ao Ensino Médio no Brasil)</i>	71
2.2 O CURRÍCULO CBC COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO	72
CAPÍTULO 3 – O CURRÍCULO “NÚCLEOS DE APRENDIZAGENS PRIORITÁRIAS”: AVANÇOS NA CONSIDERAÇÃO DO PLURILINGUISMO E DA DIVERSIDADE	86

3.1 DESCRIÇÃO DO CURRÍCULO “NÚCLEOS DE APRENDIZAGENS PRIORITÁRIAS” DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (NAP-LE)	87
3.1.1 <i>Sobre o lugar de Língua Estrangeira nos NAP (Ensino Fundamental no Brasil)</i>	89
3.1.2 <i>Sobre o lugar da Língua Estrangeira nos NAP (Ensino Médio)</i>	91
3.2 O CURRÍCULO NAP COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO	92
CAPÍTULO 4 – O EPICURRICULAR COMO TEXTO COMPLEMENTAR: ESCLARECER, APROFUNDAR, SUPERAR (?) CONTRADIÇÕES	100
4.1 Os “CONTEÚDOS BÁSICOS CURRICULARES” (CBC-LE) E O DOMÍNIO EPICURRICULAR	106
4.2 Os “NÚCLEOS DE APRENDIZAGENS PRIORITÁRIAS” (NAP-LE) E O DOMÍNIO EPICURRICULAR	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135
ANEXO A - LINKS PARA OS DOCUMENTOS ANALISADOS	151
ANEXO B - CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL	153

INTRODUÇÃO

Cenário inicial da pesquisa

Atuar na educação em línguas e ter experiência acumulada de ensino e pesquisa no campo das línguas estrangeiras e segundas tem me permitido participar de numerosos projetos de ensino, formação docente, design de materiais didáticos e produção curricular em diversos contextos institucionais. Foi fundamental, por exemplo, nesses projetos, dispor de um conhecimento suficientemente profundo de algumas línguas estrangeiras que tive a possibilidade de aprender¹, conhecimento que se viu potenciado por meus estudos de licenciatura em Letras – Orientação Linguística, na Argentina, e de mestrado em Linguística Aplicada – Área Língua Estrangeira, no Brasil.² Essa formação em línguas e em linguagem – fortalecida, ainda, pelos estudos feitos no doutorado –, e os espaços diversificados de trabalho no campo aplicado que pude percorrer, procurando, necessariamente, caminhos de articulação entre saberes teóricos e práticos, firmaram convicção de que a relação interlínguas é constitutiva de toda e qualquer discussão sobre ensino de línguas.³

A esse respeito, preocupa-me ter visto, com frequência, em contextos institucionais distintos de educação básica e superior, que essa relação é só parcialmente reconhecida, quando não de todo ignorada, na prática concreta. Assim, por exemplo, em cenas de aula de língua estrangeira (LE), na instância em que se prevê relacionar a língua objeto de estudo com a língua materna (LM) dos alunos, poucas vezes é levado em consideração o fato de nem todos os alunos compartilharem a mesma LM. Em aulas denominadas de “Língua”, que abordam o estudo da língua de instrução ou de escolarização, raramente são feitas relações

¹ Em ordem cronológica: inglês, francês, italiano, português e alemão; esta última, apenas até o nível básico.

² Na Universidade de Buenos Aires (UBA) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), respectivamente.

³ Relação interlínguas, no sentido de “entre línguas”. Chamo a atenção para a imprescindível presença do “s” final, a fim de evitar qualquer relação com o conceito de “interlíngua” que, do ponto de vista da aquisição, era entendido enquanto sistema aproximativo ou intermediário entre as línguas materna e estrangeira na fase da Análise contrastiva e da Análise de erros da Linguística aplicada (CORDER, 1967; NEMSER, 1971; SELINKER, 1972).

com LE ou com outras que a classe poderia, eventualmente, conhecer. A mesma observação seria válida para itinerários de trabalho propostos em livros didáticos de LM. Também em cenas de aula de formação de professores de línguas é possível constatar funcionamentos similares: a grande maioria dos currículos de licenciaturas de LE, no caso da Argentina, inclui um espaço destinado ao ensino do espanhol, a língua de instrução/escolarização do país, mas as licenciaturas em espanhol LM raramente abordam a singularidade do processo de aprendizagem de uma LE. É bastante frequente, também, que a formação de professores de uma LE determinada se centre apenas nas tradições e culturas de ensino dessa língua em particular, desconsiderando a reflexão sobre as relações que poderiam traçar-se com as de outras LEs.

As cenas de ensino mencionadas, mesmo longe de constituir uma enumeração exaustiva, fazem emergir uma situação pelo menos contraditória: o papel da relação interlínguas pode ser apenas parcialmente reconhecido e chega, até, a ser desconsiderado, apesar das declarações a favor do plurilinguismo que circulam nos últimos anos no discurso da didática de línguas.⁴ A propósito, na Argentina, nos referenciais curriculares nacionais de LEs, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC-LE) (ARGENTINA, 1995; 1997)⁵ e os Núcleos de Aprendizagens Prioritárias (NAP-LE) (ARGENTINA, 2012)⁶, é propiciada uma orientação plurilíngue

⁴ Há muito tempo, com efeito, que a questão do plurilinguismo é discutida, de diferentes perspectivas e envolvendo contextos distintos, no discurso acadêmico da área, a linguística aplicada, fundamentalmente. Segue, a título de exemplo, uma seleção de textos ilustrativos dessa discussão, ordenados conforme sua data de publicação: Roulet, 1980; Serrani, 1988; Vermes; Boutet, 1989; Titone, 1993; Edwards, 1994; Coste, 1995; Coste; Moore; Zarate, 1998; Billiez, 1998; Balboni, 2002; Véronique, 2005; Serrani, 2005; Moore, 2006; Beacco; Byram, 2007; Byram, 2008; Candelier, 2008, 2009; Lüdi; Py, 2009; Lo Bianco, 2010; Zarate; Levy; Kramersch, 2010; Blanchet; Chardenet, 2011; Martin-Jones, 2011; Edwards, 2012; Nussbaum, 2012; Bigot; Bretegnier; Vasseur, 2013; Balboni; Coste; Vedovelli, 2014; Castellotti, 2014.

⁵ *Contenidos Básicos Comunes*.

⁶ *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*.

para o ensino dessas línguas.⁷ – ambos ainda em vigência, o primeiro nunca derogado e o último em vigência prática.

Ora, como o plurilinguismo é concebido em cada documento? Que tipo de diálogo interlínguas decorre dessa concepção? Que saberes são levados adiante para o estabelecimento desses currículos? Quais são as vozes que neles falam? A partir dessas inquietações iniciais, proponho-me nesta tese interrogar, em sua complexidade, a produção curricular relativa ao ensino de língua estrangeira na Argentina, assumindo como objeto de observação as diretrizes nacionais CBC e NAP.

Essa complexidade se manifesta, por exemplo, através do modo como os conteúdos serão definidos pelos produtores do currículo, ou da maneira como, no momento da implementação, essa definição de conteúdos será recebida pelos professores – destinatários não únicos, mas fundamentais – e pelas instituições para as quais a proposta foi produzida. Os gestores da produção curricular devem pensar em como atender a heterogeneidade que constitui a instituição escolar, com professores oriundos de diferentes percursos formativos e agindo, também, em diferentes contextos de ensino. Na instância da produção curricular, também devem ser previstos caminhos para lidar com os preconceitos que existem quanto à inovação curricular, bem como mecanismos para acompanhar e garantir, tanto em termos de qualidade quanto em termos de financiamento, a implementação de uma proposta que se considera inovadora. Ainda do ponto de vista de se pôr um currículo em ação, deve ser levado em consideração que a abertura de um espaço curricular novo implicará em alterações de verba e de carga horária e que, também do ponto

⁷ Ambas as diretrizes nacionais continuam tecnicamente em vigência, uma vez que não existe resolução do Conselho Federal da Educação derogando as primeiras quando os NAP-LE foram aprovados.

de vista institucional, essa abertura pode reduzir o espaço de outras áreas e/ou línguas.

A resposta às questões acima será buscada na sequência deste trabalho, que está organizado em quatro capítulos. No **capítulo 1**, recupero distinções conceituais básicas, tais como língua estrangeira, em relação a concepções de língua materna e outras; esclareço distinções terminológicas relativas a expressões como: “educação em línguas”, “educação linguística”, “ensino” ou “didática de línguas” e organizo a discussão sobre diferentes concepções da noção de currículo, enquanto: processo e pivô da relação teoria e prática; construção cultural; intervenção política, norma e articulação de domínios e discursos. Nesse capítulo, apresento também a perspectiva a ser adotada no trabalho, especificando as principais categorias de análise mobilizadas, a saber: conteúdo temático, na perspectiva de gênero discursivo introduzida por Bakhtin (1997 [1979]), as noções de intradiscorso e interdiscorso (COURTINE, 1981), assim como a noção de acontecimento discursivo, conforme Pêcheux (2015 [1990]). No **capítulo 2**, apresento e analiso o documento curricular oficial chamado “Conteúdos Básicos Comuns” (CBC), buscando mostrar como a noção de plurilinguismo ainda se apresenta contida, ao mesmo tempo em que a diversidade é simplificada. No **capítulo 3**, apresento e analiso o documento curricular oficial “Núcleos de Aprendizagens Prioritárias” (NAP), procurando mostrar que a noção de plurilinguismo, assim como a de diversidade já aparecem expostas nesse documento. No **capítulo 4**, interpreto os resultados obtidos e proponho a ideia de Material Epicurricular para designar textos explicativos e/ou de aprofundamento em relação ao currículo. Ainda nesse capítulo, defendo, como tese central, que o material epicurricular desempenha múltiplo papel ao antecipar o currículo (antes de

sua aprovação e publicação), ao acompanhar o processo de sua produção e, também, a posteriori, ao retomar a sua voz, consolidando e reinterpretando seus sentidos, tornando-se, por isso, quase inseparável dele. Por fim, proponho algumas **Considerações finais**; apresento as **Referências bibliográficas** e o **Anexo**, que inclui o endereço eletrônico dos documentos analisados ou, quando não disponíveis *online*, o próprio documento.

Capítulo 1

Distinções conceituais básicas e perspectiva da abordagem

1.1 Sobre as noções de “língua estrangeira”, “educação em línguas” e outras conceitualmente próximas

Dois esclarecimentos de ordem conceitual me parecem necessários: o primeiro, sobre as expressões “educação em línguas”, “educação linguística” e “ensino” ou “didática de línguas”; o segundo, sobre a categoria “língua estrangeira”.

Quanto ao primeiro esclarecimento, considero, na qualidade de denominação geral, as formulações “ensino” ou “didática” de línguas muito adequadas para abranger as diversas questões vinculadas a esse campo – práticas discursivas em sala de aula, teorias de aquisição, práticas de letramento e oralidade, abordagens de ensino de LE, intercompreensão de línguas próximas, avaliação e certificação em língua estrangeira ou análise e complementação de materiais didáticos, a título de exemplo. Pela concepção de língua e linguagem que defenderei nesta tese, seria, de alguma forma, redundante recorrer à denominação de ensino ou didática de “línguas-culturas”, de uso bastante frequente para se enfatizar, de maneira explícita, a necessidade de o componente cultural ser considerado na situação de ensino.⁸

Por entender que a inclusão desse componente está contemplada na dimensão

⁸ Seguem, a título ilustrativo e retirados de âmbitos diferentes, exemplos do uso do termo “línguas-culturas”, que visa instituir um objeto de estudo integral, não centrado, apenas, no sistema da “língua”. Dentre as publicações periódicas, em 1998, a prestigiosa **Études de Linguistique Appliquée** (volume 98, coordenado por Daniel Coste e Denis Lehmann) incluiu pela primeira vez, na sua capa, o subtítulo “Revista de didatologia das línguas-culturas” (*Revue de didactologie des langues-cultures*). Atualmente, o subtítulo inclui, também, o conceito de *lexiculturologie*: “Revista de didatologia e de lexiculturologia das línguas-culturas”. No âmbito editorial, a coletânea coordenada por Torresan e Derosas, publicada em Buenos Aires (2011), incluiu no título a expressão “*lenguasculturas*”, sem hífen: **Didáctica de las lenguasculturas**. Nuevas perspectivas. Uma estratégia interessante para produzir, em espanhol, o efeito de sentido de união indissolúvel entre as línguas e as culturas a elas atreladas. Na produção curricular argentina, no documento elaborado para orientar a renovação curricular das licenciaturas em LE do país (ARGENTINA, 2011), optou-se pelo uso dos conceitos de língua-cultura estrangeira (LCE) e língua-cultura materna (LCM). Quanto ao âmbito institucional, na Universidade Nacional de Entre Ríos (UNER), ao se reestruturar, em 2013, o currículo da Licenciatura em Português, foi criada uma disciplina para os alunos do primeiro ano utilizando a denominação “línguas-culturas”: *Introducción a la enseñanza de lenguas-culturas*.

formativa das LE, parece-me suficiente a referência à didática ou ao ensino de “línguas”.

Por outro lado, visando fortalecer o reconhecimento das dimensões instrumental e formativa das LEs enquanto constitutivas das cenas de ensino, e convencida de que o professor de línguas deve assumir sua responsabilidade enquanto educador (FRANZONI, 2007, 2008), considero bastante apropriada a expressão “educação” em línguas. A meu ver, essa formulação pode representar, de maneira apurada, o sentido de um ensino de línguas orientado tanto a contribuir para a construção da identidade sociocultural do aluno, quanto a possibilitar-lhe compreender e expressar-se significativamente na LE estudada. Um tipo de ensino ancorado, para tanto, em uma visão processual da linguagem, afastado de perspectivas que concebem as línguas como meros inventários de léxico e regras gramaticais mais ou menos fixos, sem associá-las a sujeitos sociais e históricos. Uma visão em que o estudo de uma língua, seja ela qual for, é pensado não só em termos de sua relação com as diferentes línguas dos interlocutores que circulam onde a cena de ensino se desenvolve – alunos, docentes, autoridades e membros da comunidade institucional -, como também em termos de sua relação com a linguagem. Com Corrêa (2008), entendo que essa relação língua/linguagem leva em conta o que é homogêneo e o que é heterogêneo na língua. Assim, por exemplo, a própria noção de LM, concebida a partir da ideia de homogeneidade, pode ser revista quando se pensa a heterogeneidade que a constitui e que constitui, também, o chamado falante nativo. Por outras palavras, a noção de LM só se sustenta quando se considera o contínuo das variedades linguísticas que a

compõem, de tal modo que dominar a variedade nativa é o único caminho para acessar a suposta homogeneidade do que se convencionou chamar de LM.

Quanto ao uso de educação “linguística”, a denominação me permite interpelar a relação linguagem-educação retomando ressonâncias dos sentidos da *educazione linguistica* promovida pelo pedagogo italiano Giuseppe Lombardo-Radice na Itália do início do século XX: o ensino de língua – a italiana, nesse caso – estreitamente relacionado ao contexto sociocultural dos estudantes ou, nas palavras de Buratti (1983), se apoiando na “cultura originária” dos alunos para se aproximar do novo, do desconhecido. Com efeito, de acordo com De Mauro (2015), em seu texto **Lezioni di didattica** (1913), Lombardo-Radice defendia um trabalho com a linguagem que pudesse garantir, para a escola italiana da época, o respeito pela diversidade linguística das crianças – que não partilhavam o italiano como LM - e levasse em consideração os seus perfis sociais e culturais. Esses princípios sustentavam teórica e ideologicamente os programas – currículos, diríamos hoje - de Ensino Fundamental que Lombardo-Radice redigiu como Diretor Geral de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, no período inicial do governo Mussolini. Sua participação nesse ministério foi crucial para a reforma conduzida pelo então ministro e mestre de Lombardo-Radice, Giovanni Gentile (a Reforma Gentile, de 1923), mas também foi breve: tendo sido sempre crítico do fascismo, o autoritarismo e a violência crescentes desse regime levaram Lombardo-Radice a se demitir e se afastar da função pública em 1924. Poucos anos mais tarde, em 1929, a Reforma Gentile foi desprestigiada por Mussolini (constituindo um exemplo de intervenção política no período de um mesmo governo) e o uso das variedades regionais italianas, os *dialetti*, foi proibido. De

Mauro (2015) registra, ainda, a possibilidade de a expressão *educazione linguistica* já ter sido utilizada no século XIX, em 1874, em um texto do filólogo Francesco d'Ovidio sobre as relações língua-dialeto-escola.⁹

As expressões ensino ou didática de línguas, educação em línguas e educação linguística, sempre associadas a contextos de educação formal, designarão, portanto, nesta tese, o ensino de línguas embasado em uma visão processual da linguagem e atentando não apenas a suas possibilidades de uso, isto é, a sua dimensão puramente instrumental, mas incluindo, constitutivamente, a dimensão formativa desse ensino. Nessa dimensão cabem, dentre outros processos vinculados às LEs: o ensino das práticas de letramento e oralidade; a reconfiguração e a reflexão sobre o funcionamento da língua própria a partir do conhecimento de outra/s; a sensibilização quanto à existência de outras línguas e sua heterogeneidade; a (re)visão – à luz do conhecimento de práticas culturais alheias - daquelas práticas culturais tidas como próprias dos alunos e, atreladas a elas, práticas discursivas particulares.

O segundo esclarecimento diz respeito à expressão LE, que utilizo assumindo o caráter relativo de toda e qualquer categorização de línguas (cf. BURATTI, 1983; CANUT, 2000; TABOURET-KELLER, 1997; 1999).

Nos currículos nacionais que constituem o *corpus* da tese, os CBC e os NAP, a categoria LE remete, em termos de denominação geral, às línguas reconhecidas como estrangeiras pela legislação em vigor na data de aprovação das diretrizes (1995 e 1997, os CBC; 2012, os NAP). Presentes ainda hoje na

⁹ Os debates sobre tópicos linguísticos e pedagógicos tinham se tornado frequentes na época pois, com a proclamação do Reino da Itália, em 1861, o país tinha alcançado, pelo menos, formalmente, a sua unidade nacional.

educação básica e superior de maneira não uniforme (isto é, com diferenças entre si quanto a carga horária, distribuição territorial e oferta de licenciaturas), essas línguas – alemão, francês, inglês, italiano e português, em ordem alfabética – foram incorporadas em instâncias distintas ao sistema formal argentino, em decorrência dos vínculos históricos, políticos, econômicos e culturais com seus países de origem, durante os séculos XIX e XX, por meio de ações de política linguística e educacional com diferentes níveis de explicitação e sistematicidade. De uma perspectiva glotopolítica, essas línguas configuram uma noção de LE que, segundo Lagares (2018)

categoriza, de uma ótica nacional, o idioma distinto ao de socialização primeira da pessoa. É, portanto, uma categoria enquadrada num pensamento que divide o mundo e seus idiomas a partir das fronteiras políticas, identificando língua e Estado-nação. (LAGARES, 2018, p. 66)

Já em propostas curriculares provinciais (estaduais, diríamos no Brasil) e em outros textos reguladores do ensino de línguas atualmente em vigor na Argentina, são utilizadas, além de LE, as categorias de línguas regionais¹⁰, de herança¹¹, originárias¹², familiares¹³, de vizinhança¹⁴, clássicas¹⁵, de sinais¹⁶,

¹⁰ Dependendo do critério de classificação, uma língua regional pode ser aquela falada em um setor de um país, por exemplo, o galês falado na província argentina de Chubut, na Patagônia. Por outro lado, pensando em termos do Mercosul, o espanhol, o guarani e o português seriam línguas regionais.

¹¹ Em países como o Brasil e a Argentina, as línguas indígenas e as de imigração seriam línguas de herança, de acordo com King e Ennser-Kananen (2013). Já nos Estados Unidos, por exemplo, o português como língua de herança se relaciona com os imigrantes brasileiros que lá moram.

¹² A categoria “originária” é utilizada, nos últimos anos, por especialistas e não especialistas, para se referir às línguas indígenas. Seu uso, contudo, não é generalizado.

¹³ Aquelas utilizadas, apenas, em contexto familiar.

¹⁴ Por exemplo, o português, conforme a designação que lhe é dada na província nordestina de Corrientes, na divisa com o Brasil.

¹⁵ O grego, o latim.

¹⁶ A língua de sinais argentina (LSA).

adicionais¹⁷, por exemplo, muitas delas designando grupos de línguas também vistas como estrangeiras. A propósito, do ângulo da educação em línguas, considero a escolha do adjetivo “adicional” pouco feliz, pois o termo sugere, a meu ver, a imagem de uma língua neutra, desprovida de sua história; uma visão reduzida e redutora do processo de ensino de línguas, enquanto mera operação de adição, de acúmulo, e não de relação interlínguas. Por outro lado, parece-me que o uso de “adicional” substituindo LE também pode dar margem a uma leitura talvez indesejada da relação entre o local e o “estrangeiro”, mantendo apagada a relação de constituição entre ambos, particularmente em termos: geográficos, econômicos e socioculturais, caso do português; e econômicos e/ou socioculturais, casos do alemão, do francês, do inglês e do italiano, parecendo, portanto, ficar marcado, com a denominação de “adicional”, aquilo que se acrescenta, mas que não constitui a língua de escolarização.

Ora, retomando o fato de uma mesma língua ser incluída em categorias distintas – uma situação de polinomia que, segundo Tabouret-Keller (1997, 1999), é mais a regra do que uma exceção, em processos de categorização de

¹⁷ Oriunda do campo do ensino da língua inglesa, e contemporânea de categorizações do inglês como língua internacional, global e franca, e dos “World Englishes” (SCHMITZ, 2016), a expressão “adicional” pressupõe que quem aprende já conhece e fala outra língua. Segundo Nordquist (2017), é utilizada no Reino Unido e na União Europeia com sentido equivalente ao de inglês como língua segunda, isto é, o uso ou estudo da língua inglesa por falantes nativos de outras línguas, em um contexto de fala inglês. Por outro lado, a especialização no ensino de inglês como língua adicional (*English as an additional language* – EAL) tem se desenvolvido, recentemente, no Reino Unido, no sentido de contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem inclusiva no sistema escolar (KNOWLES, 2011). Nos contextos brasileiro e argentino – sobretudo, no primeiro -, observa-se, nos últimos anos, uma tendência a categorizar como adicionais línguas antes consideradas estrangeiras – cf. documentos oficiais e publicações a seguir, a título de exemplo: Rio Grande do Sul, 2009; Schlatter; Garcez, 2012; Ciudad de Buenos Aires, 2013; Martins; Zoni (Orgs.), 2016; Fritzen; De Souza Nazaro, 2018. No currículo de Buenos Aires de 2013, primeiro documento oficial em que a categoria foi utilizada na Argentina, as línguas adicionais são apresentadas como complementares da língua de escolarização. Com esse critério, além das LEs alemão, francês, inglês, italiano, português e chinês (esta última, recentemente incorporada ao currículo de uma única escola portenha), o documento considera adicionais também as línguas indígenas, as clássicas, as de herança ou ancestrais (categoria na qual são incluídas as línguas armênia, coreana, hebraica e turca) e a língua de sinais argentina.

línguas –, seguem alguns exemplos do português na Argentina que, conforme o critério de classificação, poderá ser considerado língua regional, de vizinhança, de herança, materna ou estrangeira. Se o critério fosse o da distribuição geográfica, seria percebido como “menos estrangeiro” em Buenos Aires do que em Catamarca, no noroeste do país; no entanto, para um habitante de Misiones – província do nordeste argentino que está na divisa com o Brasil e na qual o português é a LM de muitos de seus habitantes -, a inclusão da disciplina Português como LE na grade curricular seria, pelo menos, equívoca.

A variável “graus de estrangeiridade” também poderia ser aplicada a línguas diferentes no interior de uma mesma categoria: assim, por exemplo, considerando línguas de imigração recente/antiga na Argentina, a língua chinesa seria catalogada como bem “mais estrangeira” do que a inglesa ou a italiana, mas “menos estrangeira” do que a língua yorubá, dos recentes imigrantes nigerianos. A mesma variável, ainda, poderia levar um falante a identificar variedades “mais/menos estrangeiras” ao interior de sua LM própria, dada a heterogeneidade que constitui essa língua, conforme afirmado acima.

Os exemplos mencionados visam ilustrar o caráter flutuante tanto dos nomes das línguas, quanto das fronteiras que separam uma língua de outras (CANUT, 2000); com efeito, segundo esta autora, ao nomear as línguas, os linguistas e as instituições (o Estado, a igreja, a justiça) o fazem com um propósito homogeneizador; já os falantes o fazem com propósitos heterogêneos, que dependem de cada situação em particular. Daí a importância de se conhecer as condições em que uma denominação emerge, e de se compreender os pressupostos e objetivos que a sustentam.

Nesse sentido, considero relevante lembrar que a expressão LE foi, de um lado, questionada e ressignificada, visando afastá-la de concepções do estrangeiro enquanto superior, autoritário ou inimigo (cf. JORDÃO, 2014); de outro lado, ela vem sendo revisada devido às transformações que, nos últimos anos, afetam as sociedades contemporâneas e diluem, de alguma forma, a ilusão de fronteiras nítidas entre o local e o estrangeiro, entre o próprio e o alheio – complexos processos de globalização e migração, emergência de contextos de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; 2010; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011), impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação, incremento de práticas translíngues (WILLIAMS, 2002; CREESE; BLACKLEDGE, 2010; CANAGARAJAH, 2013; ROCHA; MACIEL, 2015; LEUNG; VALDÉS, 2019), a título de exemplo. A propósito do conceito de superdiversidade, é um conceito cunhado pelo antropólogo Steven Vertovec (2007) ao descrever a transformação da natureza da imigração no Reino Unido da época, e utilizado atualmente em outros contextos nos quais se verifica uma “diversificação da diversidade”, isto é, um incremento tanto de etnias e países de origem dos imigrantes, quanto “uma multiplicação de variáveis significativas que afetam onde, como e com quem as pessoas vivem” (VERTOVEC, op. cit., p. 1025)¹⁸. Quanto às práticas translíngues (“translanguaging”, em inglês), elas envolvem, segundo Williams (2002) – provável introdutor do termo para o contexto bilíngue galês-inglês do País de Gales –, o uso de uma língua para reforçar a outra, o que resultaria, para os alunos, em um conhecimento consolidado de ambas as línguas.

¹⁸ No original inglês: *[...] a multiplication of significant variables that affect where, how and with whom people live* (VERTOVEC, op. cit., p. 1025, tradução minha. Esse será o caso de todas as traduções desta tese.)

No entanto, um rápido levantamento bibliográfico permite constatar que a categoria LE continua em vigor, por enquanto, no discurso de linguistas aplicados, professores e pesquisadores do campo da didática de línguas. Por esse motivo, sem desatender aos processos de revisão mencionados e considerando sua presença nos currículos que compõem o *corpus* desta tese, parece-me apropriado utilizá-la para os fins desta pesquisa.

Assumidas as denominações acima no que diz respeito a conceitos cruciais do campo das línguas, recorro à área da educação, buscando entender melhor a noção de currículo.

1.1.1 Interrogando a noção de currículo

Os diferentes enfoques da noção de currículo que apresento a seguir estão organizados conforme as seguintes distinções: a) currículo como processo e como pivô da relação teoria e prática; b) currículo enquanto construção cultural; c) currículo como intervenção política d) currículo como norma; e) currículo como articulação de domínios e discursos.

a) Currículo como processo e como pivô da relação teoria e prática

O reconhecido estudioso britânico Lawrence Stenhouse, uma referência indiscutida no campo curricular, defende uma visão processual do currículo, ao defini-lo como “uma tentativa de comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educacional, procurando que ele permaneça aberto à discussão

crítica e possa ser efetivamente implementado na prática”¹⁹ (1987, p. 29). Ele defende, assim, um modelo de processo, que se opõe ao modelo de objetivos, centrado apenas na formulação de resultados (cf. FELDMAN, 1998).

Em uma linha similar à de Stenhouse, Aguerrondo (1996), participante ativa do processo de “transformação educacional” da década de 1990 na Argentina, sustenta que:

A noção de currículo deverá ser aberta, no sentido de que não pode limitar-se apenas aos conteúdos e metodologias prescritos nos documentos curriculares [...]; ela envolve antes a sua implementação e, sobretudo, a emergência, na prática, daqueles aspectos não contemplados na proposta curricular formal. Nesse sentido pode-se falar em currículo como processo, dada a natureza dinâmica do caminho entre aquilo que é explícito (teoria e normatividade) e a realidade (prática).²⁰ (AGUERRONDO, 1996, p. 48-49)

Feeney (2012) também destaca, como Aguerrondo, a relação teoria-prática, bem como o vínculo entre currículo, escola e ensino:

o currículo constitui simultaneamente um campo teórico e prático. As suas preocupações abrangem do conjunto de problemas relacionados com a escolarização até questões vinculadas ao ensino.²¹ (FEENEY 2012, p. 163)

Em uma esteira próxima, cabe referir a definição do pesquisador Emerson De Pietri (2013):

¹⁹ *[Un currículum es] una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica* (STENHOUSE, 1987, p. 29).

²⁰ *La noción de currículo tendrá que ser abierta en el sentido de que no puede estar circunscrita a los meros contenidos o metodologías prescritos en los documentos curriculares [...], sino que tiene que contemplar su puesta en práctica y, más aún, la emergencia en la realidad de aquellos aspectos que no están contemplados desde la propuesta curricular formal. En este sentido, se puede hablar del currículo como proceso, dada la naturaleza dinámica del camino entre aquello que es explícito (teoría y normativa) y la realidad (práctica)* (AGUERRONDO, 1996, p. 48).

²¹ *El currículo constituye simultáneamente un campo teórico y práctico. Sus preocupaciones abarcan desde el conjunto de problemas relacionados con la escolarización hasta cuestiones ligadas a la enseñanza* (FEENEY, 2012, p.163).

Os documentos de referência curricular são aqui considerados componentes da cultura escolar, e não apenas instrumentos normativos com objetivos de controle institucional, uma vez que guardam em suas estruturas a memória das tensões próprias ao espaço heterogêneo em que se constituíram. (DE PIETRI, 2013, p. 519)

b) Currículo enquanto construção cultural

O vínculo entre currículo e cultura é tomado por base em várias definições de currículo. Por exemplo, no âmbito da corrente britânica de estudos curriculares, Kress (1995) afirma que

um currículo é um modelo para o futuro. Esta é uma das suas características centrais: ele representa, explícita ou implicitamente, uma imagem, uma visão do tipo de ser humano que está sendo pensado hoje, aqui e, em decorrência, que tipo de sociedade está sendo imaginada e projetada neste currículo. (KRESS, 1995, p. 110)

Feldman e Palamidessi (apud PINAR, 2003, p. 109), apresentam o currículo enquanto construção cultural²² e Dussel (2014) salienta o caráter do currículo enquanto documento público “que exprime uma síntese de uma proposta cultural, formulada em termos educacionais, sobre como e quem define a autoridade cultural em uma dada sociedade”.²³ Na mesma linha, a mexicana Alicia de Alba, considerando também a relação do currículo com a cultura (1998), o define enquanto

síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos) que conformam uma proposta político-educacional pensada e impulsionada por diversos

²² *The curriculum is a cultural construction* (FELDMAN; PALAMIDESSI apud PINAR, 2003, p. 109).

²³ *[Un documento público] que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada* (DUSSEL, 2014, p. 1).

grupos e setores sociais, cujos interesses são diversos e contraditórios [...]”²⁴ (DE ALBA, 1998, p. 59)

Também em um sentido afim, a argentina Flavia Terigi (2002) destaca o fato de a visão de cultura do currículo ser reconhecida enquanto cultura oficial, quando afirma:

O currículo instala um certo recorte, uma determinada visão da cultura, que resulta legitimada como cultura oficial: trata-se das experiências educacionais que toda criança deve poder vivenciar, uma vez que a sociedade as considera fundamentais para seu desenvolvimento.²⁵ (TERIGI, 2002, p. 4-5)

c) *Currículo como intervenção política*

É relevante salientar, na perspectiva do currículo como intervenção política, a voz do reconhecido pesquisador estadunidense Michael Apple, autor de uma das obras-marco dos estudos curriculares, *Ideologia e currículo*.²⁶ Discutindo sobre a política do conhecimento oficial, ele observa:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006 [1994], p. 59)

Cabe referir, na mesma linha, as observações de Moreira e Silva (2006):

²⁴ [...] *síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios [...]* (DE ALBA, 1998, p. 59).

²⁵ *El curriculum instala un cierto recorte, una determinada versión de la cultura, la que resulta legitimada como cultura oficial: son las experiencias educativas que todo niño debe tener, porque la sociedad las considera fundamentales para su desarrollo* (TERIGI, 2002, p. 4-5).

²⁶ *Ideology and curriculum* (1979, versão original em inglês; 1982, versão em português publicada pela Brasiliense).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA; SILVA, 2006 [1994], p. 7-8)

A não neutralidade do currículo é também salientada por Ponce (2018) quando afirma que o currículo é uma complexa prática social com múltiplas determinações e expressões que nunca são neutras, que possuem intencionalidades, explícitas ou não (PONCE, 2018, p. 794).

Da perspectiva das teorias de currículo e, para além de uma representação tradicional que, ao conceber o currículo como uma mera enumeração e organização neutra de conteúdos, apaga sua constituição social e histórica, assumo posições defendidas ora pela teoria crítica, ora pela teoria pós-crítica de estudos curriculares (SILVA, 1999; MOREIRA, PACHECO e LEITE GARCIA, 2004; MOREIRA e SILVA, 2006). Conforme essas teorias, na medida em que um currículo outorga legitimidade aos conhecimentos e saberes de uma área determinada estabelecendo, com força de prescrição, quais são os conteúdos que devem ser ensinados, ele deve ser reconhecido em sua dimensão de instrumento político. Vejamos, a seguir, especificações de Silva em duas obras de suas obras:

É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discursos são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. (SILVA, 1999, p. 11)

Na sua conhecida introdução às teorias do currículo, o autor brasileiro também afirma:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. [...] Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. [...] O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2007 [1999], p. 147-148)

Nessa mesma linha, a já mencionada autora Silvina Feeney, em um trabalho posterior ao citado anteriormente assinala: “A discussão sobre os modos em que a norma curricular aspira a influir sobre as práticas de ensino não implica apenas uma análise técnica, mas política.”²⁷ (FEENEY, 2013, p. 31, nota 11).

Lopes e Delboni (2018) confirmam, em um trabalho recente, o vínculo entre currículo e política:

Currículo é compreendido como um dispositivo criado na e para a instituição escolar, por diferentes sujeitos, em relações estreitas com as práticas políticas. Desse modo, os entendimentos do currículo estão diretamente relacionados às formas como entendemos a instituição escolar, as finalidades sociais conferidas à escola, os diferentes projetos políticos que se antagonizam na formulação de uma proposta de escolarização nos diversos níveis de ensino. (LOPES; DELBONI, 2018, p. 719)

Como último exemplo para ilustrar esta perspectiva, uma definição de currículo oriunda do campo dos estudos da linguagem: analisando o currículo enquanto discurso, Corrêa²⁸ o define como formação discursiva que, ao se implantar, implanta também um interdiscurso. Assim, para este autor, no caso

²⁷ *La discusión acerca de los modos en que la norma curricular aspira a influir sobre las prácticas de enseñanza no implica solo un análisis técnico sino político.* (FEENEY, 2013, p. 31, nota al pie 11).

²⁸ Agradeço a Manoel Luiz Gonçalves Corrêa pela comunicação pessoal em sessão de orientação.

do currículo, as intervenções políticas, sempre tomadas como inovadoras – mesmo nos casos dos retrocessos -, implantam a novidade por uma formação discursiva que se instala “legalmente” e que procura legitimar-se pela instalação de um interdiscurso.

d) *Currículo como norma*

Quanto à legitimação das decisões curriculares, é preciso ter presente que ela não surge como efeito espontâneo ou automático da materialidade do currículo, um texto frequentemente categorizado normativo e prescritivo. Frequentemente, também, esse poder de prescrição é atribuído às equipes a cargo da redação do currículo. São interessantes, nesse sentido, as considerações de Lerner (2001) chamando a atenção sobre a necessidade de a prescrição ser assumida como responsabilidade ineludível por parte dos gestores das políticas educacionais, pois a eles cabe a obrigação de garantir condições de possibilidade para a difusão e posta em ato da implementação do currículo; condições que habilitem o início e desenvolvimento de processos genuínos de transformação daquelas práticas pedagógicas que o currículo visa aprimorar.

Nessa linha argumentativa, segundo a pedagoga argentina

Elaborar documentos curriculares é um grande desafio porque, além das dificuldades envolvidas em todo trabalho didático, é necessário se assumir a responsabilidade da prescrição. Os documentos curriculares estão atravessados por um caráter prescritivo, mesmo quando seus autores não o desejem e ainda quando [...] a instituição na qual eles estão sendo produzidos entenda a elaboração de currículos enquanto processo que requer muitas interações com a prática e muitas reformulações, um processo que não resulta de modo rápido

na produção de documentos definitivos.²⁹ (LERNER, 2001, p. 82-83)

Em páginas anteriores da mesma obra, a autora observa, por outro lado, que todos os problemas que se enfrentam na produção curricular são problemas didáticos (p. 81). Por esse motivo, Lerner salienta a importância de se levar em conta, a um tempo só, tanto a natureza da instituição que realizará a transformação didática proposta, quanto as pressões e as restrições que são inerentes a essa instituição, uma vez que elas derivam da função social que lhe foi atribuída.

Abordando também a dimensão normativo-prescritiva do currículo, Terigi (2002) sustenta que

Como formulação de um projeto público de educação, o currículo obriga o Estado a criar as condições que permitam, à toda a população do sistema educacional, aceder às experiências educacionais nele prescritas.³⁰ (TERIGI, 2002, p. 5)

e) *Currículo como articulação de diferentes domínios e discursos*

Conforme afirmado acima, é bastante frequente nos estudos curriculares a advertência sobre o sentido do currículo não se limitar apenas ao texto em si. Compreender que a implementação também deve ser considerada é importante para evitar expectativas inadequadas quanto a resultados passíveis

²⁹ *Elaborar documentos curriculares es un fuerte desafío porque, además de las dificultades involucradas en todo trabajo didáctico, es necesario asumir la responsabilidad de la prescripción. Los documentos curriculares adquieren un carácter prescriptivo, aun cuando sus autores no lo deseen y aun cuando –como en nuestro caso- la institución en la cual se están produciendo conciba la elaboración de currícula como un proceso que requiere muchas interacciones con la práctica y muchas correcciones, que no desemboca rápidamente en la producción de documentos definitivos.* (LERNER, 2001, p. 82-83)

³⁰ *[...] En tanto formulación de un proyecto público para la educación, el curriculum obliga al Estado a generar las condiciones que permitan que las experiencias educativas que en aquél se prescriben se concreten para toda la población en el sistema educativo.* (TERIGI, 2002, p. 5)

de serem atingidos, bem como para evitar interpretações equivocadas sobre o fracasso de iniciativas vistas como inovadoras. Nesse sentido, já Bernstein (1996) alertava sobre como, na passagem do currículo para a instituição escolar opera-se um movimento de “recontextualização”, pelo qual a escola atribui ao texto oficial significados distintos dos formulados no documento.

No campo específico da Linguística Aplicada, na área do ensino de línguas, propostas como as de Van Ek (1975) e Wilkins (1976) sobre o nível mínimo de proficiência requerido para a comunicação e pelos programas nocional-funcionais tinham impulsionado o traçado de “níveis limiares” e a abordagem comunicativa para o ensino das línguas europeias ocidentais.³¹ Esses inventários de formas linguísticas e funções comunicativas, pensados, inicialmente, para as necessidades e características do contexto europeu – que se preparava, na época, para se constituir em União Europeia -, eram utilizados como referenciais curriculares (apesar de não serem currículos) para o ensino e elaboração de materiais didáticos em vários países fora da Europa, incluindo a Argentina e o Brasil. Essa função é preenchida, atualmente, pelo Quadro Comum Europeu de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001), cujas categorias para avaliar os níveis de proficiência das línguas – A1, A2, B1, B2, C1 e C2 - são utilizadas globalmente.

Também Robert Johnson é um outro autor reconhecido como um dos pilares no tocante aos estudos de currículo na área da Linguística Aplicada. De modo abrangente, ele concebia o conceito nos termos a seguir: “A palavra ‘currículo’ é definida aqui em seu sentido mais amplo para incluir todos os

³¹ Para uma análise crítica do conceito de comunicação e da abordagem comunicativa, ver Franzoni, 1992.

relevantes processos decisórios de todos os participantes” (JOHNSON, 1989, p. 1).³² Este autor congregou em seus projetos e obras coletivas de importantes autores como, por exemplo, H. H. Stern, que trouxe uma contribuição de peso no que diz respeito à concepção multidimensional do currículo. Para este último autor, trata-se de articular interdependentemente quatro dimensões para o traçado de um currículo: a linguística, a cultural, a comunicativa e a experiencial (STERN, 1993).

Em sintonia com essa perspectiva, os estudos de H. H. Stern salientam a relevância da política educacional, enquanto suporte que sustenta toda produção curricular. A imagem deste autor é que os conteúdos de ensino são a ponta de um iceberg, do qual a parte maior, que não é tão visível, corresponde, justamente, à política que estabelece os fundamentos das propostas curriculares. Em fins do século passado, Stern elaborou em Ontário, Canadá, o reconhecido currículo multidimensional que inspirou um considerável volume de trabalhos a partir da sua proposta. Na França, cabe lembrar trabalhos como os de Daniel Coste (1996), autor que, além de considerar a proposta multidimensional, reforça o enfoque do plurilinguismo.

No Brasil, a proposta Multirrede-Discursiva de Serrani retoma a consideração das diversas dimensões da linguagem propostas por Stern; observe-se, no entanto, que o uso do adjetivo *discursiva* aponta para um distanciamento teórico, um deslocamento epistemológico, uma vez que a perspectiva do desenvolvimento realizado no Brasil se afina com uma visão discursivo-dialógica da linguagem. Assim, defendendo o princípio de que “a língua só acontece em processos discursivos e, por sua vez, que estes não

³² The word “curriculum” is defined here in its broadest sense, to include all the relevant decision making processes of all the participants. (JOHNSON, 1989, p. 1)

podem ocorrer sem a materialidade da língua e da história” (SERRANI, 2005, p. 34), a autora postulou um componente não apenas de língua, mas de língua-discurso. Já a mudança de multidimensional para *multirrede* (MR-D) em desenvolvimento posterior dá conta de um outro avanço, que remete à combinação *concomitante* e *reticular* dos três componentes da proposta:

(1) *Intercultural Multirrede-Discursivo (territórios, espaços, momentos, pessoa e grupos sociais, legados socioculturais);*

(2) *de Língua-Discurso e Gêneros (sistema linguístico e processos dialógico-discursivos);*

(3) *de Práticas de Linguagem(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas (leitura, compreensão auditiva, produção oral, escrita e tradução/transposições de gêneros e registros enunciativos)* (SERRANI, 2019).

A noção de *rede* é especialmente produtiva pois, de um lado, ela desestima qualquer consideração de hierarquias entre os componentes da proposta; de outro, ela remete à combinação *concomitante* e *reticular* dos três componentes, ilustrando, assim, que seus conteúdos devem ser considerados de forma interdependente, em torno de um tópico cultural relevante. Cabe frisarmos, também, que o conceito de rede mantém a filiação a Stern em termos da pluralidade de dimensões e perspectivas de análise incluídas pela MR-D: intercultural, enunciativa, interdiscursiva e morfossintática.

Conforme anunciado acima, a concepção de currículo para além do texto curricular em si é defendida por vários especialistas do campo da educação. Assim, por exemplo, como exemplo de texto curricular em sentido amplo, Silva (2007, p. 101) menciona “o livro didático e paradidático, as lições

orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas”, e Macedo (2013, p. 437) apresenta o campo curricular “[...] como uma teia constituída por textos acadêmico-científicos a que temos chamado teoria, assim como por documentos de política curricular e por sentidos produzidos diariamente”. Nessa direção, Lopes (2006), por sua vez, afirma que

na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos [curriculares]– governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa. (LOPES, 2006, p. 38)

Ainda nesta visão multifacética, cabe referir o estudo de William Pinar (2011), que afirma:

O currículo é um ‘diálogo’ complexo. Estruturado por diretrizes, orientado por objetivos e teleologicamente estruturado pelos resultados, o currículo escolar dos EUA luta para continuar conversando. Trata-se de um diálogo – entendido como esforços de compreensão através da comunicação – entre alunos e professores, indivíduos concretos, em certos lugares e determinados dias, simultaneamente pessoais e públicos. O fato de alunos e professores serem indivíduos complica o diálogo de forma considerável, embora muitas vezes essa complicação seja bem-vinda, uma vez que cada pessoa traz para qualquer que seja o tópico estudado seu conhecimento prévio, suas circunstâncias presentes, seu interesse e, também, sim, seu desinteresse.³³ (PINAR, 2011, p. 1)

³³ *Curriculum is a complicated ‘conversation’. Structured by guidelines, focused by objectives, and overdetermined by outcomes, the US school curriculum struggles to remain conversation. It is conversation – efforts at understanding through communication – among students and teachers, actually existing individuals in certain places or certain days, simultaneously personal and public. The fact that students and teachers are individuals complicates conversation considerably, and often in welcomed ways, as each person brings to whatever is being studied his or her own prior knowledge, present circumstances, interest and yes, disinterest.* (PINAR, 2011, p. 1)

As diferentes caracterizações do currículo presentes nesta resenha crítica permitem reforçar a concepção de currículo como instrumento político e cultural. Observe-se que os processos de difusão e desenvolvimento curricular deflagram um jogo de tensões entre o novo e o velho, entre práticas atuais e práticas anteriores, vindo a por em xeque representações, expectativas e resistências individuais, profissionais e institucionais, quando interpelam os diferentes interlocutores da esfera educacional. Nesse sentido, um ponto de partida para contribuir para o melhor funcionamento dos processos de desenvolvimento curricular será compreender o currículo – do ponto de vista de como ele chega na intervenção didático-pedagógica – em seu caráter pendular entre prescrição e formação, como elemento que se movimenta entre limites, fixando-os e, de certo modo, flexibilizando-os; com atribuições para a prescrição que o aproximam da esfera jurídica, mas que não o deslocam da esfera educacional.

1.2 Perspectiva de análise da pesquisa

Nesta investigação um dos parâmetros analíticos fundamentais é a noção de gênero discursivo, conforme a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 1997 [1979]). Convém acompanharmos as palavras do autor:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção

composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 279)

A consideração do enunciado em termos dialógicos, como unidade da comunicação discursiva – em oposição à oração, unidade da língua –; a relevância da noção de esfera ou campo onde o gênero é produzido; o acento na consideração do outro, do destinatário, ou a conceitualização dos gêneros do discurso – unidades da metalinguística – como tipos relativamente estáveis de enunciados, no que diz respeito ao conteúdo temático, ao estilo e à forma composicional, são apenas algumas das questões presentes no texto fundacional da abordagem dialógica da linguagem. Assim, um dos parâmetros desta análise terá como foco o *conteúdo temático* do gênero currículo nos materiais do corpus. Para considerar o conteúdo temático do gênero, apoio-me na ideia de que o discurso que sustenta esse gênero é o didático-pedagógico, marcado pelos matizes administrativo e jurídico, atravessados pelo político. Conjuntamente, esses diferentes matizes regulam: (a) as ações burocráticas que enlaçam os sujeitos a instituições e a modos institucionalizados de agir, resultando em planificação social; (b) as fronteiras do que é direito saber-fazer ou deixar de saber-fazer, resultando divisão social quanto ao direito ao conhecimento prático e o direito de conhecer (sobre) o conhecimento; e (c) a legitimação de domínios de saber, a apropriação de procedimentos e a posse de recursos para se chegar ao que é designado como conhecimento possível.

No tocante ao currículo, há, na consideração de sua materialidade verbal, dois caminhos que se combinam: o de considerá-los como *gêneros do discurso* e, portanto, como procedente de uma esfera de atividade humana (a da educação, por onde circula o discurso didático-pedagógico com todos os seus matizes) e o de pensá-lo como *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, (2015 [1990]) que, ao mesmo tempo, reproduz padrões de adequação por meio da experiência e produz, na ocorrência da reprodução, a novidade³⁴.

1.2.1 O currículo como gênero do discurso

Em decorrência do exposto na primeira parte deste capítulo, um currículo outorga legitimidade a conhecimentos e saberes de uma área determinada, estabelecendo, com força de prescrição, quais são os conteúdos que devem ser ensinados. Na esfera por onde circula, ele se apresenta portanto, como dotado de uma dimensão de instrumento político.

A fim de defender essa ideia, associando-a à definição do currículo como um gênero do discurso na perspectiva definida por Bakhtin e o Círculo, retomo trabalho anterior (Franzoni, inédito) em que analiso o currículo de línguas estrangeiras da cidade de Buenos Aires, Argentina, especificamente o primeiro capítulo, intitulado “Sentido formativo de las lenguas extranjerias en la escuela”³⁵ (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2001, p. 21-27). Tanto quanto no

³⁴ Sobre a novidade da adequação e a experiência do acontecimento, cf. CORRÊA, 2006 e 2007.

³⁵ O trabalho foi escrito como parte da disciplina FLC 5960-2/1-*Enunciação em gêneros discursivos do português*, ministrada pela professora Sheila Vieira de Camargo Grillo, em 2008, junto ao PPG Filologia e Língua Portuguesa e foi, posteriormente, apresentado no EPED 2010, realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Em razão da necessidade de recortar o material segundo um critério que selecionasse os documentos de abrangência nacional, o currículo analisado naquela disciplina – proposto, estritamente, para a cidade de Buenos Aires – foi descartado do *corpus* principal de análise. De todo modo, a análise do primeiro capítulo daquele instrumento foi mantida, aqui, como base para ilustrar a

presente trabalho, naquela ocasião, o objetivo era, ao reconhecê-lo como gênero do discurso, investigar essa dimensão de instrumento político, de modo a recusar a sua representação tradicional, segundo a qual ele seria mera enumeração e organização neutra de conteúdos, o que apagaria sua constituição social e histórica.

Para tanto, formulei, de saída, algumas perguntas que apontavam para respostas afirmativas: o currículo constitui um tipo de enunciado relativamente estável? Existem marcas de conteúdo temático, estilo e forma composicional no documento curricular? Pode-se considerar o currículo um gênero discursivo?

A partir dessas perguntas e tendo localizado a produção curricular na esfera educacional, no contexto de um período de reformas que inclui, também, reformas curriculares e, portanto, processos de desenvolvimento curricular, passei à especificidade do contexto de elaboração e implementação do *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4* (2001) – doravante, o DCLE.

O documento faz parte do processo de planejamento curricular plurilíngue iniciado em Buenos Aires durante a segunda metade de 1997 e publicado inicialmente em versão preliminar, em 1999, o *Pre-Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Nivel 1* (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1999c).³⁶ A versão definitiva, incluindo quatro níveis de ensino, com percursos específicos de acordo com o momento de início do estudo da língua estrangeira ao longo dos ciclos de ensino fundamental e médio, foi publicada em fevereiro 2001, data de sua entrada em vigor.

dimensão de instrumento político de todo currículo, associada à sua definição como gênero do discurso.

³⁶ No capítulo 2, volto a me referir à importância deste documento da cidade de Buenos Aires, ao buscar recuperar, baseando-me nos currículos, a história do ensino de português na Argentina.

Este currículo estabelece diretrizes para o ensino de quatro línguas estrangeiras da educação fundamental e média do sistema formal portenho – francês, inglês, italiano e português – e foi elaborado por uma equipe plurilíngue de professoras-especialistas em didática de línguas estrangeiras que assumiu a responsabilidade de contribuir para que o DCLE fosse representativo não apenas das culturas de ensino de cada uma das línguas incluídas, mas, especialmente, do objeto de ensino de língua estrangeira como conteúdo relevante para a educação linguística e a formação integral dos alunos no sistema formal. É interessante observar que entre 1997 e 2001 houve uma mudança de signo político no Governo da Cidade de Buenos Aires e que essa mudança não implicou, entretanto, em interrupção do projeto plurilíngue.

Como já dito, as quatro línguas estrangeiras do DCLE fazem parte do sistema formal nacional e portenho, com diferentes graus de presença de fato nas diversas instituições educacionais – escolas e centros universitários e não-universitários de formação de professores – desde os primeiros anos do século XIX, devido a sua inscrição, de diferentes maneiras, na história social, política, cultural e econômica argentina. Nesse contexto, a decisão de se elaborar uma proposta plurilíngue e não apenas um currículo para a língua de maior presença no sistema – o inglês, obrigatório para todas as escolas portenhas de ensino fundamental a partir da quarta série desde 1997 – constitui um importante gesto de política linguística: o DCLE confere, assim, um estatuto jurídico equivalente às quatro línguas, isto é, garante condições de possibilidade, em termos jurídicos, para eventuais projetos de ensino de uma ou mais línguas em qualquer um dos ciclos de ensino fundamental e médio.

Esse gesto deve, sem dúvida, ser vinculado aos efeitos do projeto de integração Mercosul e aos deslocamentos e reconfigurações que a (re)valorização da língua portuguesa e de suas culturas deflagrou no interior do universo das línguas estrangeiras de presença histórica no sistema educacional formal. Esse fato terá repercussões em documentos posteriores como o documento “Núcleos de Aprendizagens Prioritárias” (NAP) (cf. cap. 3).

A época – década de 1990 – é “atravessada” pelo processo de “transformação educativa”, pela redação de parâmetros curriculares nacionais para todas as áreas – os “*Contenidos Básicos Comunes*” (cf. Cap. 2) – e pela valorização do ensino de línguas estrangeiras. Entre o valor instrumental destas últimas e a formação que está em jogo na aprendizagem de uma língua estrangeira, o documento da Secretaria de Educação portenha fica com a segunda, privilegiando a educação linguística e intercultural.

Nesse sentido, o documento sustenta os seguintes princípios:

- a) a aprendizagem de língua estrangeira é entendida como a capacidade de se assumir um lugar de enunciação em diferentes práticas de compreensão e de produção;
- b) como na proposta curricular correspondente ao ensino de espanhol como língua materna (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1999a; 2004), a linguagem é concebida como prática social e o conceito de “conteúdo” é configurado através das práticas de linguagem de compreensão e de produção. Desta forma, afastando-se de concepções instrumentais de ensino de língua estrangeira, concebe-se a oralidade, a leitura e a escrita não como meras “habilidades”, mas como objeto de ensino;

- c) a reflexão é também reconhecida como objeto de ensino e concebida em termos de interculturalidade, metalinguagem e metacognição;
- d) com relação aos aspectos interculturais, o documento enfatiza o reconhecimento do contexto fonte do aluno e defende o papel crucial da aprendizagem de uma língua outra no processo de construção da própria identidade linguística e sociocultural;
- e) a interlocução é considerada como o espaço privilegiado para a construção dos sentidos e do conhecimento;
- f) o erro e a avaliação são considerados constitutivos do processo de aprendizagem.

A partir desta apresentação do projeto curricular do DCLE e como antecedente necessário para a análise do capítulo sobre o “Sentido formativo de las lenguas extranjeras”, apresento algumas considerações a respeito do vínculo currículo–gênero discursivo.

Tomo, como fundamento teórico que ressoa em todo este trabalho a seguinte afirmação de Bakhtin:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (...) Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo... (Bakhtin, 1997 [1979], p. 297).

Podemos, em primeiro lugar, considerar o DCLE como um enunciado da esfera educacional “em diálogo” com outros enunciados/currículos da área das línguas estrangeiras através das referências sobre:

- (a) a especificidade da didática de línguas estrangeiras (cf. princípios do DCLE);
- (b) as políticas linguísticas (cf. decisão de elaboração de um projeto plurilíngue, efeitos do projeto de integração regional Mercosul) e
- (c) a educação linguística e intercultural (cf. prioridade da dimensão formativa das línguas estrangeiras em contexto escolar).

Em segundo lugar, observamos que a escolha do espanhol como língua de escrita do DCLE pode ser relacionada ao estilo e ao conteúdo temático, já que é necessário considerar a adequação ao público (agentes engajados com o ensino de línguas em determinado país), dado da circulação do currículo, compatível com a de um gênero do discurso que, nessa relação com o público, não teria caráter apenas formativo, mas também prescritivo, marcando-se, portanto, em alguma medida, como um parâmetro jurídico.

Assim, o tratamento de questões relacionadas com as línguas estrangeiras para além dos limites e especificidades de uma língua determinada é abordado em espanhol (cf., adiante, Índice). É o caso do texto da introdução e dos capítulos sobre a justificação do ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar, sobre os princípios que orientam o ensino das línguas estrangeiras, sobre avaliação e a proposta de leitura. É, também, o caso dos conteúdos basilares deste currículo, configurados através das práticas de oralidade, leitura e escrita, das quais vão derivar, por sua vez, as outras categorias de conteúdo. Já os conteúdos específicos de uso e reflexão são apresentados, respectivamente, em francês, inglês, italiano e português. Por outro lado, o uso do espanhol deve vincular-se ao leque heterogêneo de interlocutores presumidos do DCLE – docentes, diretores, coordenadores, supervisores, especialistas em linguística aplicada e educação, autoridades

dos órgãos oficiais. De acordo com seus respectivos cargos e funções, esses leitores vão fazer leituras muito diferentes e com conhecimentos diferenciados sobre a área disciplinar específica das línguas estrangeiras.

Apesar do caráter aberto da recepção, o uso do espanhol no documento curricular não é tão óbvio nesse contexto (como até poderia parecer). O espanhol é a língua legítima e legalmente instituída para, na introdução e nos capítulos sobre a justificação do ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar, estabelecer as informações que devem valer para todas as línguas, sendo os conteúdos específicos, individualizados e escritos em cada uma das quatro línguas.

Essa separação do uso do espanhol, por um lado, e das quatro línguas estrangeiras, por outro, mostra que não é apenas o ato jurídico-administrativo da Portaria que caracteriza o aspecto jurídico do gênero, mas o seu estilo (do qual faz parte a própria escolha da língua), seu conteúdo temático e sua forma composicional (esta última bastante estabilizada). Nesse sentido, o ato jurídico-administrativo da Portaria faz executar o que, do ponto de vista enunciativo-discursivo, já está estabelecido como um gênero híbrido, dotado de força para alçar-se como documento legal, mas também como documento da *cultura escolar* (PIETRI, 2013), ambos ligados a características socioculturais mais amplas.

Ainda com relação ao estilo e à forma composicional do DCLE, algumas observações sobre os elementos paratextuais. Como todos os documentos curriculares da jurisdição portenha, o volume inclui uma primeira página com o nome das autoridades da Secretaria de Educação, em ordem hierárquica; uma segunda página com o nome da equipe responsável pela elaboração do

documento e do setor específico do qual dependem. Em seguida, os agradecimentos aos assessores que fizeram a leitura crítica do documento; os dados de edição e, finalmente, a cópia da portaria que estabelece a entrada em vigor do currículo e uma breve apresentação geral assinada pelo Secretário de Educação.

Um elemento paratextual fundamental é o índice, uma vez que ele faz emergir, tanto pelo conteúdo quanto pela forma, os eixos do DCLE. Os capítulos ou seções *“Introducción”, “Sentido formativo de [...] en la escuela”, “Propósitos generales”, “Principios para la enseñanza de [...] en la escuela”, “Contenidos para la enseñanza”, “Evaluación”, “Objetivos de aprendizaje” e “Bibliografía general”* fazem parte do formato geral dos currículos de todas as áreas, por indicação da Secretaria de Educação. Já os outros pontos estão vinculados a características específicas da construção e organização de conteúdos do DCLE – por exemplo, a inclusão de uma proposta de leitura em língua estrangeira para alunos da etapa final do ensino médio.

O índice do DCLE consta de:

- *Introducción*
- *Sentido formativo de las lenguas extranjeras en la escuela*
 - + *Propósitos generales*
- *Principios para la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela*
 - + *Diferentes caminos en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras*
 - + *Ecos del enfoque comunicativo en esta propuesta curricular*
 - * *El uso de la lengua extranjera*
 - * *La reflexión sobre la lengua extranjera y el lenguaje*

- *Contenidos para la enseñanza*

+ *La comprensión y la producción en lengua extranjera*

+ *La comprensión y los quehaceres de escuchar y leer*

Escuchar en lengua extranjera

Leer en lengua extranjera

+ *La producción y los quehaceres de hablar y escribir*

Hablar en lengua extranjera

Escribir en lengua extranjera

+ *Las áreas de experiencia*

+ *Uso y reflexión en los Niveles 1 y 2 <especificados para cada
língua>*

+ *Uso y reflexión en los Niveles 3 y 4 <especificados para cada
língua>*

- *Evaluación*

+ *Objetivos de aprendizaje <especificados de acordo com os
momentos do início e da avaliação>*

- *Propuesta de lectocomprensión en una segunda lengua extranjera
(Nivel 1, en 3º, 4º, 5º/6º año) <com exemplos para cada língua>*

- *Bibliografía general*

Uma última característica importante, em termos do paratexto, é o fato de o DCLE incluir conteúdos tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio e de, portanto, ter sido publicado em volume separado dos currículos das outras áreas, de maneira a facilitar sua manipulação. Com o

mesmo design dos currículos de educação infantil e educação fundamental, ele se distingue deles pela cor da capa.

Da totalidade de seções e capítulos do DCLE, selecionei para análise o “Sentido formativo de las lenguas extranjeras”. A seleção deste capítulo para a análise se deve ao fato de ele conter os motivos que justificam o ensino das línguas estrangeiras no contexto escolar. Em termos do estilo, consideramos relevante salientar que o capítulo dialoga não apenas com a disciplina “língua estrangeira”, mas com as justificativas de todas as áreas curriculares que compõem o projeto curricular portenho.

Uma marca de estilo e de conteúdo temático do DCLE, com várias ocorrências neste capítulo, diz respeito à distribuição equilibrada de exemplos nas quatro línguas do documento, no intuito de contribuir para desenvolver nos professores uma perspectiva que não se limite à língua que ensinam. Vejamos os exemplos a seguir:

- (1) Há regularidades que permitem distinguir a cultura alemã da francesa ou da brasileira, por exemplo. Estas regularidades, contudo, não resultam num todo uniforme e homogêneo e, muito menos, autorizam a relação direta entre uma língua determinada e seu país “de origem”. Assim, pode-se falar da cultura alemã “à brasileira” ou “à argentina” em algumas regiões do Brasil e da Argentina. A língua francesa não se identifica exclusivamente com a França, mas com as várias culturas dos diversos países em que o francês é a língua oficial. Do mesmo modo, um piemontês pode sentir-se estrangeiro na Calábria e um londrinense pode sentir Liverpool como parte de outro país, ainda que Piemonte e Calábria, Londres e Liverpool compartilhem,

respectivamente, regularidades das culturas italiana e inglesa.³⁷
(CIUDAD DE BUENOS AIRES, p. 21-22)

(2) Inglês da Inglaterra, Estados Unidos da América, Canadá ou Austrália?
Português do Brasil ou de Portugal? Francês de Paris ou de
Montreal?³⁸ (Ibid. p. 23)

(3) Diante do próprio, do que se tem por conhecido, a diferença com a
língua estrangeira aparecerá, na ordem do linguístico; por exemplo,
na quantidade de consoantes que podem aparecer juntas, em alemão;
na correspondência arbitrária entre os sons e sua escrita, em inglês;
na obrigatoriedade da concordância entre sujeito e participio nos
tempos compostos de certos verbos do francês e do italiano; no
funcionamento do infinitivo flexionado, em português.³⁹ (Ibid. p. 24)

(4) Na didática das línguas estrangeiras se identifica, nos últimos anos,
com as seguintes denominações: *Sprachbewusstsein*, em alemão;

³⁷ Hay regularidades que permiten distinguir la cultura alemana de la francesa o la brasileña, por ejemplo. Estas regularidades, sin embargo, no conforman un todo uniforme y homogéneo y mucho menos autorizan la relación directa entre una lengua determinada y su país "de origen". Así, puede hablarse de la cultura alemana "a la brasileña" o "a la argentina" en algunas regiones de Brasil y de la Argentina. La lengua francesa no se identifica exclusivamente con Francia sino con las varias culturas de los diversos países en que el francés es lengua oficial. Asimismo, un piemontés puede sentirse extranjero en Calabria y un londinense puede sentir a Liverpool como parte de otro país, aunque Piemonte y Calabria, Londres y Liverpool compartan, respectivamente, regularidades de las culturas italiana e inglesa. (CIUDAD DE BUENOS AIRES, p. 21-22)

³⁸ ¿Inglés de Inglaterra, Estados Unidos de Norteamérica, Canadá o Australia? ¿Portugués de Brasil o de Portugal? ¿Francés de París o de Montreal? (Ibid. p. 23)

³⁹ Frente a lo propio, a lo que se tiene por conocido, la diferencia a través de la lengua extranjera aparecerá, en el orden de lo lingüístico por ejemplo, en la cantidad de consonantes que pueden aparecer juntas, en alemán; la correspondencia arbitraria entre los sonidos y su escritura, en inglés; la obligatoriedad de la concordancia entre sujeto y participio en los tiempos compuestos de ciertos verbos del francés y el italiano; el funcionamiento del infinitivo flexionado, en portugués. (Ibid. p. 24)

éveil au langage, em francês; *language awareness*, em inglês; *consapevolezza linguística*, em italiano; consciência linguística, em português.⁴⁰ (Ibid. p. 26 nota de rodapé n. 11)

Com o mesmo critério do que poderíamos, provisoriamente, denominar de “equilíbrio interlinguístico” e visando, também, contribuir para o aperfeiçoamento dos professores a partir de uma perspectiva plurilíngue, as referências bibliográficas incluem autores das didáticas do francês, do inglês, do italiano e do português como línguas estrangeiras, bem como autores relevantes dos estudos da linguagem em espanhol.

Sobre o tipo de construções morfossintáticas e de seleção léxica do documento, responsáveis básicos pela forma composicional, identificamos: (a) presença dominante do presente do indicativo; (b) formas de indeterminação de sujeito; (c) formas determinadoras, com conceitos relevantes para a didática de línguas como sujeito; (d) formas determinadoras com interlocutores do processo de ensino e aprendizagem como sujeito; (e) modalizações com verbos poder/dever, futuro do indicativo e adjetivação.

(a) Presença dominante do presente do indicativo: o uso do presente do indicativo pode ser observado na maioria dos exemplos que ilustram os funcionamentos anunciados. Unido às formas de indeterminação de sujeito ou dos sujeitos constituídos através de conceitos da área ou de interlocutores do processo de ensino e aprendizagem, o presente contribui para a construção do

⁴⁰ *En la didáctica de las lenguas extranjeras se identifica, en los últimos años, con las siguientes denominaciones: “Sprachbewusstsein”, en alemán; “éveil au langage”, en francés; “language awareness”, en inglés; “consapevolezza linguística”, en italiano; “consciência linguística”, en português. (Ibid. p. 26 nota de rodapé n. 11)*

sentido formativo e prescritivo do currículo, uma vez que o que descreve ou explica aparece legitimado com valor de certeza (e de verdade).

(b) Exemplos de formas de indeterminação de sujeito: a indeterminação se expressa através de subordinadas substantivas com construções de verbo ser + predicativo + que, ou construções de se + verbo, que apagam o sujeito enunciador. Como decorre dos exemplos incluídos abaixo, em combinação com a seleção léxica dos adjetivos (“indudable”, “importante”) ou dos verbos (“advertir”, “propicia”), essas formas de indeterminação produzem um efeito ora prescritivo acerca do que se espera que o docente faça ou leve em consideração, ora formativo-persuasivo, no sentido de tentar instituir uma prática que pode resultar desconhecida.

(01) É indubitável que o que o ensino das línguas estrangeiras na escola instalou [...]41 (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2001, p. 21)

(02) Assim, pode falar-se da cultura alemã “a la brasileira” ou “a la argentina” em algumas regiões do Brasil e da Argentina.42 (Ibid. p. 22)

(03) Trata-se das representações que circulam sobre cada língua.43 (Ibid. p. 22)

(04) É importante que o docente de língua estrangeira assuma a existência das representações [...]44 (Ibid. p. 22)

(05) Cabe advertir que a percepção de [...]45 (Ibid. p. 25)

41 *Es indudable que lo que ha instalado la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela [...] (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2001, p. 21)*

42 *Así, puede hablarse de la cultura alemana “a la brasileña” o “a la argentina” en algunas regiones de Brasil y de Argentina. (Ibid. p. 22)*

43 *Se trata de las representaciones que circulan sobre cada lengua. (Ibid. p. 22)*

44 *Es importante que el docente de lengua extranjera asuma la existencia de las representaciones [...] (Ibid. p. 22)*

45 *Cabe advertir que la percepción de [...] (Ibid. p. 25)*

(06) Propicia-se, para isso, um trabalho espiralado [...]⁴⁶ (Ibid. p. 25)

(c) Exemplos de formas determinadoras que contêm conceitos relevantes da didática de línguas estrangeiras ou dos estudos da linguagem como sujeito: a escolha de conceitos para o lugar de sujeito se constitui em recurso para o efeito formador/capacitador do currículo através de descrições ou explicações. A inclusão de um sujeito gramatical explícito apaga, como no caso anterior, o lugar de enunciador, deslocando para esses conceitos da didática de línguas estrangeiras a responsabilidade do sentido do enunciado.

(01) O ensino de línguas estrangeiras na escola se constitui, assim [...]⁴⁷
(CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2001, p. 21)

(02) O universo sociocultural que costuma “acompanhar” cada língua estrangeira [...]⁴⁸ (Ibid. p. 21)

(03) Estas regularidades, contudo, não resultam num todo uniforme [...]⁴⁹ (Ibid. p. 22)

(04) As representações emergem na aula de língua estrangeira [...]⁵⁰ (Ibid. p. 22)

(05) Assim, a variedade na qual o docente esteja instalado funcionará como [...]⁵¹ (Ibid. p. 23)

⁴⁶ *Se propicia, para ello, un trabajo espiralado [...] (Ibid. p. 25)*

⁴⁷ *La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela se constituye, así [...] (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2001, p. 21)*

⁴⁸ *El universo sociocultural que suele “acompañar” a cada lengua extranjera [...] (Ibid. p. 21)*

⁴⁹ *Estas regularidades, sin embargo, no conforman un todo uniforme [...] (Ibid. p. 22)*

⁵⁰ *Las representaciones emergen en la clase de lengua extranjera [...] (Ibid. p. 22)*

⁵¹ *Así, la variedad en la que el docente esté instalado funcionará como [...] (Ibid. p. 23)*

(06) [...] fica descartada a prática mecânica que se limita à repetição de formas isoladas e frases descontextualizadas.⁵² (Ibid. p. 26)

Nos exemplos (02) a (05), em que se desenvolvem explicações ou definições, os núcleos do sujeito incluem conceitos valorizados que o documento procura definir e difundir; já o exemplo (06) inclui no sujeito um tipo de prática que, como decorre do predicativo “descartada”, deveria ser substituída por outras.

(d) Exemplos de formas determinadoras em que os sujeitos são os interlocutores do processo de aprendizagem: Tanto neste capítulo como nos outros, o professor e os alunos aparecem como os sujeitos gramaticais mais frequentes. O exemplo 6 é o único, neste capítulo, em que o documento/o enunciador se “associa” com seu interlocutor destinatário.

(01) as crianças podem começar a aplicar seus conhecimentos [...]⁵³ (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2001, p. 21)

(02) Um especialista ou um entendido em matemática, música ou ciências sociais, a título de exemplo, podem atuar como “consultor”⁵⁴ (Ibid. p. 23)

(03) Os alunos escutarão a língua estrangeira a partir de uma voz diferente.⁵⁵ (Ibid. p. 23)

⁵² [...] queda descartada la práctica mecánica que se limita a la repetición de formas aisladas y frases descontextualizadas. (Ibid. p. 23)

⁵³ los chicos pueden comenzar a aplicar sus conocimientos [...] (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2001, p. 21)

⁵⁴ Un especialista o conocedor de matemática, música o ciencias sociales, a modo de ejemplo, puede actuar como “consultor”. (Ibid. p. 23)

⁵⁵ Los alumnos escucharán la lengua extranjera desde una voz diferente. (Ibid. p. 23)

- (04) embora o consultor, diante dos alunos, constitua o interlocutor mais competente, assim como o docente [...]⁵⁶ (Ibid. p. 24)
- (05) O docente, por seu turno, deverá assumir sua responsabilidade de interlocutor mais competente [...]⁵⁷ (Ibid. p. 24)
- (06) Tomemos outro exemplo a partir da situação de [...]⁵⁸ (Ibid. p. 24)
- (e) Exemplos de modalizações com verbos dever/poder; com futuro do indicativo; com adjetivação: Os exemplos dos três elementos enumerados visam a constituir um efeito normativo-didático, no sentido do que deve ou deverá ser feito, mesmo que sob a aparência de sugestão, como no primeiro ou no quinto exemplo.
- (01) [...] podem ser previstos projetos didáticos que ofereçam a possibilidade de circulação por outras variedades.⁵⁹ (Ibid. p. 23)
- (02) A possibilidade, então, de “instalar-se” na língua estrangeira deve ser construída, na aula, a partir do uso de textos escritos e orais de diferentes gêneros discursivos.⁶⁰ (Ibid. p. 25)
- (03) (O aluno) deve aprender a reconhecer e valorar a complexidade dos processos de construção de sentidos, de reformulação, de reelaboração e

⁵⁶ *si bien el consultor constituye frente a los alumnos el interlocutor más competente, al igual que el docente [...]* (Ibid. p. 24)

⁵⁷ *El docente, por su parte, deberá asumir su responsabilidad de interlocutor más competente [...]* (Ibid. p. 24)

⁵⁸ *Tomemos otro ejemplo a partir de la situación de [...]* (Ibid. p. 24)

⁵⁹ *[...] pueden preverse proyectos didáticos que ofrezcan la posibilidad de circulación por otras variedades.* (Ibid. p. 23)

⁶⁰ *La posibilidad, entonces, de “instalarse” en la lengua extranjera, debe construirse, en la clase, a partir del uso de textos escritos y orales de diferentes géneros discursivos.* (Ibid. p. 25)

ajuste da interpretação, envolvidos nos processos de compreensão e produção.⁶¹ (Ibid. p. 25)

(04) [...] é recomendável a elaboração de projetos interdisciplinares que [...]⁶²
(Ibid. p. 23)

(05) [...] sempre que seja possível, recorrer-se-á ao uso de uma metalinguagem comum entre a área de Línguas Estrangeiras e a área de Práticas da Linguagem. Este gesto contribuirá para chamar a atenção sobre [...]⁶³ (Ibid. p. 26)

(06) [...] constitui um instrumento de valor inestimável para reconhecer – e no caso da E.G.B., ir construindo – o próprio universo sociocultural.⁶⁴ (Ibid. p. 26)

A partir do exposto e do documento analisado, pode-se afirmar que, da perspectiva dos gêneros discursivos, as categorias de tema, estilo e forma composicional fazem emergir, nos exemplos analisados, características do currículo que podem ser atribuídas a gêneros que circulam no âmbito do discurso pedagógico, como aulas, materiais didáticos ou de avaliação, dentre outros. Trata-se do caráter prescritivo-normativo e, ao mesmo tempo, formativo-didático do documento curricular: de um lado, estabelecer e legitimar o que deve ser feito; de outro, contribuir para sua realização.

⁶¹ *(El alumno) debe aprender a reconocer y valorar la complejidad de los procesos de construcción de sentidos, de reformulación, de reelaboración y ajuste de la interpretación involucrados en los procesos de comprensión y producción.* (Ibid. p. 25)

⁶² *[...] es recomendable la elaboración de proyectos interdisciplinarios que [...]* (Ibid. p. 23)

⁶³ *[...] siempre que sea posible, se recurrirá al uso de un metalenguaje común entre el área de Lenguas Extranjeras y el área de Prácticas del Lenguaje. Este gesto contribuirá a llamar la atención sobre [...]* (Ibid. p. 26)

⁶⁴ *[...] constituye un instrumento de valor inestimable para reconocer –y en el caso de la E.G.B., ir construyendo- el propio universo sociocultural.* (Ibid. p. 26)

Essas características coincidem, por sua vez, com a concepção de currículo como instrumento político no campo dos estudos sobre currículo: como se sabe, os processos de desenvolvimento curricular deflagram um jogo de tensões entre o novo e o velho, entre práticas atuais e práticas anteriores, na medida em que esses processos podem confrontar-se com representações, expectativas e resistências individuais, profissionais e institucionais.

1.2.2 O currículo como acontecimento discursivo

O enfoque dessas materialidades verbais consiste, também, em concebê-las como *acontecimentos discursivos*. Para tanto, nos apoiamos nos princípios da teoria exposta por Pêcheux, principalmente em sua obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento?* (2015 [1990]).

Ao interrogar a noção de currículo (item anterior), concluí dizendo que, do ponto de vista de como ele chega na intervenção didático-pedagógica, ele pode ser definido pelo movimento pendular entre prescrição e formação. Afirmção semelhante pode ser feita do ponto de vista da sua própria constituição, ela também determinada pelo movimento pendular entre prescrição (há um modo de o currículo se dizer como currículo, o qual, no seu acontecimento, trabalha também com sua constituição histórica) e formação (processo que, tendo relação com sua história de constituição, aponta também para a novidade que agrega do acontecimento de sua implementação).

O tratamento do material terá, portanto, como pano de fundo, a consideração de que o movimento pendular entre prescrição e formação trabalha sempre com sua constituição histórica e com a novidade do evento de sua implementação, outra maneira de dizer que o currículo será visto como

acontecimento discursivo. Ou seja, será visto como o fato pragmático no qual entram em contato a sua constituição histórica e a novidade de sua implementação, também historicizada. Esse movimento tem paralelo com o que Pêcheux propõe sobre a passagem do objeto da linguística (o sistema da língua) para objetos de cunho pragmático só historicamente definíveis, os quais sintetizam – no plano dos objetos de pesquisa – a flutuação entre previsibilidade e imprevisibilidade do *acontecimento discursivo*:

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (2015 [1990], p. 51).

Portanto, a assunção do currículo como *acontecimento discursivo* põe esse objeto de pesquisa na condição de um fato discursivo, em que, ao que se mostra como fixado, segue-se boa dose de imprevisibilidade:

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (lexicosintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (2015 [1990], p. 53).

Fica, desse modo, retomada a ideia de que o currículo é um processo e que as determinações a que ele está sujeito (históricas sempre e manifestadas, por exemplo, nas opções teóricas e na projeção de futuro para um determinado público) abrem-se para implementações que, embora circunscritas por restrições e condições de possibilidade, repõem a história no processo de constituição do currículo como instrumento de ação social.

E em consonância com as perspectivas apontadas, no tocante a especificações e distinções em relação à noção de contexto, este estudo se apoia nos desenvolvimentos de Corrêa (2013). Este autor aborda o contexto em função do acontecimento discursivo considerando seis enquadramentos, a saber:

- 1) o contexto enquanto produto da situação presencial e imediata;
- 2) o contexto como produto das várias situações de uso da língua (aqui corresponde considerar o registro de língua);
- 3) o contexto como produto dos seis fatores no esquema de comunicação (Jakobson, 1975);⁶⁵
- 4) conceber o contexto como ritual: o contexto pragmático, que associa expressões, sujeitos, circunstâncias situacionais e a realização do ato de fala;
- 5) contexto dos gêneros discursivos em esferas da atividade social do homem em sua dimensão histórica e
- 6) o contexto é associado a noção de condições de produção do discurso.

E como bem afirma este autor, em relação à produção do discurso da Linguística Aplicada sobre o currículo:

As escolhas curriculares, determinadas historicamente, estão, pois, sujeitas à dinâmica das relações de poder. Com uma circunstância agravante em sociedades com fraca penetração das instituições: tais escolhas podem se fixar por períodos mais (ou menos) longos a depender de tipos de regimes que se estabeleçam ou de intervenções que visem a marcar a simples alternância de poder dentro de um mesmo regime. (CORRÊA, 2008, p. 253)

⁶⁵ Como se sabe, esses fatores no esquema da comunicação proposto por Jakobson são: remetente, destinatário, contexto, código, canal e mensagem (JAKOBSON, 1975, p. 123).

Essa concepção aprofundada e dinâmica da noção de contexto será articulada à noção de *formação discursiva* (FD), inicialmente definida como aquilo que pode e deve ser dito, a partir de uma posição, em uma dada conjuntura sócio-histórica (PECHEUX, 2009 [1975], p. 147).⁶⁶ A mobilização da noção de FD será feita de modo articulado às noções de intradiscurso e interdiscurso. Estas últimas, como se sabe, correspondem, respectivamente, ao nível de análise da linearidade da linguagem verbal e ao nível de análise da dimensão sócio-histórica e ideológica do discurso⁶⁷.

Com esses entendimentos, passo a analisar os documentos que tomei como objeto de investigação.

⁶⁶ A discussão teórico-prática sobre os desenvolvimentos posteriores na concepção dessa noção será realizada, no capítulo 4, durante a exposição da análise do sub-corpus epicurricular.

⁶⁷ Aprofundamentos sobre o funcionamento dessas noções durante a análise serão especificados no capítulo 3.

Capítulo 2

**O Currículo “Contenidos Básicos Comunes” (CBC):
plurilinguismo contido e diversidade simplificada**

2.1 Origem e descrição do Currículo “Conteúdos Básicos Comuns”

Os **Conteúdos Básicos Comuns** representam a produção curricular desenvolvida na década de 1990, durante o processo conhecido como de “transformação educacional”. Como no Brasil e em outros países do Cone Sul, na Argentina as reformas levadas adiante nesse período tiveram como instrumento principal de intervenção o currículo nacional (TERIGI, 1999; FEENEY, 2014).

Mesmo considerando que esse tipo de currículo pode ser interessante para estimular um debate nacional, o especialista em currículo Michael Apple observa, em entrevista a Antônio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, que

um currículo nacional estará sem dúvida vinculado a um sistema de objetivos nacionais e instrumentos de avaliação nacionalmente estandardizados (testes padronizados, provavelmente, em função do tempo e dos custos envolvidos). Também o currículo nacional pode estar determinado pela relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros. (APPLE, 2006, p.63)

Ainda com relação aos testes, Apple acrescenta: “Numa altura de ‘reformas’ neoliberais, tanto o currículo nacional, como os testes nacionais irão exacerbar ainda mais o processo de transformação das escolas numa mercadoria”. (Id. op. cit.)

Do ponto de vista do contexto político e político-educacional, trata-se de, justamente, de um período de orientação neoliberal durante o qual se promoveu a “excelência” e a “eficiência” de resultados como objetivo final para a instituição escolar. Ao mesmo tempo, a responsabilidade financeira das

escolas foi transferida do Ministério de Educação Nacional para as províncias (estados, no Brasil), levando-se a termo um processo de descentralização que se justificava com o argumento de outorgar-lhes independência na administração dos fundos próprios, embora o controle da questão curricular e outras do âmbito educacional se mantivessem no âmbito do Ministério Nacional. Berenblum (2003, p. 117) designará esse processo enquanto “política de *desresponsabilização*”, acrescentando que

a transferência das escolas para as províncias e municípios, que sustenta a política de descentralização adotada pelo governo, se refere aos âmbitos financeiro e administrativo do sistema educacional, mas não implica a descentralização na tomada de decisões políticas em matéria educacional. (BERENBLUM, 2003, p. 117)

Sobre esse período de reformas implementadas nos países ibero-americanos em seus sistemas escolares, Terigi (2002, p. 2) considera que

[os] processos de descentralização administrativa e [as] mudanças na estrutura dos sistemas escolares foram acompanhados por ensaios de reformas pedagógicas profundas que registram resultados desiguais entre países e, inclusive, no interior de um mesmo território nacional.⁶⁸ (TERIGI, 2002, p. 2)

O marco regulatório principal para o processo de transformação e de renovação curricular, que incluiu a reorganização da estrutura do sistema educacional e o estabelecimento de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para todo o território nacional, foi a Lei Federal de Educação N° 24195 de 1993 (LFE)

⁶⁸ [...] *procesos de descentralización administrativa y cambios en la estructura de los sistemas escolares han sido acompañados por ensayos de profundas reformas pedagógicas que registran desiguales resultados entre países e inclusive dentro de un mismo territorio nacional.* (TERIGI, 2002, p. 2)

(ARGENTINA, 1993a). Trata-se da primeira lei que introduz disposições sobre todos os níveis de escolaridade, incluindo a Educação Infantil, a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e a Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação) (a Lei N° 1420, de 1884, só abrangia o Ensino Fundamental).

A Lei Federal de Educação produziu mudanças estruturais no sistema escolar, que passou de uma estrutura de 7 anos de Ensino Fundamental obrigatório, e 5 de Ensino Médio não obrigatório, a uma organização constituída por um período de 10 anos de obrigatoriedade. Desses dez anos, o primeiro correspondia ao último ano da Educação Infantil (EI) e os outros nove à Educação Geral Básica (EGB), dividida em três ciclos de três anos por ciclo (EGB 1, EGB 2, EGB 3). Por último, incluía-se um período não-obrigatório de três anos de Educação Polimodal (EP), comparável ao Ensino Médio, no Brasil.

Para a orientar a elaboração dos CBC, disposta pela Lei Federal de Educação, foi aprovada, em dezembro de 1993, a Resolução N° 33 (ARGENTINA, 1993b), na qual, entre outras questões, são definidas as concepções de conteúdo a serem levadas em consideração para a produção dos CBC.

A seguir, apresentarei resultados da análise, mobilizando a noção de *sequência discursiva de referência* de Courtine (1981, p. 44; p. 53-4). A mesma corresponde ao nível do intradiscurso, isto é, da cadeia linear do dizer. Como afirma o referido autor, ela permite organizar um corpus porque sintetiza e ilustra a repetição de formulações e recorrências de sentidos. Conforme pode-se constatar nos enunciados a seguir, esses conteúdos são entendidos predominantemente enquanto competências e processamentos mentais:

Entende-se por nível uma unidade de aprendizagem/aquisição que implica no desenvolvimento gradativo das **competências** linguística e comunicativa.⁶⁹ (ARGENTINA, 1997b, p. 63)

Os CBC de línguas estrangeiras para a Educação Polimodal se propõem a iniciar e/ou desenvolver nos alunos e alunas as **competências** linguística e pragmática do inglês como língua de comunicação internacional e da/s língua/s estrangeira/s selecionada/s.⁷⁰ (ARGENTINA, 1997b, p. 85)

O desenvolvimento das **competências** linguística, comunicativa, pragmática e estratégica implica nos procedimentos gerais requeridos nos processos de aquisição, aprendizagem, geração das línguas, **processamento** e produção de discursos orais e escritos, bem como nos procedimentos relativos à reflexão sobre a linguagem e às estratégias de aprendizagem/aquisição.⁷¹ (ARGENTINA, 1997b, p. 85)

Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) da Educação Geral Básica (EGB) (comparável ao Ensino Fundamental no Brasil) estão organizados em capítulos que representam diferentes disciplinas de estudo: Língua, Matemática, Ciências Naturais, Tecnologia, Educação Artística, Educação Física e Formação Ética e Cidadã. Não é de estranhar a falta de um capítulo específico para a área de Língua Estrangeira, uma vez que, conforme a Resolução N° 33 referida acima, essa área não está incluída na relação dos campos disciplinares sobre os quais devem ser convocados os respectivos especialistas.⁷²

⁶⁹ *Se entiende por nivel una unidad de aprendizaje/adquisición que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüística y comunicativa* (ARGENTINA, 1997b), p. 63.

⁷⁰ *Los CBC de Lenguas Extranjeras para la Educación Polimodal se proponen iniciar y/o desarrollar em los alumnos y las alumnas las competencias lingüística y pragmática del inglés como lengua de comunicación internacional y de la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s* (ARGENTINA, 1997b, p. 85)

⁷¹ *El desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa, pragmática y estratégica implica los procedimientos generales requeridos en los procesos de adquisición, aprendizaje, generación de lenguas, procesamiento y producción de discursos orales y escritos, así como los procedimientos relativos a la reflexión sobre el lenguaje y las estrategias de aprendizaje/adquisición.* (ARGENTINA, 1997b, p. 85)

⁷² Essa relação inclui as seguintes disciplinas: Matemática, Língua, Física, Química, Biologia,

Cada capítulo contém as seções a seguir:

- Uma introdução, na qual se fundamenta a inclusão dos conteúdos desse capítulo.
- Uma proposta de organização através de blocos que reúnem os conteúdos em torno de um eixo temático, segundo os critérios da lógica disciplinar.
- Uma caracterização dos blocos apresentados, incluindo: uma síntese explicativa para cada bloco, o que se espera atingir com o desenvolvimento dos conteúdos nele apresentados (as denominadas expectativas de rendimento) e uma sugestão de possíveis vínculos que podem ser estabelecidos entre um bloco em particular e outros capítulos dos CBC.
- Uma proposta de alcance dos conteúdos, por bloco e por cada ciclo (EGB 1, EGB 2 e EGB 3), apresentada através de tabelas que procuram ilustrar a progressão interciclo. Os conteúdos são caracterizados em conceptuais, procedimentais e atitudinais, isto é, vinculados, respectivamente, aos conceitos de cada disciplina, aos procedimentos necessários para a aprendizagem que se visa a desenvolver e aos valores que se procura promover nos alunos.

Vale destacar a organização e a atenção à explicitação presentes nos CBC. A relação entre explicitação e implicação, tema central no tratamento dos chamados conteúdos educacionais, retorna na forma de apresentação do documento e no esmero quanto às explicações (explicitações) fornecidas ao leitor. Uma vez mais a explicitação pela palavra toma lugar central em relação ao atribuído às ações implícitas, não verbalizadas. Talvez por isso, estas sejam atribuídas ao domínio da cultura mais funda, da crença menos perceptível, dos

valores menos notáveis, das ações, enfim, cujos efeitos (sempre implícitos – leia-se: não verbalizados) fossem, por isso, menos visíveis. Caberia, ainda uma vez, interrogar a ênfase na explicitude, desta vez, para saber sobre o seu real alcance. É possível explicitar tudo pelo simples fato de pôr uma ação em palavras? Qual o limite dos recursos linguísticos no tocante à explicitação? Se lhe for atribuída essa prerrogativa, como considerar a ambiguidade, os variados efeitos de sentido de um enunciado, o caráter opaco do sentido, o “relançar indefinido das interpretações” (PÊCHEUX, 2015 [1990], p. 51)?

Afunilando a discussão para o interesse específico deste trabalho, passemos à observação de como a língua estrangeira aparece nesse documento.

2.1.1 Sobre o lugar de Língua Estrangeira nos CBC da Educação Geral Básica (comparável ao Ensino Fundamental no Brasil)

Sem um capítulo específico, conforme anunciado, na EGB, as línguas estrangeiras aparecem como bloco constitutivo do capítulo intitulado Língua. Trata-se do bloco 5, especificamente, sendo os outros quatro Língua oral, Língua escrita, Reflexão sobre os fatos da linguagem e Discurso literário.

Sobre esta organização cabe referir, em primeiro lugar, que no documento não são esclarecidos os critérios que levaram a incluir essas categorias em um mesmo nível de relação entre si, e que os blocos 1 a 4 apresentam conteúdos referidos ao espanhol língua de escolarização, com escassas referências às LE. Em segundo lugar, cabe salientar que, para além das objeções que pudessem existir, na época, quanto ao título do capítulo – pela não definição de uma língua em específico ou pela preferência do termo

“língua” no lugar de “linguagem”, por exemplo, e sabendo-se que o título antecipava apenas a inclusão do espanhol língua de instrução –, o fato de o capítulo Língua incluir, mesmo que *sui generis*, um bloco de Língua Estrangeira gerou expectativas de trabalho interlínguas no campo das LEs.

Como exemplo dessas expectativas, cabe referir o fragmento a seguir, retirado dos materiais correspondentes ao processo de atualização curricular que a Cidade de Buenos desenvolvia, naquela época, acompanhando o estabelecido pelos CBC e, ao mesmo tempo, planejando o traçado de documentos curriculares próprios:

[...] uma diferença importante [...] é que Língua Estrangeira agora faz parte da Área de Língua. Essa inclusão será muito produtiva desde que concretizada, na prática, uma articulação entre o ensino de ambas as línguas. Este documento pode ser um primeiro passo para essa articulação, para iniciar o diálogo entre os docentes dessas línguas, não apenas com respeito ao uso de uma metalinguagem comum, mas, também, com respeito ao estabelecimento de objetivos e conteúdos que se complementem entre si.⁷³ (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1995, cap. “Lengua extranjera”, p. 23)

A menção explícita ao trabalho articulado entre o espanhol e as línguas estrangeiras do sistema, considerando-se objetivos e conteúdos complementares e também o emprego de uma metalinguagem comum, foi incluída, mais tarde, na proposta curricular para o ensino de LE da cidade (cf. ex. (05) nesta tese, p. 58).

⁷³[...] una diferencia importante [...] es que Lengua Extranjera ahora pertenece al Área Lengua. Esta inclusión será muy productiva si, en la práctica, se logra una articulación entre la enseñanza de las dos lenguas. Este documento puede ser un primer paso para esa articulación y un principio de diálogo entre sus docentes, no sólo con respecto al uso de un metalenguaje común, sino al establecimiento de objetivos y contenidos que se complementen. (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1995, cap. “Lengua extranjera”, p. 23)

2.1.2 Sobre o lugar de Língua Estrangeira na Educação Polimodal (EP - comparável ao Ensino Médio no Brasil)

No currículo Conteúdos Básicos Comuns da Educação Polimodal (EP) (ARGENTINA, 1997b), os capítulos – dez, ao todo - mantêm a mesma estrutura dos CBC da EGB e, diferentemente deste documento, as línguas materna e estrangeiras têm cada uma um espaço específico. As disciplinas contempladas são: Língua e Literatura, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Tecnologia, Educação Artística, Educação Física, Formação Ética e Cidadã e Humanidades. Em diferentes oportunidades faz-se referência a línguas indígenas, línguas de contato, língua primeira e língua segunda, mas sem explicitação das línguas envolvidas.

Do ponto de vista dos objetivos a serem atingidos pelos alunos, denominados “Expectativas de rendimento” nos CBC, no currículo da Educação Geral Básica o aluno deverá ter desenvolvido habilidades e estratégias que lhe possibilitem a interação linguística em situações básicas de comunicação oral e escrita “em outra/s língua/s” (ARGENTINA, 1995b, p. 38). Já no documento correspondente à Educação Polimodal, espera-se que o aluno tenha condições de produzir em língua estrangeira textos escritos variados, coerentes e apropriados à situação comunicativa, com um grau razoável de fluência e correção, e que possa fazer uso de diferentes estratégias.

Esses enunciados trazem à tona, assim como várias outras expressões (língua como código, reflexão funcional, otimizar recursos, domínio eficaz da língua, ensino da gramática em termos da comunicação e não por si, dentre outras), ecos de uma abordagem comunicativa concebida, fundamentalmente,

de uma perspectiva instrumental, visão que, como já apontado nesta tese, é considerada insuficiente para o contexto escolar.

2.2 O currículo CBC como acontecimento discursivo

Para apresentar os resultados da análise do sub-corpus correspondente aos CBC, dos níveis de Educação Geral Básica e Polimodal, será feito um percurso em espiral, articulando elementos de diversos enquadramentos contextuais da produção dos documentos, sequências intradiscursivas dos mesmos (COURTINE, 1981) e o conteúdo temático em foco na abordagem do gênero discursivo (BAKHTIN, (1997 [1979])), isto é, a relação interlínguas produzida nos documentos.

Conforme mencionado acima, a questão curricular ocupou um lugar de destaque nas reformas implementadas no cenário educacional do Cone Sul da década de 1990 (BRASLAVSKY, 1998; LOPES; MACEDO, 2003; BERENBLUM, 2003; DUSSEL, 2005; KRAWCZYK; VIEIRA, 2008; HILLERT, 2011; FEENEY, 2014). Para a Argentina, o início dessa década representou um período singular: o contexto político-educacional se encontrava atravessado tanto pela esperança e expectativas que a recente recuperação democrática (dezembro de 1983) gerava, quanto pela hostilidade das políticas neoliberais e as inquietações que os processos de globalização em andamento mobilizavam sobre a questão identitária. Um contexto atravessado, também, pelos efeitos da constituição oficial do Mercosul em 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção⁷⁴, gerando, dentre outros efeitos, a tensão entre as tendências a se

⁷⁴ Apenas a título informativo, segue breve enumeração de documentos que registram instâncias prévias e posteriores à constituição do Mercosul, em suas diferentes fases, nas

conceber o “novo” território regional apenas em termos econômicos, de um lado e, de outro, as vozes que defendiam a construção de um “espaço culturalmente integrado”, nas palavras de Arnoux (2000, p. 105).

Da perspectiva da educação linguística, o Mercosul fazia emergir um território no qual conviviam, de forma desarticulada, o espanhol e o português (e suas respectivas variedades) como línguas dominantes, as línguas ameríndias e as línguas de imigração antigas e recentes. Qualquer projeto de articulação requeria, portanto, de saída, uma revisão consistente do mapa das línguas da região, um diagnóstico confiável sobre sua situação na educação formal e, sobretudo, a compreensão do sentido e do valor dessa integração. Várias ações foram levadas a termo nessa direção.⁷⁵

Naquele período, desencadeou-se um processo de reacomodação e reposicionamento no interior do campo das LEs do sistema formal que conferiu protagonismo ao português na produção curricular. Tenha-se presente que, para além de algumas poucas iniciativas no âmbito não formal ou privado, até a instauração do Mercosul, a presença curricular sistemática do português no ensino oficial argentino – basicamente enquanto língua opcional - se limitava ao período final do nível médio em três escolas de Buenos Aires e a um único

décadas de 80 e 90: Declaração do Iguazu, 1985; Ata para a Integração Argentino-Brasileira, 1986; Ata do Alvorada, 1988; Tratado de Assunção, 1991; Protocolo de Ouro Preto, 1994; Plano Trienal do Setor Educacional do Mercosul (SEM), 1998; Compromisso de Gramado, 2000; as atas das diferentes reuniões que se levam a termo no âmbito do Setor Educacional do Mercosul, dentre outros exemplos.

⁷⁵ Deixo registrada a realização de eventos científicos pioneiros em que essas temáticas foram discutidas. Por iniciativa do Instituto de Linguística da UBA, o “Primer Encuentro de Investigadores de Universidades de países miembros del Mercosur” e a “Primera reunión sobre Políticas Lingüísticas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) – Lenguas y Educación Formal”, ambos em 1995, e o “Congreso Políticas Lingüísticas para América Latina”, em 1997. Organizado pela Universidade Nacional do Nordeste (UNNE), na província do Chaco, o “Primer Congreso del Mercosur sobre tendencias y responsabilidades en la enseñanza de lenguas en el sistema educativo formal”, em 1999.

curso de licenciatura na mesma cidade.⁷⁶ Uma presença discreta, uma quase invisibilidade, com respeito às outras LEs do sistema formal, no qual predominava, de um modo geral, um conhecimento reduzido dos universos linguísticos e culturais da língua portuguesa e uma certa desconfiança quanto à qualidade da formação dos professores da área.⁷⁷ Por outro lado, avaliações superficiais sobre a aparente facilidade e transparência do português com relação ao espanhol – frequentes, também, com relação ao italiano – contribuíam para atribuir a seu conhecimento menor prestígio social do que o estudo do inglês, do francês ou do alemão.

Paradoxalmente, a análise intradiscursiva dos CBC mostrou que a ênfase dada ao estudo da língua portuguesa só aconteceu nos discursos de ações curriculares complementares, pois como conteúdo temático no gênero discursivo do currículo aparece somente na seguinte formulação intradiscursiva, correspondentes ao nível polimodal:

- (1) No caso das ***línguas em contato com o espanhol***, como é o caso do português em certas áreas do nosso país, será necessário orientar os processos de ensino/aprendizagem no sentido da delimitação das áreas similares, tanto no

⁷⁶ A Licenciatura em Português do “Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas ‘Juan Ramón Fernández’”, doravante o Lenguas Vivas, inaugurada em 1954. O Instituto, fundado em 1904, é uma instituição oficial de gestão pública especializada em LE. Oferece serviços de educação básica (ensino fundamental e médio) e superior não universitária (licenciaturas e tradutorados em alemão, francês, inglês e português, e especializações em espanhol língua segunda e estrangeira e em interpretação). Também oferece cursos de LE e de espanhol a estrangeiros no setor de Extensão. Em 1991, a Licenciatura em Português tinha sido completada apenas por cinquenta e quatro graduados. Uma revisão do ensino de português no sistema educacional formal argentino pode ser consultada em Franzoni (1999) e Pasero (2007).

⁷⁷ Os eventos anuais denominados “Universos da Língua Portuguesa”, inaugurados em 1994 pelo então Leitor de Portugal, o Prof. José Luis d’Amaral, constituíram, na época, uma referência para a discussão sobre esses tópicos. Contando com a presença de escritores, poetas e representantes dos âmbitos acadêmicos da Argentina, do Brasil, de Portugal e dos países da África em que o português é língua oficial, esses encontros contribuíram para sensibilizar quanto à multidimensionalidade cultural e linguística do português. Nessa mesma direção deve ser considerada a revista *Parecidos & diferentes*, criada por d’Amaral em 1993 e publicada com apoio do Leitorado de Portugal e do Lenguas Vivas.

nível fonológico quanto no gramatical e lexical. ⁷⁸
(ARGENTINA, 1997b, p. 69)

A instauração do Mercosul e os novos lineamentos da política educacional argentina, que prenunciavam a redação de uma nova lei de educação e de novas diretrizes curriculares, fixando as bases da denominada “transformação educacional”, vieram a alterar essa situação e a deslocar definitivamente o português para um lugar de visibilidade, deixando as outras LE, com exceção do inglês, em um lugar de menor protagonismo. Nesse sentido, interessa-me recuperar um fragmento do texto **Bases para la Transformación Educativa** (ARGENTINA, 1991) que indicava, por um lado, incluir-se uma LE no ensino fundamental e duas no ensino médio e, por outro, a necessidade de “se estimular especialmente a aprendizagem do português, em decorrência dos acordos do Mercosul, particularmente naquelas regiões ligadas mais diretamente com o Brasil”⁷⁹ (op. cit., p. 56-57). Apesar de essa recomendação não ter sido considerada na redação da lei que seria sancionada dois anos mais tarde, ela deflagrou, ao longo da década de 1990, um conjunto de ações de planejamento curricular que, com diferentes resultados, conduziram à inclusão do português na educação básica e superior e começaram a mostrar, muito lentamente, a necessidade de se abrirem espaços de discussão para as didáticas das LEs “começarem a falar entre si”.

⁷⁸ *En el caso de lenguas en contacto con el español, como es el caso del portugués en algunas áreas de nuestro país, será necesario orientar los procesos de enseñanza/aprendizaje hacia la delimitación de áreas similares, tanto en el nivel fonológico como el gramatical y el lexical.* (ARGENTINA, 1997b, p. 69). O itálico-negrita na citação refere-se ao conteúdo temático enfocado no gênero e esse procedimento será utilizado em todos os exemplos a serem reproduzidos nesta tese.

⁷⁹ *...deberá tenderse especialmente al aprendizaje del portugués como consecuencia de los acuerdos del Mercosur, particularmente en las regiones vinculadas más directamente con Brasil.*

Apresento, na sequência, uma seleção de exemplos de ações vinculadas à educação básica que julgo relevantes nesse sentido.

Entre 1992 e 1993, a Direção Nacional de Educação do Adulto (DINEA), dependente do Ministério da Educação argentino (ME)⁸⁰, produziu o currículo de um curso de nível médio destinado a adultos, na modalidade à distância, que incluía, com caráter obrigatório e a mesma carga horária, o ensino de inglês e português. Durante o primeiro ano foram elaborados os materiais destinados aos estudantes para todas as disciplinas, sob uma coordenação que privilegiou a discussão entre todas as áreas disciplinares como modalidade de trabalho, visando concretizar uma proposta de ensino articulada. Entretanto, ao iniciar-se o planejamento para a formação dos tutores, a entrada em vigor da Lei de Transferência dos Serviços Educacionais Nº 24049/1992, que retirou a DINEA e outros órgãos nacionais (federais, no Brasil) do âmbito nacional, levou à suspensão total do projeto nos primeiros meses de 1993. Outro exemplo de intervenção política desaproveitando os recursos materiais e humanos de uma ação inovadora no período de um mesmo governo, conforme observado com relação à Reforma Gentile (cf. p. 22).

Em 1995, foi implementado o Projeto Português Segunda Língua Estrangeira (PP2a.LE) no nível médio do *Lenguas Vivas* (LV). Com um currículo traçado ad hoc, o projeto objetivava, de um lado, investigar o processo de aprendizagem de português como segunda LE com alunos que, durante os sete anos do ensino fundamental, tinham estudado francês ou

⁸⁰ Para me referir ao ministério argentino da área educacional, utilizarei sempre a sigla ME. Deixo registrado, contudo, que desde sua criação, em 1854, como Ministério da Justiça e da Instrução Pública e, em 1949, como Ministério da Educação, esse órgão já teve vários nomes. Durante o período ao qual faço referência nesta tese, os nomes foram: “Ministerio de Cultura y Educación” (1989-1999), “Ministerio de Educación” (1999-2002), “Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología” (2002-2007), “Ministerio de Educación” (2007-2015) e, desde dezembro de 2015, “Ministerio de Educación y Deporte”.

inglês como primeira LE. De outro lado, o PP2a.LE visava indagar os efeitos da aprendizagem do português sobre o espanhol como LM, bem como oferecer espaços de iniciação científica e prática docente aos futuros professores da Licenciatura em Português.⁸¹

No tocante à presença do conteúdo temático em foco nesta pesquisa em relação a outras línguas estrangeiras que não a portuguesa, a análise intradiscursiva permitiu identificar os seguintes exemplos nos CBC:

- (2) Visando **uma oferta plurilíngue**, pensou-se na introdução de outra/s língua/s estrangeira/s dependendo da escolha e das possibilidades das províncias e da Cidade de Buenos Aires. **As línguas estrangeiras são concebidas como janelas para culturas distintas da própria**, o que implica o seu ensino enquanto veículos das culturas que as sustentam.⁸² (ARGENTINA, 1997b, p. 64)
- (3) Em exponentes linguísticos, para os três níveis, a inteligibilidade internacional para o inglês; adoção de **uma variedade dialectal padrão para a/s língua/s estrangeira/s selecionada/s**.⁸³ (ARGENTINA, 1997b, p.71-72)
- (4) Neste bloco é descrito um conjunto de conteúdos que visam desenvolver nos estudantes uma atitude reflexiva, crítica e flexível a respeito das línguas, suas estruturas e usos sociais, da categorização do mundo oriunda de cada uma delas e de sua relação com a própria cultura e as estrangeiras; deve-se mencionar **a nova cultura**

⁸¹ Na qualidade de pesquisadora, mas também de participante, apresentei resultados desse trabalho no IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada de 1995, na Unicamp (na mesa redonda: “La enseñanza del portugués y del español como lenguas extranjeras”) e em um congresso sobre ensino de Português LE na Universidad Nacional Autónoma de México (na comunicação “Língua estrangeira, identificação e *realidade*”. In: **IV Congreso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira**. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996, p.193-198).

⁸² *Atentos a una oferta plurilingüe, se contempla la introducción de otra/s lengua/s extranjera/s de acuerdo con la opción y posibilidades de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires. Las lenguas extranjeras se conciben como ventanas a culturas que no son la propia, lo que implica su enseñanza como vehículos de las culturas que las sustentan.* (ARGENTINA, 1997b, p. 64)

⁸³ *En exponentes lingüísticos, para los tres niveles, se incluye, entre otros: “inteligibilidad internacional para el inglés; adopción de una variedad dialectal estándar para la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s.* (ARGENTINA, 1997b, p.71-72)

internacional do inglês enquanto língua de comunicação internacional.⁸⁴ (ARGENTINA, 1997b, p. 88)

- (5) Interesse pelo fato de se explorar o mundo, que é concebido como cultura, sociedade e conhecimento, a partir das ópticas oferecidas pelo ***inglês enquanto língua de comunicação internacional e a/s língua/s estrangeira/s selecionada/s; aceitação da diversidade***.⁸⁵ (ARGENTINA, 1997b, p. 88)

É possível observar que a relação interlínguas está presente nessas formulações intradiscursivas, mas de maneira indiferenciada no que se refere às línguas estrangeiras específicas. Cabe observar, também, que quando houver uma especificação, sempre acontece com relação à língua inglesa, como mostram os exemplos (4) e (5). Nesses casos também observamos a representação discursiva da língua inglesa como sendo de comunicação internacional, categoria que convive com as de língua franca, língua global e “*world Englishes*” (JENKINS, 2006; JORDÃO, 2014; PENNYCOOK, 2007; SCHMITZ, 2016).

Voltando à consideração de enquadramentos contextuais, cabe lembrar que no final de 1997, a Secretaria da Educação da Cidade de Buenos Aires (SE) iniciou o traçado de um currículo de LE pensando incluir, inicialmente, francês e inglês, as línguas majoritariamente ensinadas na cidade (e, também, no país). Foi crucial, nessa instância, a intervenção da Profa. Lucila Gassó,

⁸⁴ *En este bloque se describe un conjunto de contenidos tendientes a desarrollar en los estudiantes una actitud reflexiva, crítica y flexible con respecto a las lenguas, sus estructuras y usos sociales, a la categorización del mundo que se deriva de cada una de ellas y a su relación con la propia cultura y las extranjeras; especial mención merece la nueva cultura internacional del inglés como lengua de comunicación internacional.* (ARGENTINA, 1997b, p. 88)

⁸⁵ *Interés por explorar el mundo, entendido este como cultura, sociedad y conocimiento, desde las ópticas ofrecidas por el inglés como lengua de comunicación internacional y la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s; aceptación de la diversidad.* (ARGENTINA, 1997b, p. 88)

argumentando enfaticamente a favor da inclusão de todas as LEs das quais a própria SE oferecia não apenas espaços de ensino na educação básica, mas também licenciaturas – alemão, francês, inglês, italiano e português.⁸⁶ Finalmente – e felizmente (!) -, as cinco línguas puderam ser consideradas para o planejamento tanto de um currículo plurilíngue, com itinerários de ensino diferenciados para cada língua, quanto para a criação de certificações de proficiência destinadas à educação básica.

Em 1998, foram publicados os currículos para ensino fundamental e médio do Chaco, no nordeste da Argentina (PROVINCIA DEL CHACO, 1998a, 1998b), também incluindo o português, além de francês, inglês e italiano, sem se diferenciar, neste caso, trajetos específicos por língua.

Em 1999, a SE portenha publicou a grade de descritores para as certificações de proficiência em LE denominadas CLE⁸⁷ e a versão preliminar do currículo de línguas estrangeiras da cidade (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1999), que seria publicado dois anos mais tarde, em sua versão definitiva, sob o título de **Diseño curricular de lenguas extranjeras - Niveles 1, 2 3 y 4**, doravante, o DCLE.⁸⁸ Ainda em 1999, após a concretização dessas duas ações

⁸⁶ Conforme apontado na nota 76, o *Lenguas Vivas* oferece licenciaturas em alemão, francês, inglês e português. Já a licenciatura em italiano é oferecida no Instituto Superior de Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, doravante, o Joaquín V. González, onde também se formam professores de francês e inglês. Fundado em 1904, como o LV, o Joaquín V. González é uma instituição pública de gestão oficial que oferece licenciaturas não universitárias para todas as disciplinas do Ensino Médio, incluindo as três LE mencionadas, e diversas especializações. Em 1997, ambos os institutos já tinham deixado de ser nacionais, devido aos efeitos da mesma lei que tinha suspendido os projetos da DINEA, e tinham sido transferidos à jurisdição da SE portenha,

⁸⁷ CLE, significando, em espanhol, “*Certificados de Lenguas Extranjeras*”. Além do objetivo instrumental de estabelecer critérios unificados de avaliação que pudessem atender à grande heterogeneidade de situações de ensino de LE nas escolas dos níveis fundamental e médio da cidade, através dos CLE visava-se revalorizar o conhecimento de LE no sistema formal, impulsionando, ao mesmo tempo, a formação de equipes profissionais de avaliadores em LE e a instalação de novas perspectivas de análise do objeto avaliação.

⁸⁸ Conforme anunciado no capítulo 1 desta tese, a versão definitiva do DCLE, organizado em quatro níveis de ensino distribuídos ao longo dos ciclos de ensino fundamental e médio, e com percursos diferenciados para francês, inglês, italiano e português de acordo com a idade dos

e diante da necessidade de se contar com um espaço específico para a gestão de projetos vinculados às LEs e segundas, foi criado o Programa de Política Plurilíngue (PPP) da Cidade de Buenos Aires (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1999b).

A decisão de se elaborar um currículo e um sistema de certificações de proficiência para as cinco LEs do sistema formal de Buenos Aires constituiu um gesto político e político-linguístico significativo e contundente da SE portenha pois, para além do grau de presença específica de cada uma dessas línguas no contexto escolar (carga horária, quantidade de docentes disponíveis) e das representações de maior ou menor prestígio social e de cada uma, foi privilegiada a dimensão formativa de seu ensino, o que conferiu, simbolicamente, um valor equivalente a todas.⁸⁹ Em termos jurídicos, a presença dessas línguas no currículo veio a garantir condições de possibilidade para o desenvolvimento de projetos futuros, o que foi muito importante, especialmente, para aquelas línguas que ocupavam espaços de menor protagonismo; nesse sentido, o fato de o português ter sido incluído em um currículo oficial com um percurso ad hoc, contribuiu para firmar seu processo de (re)institucionalização no sistema formal. Julgo relevante acrescentar, por último, que os capítulos sobre princípios básicos da didática das LEs e sobre a dimensão formativa de seu ensino tornaram o DCLE material de leitura e análise em várias licenciaturas das diferentes LEs da cidade e em cursos

alunos, foi publicada em fevereiro 2001, data de sua entrada em vigor (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2001). Devido ao escasso número de escolas com ensino de alemão na cidade, o material elaborado para essa língua não foi incluído na publicação.

⁸⁹ De signo político diferente ao do governo nacional na época, a produção curricular da cidade de Buenos Aires se distanciava, nesse sentido, da proposta contemporânea dos CBC, conforme se verá mais adiante.

destinados à área de espanhol língua segunda e estrangeira (ELSE)⁹⁰, o que contribuiu, de forma expressiva, para sua circulação e difusão.⁹¹

A decisão da SE portenha também deve ser ponderada à luz das inúmeras discussões que se instauram na década de 1990, durante a denominada “transformação educacional” e o processo de elaboração dos CBC, sobre o valor do ensino de LE em contexto escolar. Apoiadas em uma orientação que enfatiza a efetividade, a “eficiência” ou a “excelência”, conceitos representativos da época da reforma educacional de 1990, e como decorre desta análise, as diretrizes dos CBC priorizaram a dimensão instrumental das LE. Em uma posição diferente – como é habitual acontecer, segundo Moreira, Pacheco e Leite Garcia (2004, p. 7), em jurisdições que procuram se diferenciar da voz oficial, organizando projetos com base em visões alternativas de sociedade, escola e currículo – a Secretaria de Educação portenha, de signo político diferente ao do governo nacional (federal, no Brasil), privilegiou a dimensão formativa das LEs sem, contudo, desconhecer seu valor instrumental, seu necessário papel no processo de educação linguística.

Quanto ao sub-corpus dos CBC correspondente ao nível EGB (equiparável ao Fundamental no Brasil), como já dito, chama a atenção o recorte disciplinar para a área de língua estrangeira, que aparece incluído dentro da área de língua materna. Igualmente, a análise intradiscursiva permite observar formulações de interesse para os objetivos da nossa pesquisa:

⁹⁰ Tanto nos cursos organizados pela Supervisão da Educação Básica de Adultos, para professores de ensino fundamental, devido aos adultos estrangeiros que recebiam nas suas aulas (russos e ucranianos, fundamentalmente, naquele período), quanto no curso de especialização em ELSE do LV.

⁹¹ O fato de o DCLE apresentar percursos de ensino traçados para cada LE, com diferentes pontos de início conforme a idade e etapa de escolaridade dos alunos, também contribuiu para sua difusão em outras províncias.

- (6) (...) os fracassos ou riscos na aprendizagem da leitura e da escrita colocam um sério desafio para o sistema educacional, uma vez que eles fazem com que os alunos abandonem o sistema de forma prematura, situação que muitas vezes é precedida por repetências contínuas que desencorajam alunas, pais e professores. ***Esta situação, complexa por si só num contexto monolíngue, agrava-se quando a língua de alfabetização não é a mesma que a língua materna do aluno.***⁹² (ARGENTINA, 1995b, p. 27)
- (7) Se bem a unidade linguística é o projeto educacional da escola, a vigência e a extensão de uma língua –no nosso caso, o espanhol enquanto língua nacional- ***não deverá supor a subestimação e o desaparecimento de outras línguas ou variedades***, visto que a identidade cultural do país há de ser construída a partir do respeito e ***a valorização da diversidade e com a contribuição enriquecedora de grupos e comunidades diversos.***⁹³ (ARGENTINA, 1995b, p. 27)
- (8) A aquisição da língua nacional, naqueles registros e variedades padronizados que permitam às crianças uma inserção social positiva na comunidade nacional, será acompanhada pelo respeito e valorização das pautas linguísticas e culturais de seu contexto familiar e social e, no caso das ***áreas em que existam línguas em contato, designadamente as aborígenes, a partir da alfabetização inicial na língua materna, em que o ensino do castelhano seja realizado mediante metodologias próprias da aquisição de uma língua segunda.***⁹⁴ (ARGENTINA, 1995b, p. 27)

⁹² (...) todo fracaso o riesgo en el aprendizaje de la lectura y la escritura plantea un serio desafío al sistema educativo, ya que conduce a que el alumno o la alumna abandonen prematuramente el sistema, situación muchas veces precedida por repitencias reincidentes que desalientan a alumnos, padres y maestros. Esta situación, ya de por sí compleja en un contexto monolingüe, se agrava cuando la lengua de alfabetización no coincide con la lengua materna del alumno o la alumna. (ARGENTINA, 1995b, p. 27)

⁹³ Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y extensión de una lengua –en nuestro caso, el español como lengua nacional– no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades. (ARGENTINA, 1995b, p. 27)

⁹⁴ La adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social, y, en el caso de las áreas donde existen lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización inicial en lengua materna, donde la enseñanza del castellano se realice mediante metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua. (ARGENTINA, 1995b, p. 27)

- (9) O progresso das ciências, das artes e da educação baseia-se na cooperação e os intercâmbios culturais, o que implica **uma necessidade crescente de participação ativa num mundo plurilíngue**.⁹⁵ (ARGENTINA, 1995b, p. 38)
- (10) **Na EGB, os alunos se iniciarão na aprendizagem de, ao menos, uma língua estrangeira; no entanto, recomenda-se uma oferta plurilíngue e multicultural** quando isto for possível. As decisões sobre a língua ou línguas que devem ser ensinadas e os aspectos a que é preciso dar prioridade no ensino (língua oral ou escrita, compreensão ou produção) irão depender da análise que cada jurisdição realizar a partir das necessidades regionais. Eis alguns aspectos que devem ser considerados na hora da decisão: a importância que uma língua puder adquirir na estruturação política, cultural e econômica do mundo, a proximidade geográfica com a área de fala de uma língua, a origem cultural dos alunos. Em todos os casos, recomenda-se desenvolver a compreensão e a produção da/s língua/s estrangeira/s, dando-se prioridade ao valor comunicativo dos elementos da linguagem.⁹⁶ (ARGENTINA, 1995b, p. 38)

Como pode observar-se nos exemplos 6 a 10, o conteúdo temático *relação interlínguas* está presente também na discursividade dos CBC – EGB.

Assim, para a inclusão de alunos que não conhecem o espanhol será necessário (vide exemplo 8) abordar as particularidades fonológicas, lexicais, gramaticais e pragmático-discursivas do espanhol riopratense a partir de

⁹⁵ *El progreso de las ciencias, las artes y la educación radica en la cooperación y los intercambios culturales, lo cual conlleva una necesidad creciente de participar activamente en un mundo plurilingüe. El aprendizaje de las lenguas extranjeras abre la mente a nuevas posibilidades, constituye un encuentro realista con otras culturas e incita a la reflexión acerca de la propia.* (ARGENTINA, 1995b, p. 38)

⁹⁶ *En la EGB, el alumno y la alumna se iniciarán en el aprendizaje de, por lo menos, una lengua extranjera pero se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ello sea posible. Las decisiones sobre la lengua o lenguas que deben enseñarse y los aspectos a los que debe darse prioridad en la enseñanza (lengua oral o escrita, comprensión o producción) dependerán del análisis que cada jurisdicción realice a partir de las necesidades regionales. Entre algunos aspectos que deben ser considerados a la hora de la decisión se cuentan: la importancia que puede adquirir una lengua en la estructuración política, cultural y económica del mundo, la cercanía geográfica con la zona de habla de una lengua, el origen cultural de las alumnas y los alumnos. En todos los casos, se recomienda desarrollar la comprensión y producción de la/s lengua/s extranjera/s dando prioridad al valor comunicativo de los elementos del lenguaje.* (ARGENTINA, 1995b, p. 38)

metodologias específicas de ensino de línguas segundas e estrangeiras. Mas, será crucial atender, ao mesmo tempo e com a mesma ênfase, ao desafio intercultural que representa para alunos, professores e equipes de administração, supervisão e orientação escolar – relacionar-se através de diferentes línguas e culturas. Este processo deve necessariamente ser considerado à luz das representações que circulam tanto sobre essas línguas, e as pessoas que as falam, como portadoras de maior ou menor grau de “estrangeiridade”, prestígio social, vínculo com a cultura letrada e capacidades de aprendizagem, gerando efeitos concretos no acompanhamento dos alunos ao longo do ano letivo e nos mecanismos de avaliação e promoção instalados. Por outro lado, deve-se levar em conta que o escasso (ou inexistente) espaço curricular específico, nos CBC - EGB, para a disciplina de segunda língua e língua estrangeira, somado ao estranhamento que por si só provoca a consideração da própria língua como estrangeira, coloca a equipe de professores da escola em situações muito difíceis. Os mesmos eram insuficientemente formados na especialidade ou com poucos elementos para enfrentar a situação de encontrar estes alunos em contextos de interlocução não previstos durante a sua formação inicial, orientada, em princípio, para estratégias de trabalho com turmas da mesma língua materna e, até, de uma única variedade linguística.

Para os estudantes estrangeiros que não conhecem o espanhol e vêm de países da região ou de outros países mais distantes, este ponto de partida compartilhado deixa de existir. Devem abordar diferentes sons e musicalidades que podem não apenas ser difíceis de reconhecer, mas também, mais tarde, difíceis de reproduzir, pois envolvem modos inexplorados e pontos de

articulação de seu aparelho fonatório; eles devem reiniciar o processo de designar seu entorno e se adaptar, do ponto de vista linguístico, a novas regras de ordenação e combinação de palavras. As ressonâncias desses processos terão impacto no vínculo do aluno com todas as áreas do currículo, desde a compreensão de uma diretiva na aula de Educação Física, um problema em Matemática ou um texto em Ciências Sociais, até a formulação de uma pergunta, um pedido de explicação ou a produção de um texto escrito, entre outros exemplos possíveis. Perante problemas como os aqui mencionados, nossa análise de sequências discursivas permitiu constatar que o CBC – EGB apresenta lineamentos com conteúdos temáticos relevantes, mas que do ponto de vista do acontecimento discursivo ficam aquém do desafio apresentado pelos contextos sociais específicos.

Capítulo 3

**O Currículo “Núcleos de Aprendizagens Prioritárias”:
avanços na consideração do plurilinguismo e da diversidade**

3.1 Descrição do currículo “Núcleos de Aprendizagens Prioritárias” de Línguas Estrangeiras (NAP-LE)

Não há paralelismo entre este documento e os CBC **quanto à denominação** de *Educação Geral Básica (comparável ao Ensino Fundamental no Brasil)* e de *Educação Polimodal (EP - comparável ao Ensino Médio no Brasil)*, uma vez que essas denominações, presentes no CBC (1995 e 1997), deixam de existir, passando a Educação Primária (comparável ao Ensino Fundamental) e Educação Secundária (comparável ao Ensino Médio no Brasil) nos NAP (2012). Essa falta de paralelismo se repete também **quanto à separação ou não**, no documento sobre Língua Estrangeira, da Educação Primária e da Educação Secundária, as quais se apresentam, nos NAP, ao contrário dos CBC, como um percurso, cuja separação é, no presente trabalho, apenas um artifício para estabelecer correspondências com os CBC, documento já comentado em que a separação é feita.

Assim como o currículo **Conteúdos Básicos Comuns** da Educação Geral Básica e da Educação Polimodal evocam a década de 1990, as políticas da globalização e as mudanças estruturais introduzidas pela denominada “transformação educacional” e pela Lei Federal de Educação (LFE) de 1993, os **“Núcleos de Aprendizagens Prioritárias”** (NAP) remetem aos primeiros anos do novo século e ao conjunto de regulações com que, em um cenário social e político diferente, procurou-se contribuir para superar a desarticulação do sistema educacional e atender ao aprofundamento das desigualdades sociais, objetivando que a escola pudesse recuperar seu papel essencial de ensinar. Nesse contexto foi aprovado, em 2004, o documento intitulado “Reduzir

desigualdades e recuperar a centralidade das aprendizagens”⁹⁷, no qual foi proposta a identificação de núcleos prioritários de aprendizagem que se constituíssem em objetivos ineludíveis do processo de ensino.

Foi só em 2012, entretanto, que os “**Núcleos de Aprendizagens Prioritárias**” das línguas estrangeiras para o Ensino Fundamental e Médio (NAP-LE) foram aprovados⁹⁸, depois de um período de dois anos durante os quais, além de terem sido acordados os princípios norteadores da área de LE no ME (ARGENTINA, 2011a), foram elaborados, de forma colaborativa com os representantes regionais das LEs, dois documentos muito importantes para essa área disciplinar: diretrizes para a reformulação dos currículos de formação docente em LE (ARGENTINA, 2011b) e um quadro de referência para o traçado de uma orientação em “Línguas” para o segundo ciclo do Ensino Médio (ARGENTINA, 2011c). A “demora” do ME em fazer a convocatória para a produção dos NAP-LE permitiu, também, que se contasse, para a época, com a voz da Lei de Educação Nacional N° 26.206 (LEN), que tinha substituído a Lei Federal de Educação (LEF) em 2006 (ARGENTINA, 2006). Diferentemente da LEF, a LEN propicia o ensino de LE, conforme se verá no capítulo seguinte.

A decisão de que nos NAP se acentuasse a perspectiva do ensino foi determinante para que, diferentemente do processo de escrita dos CBC, para a produção dos NAP-LE fossem convocados não apenas especialistas disciplinares acadêmicos mas, também, atores oriundos do campo aplicado do ensino e da formação docente em LE. Também, de acordo com a perspectiva plurilíngue e intercultural acordada no documento de 2011a, a comissão

⁹⁷ *Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes* (anexo à Resolução n° 214, de 2004, do Conselho Federal de Educação) (ARGENTINA, 2004).

⁹⁸ Na reunião de 26 de setembro do Conselho Federal da Educação, na cidade de Tucumán, Argentina, através da Resolução n°181 de 2012 (ARGENTINA, 2012a).

responsável pela redação da primeira versão do currículo já contava com representantes de todas as línguas nele incluídas – alemão, francês, inglês, italiano e português.

3.1.1. *Sobre o lugar de Língua Estrangeira nos NAP (Ensino Fundamental no Brasil)*

O ensino de língua estrangeira nesse nível de ensino é previsto, nos NAP-LE, desde o primeiro até o último ano, podendo iniciar-se no primeiro ou no segundo ciclo ou estender-se, inclusive, ao longo de ambos. A situação mais frequente é o de se começar no segundo ciclo, no quarto ano do Ensino Fundamental, embora a decisão quanto ao início do estudo de uma LE e ao tempo que será determinado para esse estudo seja incumbência de cada província (estado, no Brasil).

Com relação ao ensino de Português, no período de aprovação dos NAP-LE, sua presença no Ensino Fundamental tinha se desenvolvido bastante em algumas regiões, fundamentalmente no nordeste e centro do país. Para 2012, ano em que os NAP-LE foram aprovados, contava-se com o apoio da Lei Nacional de Educação (LEN) 26206, de 2006, segundo a qual pelo menos uma LE deve ser ensinada no Ensino Fundamental, e também estava-se à espera da regulamentação da Lei Nacional N° 26.468, de 2009, relativa à oferta do português da educação formal. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, essa lei estabelece, no seu primeiro artigo, que a língua portuguesa deve ser incluída na oferta curricular das escolas localizadas nas regiões que estão na divisa com o Brasil. Até o presente, contudo, essa lei não foi regulamentada.

Quanto à sua estrutura, os NAP-LE foram pensados em conjunto para os doze anos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, de escolaridade

obrigatória desde a LEN (2006). Os níveis de conhecimento da língua estudada se articulam com percursos de diferente duração, em termos de ciclos (cada um deles de três anos), uma vez que a situação do ensino de LE no país é muito heterogênea tanto em termos da quantidade de línguas ensinadas quanto no que diz respeito ao início do estudo de LE em cada região.

Atendendo a essa heterogeneidade, foi adotado o esquema apresentado pela proposta curricular de LEs da cidade de Buenos Aires, o DCLE (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2001), uma vez que sua aplicação já tinha demonstrado a possibilidade de se implementar uma proposta flexível, uma proposta que permitisse, por exemplo, se necessário, habilitar o espaço para o ensino simultâneo de duas línguas diferentes.

Segue o quadro proposto pelos NAP-LE, a ser depois, eventualmente, reformulado nas propostas curriculares regionais conforme as características e requerimentos singulares de cada província (estado, no Brasil):

QUADRO 1 – Proposta dos NAP para língua estrangeira

Ciclo Percurso	Primeiro Ciclo ENSINO FUNDAMENTAL	Segundo Ciclo ENSINO FUNDAMENTAL	Ciclo Básico ENSINO MÉDIO	Ciclo Orientado ENSINO MÉDIO
Percurso de 4 ciclos	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Percurso de 3 ciclos		Nível 1	Nível 2	Nível 3
Percurso de 2 ciclos			Nível 1	Nível 2
Percurso de 1 ciclo				Nível 1

Fonte: ARGENTINA, 2012b.

3.1.2 Sobre o lugar de Língua Estrangeira nos NAP (Ensino Médio no Brasil)

O ensino de língua estrangeira nesse nível de ensino pode incluir o período inteiro do Ensino Médio ou um dos dois ciclos que o compõem, decisão que caberá, como falado anteriormente, a cada jurisdição. Como estabelecido para o Ensino Fundamental, pelo menos uma LE deve ser ensinada neste nível segundo a Lei de Educação Nacional.

Com respeito à Lei Nacional Nº 26.468, 2009, mencionada acima, cabe acrescentar que, quanto ao Ensino Médio, o documento dispõe da obrigatoriedade da oferta de uma proposta curricular de Português como Língua Estrangeira para todo o território nacional, assim como a Lei Nacional Nº 11.161 de 2005, brasileira, já derrogada, dispunha sobre a obrigatoriedade de oferta de uma proposta curricular de espanhol. Note-se que para ambas as leis, a obrigatoriedade vigora para a instituição escolar e não para os alunos.

Por envolver outro tipo de discussão, não abordarei, neste trabalho, questões que emergem a partir da promulgação da lei e que têm a ver com o funcionamento de uma lei nacional em um sistema federal, com a implementação de uma oferta curricular obrigatória para a escola e facultativa para o aluno, ou com a quantidade de professores que essa implementação requereria, dentre outros exemplos.

Uma última observação, válida para ambos os níveis de ensino: o fato de as línguas estrangeiras contarem com um espaço específico no currículo nacional confere institucionalidade à área, na medida em que a presença no currículo implica que as LEs são reconhecidas como “conhecimentos considerados válidos”, nas palavras de Silva (2007). Note-se, de todas as

formas, que a inclusão curricular não implica, necessariamente, na implementação de seu ensino. Devido à estrutura federal da Argentina, a decisão final relativa a qual língua ensinar, dependerá sempre das autoridades regionais.

Quanto à organização dos conteúdos de LE, nos NAP-LE é apresentada uma organização por eixos: de compreensão (oral e leitura); de produção (oral e escrita) e de reflexão (intercultural e sobre a língua estudada), respeitando cada eixo as características do “gênero” NAP já em vigor quando as equipes da área de LE desenvolveram sua produção. Ainda sobre esses eixos, cabe referir que, no documento, manifesta-se, explicitamente, a preocupação com propiciar um trabalho articulado às áreas de Língua estrangeira e de Língua, espaço de trabalho do espanhol língua de instrução:

[...] O leitor reconhecerá, no conjunto dos seis EIXOS propostos para os NAP de LE, a presença de alguns eixos incluídos, também, nos NAP de *Língua*. [...] Ao mesmo tempo, visto que o ensino de uma língua estrangeira em contexto escolar envolve saberes acerca das línguas e da linguagem, espera-se que a organização segundo eixos propicie o diálogo e a articulação com o ensino do espanhol enquanto língua de escolarização.⁹⁹ (ARGENTINA, 2012b, p. 3)

3.2 O currículo NAP como acontecimento discursivo

Uma primeira observação que a análise discursiva do currículo NAP de línguas estrangeiras é que, diferentemente do que acontecia no discurso do currículo do CBC, há aqui menção explícita e detalhada das diferentes línguas

⁹⁹ [...] *El lector reconocerá en el conjunto de los seis EJES propuestos para los NAP de LE, la presencia de algunos ejes incluidos, también, en los NAP de Lengua. [...] Asimismo, dado que la enseñanza de una lengua extranjera en contexto escolar involucra saberes acerca de las lenguas y el lenguaje, se espera que la organización por ejes propicie el diálogo y la articulación con la enseñanza del español como lengua de escolarización.* (ARGENTINA, 2012b, p. 3)

consideradas nos lineamentos curriculares. Também, a representação discursiva da educação linguística e plurilíngue acontece equiparada à dimensão formativa geral do sujeito, como pode observar-se, a seguir, nos exemplos (11) e (12):

(11) Os Núcleos de Aprendizagens Prioritárias (NAP) da área de Línguas Estrangeiras (LE) foram elaborados considerando, de forma conjunta, os princípios fundamentais em que deve se basear **o ensino de alemão, francês, inglês, italiano e português no contexto escolar, isto é, o ensino destas línguas –de uma ou mais de uma, segundo a oferta jurisdicional- integrado ao conjunto de saberes que são ensinados na escola.** Nesse sentido, os NAP de LE contemplam a especificidade dos elementos próprios de cada uma das línguas incluídas, enfatizando, a partir de uma *perspectiva intercultural e plurilíngue, a dimensão formativa do ensino de LE, ou seja, o seu papel na educação linguística, o desenvolvimento cognitivo e os processos de construção da identidade sociocultural do/s meninos/as e adolescentes, jovens e adulto/as de nosso país.*¹⁰⁰ (ARGENTINA, 2012b, p. 1)

(12) A valorização do fato de que a aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito de **uma perspectiva plurilíngue e intercultural constitui uma experiência de valor formativo que transcende a etapa e o âmbito escolar.**¹⁰¹ (ARGENTINA, 2012b, p. 5)

Uma outra marca do intradiscursos é a articulação explícita com o ensino do espanhol e é interessante observar que a mesma está caracterizada como língua de escolarização e não como língua materna. Considerando que em

¹⁰⁰ Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del área de Lenguas Extranjeras (LE) han sido elaborados considerando, en forma conjunta, los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués en contexto escolar, es decir, la enseñanza de estas lenguas –de una o más de una, de acuerdo con la oferta jurisdiccional- integrada al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela. En este sentido, los NAP de LE contemplan la especificidad de los elementos propios de cada una de las lenguas incluidas enfatizando, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe, la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país. (ARGENTINA, 2012b, p. 1)

¹⁰¹ La valoración de que el aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de una perspectiva plurilingüe e intercultural es una experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar. (ARGENTINA, 2012b, p. 5)

algumas regiões há grupos para os quais o espanhol não é a língua materna, o discurso deste currículo produz efeitos de sentido inclusivos para diferentes grupos sociais do país:

(13) Ao mesmo tempo, visto que o ensino de uma língua estrangeira em contexto escolar envolve **saberes** acerca das línguas e da linguagem, *espera-se que a organização segundo eixos propicie o diálogo e a articulação com o ensino do espanhol enquanto língua de escolarização*.¹⁰² (ARGENTINA, 2012b, p. 3)

Os sentidos produzidos em relação ao plurilinguismo no intradiscurso do currículo NAP consideram a pluralidade possível de línguas a serem ensinadas ou presentes nos contextos regionais de ensino, mas marcando a singularidade do contexto sul-americano. Um plurilinguismo diferente daquele que costuma nortear os materiais didáticos de língua estrangeira, isto é, o do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), anteriormente referido (cf. p. 36). Conforme explicitado na introdução dos NAP-LE:

(14) A perspectiva *plurilíngue e intercultural*¹⁰³, **antes do que promover uma oferta meramente cumulativa em termos da quantidade de línguas que podem ser oferecidas, visa tornar visíveis as relações entre as línguas e culturas que estão ou poderiam estar no currículo e sensibilizar quanto à pluralidade constitutiva dessas línguas e culturas**. Ela visa, ainda, contribuir para que o ensino de línguas no contexto escolar reconheça o papel do espanhol enquanto língua de escolarização e suas diversas variedades, além de valorizar o lugar das outras línguas e culturas maternas diferentes do espanhol que circulam na Argentina.¹⁰⁴ (ARGENTINA, 2012b, p. 1)

¹⁰² *Asimismo, dado que la enseñanza de una lengua extranjera en contexto escolar involucra saberes acerca de las lenguas y el lenguaje, se espera que la organización por ejes propicie el diálogo y la articulación con la enseñanza del español como lengua de escolarización*. (ARGENTINA, 2012b, p. 3)

¹⁰³ Essas palavras estão em itálico no documento original.

¹⁰⁴ *La perspectiva plurilíngüe e intercultural, antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. Apunta, asimismo, a*

Neste currículo, o ensino de língua estrangeira não está isolado em relação às outras disciplinas, como no caso do currículo abordado no capítulo anterior. No discurso dos NAP as línguas estrangeiras estão explicitamente integradas ao conjunto das disciplinas do currículo em ambos os níveis, isto é, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como já presente no exemplo (11) e também, a seguir, no discurso do exemplo (15):

(15) Esta concepção de ensino de línguas promove, portanto, ***perspectivas multidisciplinares***, e ***combina a aprendizagem de línguas com a capacidade de reflexão e disposição crítica*** necessária para conviver em sociedades de grande diversidade cultural; em outras palavras, propicia a participação ativa em processos democráticos e contribui para a educação para a cidadania e a paz.¹⁰⁵ (ARGENTINA, 2012b, p. 1)

Os NAP-LE explicitam detalhadamente as distinções terminológicas em relação à denominação das línguas e especificam aquelas incluídas no currículo bem como a possibilidade da inclusão de outras:

(16) Devido ao processo de revisão levado a cabo atualmente ***no campo das línguas no que diz respeito à categorização delas em estrangeiras, segundas, maternas, primeiras, regionais, de vizinhança, originárias, de herança ou de origem***, entre outras, considera-se relevante esclarecer que, no contexto destes NAP, o uso do adjetivo “estrangeiras” retoma denominações utilizadas nas normas em vigor. Nesse sentido, e para os efeitos desta definição curricular nacional, delimita-se o conjunto de línguas estrangeiras às cinco que atualmente fazem parte do sistema formal de educação

contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades y valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes del español que circulan en Argentina. (ARGENTINA, 2012b, p. 1)

¹⁰⁵ [...] *Esta perspectiva de enseñanza de lenguas, entonces, promueve enfoques multidisciplinares y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz.* (ARGENTINA, 2012b, p. 1)

obrigatória e formação docente de nosso país - **o alemão, o francês, o inglês, o italiano e o português - sem deixar de lado, no futuro, a possibilidade da inclusão de outras línguas**.¹⁰⁶ (ARGENTINA, 2012b, p. 1-2)

Ainda quanto à nomeação das línguas, diferentemente do que foi observado no discurso dos CBC - no qual era recorrente a menção da língua inglesa e uma referência genérica às outras (geralmente mediante a expressão “as outras línguas selecionadas”, sem qualquer especificação), no discurso dos NAP todas as línguas estrangeiras são referidas de modo simétrico, seja no caso das alusões genéricas como no das línguas especificamente nomeadas. Em (17), temos um exemplo das referências genéricas, contendo enunciados que anunciam alguns dos propósitos deste currículo. A sequência discursiva (18) mostra a mencionada simetria ao abordar um tópico específico exemplificando com todas as línguas incluídas nos NAP:

(17) [...] A compreensão, a expressão e a interação contextualizada e significativa **na(s) língua(s) estrangeira(s) estudada(s)**.
 [...] O desenvolvimento de estratégias diversas a fim de compreender e produzir textos orais e escritos **na(s) língua(s) estudada(s)**.
 [...] A construção gradativa da autonomia no uso **da(s) língua(s) estudada(s)**, nas práticas de oralidade, leitura e escrita [...].
 [...] O reconhecimento das oportunidades dentro e fora do âmbito educacional para o uso **da(s) língua(s) estudada(s)**.¹⁰⁷ (ARGENTINA, 2012b, p. 3)

¹⁰⁶ *Debido al proceso de revisión que actualmente se lleva a cabo en el campo de las lenguas respecto de la categorización de estas en extranjeras, segundas, maternas, primeras, regionales, de vecindad, originarias, de herencia o de origen, entre otras, se considera relevante aclarar que en el contexto de estos NAP, el uso del adjetivo “extranjeras” retoma denominaciones utilizadas en la normativa vigente. En este sentido, y a los efectos de esta definición curricular nacional, se delimita el conjunto de lenguas extranjeras a las cinco que actualmente están incorporadas al sistema formal de educación obligatoria y formación docente de nuestro país –el alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués –sin desconsiderar, a futuro, la posibilidad de inclusión de otras lenguas.* (ARGENTINA, 2012b, p. 1-2)

¹⁰⁷ [...] *La comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa en la(s) lengua(s) extranjera(s) que se aprenden. [...] El desarrollo de estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos en la(s) lengua(s) que se aprenden. [...] La construcción progresiva de autonomía en el uso de la(s) lengua(s) que aprenden, en prácticas*

(18) Exemplos de **cognatos**: *modern (alemão)* e “moderno”; *vocabulaire (francês)* e “vocabulário”; *possible (inglês)* e “posible”; *amore (italiano)* e “amor”; *também (português)* e “también”.¹⁰⁸ (ARGENTINA, 2012b, p.13)

A recorrência de marcas no intradiscurso em relação à perspectiva plurilíngue está presente ao longo de todo este subcorpus da pesquisa. Na sequência, vejamos alguns exemplos que mostram como diferentes observações nos lineamentos do currículo são realizadas mediante construções discursivas, nas quais a representação do objeto do discurso é realizada produzindo efeitos relativos às noções de interculturalidade e de relação interlínguas:

(19) A reflexão sobre algumas características da oralidade na língua estudada **e em outras línguas conhecidas [...]**¹⁰⁹ (ARGENTINA, 2012b, p. 37)

(20) A aproximação à compreensão de estereótipos e das diferentes representações sociais que circulam sobre **as línguas e suas variedades**.¹¹⁰ (ARGENTINA, 2012b, p. 55)

de oralidad, lectura y escritura [...]. El reconocimiento de las oportunidades dentro y fuera del ámbito educativo para usar la(s) lengua(s) extranjera(s) que aprenden. (ARGENTINA, 2012b, p. 3)

¹⁰⁸ *Ejemplos de cognados: modern (alemán) y “moderno”; vocabulaire (francés) y “vocabulario”; possible (inglés) y “posible”; amore (italiano) y “amor”; también (portugués) y “también”.* (ARGENTINA, 2012b, p.13)

¹⁰⁹ *La reflexión sobre algunas características de la oralidad en la lengua que se aprende y en otras lenguas conocidas [...]* (ARGENTINA, 2012b, p. 37)

¹¹⁰ *La aproximación a la comprensión de estereotipos y diferentes representaciones sociales que circulan acerca de las lenguas y sus variedades. Esto supone: el reconocimiento de diferentes variedades en la lengua extranjera que se aprende; [...] la comparación de la información recabada sobre las sociedades y culturas que se expresan en la lengua extranjera que se aprende con el español y sus variedades y con otras lenguas maternas presentes en la escuela/comunidad; el reconocimiento crítico, con la ayuda del/la docente, de diferentes representaciones sociales y estereotipos acerca de las lenguas y culturas [...]* (ARGENTINA, 2012b, p. 55)

(21) A valorização da ***diversidade linguística*** como uma das manifestações da riqueza cultural da região e do país.¹¹¹ (ARGENTINA, 2012b, p. 56)

Como antecipado no capítulo 1, a concepção discursiva mobilizada na análise é a que privilegia a perspectiva do discurso enquanto acontecimento. Assim, lembro que as marcas intradiscursivas salientadas nos exemplos são entendidas como a cara de uma moeda, cuja face concomitante é a do interdiscurso. Como se sabe, o intradiscurso corresponde à dimensão linear da linguagem e sua análise diz respeito ao exame das formulações sequenciais: o dito, o que o antecede e aquilo que prossegue (PÊCHEUX, 2009, [1975] p. 153). Esse nível de análise é necessário mas insuficiente, devido à interdependência da análise interdiscursiva. O interdiscurso corresponde à dimensão vertical da linguagem, ancorada nas memórias sócio-históricas, implícitas em todo dizer (Ibid. p. 154). Por isso, nesta análise do discurso curricular dos NAP, o crucial é o evento semântico - entendido, obviamente, na sua dimensão sócio-histórica - que o discurso produz. Neste caso, trata-se do impacto produzido pela discursividade do currículo no sistema educacional como um todo e nas diferentes reverberações sociais envolvidas. Diretamente, estas se referem às instâncias político-técnicas da elaboração e implementação dos NAP e às instâncias político-decisionais (como o Conselho Federal da Educação).¹¹² A mudança crucial do enfoque presente no discurso, como mostram os exemplos, observa-se no predomínio dos sentidos em torno da representação *do ensino* (e não da avaliação da aprendizagem, como acontecia nos CBC, analisados no capítulo anterior). A análise evidenciou

¹¹¹ *La valoración de la diversidad lingüística como una de las manifestaciones de la riqueza cultural de la región y del país.* (ARGENTINA, 2012b, p. 56)

¹¹² Para uma descrição detalhada sobre a atuação dessas instâncias, ver Coria, 2013.

também que o foco discursivo em relação ao conteúdo temático do gênero tem como pivô a noção de **saberes** (e não a de competência ou de capacidade, como no currículo anteriormente analisado). A mobilização discursiva da noção de saberes, produz o efeito de incluir, no caso do Ensino Médio, e de ampliar, no caso do Ensino Fundamental, os sentidos correspondentes às produções e condições locais – de fato, muito heterogêneas. No acontecimento socio-discursivo isso significou a participação de discursos produzidos por professores, supervisores, diretores e especialistas de diferentes regiões. E em muitas delas a pluralidade linguística é um acontecimento real, como mostram, por exemplo, as sequências (20) e (21) acima. Também, de acordo com a perspectiva plurilíngue e intercultural evidenciada no discurso, a comissão responsável pela redação da primeira versão do currículo já contava com representantes de todas as línguas nele expressas: alemão, francês, inglês, italiano e português.

Capítulo 4

**O epicurricular como texto complementar:
esclarecer, aprofundar, superar (?) contradições**

Com o olhar dirigido para o discurso didático-pedagógico dos currículos, apresento, neste capítulo, o entrecruzamento entre os próprios currículos e textos que denominei *epicurriculares*. São textos que, sem constituir documentos oficiais reconhecidos como currículos, participam da esfera da sua produção ou implementação, constituindo os lugares discursivos nos quais o currículo se completa.

Com efeito, os textos epicurriculares podem tanto antecipar o currículo, antes de sua aprovação e publicação, quanto acompanhar o processo de sua produção e, também, a posteriori, retomar a sua voz consolidando e reinterpretando seus sentidos, misturando-se a ele. Nesse sentido, parece-me possível afirmar que, para além do documento oficial em si, a produção curricular desencadeia um processo que envolve um conjunto de textos que “circundam” o currículo, que “carregam” a sua voz, sendo na trama do curricular e do epicurricular que o sentido do gênero (refiro-me ao currículo) se constrói.

Identifico os materiais epicurriculares como oriundos das esferas a seguir:

- ✓ político-jurídica (leis de educação);
- ✓ político-administrativo/educacional (resoluções dos conselhos de educação, materiais reguladores da produção curricular, quadros referenciais);
- ✓ pedagógico-didática (materiais didáticos e de difusão para docentes relativos à produção curricular);
- ✓ acadêmica (textos teóricos, oriundos do campo dos estudos curriculares, no campo da educação e, atendendo à

especificidade desta tese, da área de ensino de línguas na linguística aplicada).

Considerando que os textos da esfera acadêmica foram incluídos nos capítulos anteriores apresento, na sequência, textos epicurriculares que considero relevantes para o caso em estudo, atendendo às três primeiras categorias acima mencionadas:

a) *Textos epicurriculares da esfera político-jurídica*

- “Ley Federal de Educación N° 24195” (ARGENTINA, 1993a)
- “Ley de Educación Nacional N° 26206” (ARGENTINA, 2006)
- “Ley nacional N° 26.468”, sobre oferta obrigatória de ensino de português no sistema de educação formal (ARGENTINA, 2009)

b) *Textos epicurriculares da esfera político-administrativo/educacional*

- “Bases para la Transformación Educativa” (ARGENTINA, 1991)
- Res. N° 33. “Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes” (ARGENTINA, 1993b)
- Res. N° 39. Aproximação geral dos “Contenidos básicos comunes para el Nivel Inicial y la Educación General Básica”. (ARGENTINA, 1994)
- Res. N° 40 - Atualização dos “Contenidos básicos comunes”. (ARGENTINA, 1995a)
- “Actualización curricular. Lengua. Documento de Trabajo N° 1 (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1995)

- “Actualización curricular. Consideraciones generales. Documento de Trabajo N° 3 (CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1997)
- Res. N° 72: “A – 15. Acuerdo Marco para la enseñanza de lenguas” (ARGENTINA, 1998a)
- Res. N° 214: Aproximação do documento “Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes”. (ARGENTINA, 2004)
- “La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos, perspectivas. Documento de trabajo. (ARGENTINA, 2011a)
- “Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera”. (ARGENTINA, 2011b)
- “Marco de Referencia para la Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas”. (ARGENTINA, 2011)
- Res. N° 181: Aproximação dos “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Área de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria”. (ARGENTINA, 2012).

c) *Textos epicurriculares da esfera pedagógico-didática*

- Publicação do ME: “Lenguas extranjeras: capítulo aparte” (ARGENTINA,1996a)
- Publicação do ME: “¿Qué son los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales?” (ARGENTINA,1996b)

- Publicação do ME: “Una herramienta para ampliar el mundo”. (ARGENTINA, 1997c)
- Publicação do ME: “¿Cuántos idiomas en el nuevo currículo”. (ARGENTINA, 1998b)
- Textos de introdução aos Núcleos de aprendizagens prioritárias – versões 2004, 2006, 2012
- Material didático para Ensino Médio: “Portugués - Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1” (CORREA; RODRÍGUEZ, 2011)
- Material didático para Ensino Fundamental: “VEM CÁ, VOU TE CONTAR...”- Português. (ÁREAS CURRICULARES - LE, 2015a)
- Material didático para Ensino Médio: “ENTRAMA – Português”. (ÁREAS CURRICULARES - LE, 2015b)

Em função dos objetivos desta pesquisa, após leituras preliminares de todos os materiais desse *corpus* amplo, foram selecionados os seguintes como *corpus* circunscrito para a análise:

1. *LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN 24195/1993*, que nas citações dos exemplos da análise será identificado como [LEF].
2. *ORIENTACIONES GENERALES PARA ACORDAR CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES – Serie A 06* (Res. CFCyE 33/1993), 1993, a ser referido como [ORIENTAÇÕES PARA REDAÇÃO].
3. “*LENGUAS EXTRANJERAS: CAPÍTULO A PARTE*” , 1996, que constará na exposição de resultados da análise como [ARTIGO].

4. *ACTUALIZACIÓN CURRICULAR LENGUA DOCUMENTO DE TRABAJO*, 1995. Identificado como [DOC. INTERNO].
5. *DOCUMENTO A-15 - "Acuerdo Marco para la enseñanza de lenguas"*, a ser assinalado como [MARCO].
6. *LEI DE EDUCAÇÃO NACIONAL 26206/2006*, cujos exemplos serão identificados na exposição como [LEN].
7. DOCUMENTO da área de LE-ME, 2011, a ser incluído como [DOC. BASE].
8. *PROYECTO DE MEJORA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESSOR DE LENGUA EXTRANJERA*, 2011, a ser referido como [ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO].
9. SERIE UNO A UNO – Português, 2011. Material didático para o ensino de português identificado como [MD-1].
10. *ENTRAMA – PORTUGUÊS*, 2015. Material de ensino de português *online*, a ser referido como [MD-2].

Inicialmente, cabe apontar que, como é evidente, este subcorpus é do tipo complexo (COURTINE, 1981, p. 27), composto por materiais de diferentes gêneros, produzidos em datas, contextos e suportes diversos. Para a exposição dos resultados da análise, as sequências discursivas de referência (sdr) estarão apresentadas levando em consideração a distinção dos três domínios estabelecidos para sua organização, pelo autor acima mencionado: *domínios de memória, de atualidade e de antecipação* (COURTINE, 1981, p. 55).

Esses domínios não devem ser entendidos de uma perspectiva meramente cronológica, uma vez que eles levam em conta as condições de produção dos discursos em função de: a instância do evento, os efeitos de lembrança e esquecimento, as redefinições, as rupturas e as transformações do sentido na processualidade do discurso. A consideração desses domínios permite evidenciar, na análise, o caráter necessariamente aberto da relação que uma sequência discursiva, produzida em determinadas condições, mantém com seu exterior. Cabe lembrar, também, que isto decorre da importância dada na terceira fase da AD¹¹³ a uma concepção dinâmica do *corpus*. Segundo o proposto nessa fase, o momento do *corpus* não precisa ser o inicial da pesquisa, mas é concomitante com o desenvolvimento do processo analítico como um todo.

4.1 Os “Conteúdos Básicos Comuns” (CBC-LE) e sua relação com o domínio epicurricular

As sequências (22) a (27), a seguir, correspondem ao domínio de antecipação do discurso curricular dos CBC, pois apontam para a produção de discursos futuros sobre o conteúdo temático relativo à pluralidade linguística e cultural, em foco nesta pesquisa. Para seu estabelecimento, foi levado em conta também o sexto enquadramento da noção de contexto de Corrêa, (2013, p. 75), no qual o chamado “contexto” é aproximado da noção de condições de produção do discurso.

(22) (Art. 15.d) Os objetivos da Educação Geral Básica são:[...] alcançar a aquisição e **o domínio instrumental** dos saberes considerados socialmente significativos: comunicação verbal e

¹¹³ A propósito das fases da Análise do Discurso, cf. Mazière (2009: [2005]).

escrita, linguagem e operatória matemática, ciências naturais e ecologia, ciências exatas, tecnologia e informática, ciências sociais e cultura nacional, latino-americana e universal [...].¹¹⁴ (ARGENTINA, 1993a, p. 3) [LEF]

(23) (Art. 34.) O Estado Nacional promoverá programas de resgate e fortalecimento de **línguas e culturas indígenas, enfatizando seu caráter de instrumentos de integração**, em ação coordenada com as jurisdições correspondentes [...].¹¹⁵ (ARGENTINA, 1993a, p. 5) [LEF]

(24) (Art. 55.) a) **Concertar, de acordo com as diretrizes da política educacional nacional os conteúdos básicos comuns**, os desenhos curriculares, as modalidades e formas de avaliação dos ciclos, níveis e regimes especiais que compõem o sistema. [...] c) **Acordar os conteúdos básicos comuns da formação profissional docente** e os credenciamentos necessários para o desempenho como tal em cada ciclo, nível e regime especial [...].¹¹⁶ (ARGENTINA, 1993a, p. 7) [LEF]

Para orientar a elaboração dos CBC, disposta pela Lei Federal de Educação, foi aprovada, em dezembro de 1993, a Resolução N° 33 (ARGENTINA, 1993b), na qual, entre outras questões, são definidas as concepções de conteúdo a serem levadas em consideração para a produção dos CBC. Conforme pode-se constatar nos enunciados a seguir, esses conteúdos são entendidos enquanto saberes, competências e capacidades:

¹¹⁴ (Art. 15.d) *Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal.* (ARGENTINA, 1993a, p. 2)

¹¹⁵ (Art. 34.) *El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración.* (ARGENTINA, 1993a, p. 5)

¹¹⁶ (Art. 56) a. *Concertar dentro de los lineamientos de la política educativa nacional los contenidos básicos comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos, niveles y regímenes especiales que componen el sistema. [...] c. Acordar los contenidos básicos comunes para la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial.* (ARGENTINA, 1993a, p. 7)

(25) Os Conteúdos Básicos Comuns definem o conjunto de **saberes** relevantes que farão parte do processo de ensino no país todo, concertados no seio do Conselho Federal de Cultura e Educação de acordo com as diretrizes da política educacional nacional. ¹¹⁷ (ARGENTINA, 1993b, p. 1) [ORIENTAÇÕES PARA REDAÇÃO]

(26) A orientação dos CBC terá por objetivo a formação de competências. A Recomendação 26/92 expressa que: ‘**As competências se referem às capacidades complexas**, que possuem distintos graus de integração e se manifestam em uma grande variedade de situações de acordo com os diversos âmbitos da vida humana, pessoal e social. São expressões dos diversos graus de desenvolvimento pessoal e participação ativa nos processos sociais. **Toda e qualquer competência é uma síntese das experiências que o sujeito conseguiu construir em seu entorno vital amplo, passado e presente**’, e oferece outra série de elementos para a compreensão deste conceito inovador”. ¹¹⁸ (ARGENTINA, 1993b, p. 2) [ORIENTAÇÕES PARA REDAÇÃO]

Em (25), destaque-se o alcance do documento. Ele estabelece as “diretrizes da política educacional nacional”.

Em (26), a atenção parece voltar-se ao recorte de situações sociais e de padrões de atuação requeridos nos diversos âmbitos da sociedade.

Na base da orientação para a formação de competências, parece estar a constatação de que diferentes situações impõem diferentes padrões de atuação e de que, para chegar a dominá-los, seria preciso desenvolver (e propiciar o desenvolvimento de) diferentes capacidades. Ainda quanto ao fragmento (26), note-se que a relação indivíduo/sociedade parece guiar-se pela

¹¹⁷ Los Contenidos Básicos Comunes son la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional. (ARGENTINA, 1993b, p. 3)

¹¹⁸ Los CBC se orientarán a la formación de competencias.

La Recomendación 26/92 expresa que “Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente”, y ofrece otra serie de elementos para la comprensión de este concepto innovador. [...] (ARGENTINA, 1993b, p. 2)

ideia de desempenho ideal nas situações sociais em geral, embora o acesso às competências se limite: a um recorte de situações, a um tipo de mensuração (o da complexidade dessas situações) e a um requisito por parte do aprendiz (capacitar-se para sua atuação na sociedade). Essas recomendações são, aparentemente, incontestáveis, a não ser, talvez, pelo que projetam de responsabilidade ao indivíduo, projeção forjada no esquecimento de que ele (e suas capacidades) é (são) produto da mesma complexidade social e de suas contradições. Como atender a essa complexidade sem atentar para suas contradições?

A resposta parece ser buscada no conceito “inovador” de conteúdo educacional:

- (27) Os CBC terão por base um conceito amplo e renovado de conteúdo educacional. Os conteúdos designam o conjunto de saberes ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos se considera essencial para a formação das **competências** previstas. Tradicionalmente, os dados e conceitos oriundos de diversos campos disciplinares foram chamados de conteúdos. Eram vinculados diretamente aos produtos das práticas de geração de conhecimentos. As modernas teorias de currículo deixaram claro que os conteúdos vão além dessa caracterização, uma vez que, de fato, eles abrangem variadas formas culturais. A escola ensina, além de conhecimentos científicos, valorações, atitudes, habilidades, métodos e procedimentos, tanto implícita quanto explicitamente. É preciso refletir sobre o que é implícito para avaliar se o que é ensinado é o mais pertinente e necessário, e fazer isso de forma explícita. É preciso assumir a complexidade e variedade dos conteúdos escolares. Os conteúdos podem, entre outras alternativas, ser discriminados em conceitos, procedimentos e métodos, valores, normas e atitudes.¹¹⁹ (ARGENTINA, 1993b, p. 3) [ORIENTAÇÕES PARA REDAÇÃO]

¹¹⁹ Los CBC se basarán en un concepto amplio y renovado de contenido educativo. Los contenidos designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las competencias previstas. Tradicionalmente se llamó contenidos a los datos y conceptos provenientes de diferentes campos disciplinares. Se los vinculaba directamente con productos de las prácticas de generación de conocimientos. Las modernas teorías de currículo han puesto de manifiesto

A contribuição mais evidente é a da consideração de saberes implícitos como forma de avaliação da pertinência do que se ensina, com a recomendação de que a reflexão sobre esses saberes ganhe forma explícita. Em suma: recomenda-se assumir a “complexidade e variedade” dos conteúdos educacionais. Eles deixam, portanto, de ser exclusivamente procedentes da produção de conhecimento (científico) para compor um espaço de complexidade tanto do ponto de vista do que se ensina na escola (conhecimentos científicos, mas também valorações, atitudes, habilidades, métodos e procedimentos, de forma implícita ou explícita) quanto do ponto de vista de como se ensina, isto é, da prática didática (conteúdos especificados em conceitos, procedimentos e métodos, valores, normas e atitudes). Vale notar, porém, que a desejável atenção à complexidade dos conteúdos se dirige ao que “**se considera essencial** para a formação das competências previstas”. Uma vez mais, parece que o ponto de partida é o que “se considera essencial”, uniformizando os domínios do explícito e do implícito no plano das escolhas institucionais manifestas, mas não como parte constitutiva do complexo – cuja natureza não é passível de explicitação plena –, produzindo-se uma nova forma de esquecimento das contradições, ligada à própria proveniência (complexa) do aluno e de seus saberes.

A seguir, discuto exemplos do *domínio de atualidade* do discurso dos CBC.

que los contenidos exceden siempre esa caracterización ya que de hecho abarcan variadas formas culturales. La escuela enseña además de conocimientos científicos, valoraciones, actitudes, habilidades, métodos y procedimientos, tanto implícita como explícitamente. Es necesario reflexionar sobre lo implícito para evaluar si lo que se enseña es lo más pertinente o necesario y hacerlo explícito. Se requiere asumir la complejidad y variedad de los contenidos escolares. Los contenidos pueden - entre otras alternativas - discriminarse en conceptos, procedimientos y métodos, valores, normas y actitudes. (ARGENTINA, 1993b, p. 3)

Conforme referido no capítulo 2, no currículo Conteúdos Básicos Comuns da Educação Geral Básica, o espaço conferido às línguas estrangeiras limitava-se a um bloco no capítulo “Língua”, dentre quatro blocos categorizados como língua oral, língua escrita, reflexão sobre os fatos da linguagem e discurso literário. Já para os CBC da Educação Polimodal (CBC-EP) (ARGENTINA, 1997), foi previsto um capítulo inteiro dedicado às LEs. Essa decisão, interpretada como uma marca de independência da área de Língua Estrangeira, foi antecipada aos docentes em uma revista de divulgação do ME, um ano antes da publicação dos CBC-EP:

(28) Originalmente, as línguas estrangeiras possuíam apenas um espaço pequeno dentro dos CBC de Língua. [...] **em pouco tempo, elas irão ter um capítulo à parte.**¹²⁰ (ARGENTINA, 1996a, p. 10) [ARTIGO]

Na mesma publicação, foram incluídas considerações relativas a como o conceito de língua estrangeira seria entendido nos CBC-EP:

(29) [...] **As línguas estrangeiras**, pelo contrário, diferem muito das anteriores [língua materna e língua segunda]. A grande diferença é que geralmente elas não são as línguas do país em que vivemos. **Nunca são parte da identidade pessoal, social ou histórica dos indivíduos, embora o contato com uma ou mais línguas estrangeiras ajude as pessoas no acesso a outras culturas.** Às vezes, identifica-se língua e comunicação. Isto é válido no caso da língua materna e da língua segunda, mas não necessariamente no caso das línguas estrangeiras. No entanto, a língua estrangeira também permite certo nível de comunicação. É possível interagir com um texto escrito ou oral, além de aprender a decodificá-lo enquanto ouvintes ou leitores, a fim de que um problema seja resolvido (brincando com o computador, lendo um conto, etc.). A língua estrangeira, por fim, tem que **ser útil** para aquele que está aprendendo.¹²¹ (ARGENTINA, 1996a, p. 11) [ARTIGO]

¹²⁰ Originalmente las lenguas extranjeras ocupaban tan solo un pequeño espacio dentro de los CBC de Lengua. [...] muy pronto tendrán un capítulo aparte. (ARGENTINA, 1996a, p. 10)

¹²¹ [...] Las lenguas extranjeras, en cambio, difieren en mucho de las anteriores. La gran diferencia es que normalmente no es la lengua del país en el cual se vive. Nunca son parte de

A análise deste exemplo mostra bem uma das confirmações da hipótese levantada nesta tese: que o discurso epicurricular põe em maior evidência sentidos produzidos no discurso curricular. Esses sentidos, relativos à dimensão interdiscursiva, dizem respeito a diferentes domínios de saber. O exemplo (29) tematiza a conceituação de língua, em função da subjetividade e da enunciação. Essa conceituação no discurso do CBC é tematizada apenas em relação à língua materna, como se lê em (30) e (31):

(30) Existe uma relação estreita entre língua, cultura e identidade pessoal e social; **nessa relação, a identidade é reconhecida no sentido de pertença a um grupo com o qual se mantêm laços objetivos e simbólicos, dentre os quais, a língua**, que constitui um dos fatores mais poderosos de coesão social.¹²² (ARGENTINA, 1995b, p. 27)

(31) [...] Embora a unidade linguística seja o projeto educacional da escola, **a vigência e extensão de uma língua – no nosso caso, o espanhol como língua nacional-** não deve supor a subestimação e o desaparecimento de outras línguas ou variedades, uma vez que a identidade cultural do país deve ser construída a partir do respeito e a valorização da diversidade, e com a contribuição enriquecedora de diferentes grupos e comunidades.¹²³ (ARGENTINA, 1995b, p. 27)

la identidad personal, social o histórica de los individuos, aunque el contacto con una o más lenguas extranjeras los ayude a acceder a otras culturas. A veces se identifica lengua y comunicación. Esto es válido en el caso de la lengua materna y la segunda lengua, aunque no necesariamente con las lenguas extranjeras. Sin embargo, la lengua extranjera también permite algún nivel de comunicación. Podemos interactuar con un texto escrito u oral, y aprender a decodificarlo como oyentes o lectores para resolver un problema, (jugando con la computadora, leyendo un cuento, etc). En suma: la lengua extranjera debe ser útil para el que la aprende. (ARGENTINA, 1996a, p. 11)

¹²² *Existe una estrecha relación entre lengua, cultura e identidad personal y social, donde la identidad se reconoce en el sentido de pertenencia a un grupo con el cual se tienen lazos objetivos y simbólicos, entre ellos la lengua, que constituye uno de los más poderosos factores de cohesión social [...].* (ARGENTINA, 1995b, p. 27)

¹²³ *Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y extensión de una lengua –en nuestro caso, el español como lengua nacional– no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades.* (ARGENTINA, 1995b, p. 27)

Vale notar que, no bloco do documento curricular dedicado a línguas estrangeiras, não há menção alguma ao conceito de identidade. Como se observa, isso está em consonância com o sentido exposto no discurso epicurricular. Em (29) lemos: ***As línguas estrangeiras (...) nunca são parte da identidade pessoal, social ou histórica dos indivíduos.*** Formulações como essa põem em evidência concepções subjacentes nos CBC que, do ponto de vista teórico já eram contestadas em trabalhos de pesquisa realizados em muitos âmbitos acadêmicos, inclusive da América do Sul, na década de 90. Acompanhemos, por exemplo, um trecho sobre o tema de uma pesquisa realizada no Brasil por Serrani (1997):

um dos processos fundamentais que acontece quando o sujeito desenvolve uma "aquisição" bem sucedida de segunda língua (isto é, quando acontece o "desarranjo" subjetivo que possibilita um "re-arranjo" significante) é a inscrição do sujeito em relações de preponderância na discursividade nova da segunda língua. A relação contraditória do sujeito com ressonâncias discursivas novas, que a segunda língua introduz, possibilita essa alteração na preponderância de suas formações discursivas fundamentais. É verdade que a relação com a nova rede de prevalências significantes acontece filtrada pelas regularidades enunciativas preponderantes na primeira língua. E, emprestando uma imagem de C. Revuz (1987)¹²⁴, podemos dizer que estas últimas são as que "dão as cartas". Mas, isso não quer dizer que não sejam possíveis mobilizações profundas na subjetividade "propiciadas" pela aquisição de uma segunda língua. Essas mobilizações são cruciais e definidoras para o sujeito e, também, *determinantes do grau de sucesso e modo de acontecimento do processo de aquisição da - inscrição na - L2.* Observe-se que, em decorrência dos pressupostos epistemológicos mobilizados, preferimos a expressão "acontecimento" e não "desenvolvimento" do processo (SERRANI, 1997, p. 75-76)

¹²⁴ Essa data corresponde à do trabalho original de Revuz em francês, traduzido posteriormente por Serrani ao português, conforme consta na Referências bibliográficas desta tese (REVUZ, 1998).

De fato, retomando as palavras dessa autora em trabalho posterior (2003), enunciar em línguas estrangeiras provavelmente seja uma das experiências mais mobilizadoras de questões identitárias no sujeito. Isso é muito claro em situações imigratórias, mas está presente também em situações de ensino de língua estrangeira no próprio país do aprendiz. A experiência é mobilizadora, especialmente, por ser uma experiência nitidamente em direção ao novo mas, pelo mesmo movimento, são solicitadas as bases mais antigas da estruturação subjetiva, isto é, daquilo que de uma história, que sempre é social, sedimenta na singularidade do sujeito.

Voltemos à confirmação da hipótese que sustenta que, particularmente no que diz respeito ao tópico da relação interlínguas, o discurso epicurricular completa e explicita sentidos nem sempre muito explícitos no discurso curricular. Como já apontado ao discutir acima o exemplo (2) do capítulo 2, reproduzido a seguir, o discurso dos CBC-LE inicialmente defende a oferta plurilíngue para o ensino de línguas:

Visando **uma oferta plurilíngue**, pensou-se na introdução de outra/s língua/s estrangeira/s dependendo da escolha e das possibilidades das províncias e da Cidade de Buenos Aires. **As línguas estrangeiras são concebidas como janelas para culturas distintas da própria**, o que implica o seu ensino enquanto veículos das culturas que as sustentam.¹²⁵ (ARGENTINA, 1997b, p. 64)

Mas, essa amplidão sofre um afunilamento e o sentido que predomina é o do ensino exclusivo da língua inglesa, como se pode observar, por exemplo, nos enunciados da sequência (33), que é dos CBC. E esse sentido é reforçado

¹²⁵ *Atentos a una oferta plurilingüe, se contempla la introducción de otra/s lengua/s extranjera/s de acuerdo con la opción y posibilidades de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires. Las lenguas extranjeras se conciben como ventanas a culturas que no son la propia, lo que implica su enseñanza como vehículos de las culturas que las sustentan.* (ARGENTINA, 1997b, p. 64)

e fundamentado no discurso epicurricular, como se pode observar no exemplo (34), que é do item [ARTIGO] do subcorpus epicurricular desta pesquisa:

(33) ***Fica definido o inglês como língua de comunicação internacional***, considerando sua pertinência enquanto espaço de encontro entre falantes de línguas diferentes para facilitar a comunicação social, científica e técnica. ***[A língua inglesa] adota traços de inteligibilidade geral***, isto é, aqueles não associados a nenhuma variedade ou cultura de origem particular, facilitando, no entanto, a entrada a muitas culturas sem que isso signifique a apropriação de nenhuma delas”.¹²⁶ (ARGENTINA, 1997b, p. 64)

(34) Os acordos do Conselho Federal estabelecem que é durante o segundo ciclo da EGB que o ensino de uma língua estrangeira deve começar. ***Nem todas as línguas estrangeiras possuem a mesma abrangência quanto ao uso. O inglês, além de ser língua estrangeira, é uma língua franca, pelo fato de não ter fronteiras políticas, geográficas e culturais. Tornou-se a língua de comunicação internacional***, uma língua tomada de assalto por estrangeiros, que cada vez mais se afasta de suas raízes culturais e históricas. É a língua da música *pop*, da computação e da bibliografia especializada, a língua alternativa caso dois falantes não partilhem um idioma comum. Apesar de possuir menos falantes do que o espanhol, o inglês é a língua que todos precisam saber para não ficar de fora num mundo em que é já uma ferramenta fundamental.¹²⁷ (ARGENTINA, 1996a, p. 11) [ARTIGO]

A caracterização de um inglês desterritorializado e a inexistência de consideração alguma de política linguística fazem parte dessa representação

¹²⁶ *Se define el inglés como lengua de comunicación internacional a partir de su pertinencia como espacio de encuentro entre hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación social, científica o técnica. Adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir aquellos no asociados con ninguna variedad o cultura de origen particular, facilitando, sin embargo, la entrada a muchas culturas, sin que esto signifique la apropiación de ninguna de ellas.* (ARGENTINA, 1997b, p. 64)

¹²⁷ *Los acuerdos del Consejo Federal determinan que durante el segundo ciclo de EGB se debe comenzar a enseñar una lengua extranjera. La gran pregunta es cuál corresponde enseñar. No todas las lenguas extranjeras tienen la misma amplitud de uso. El inglés, además de lengua extranjera, es una lengua franca, ya que carece de fronteras políticas, geográficas y culturales. Se ha convertido en la lengua de comunicación internacional, una lengua en poder de extranjeros que cada vez se aleja más de sus raíces culturales e históricas. Es la lengua de la música pop, la computación y la bibliografía especializada, el lenguaje alternativo cuando dos hablantes no comparten una lengua en común. A pesar de que lo habla menos gente que el español, es el idioma que todos deben saber para no quedar relegados en un mundo donde el inglés es una herramienta fundamental.* (ARGENTINA, 1996a, p. 11)

da língua em que o componente sociocultural é desvinculado de toda consideração político-ideológica. Como foi dito, inicialmente, constata-se uma abertura semântica no que diz respeito à relação interlínguas, pela incorporação dos sentidos correspondentes a uma visão plurilíngue. Contudo, o discurso posteriormente afunila para a consideração exclusiva da língua inglesa, seus usos, seu ensino e sua funcionalidade. Esse afunilamento caracteriza a emergência, no intradiscurso, de sentidos construídos no interdiscurso da formação discursiva dominante.

A seguir, os exemplos (35) a (37) correspondem ao domínio de memória do discurso epicurricular em relação aos CBC:

- (35) [...] será promovida a inclusão a inclusão progressiva [de línguas estrangeiras nos currículos estaduais conforme] as seguintes opções:
- a. Ao menos um nível de inglês como língua de comunicação internacional e dois de uma outra língua estrangeira selecionada.
 - b. Ao menos dois níveis de inglês e um nível de uma outra língua estrangeira selecionada.
 - c. Ao menos três níveis de inglês.¹²⁸ (ARGENTINA, 1998a, p. 6) [MARCO]

(36) **A aprendizagem de línguas estrangeiras** ajuda a refletir acerca dos processos que a própria língua gera; [essa aprendizagem] **abre o espírito para outras culturas e para a compreensão dos outros, e fornece uma cosmovisão mais alargada da diversidade do mundo** [...].¹²⁹ (ARGENTINA, 1998b, p. 6) [MARCO]

(37) **O inglês enquanto língua de comunicação internacional possui um papel fundamental neste campo**, pela sua pertinência de ser um espaço de encontro habitual

¹²⁸ [...] se promoverá la inclusión progresiva en los diseños curriculares [...] de acuerdo con las siguientes opciones: a. Al menos un nivel de inglés como lengua de comunicación internacional y dos de otra lengua extranjera. b. Dos niveles de inglés y un nivel de otra lengua y c. Tres niveles de inglés. ARGENTINA, 1998a, p. 6)

¹²⁹ El aprendizaje de lenguas extranjeras ayuda a reflexionar sobre los procesos que generan la propia lengua; abre el espíritu hacia otras culturas y hacia la comprensión de los otros, y brinda una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad [...]. (ARGENTINA, 1998b, p. 6)

entre falantes de línguas diversas para facilitar a comunicação social, científica ou técnica. ***Ele adota traços de inteligibilidade geral, isto é, aqueles não ligados a nenhuma variedade ou cultura de origem particular, facilitando, porém, a entrada a muitas culturas.***

Recomenda-se uma oferta plurilíngue e multicultural, quando ela for possível.¹³⁰ (ARGENTINA, 1998b, p. 6) [MARCO]

Como se pode observar, o que predomina no discurso de memória, representado aqui por sequências de referência do documento [MARCO], é a exclusividade e destaque do ensino de inglês, em detrimento do ensino de orientação plurilíngue anunciado no discurso curricular dos CBC. Isto novamente confirma a hipótese aqui levantada, pois o discurso epicurricular completa e reforça os sentidos predominantes, embora não sempre explícitos, no discurso curricular.

Passemos a observar a relação entre os documentos epicurriculares e os “Núcleos de Aprendizagens Prioritárias” (NAP-LE).

4.2 Os “Núcleos de Aprendizagens Prioritárias” (NAP-LE) e sua relação com o domínio epicurricular

Para a análise do discurso curricular dos NAP-LE, especificamente do conteúdo temático relativo à pluralidade linguística e à relação interlínguas, em foco nesta pesquisa, apresento sequências que identifiquei como pertencentes ao domínio de antecipação.

¹³⁰ *El inglés como lengua de comunicación internacional cumple un rol fundamental en este campo a partir de su pertinencia como espacio de encuentro habitual entre hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación social, científica o técnica. Adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir aquéllos no asociados con ninguna variedad o cultura de origen particular, facilitando, sin embargo, la entrada a muchas culturas. Se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ella sea posible [...]*.(ARGENTINA, 1998b, p. 6)

No tocante às condições de produção destas diretrizes nacionais, cabe lembrar que a Lei de Educação Nacional N° 26206, de 2006 (LEN), terceira lei de educação da Argentina, além de ter estendido a obrigatoriedade dos níveis Fundamental e Médio em sua totalidade, também dispôs sobre o ensino de pelo menos uma língua estrangeira nesses níveis. Assim, diferentemente da LEF, em vigência durante a produção dos CBC, que não se manifestava com respeito a este tópico, a produção dos NAP-LE era avalizada pelo discurso jurídico da LEN, como ilustra o exemplo (39):

(39) (Art. 87) **O ensino de ao menos um idioma estrangeiro será obrigatório em todas as escolas de nível fundamental e médio do país [...].**¹³¹ (ARGENTINA, 2006, s/p) [LEN]

Menções explícitas a questões de identidade, diversidade e integração regional no discurso da LEN (cf. exemplo 40) também contribuíram para reforçar o discurso dos NAP-LE quanto a essas noções:

(40) (Art. 11.d) As finalidades e objetivos da política educacional nacional são: [...] Fortalecer **a identidade nacional, embasada no respeito à diversidade cultural e às particularidades locais**, aberta aos valores universais e à integração regional e latino-americana [...].¹³² (ARGENTINA, 2006, s/p) [LEN]

Com efeito, conforme apontado no exemplo 21 do capítulo anterior, a valorização da diversidade linguística e cultural da região e do país é

¹³¹(Art. 87) *La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación* (ARGENTINA, 2006, s/p) [LEN]

¹³² (Art. 11.d) *Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:[...] d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. [...]* ARGENTINA, 2006, s/p) [LEN]

constitutiva da perspectiva intercultural de ensino de línguas propiciada por essas diretrizes.

A escolha do adjetivo “nacional”, na denominação da LEN, aponta para deslocar o cenário de fragmentação resultante do período da reforma educacional da década de 1990, diferentemente do adjetivo “federal” da LEF, que destacava a “autonomia” e identidade próprias de cada província, promovidas pelo discurso daquele período.

No exemplo a seguir, ainda da LEN, ressoam efeitos de sentido que apoiam o ensino do português:

(42) (Art. 92) Farão parte dos conteúdos curriculares comuns a todas as jurisdições: a) ***O fortalecimento da perspectiva regional latino-americana, em particular da região do MERCOSUL, no quadro da construção de uma identidade nacional aberta, respeitosa da diversidade.***¹³³ (ARGENTINA, 2006, s/p) [LEN]

Ainda para ilustrar o domínio de antecipação, veja-se o exemplo seguinte (43), no qual é caracterizada a perspectiva que o discurso curricular dos NAP-LE toma por base:

(43) [...] Essas últimas [abordagens], que se inscrevem em uma perspectiva *plurilíngue (e intercultural)*, e se caracterizam pelo fato de considerarem a diversidade linguística e cultural do contexto de partida dos alunos, de reconhecerem e valorizarem a existência do espanhol e o conhecimento possível de línguas diferentes daquela/s que está/ão sendo ensinada/s. Nesta perspectiva é enfatizada a dimensão formativa do ensino de LE no sistema –no sentido da formação do cidadão, da contribuição para as práticas da oralidade, leitura e escrita e, em consequência, da socialização linguística. É importante, também, independentemente da perspectiva adotada, a necessidade de se acordar princípios

¹³³ (Art. 92) *Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.* (ARGENTINA, 2006, s/p) [LEN]

de ensino que orientem a tarefa docente em sala de aula.¹³⁴
(ARGENTINA, 2011, p. 9) [BASE}

Em relação às seguintes sequências discursivas, correspondentes ao *domínio de atualidade dos NAP*, antes de discutir a mobilização de sentidos em seu discurso epicurricular cabe salientar uma observação relativa à conceitualização da noção de domínio mobilizada nesta análise. O *PROYECTO DE MEJORA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESSOR DE LENGUA EXTRANJERA*, referido na exemplificação como [ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO] e o material didático produzido *SERIE UNO A UNO – Portugués, enseñanza secundaria*, referido como [MD-1], são, do ponto de vista cronológico, *anteriores* à aprovação e publicação dos NAP. Entretanto, no que diz respeito aos sentidos construídos e mobilizados no discurso, esses materiais epicurriculares não correspondem ao domínio de antecipação, mas ao de atualidade. Assim, esses exemplos ilustram bem que, apesar de as denominações fazerem alusões à temporalidade, esta não tem correspondência com a dimensão cronológica, mas com a dimensão da memória discursiva, como mostrado na discussão específica dos exemplos.

Os exemplos a seguir fazem parte de lineamentos traçados para orientar a produção curricular de licenciaturas de LEs, atendendo aos núcleos de “Cidadania” – “Interculturalidade”. Nesses lineamentos, foi adotada a categoria

¹³⁴ [...] *Estos últimos, que se inscriben en una perspectiva plurilingüe (e intercultural), se distinguen por el hecho de considerar la diversidad lingüística y cultural del contexto de partida de los alumnos, reconocer y valorar la existencia del español y sus diferentes variedades así como la existencia de otras lenguas maternas diferentes del español y el conocimiento posible de lenguas diferentes a la/s que se está/n enseñando. En esta perspectiva se enfatiza la dimensión formativa de la enseñanza de LE en el sistema –en el sentido de formación del ciudadano, de contribución a las prácticas de oralidad, lectura y escritura y, en consecuencia, a la socialización lingüística. Se advierte, asimismo, independientemente del enfoque que se adopte, la necesidad de acordar principios de enseñanza que orienten la tarea docente en el aula.* (ARGENTINA, 2011, p. 9)

“língua-cultura” tanto para a língua materna quanto para a estrangeira e são referidos o papel das línguas estrangeiras na constituição da identidade nacional – exemplos (44) a (47):

(44) Na proposta foram adotadas certas denominações que serão grafadas com siglas. Assim, ao falarmos de **Língua-Cultura Materna (LCM)**, estamos nos referindo à língua que uma criança aprende no ambiente imediato durante a sua primeira socialização, enquanto que **Língua-Cultura Estrangeira (LCE)**, remete a qualquer língua não materna aprendida [...] ¹³⁵ (ARGENTINA, 2011, p. 150) [ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO]

(45) [...] Por essa razão, com o fim de procurarmos um termo que inclua, por um lado, as considerações acima descritas para língua de origem e, por outro, que esteja relacionado com a denominação que habitualmente circula no sistema educacional argentino, decidiu-se empregar neste documento a **denominação língua-cultura estrangeira (LCE) para explicitarmos a complexidade inerente a todo e qualquer processo de interrelação entre uma língua e sua cultura** e para deixarmos de lado definitivamente a dicotomia que considera a língua de maneira autônoma a respeito da cultura que ela é portadora e que, portanto, não pode ser estudada de modo descontextualizado, asséptico, neutro e que não leva em conta a sua carga histórica. ¹³⁶ (ARGENTINA, 2011, p. 164) [ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO]

(46) No nosso país, a relação entre língua e cidadania se baseou, por um lado, na consolidação da variedade linguística do espanhol do Rio da Prata face a outras variedades e, por outro lado, **no papel complexo que as LCE adotaram historicamente, seja como instrumentos essenciais do processo educacional do país, seja como**

¹³⁵[...] *En la propuesta se adoptaron algunas denominaciones que luego se expresan con siglas. Así, al hablar de Lengua-Cultura Materna (LCM), nos referimos a la lengua que un niño aprende en el entorno inmediato durante su primera socialización, en tanto que Lengua-Cultura Extranjera (LCE) remite a cualquier lengua no materna aprendida.* (ARGENTINA, 2011, p. 150)

¹³⁶[...] *Por este motivo, con el propósito de buscar un término que incluya, por un lado, las consideraciones antes expuestas para lengua de origen y, por otro, que se relacione con la denominación que habitualmente circula en el sistema educativo argentino, se decidió emplear en este documento la denominación lengua-cultura extranjera (LCE) para explicitar la complejidad inherente a todo proceso de interrelación entre una lengua y su cultura y para dejar de lado definitivamente la dicotomía que considera la lengua de manera autónoma respecto de la cultura de la que es portadora y que, por lo tanto, no puede ser estudiada de modo descontextualizado, aséptico, neutro y sin tener en cuenta su carga histórica.* (ARGENTINA, 2011, p. 164)

instrumentos de desagregação da língua-cultura (LC) nacional [...].¹³⁷ (ARGENTINA, 2011, p. 163) [ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO]

(47) Por outra parte, na hora de abordarmos o patrimônio linguístico relativo à sua comunidade linguístico-discursiva, **o docente de LCE terá de considerar a relevância das LC dos povos originários (guarani, quíchua, aimara, entre outras) que historicamente povoaram seu cenário, além de ponderar seu status minoritário atual.** No contexto argentino, o convívio intercultural e a construção de uma cidadania plena estão longe de ser uma realidade. Por isso, o docente de LCE não somente deve ser consciente desta situação como também assumir a sua responsabilidade como educador e agente de mudança social.¹³⁸ (ARGENTINA, 2011, p. 164) [ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO]

Longe da visão deshistoricizada e apenas instrumental das línguas que emerge no discurso curricular dos CBC, estes materiais epicurriculares ampliam, aprofundam a perspectiva norteadora de plurilinguismo e interculturalidade do discurso dos NAP-LE para ser levada em consideração na formação dos futuros professores de LE, como ilustram os exemplos (48) e (49):

(48) [...] o núcleo Cidadania visa ressaltar a necessidade de que o futuro docente compreenda **a natureza ideológica do ensino/aprendizagem de uma LCE e o papel político-pedagógico que, enquanto cidadão, ele deverá adotar para a materialização das políticas linguísticas que contemplem e garantam os direitos linguísticos e o respeito pelas diversas identidades linguístico-culturais** de sua

¹³⁷ [...] *En nuestro país, la relación entre lengua y ciudadanía se basó, por un lado, en el afianzamiento de la variedad lingüística del español rioplatense frente a otras variedades y, por otro, en el complejo papel que las LCE adoptaron históricamente, ya sea como instrumentos esenciales del proceso educativo del país, ya sea como instrumentos de disgregación de la lengua-cultura (LC) nacional.* (ARGENTINA, 2011, p. 163)

¹³⁸ [...] *Por otra parte, a la hora de abordar el patrimonio lingüístico correspondiente a su comunidad lingüístico-discursiva, el docente de LCE deberá considerar la relevancia de las LC de los pueblos originarios (guaraní, quíchua, aimara, entre otras) que han poblado su escenario históricamente y ponderar su estatus minoritario actual. En el contexto argentino, la convivencia intercultural y la construcción de una ciudadanía plena distan mucho de ser una realidad. Por esta razón, el docente de LCE no solo tiene que ser consciente de esta situación sino también asumir su responsabilidad como educador y agente de cambio social.* (ARGENTINA, 2011, p. 164)

comunidade.¹³⁹ (ARGENTINA, 2011, p. 163) [ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO]

(49) ***As culturas em contato se expressam em uma língua, em variedades de uma mesma língua e em várias línguas. Portanto, a interculturalidade remete para o plurilinguismo.*** O conceito refere-se à capacidade de os sujeitos falantes estenderem a experiência discursiva de seu entorno sociocultural a outras línguas e a outros contextos, no quadro de uma competência comunicativa constituída de experiências linguísticas diferentes daquelas das línguas em que o falante interage. [...] O conceito de plurilinguismo, ao mesmo tempo, acolhe abordagens plurais quanto ao ensino de línguas em que várias LC (própria/s e estrangeiras) são postas em relação e a intervenção didática opera sobre aquela posta em relação. [...] O plurilinguismo favorece a decentração a respeito da língua e a cultura próprias e aumenta o potencial de aprendizagem por via do aproveitamento sucessivo de todos os saberes e práticas verbais, discursivas, sociais, culturais etc.¹⁴⁰ (ARGENTINA, 2011, p. 176) [ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO]

O material epicurricular [MD-1], também do domínio de atualidade do discurso dos NAP-LE, mostra de forma explícita os sentidos de confirmação e aprofundamento da relação interlínguas em foco nesta pesquisa. Por se tratar de material didático, são incluídas sugestões da implementação dos princípios defendidos no discurso curricular dos NAP-LE:

¹³⁹ [...] el núcleo Ciudadanía se propone subrayar la necesidad de que el futuro docente comprenda el carácter ideológico de la enseñanza y el aprendizaje de una LCE y el papel político-pedagógico que, como ciudadano, tiene que adoptar para la materialización de políticas lingüísticas que contemplen y garanticen los derechos lingüísticos y el respeto por las diversas identidades lingüístico-culturales de su comunidad. (ARGENTINA, 2011, p. 163)

¹⁴⁰ Las culturas en contacto se expresan en una lengua, en variedades de una misma lengua y en varias lenguas. Por tanto, interculturalidad remite a plurilingüismo. El concepto refiere a la capacidad de los sujetos hablantes de extender la experiencia discursiva de su entorno sociocultural a otras lenguas y a otros contextos en el marco de una competencia comunicativa construida con experiencias lingüísticas diversas de las de las lenguas en las que interactúa el hablante. [...] El concepto de plurilingüismo, a su vez, acoge enfoques plurales en enseñanza de lenguas en los cuales varias LC (propia/s y extranjeras) son puestas en relación y la intervención didáctica opera sobre esa puesta en relación. [...] El plurilingüismo favorece la descentración respecto de la lengua y la cultura propias y aumenta el potencial de aprendizaje por aprovechamiento sucesivo de todos los saberes y quehaceres lingüísticos, discursivos, sociales, culturales, etc. (ARGENTINA, 2011, p. 176)

(50) Os materiais da *Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1* apresentam aos professores um conjunto de reflexões, sugestões e sequências didáticas para trabalhar os conteúdos curriculares das diferentes áreas. [...]

Nessa perspectiva, **as sugestões para a sala 1 a 1 de francês, italiano e português desta Serie apresentam sequências didáticas relacionadas com os saberes linguísticos, metalinguísticos e interculturais**, através de espaços para a oralidade, a leitura ou a escrita, instâncias para a compreensão de funcionamentos linguísticos específicos e **para a percepção de semelhanças, diferenças ou outras relações entre essas línguas e o espanhol, e propostas que orientam na direção de um diálogo intercultural entre as culturas alheias e as próprias** [...]. ¹⁴¹ (CORREA; RODRÍGUEZ, 2011, p. 6) [MD-1]

(51) Do ponto de vista das LE e, neste caso, para o português, a virtualidade representa um acesso direto a diversos documentos visuais e sonoros dos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e, através deles, a um conjunto heterogêneo de gêneros textuais, de variedades e de registros. Trata-se de uma multiplicidade de vozes e contextos que ajudam a “abrir o jogo” em sala de aula para **descobrir, junto com os alunos, as características e a complexidade que fazem parte da entrada em contato com uma ou várias LE**. [...] Consideramos ineludível introduzir na aula de LE **tópicos engajados com a realidade social em que os alunos se desenvolvem e com a revalorização do papel que adolescentes e jovens têm na sociedade; temáticas que diluam os estereótipos de violência, de apatia e de falta de compromisso que muitas vezes lhes são atribuídos**. [...] ¹⁴²(CORREA; RODRÍGUEZ, 2011, p. 15) [MD-1]

¹⁴¹ Los cuadernillos de la **Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1** les presentan a los docentes un conjunto de reflexiones, sugerencias y secuencias didácticas para trabajar los contenidos curriculares de las diferentes áreas. [...] Desde esta perspectiva, las sugerencias para el aula 1 a 1 de francés, italiano y portugués de esta Serie presentan secuencias didácticas relacionadas con saberes lingüísticos, metalingüísticos e interculturales a través de espacios para la oralidad, la lectura o la escritura, instancias para la comprensión de funcionamientos lingüísticos específicos y para la percepción de semejanzas, diferencias u otras relaciones entre estas lenguas y el español y propuestas que orientan hacia un diálogo intercultural entre las culturas ajenas y las propias. (CORREA; RODRÍGUEZ, 2011, p. 6)

¹⁴² Para la enseñanza de LE, en este caso el portugués, la virtualidad representa un acceso directo a diversos documentos visuales y sonoros de los países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) y, a través de ellos, a un conjunto heterogéneo de géneros textuales, variedades y registros. Una multiplicidad de voces y contextos que ayudan a “abrir el juego” y descubrir junto a los alumnos las características y la complejidad que implica el contacto con una o varias LE. [...] Consideramos ineludible introducir en la clase de le temáticas comprometidas con la realidad social de los alumnos, que revaloricen el papel que adolescentes y jóvenes tienen en la sociedad, generalmente, asociado con estereotipos de violencia, apatía y falta de compromiso. [...] (CORREA; RODRÍGUEZ, 2011, p. 15)

Como exemplos ilustrativos do domínio de memória, são apresentados os exemplos (52) a (54), sequências nas quais se confirma a hipótese de que o discurso epicurricular completa, aprofunda os sentidos predominantes no discurso dos NAP-LE. Também extraídas de um material pensado para o ensino de português a adolescentes e jovens, em suporte *online*, os enunciados reforçam, mas também, complementam de forma explícita e reinterpretam os sentidos de plurilinguismo e interculturalidade que atravessam o discurso desse currículo:

(52) Compreender e tomar a palavra em outra/s língua/s nos permite enriquecer-nos com novos conhecimentos, valorizar a diferença e perceber aspectos das línguas e culturas próprias que, em geral, passam despercebidos. ***O ensino das línguas estrangeiras na escola, a partir desta perspectiva, oferece a possibilidade de alargar o olhar sobre a diversidade social, linguística e cultural que faz parte de nossas experiências cotidianas, e de ir além do contexto próprio***, ao capacitar jovens informados, capazes de se reconhecerem em um horizonte cultural amplo e complexo. Assim, a educação em línguas na escola média, ao lado dos outros espaços curriculares, contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para uma participação cidadã respeitosa e solidária, e para um futuro profissional numa região cada vez mais integrada e num mundo cada vez mais interconectado. (ÁREAS CURRICULARES-LE, 2015)¹⁴³. [MD-1]

Cabe esclarecer que os primeiros destinatários previstos para esses enunciados são os docentes de português; por esse motivo, neste caso, por exemplo, retoma-se o discurso relativo à perspectiva plurilíngue, visando

¹⁴³ *Comprender y tomar la palabra en otra/s lengua/s nos permite enriquecernos con nuevos conocimientos, valorar la diferencia y percibir aspectos de lenguas y culturas propias que, por lo general, pasan inadvertidos. La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela, desde esta perspectiva, ofrece la posibilidad de ampliar la mirada sobre la diversidad social, lingüística y cultural que forma parte de nuestras experiencias cotidianas e ir más allá del contexto propio, formando jóvenes informados, capaces de reconocerse en un horizonte cultural amplio y complejo. Así, la educación en lenguas en la escuela secundaria contribuye, junto a los demás espacios curriculares, a la formación integral de los estudiantes; a prepararlos para una participación ciudadana respetuosa y solidaria, y para un futuro laboral y profesional en una región cada vez más integrada y en un mundo cada vez más interconectado.* (ÁREAS CURRICULARES-LE, 2015)

aprofundar a compreensão do que sua implementação implica:

(53) Perspectiva plurilíngue

De acordo com os Núcleos de Aprendizagem Prioritários de Línguas Estrangeiras, a perspectiva plurilíngue de ensino de línguas “... antes de estimular uma oferta meramente cumulativa no respeitante ao número de línguas que possam ser oferecidas, ela tem por objetivo tornar visíveis as relações entre as línguas e culturas que estão - ou poderiam estar - presentes no currículo, bem como a sensibilizar quanto à pluralidade constitutiva dessas línguas e culturas”. ***Trata-se de se ter presente que as línguas estão inevitavelmente integradas numa complexa trama de processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, e que elas constituem objetos heterogêneos e dinâmicos. A sua heterogeneidade se torna visível, por exemplo, nas variedades em que cada língua se manifesta; o seu dinamismo, nas mudanças que podem ser percebidas através do tempo. Por esse motivo, o ensino de línguas precisa que elas sejam reconhecidas como indissociáveis de seus contextos de uso.[...].*** ÁREAS CURRICULARES-LE, 2015).¹⁴⁴ [MD-2]

Com efeito, pensados para oferecer atividades e recursos que possam diversificar/complementar o trabalho cotidiano em sala de aula, esses materiais se dirigem a um destinatário-interlocutor docente, convidando-o a levar à prática diferentes tarefas, e pressupondo que ao implementá-las serão feitos os ajustes e reformulações necessários, atendendo à singularidade dos contextos de ensino, para as tarefas fazerem sentido.

(54) [...] ***Apregoa-se, para tanto, que se oriente os estudantes no sentido de poder conhecer, compreender e***

¹⁴⁴ *Perspectiva plurilingüe. De acuerdo con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras, la perspectiva plurilingüe de enseñanza de lenguas “...antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum, y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas”. Se trata de tener presente que las lenguas están ineludiblemente integradas a una compleja trama de procesos históricos, sociales, políticos, económicos y culturales, y que constituyen objetos heterogéneos y dinámicos. Su heterogeneidad se torna visible, por ejemplo, en las variedades en que cada lengua se manifiesta; su dinamismo, en los cambios observables a través del tiempo. Por este motivo, la enseñanza de lenguas requiere que se las reconozca como indisolubles de sus contextos de uso [...].*(ÁREAS CURRICULARES-LE, 2015)

explorar as relações entre as línguas que estão aprendendo, aquelas que eles falam no seu contexto familiar e comunitário e o espanhol que eles estudam na escola. Tais relações dizem respeito tanto aos vínculos culturais ou lugares de poder ou prestígio social, quanto às características linguísticas concretas (a presença de empréstimos, de elementos que permitem reconhecermos diferentes variedades, de construções que obedecem a norma gramatical ou que antes se aproximam do uso, entre outros exemplos). **A perspectiva plurilíngue entendida, pois, como ensino orientado para o desenvolvimento da sensibilidade quanto à diversidade linguística e cultural, irá ajudar os estudantes da educação média a valorizar o conhecimento que possam ter de outras línguas e variedades e a compreender que, em todas as línguas, as pessoas utilizamos diversas formas para nos comunicarmos, de acordo com nossos contextos e grupos de pertença e conforme o momento histórico** em que vivemos. (ÁREAS CURRICULARES-LE, 2015).¹⁴⁵ [MD-2]

* * *

A análise das sequências discursivas do subcorpus do currículo Conteúdos Básicos Comuns de Línguas Estrangeiras (CBC-LE) e do subcorpus circunscrito dos materiais epicurriculares permitiu estabelecer duas formações discursivas relativas ao conteúdo temático *orientação plurilíngue e relação interlínguas*.¹⁴⁶

Em relação ao discurso dos CBC-LE e dos materiais epicurriculares dos três domínios (de antecipação, atualidade e memória), a análise permitiu

¹⁴⁵ [...] Para ello se promueve orientar a los estudiantes para que puedan conocer, comprender y explorar las relaciones entre las lenguas que están aprendiendo, las que hablan en su contexto familiar y comunitario y el español que estudian en la escuela. Relaciones que tienen que ver tanto con vínculos culturales o lugares de poder o prestigio social, como con características lingüísticas concretas (la presencia de préstamos, de elementos que permiten reconocer distintas variedades, de construcciones que responden a la norma gramatical o que se acercan al uso, entre otros ejemplos). La perspectiva plurilingüe entendida, entonces, como una enseñanza orientada a desarrollar la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural, ayudará a los estudiantes de la educación secundaria a valorizar el conocimiento que puedan tener de otras lenguas y variedades y a comprender que, en todas las lenguas, las personas utilizamos diversas formas para comunicarnos, de acuerdo con nuestros contextos y grupos de pertenencia y conforme al momento histórico en que vivimos. (ARGENTINA, 2015)

¹⁴⁶ Agradeço a Silvana Serrani pelos comentários sobre a caracterização das formações discursivas desta tese.

observar o predomínio da denominada *formação discursiva de restrição*. Ela se caracteriza pela recorrência de formulações que abrem o discurso configurando um efeito de sentido amplo e integrador do plurilinguismo e da relação interlínguas, mas que, mediante um jogo de contradições no tocante às línguas estrangeiras, restringem esse sentido no discurso curricular e epicurricular, afunilando essa suposta amplidão semântica, que inclui a consideração da pluralidade em torno da língua inglesa, seu ensino, usos e representações.

Por outro lado, a análise das sequências discursivas do subcorpus dos Núcleos de Aprendizagens Prioritárias de Línguas Estrangeiras (NAP-LE) e do subcorpus circunscrito dos materiais epicurriculares levou a determinar a denominada *formação discursiva ampliadora*. Ela se caracteriza pela inclusão de sentidos nos quais há efetiva abrangência na consideração da orientação plurilíngue e a relação interlínguas no discurso curricular em estudo. Neste caso, a contradição referida acima seria superada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise levada a termo nesta pesquisa apontam para o estabelecimento de duas formações discursivas relativas aos conteúdos temáticos *orientação plurilíngue e relação interlínguas* no campo da educação em línguas, especificamente, em língua estrangeira. O *corpus* analisado contém dois currículos de referência nacionais argentinos: um, da última década do século XX; o outro, do início da primeira década do século XXI, respectivamente, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC-LE) (1995; 1997) e os Núcleos de Aprendizagens Prioritárias (NAP-LE) (2012).

Para considerar o conteúdo temático do currículo, entendido como gênero, apoiei-me na ideia de que o discurso que sustenta esse gênero é o didático-pedagógico, marcado pelos matizes administrativo e jurídico, atravessados pelo político. Quanto à materialidade verbal dos textos do *corpus*, foram combinados dois caminhos: o de considerar o currículo como *gênero do discurso* (BAKTHIN, 1997 [1979]), procedente da educação enquanto esfera de atividade humana por onde circula o discurso didático-pedagógico com todos os seus matizes, e o de pensá-lo como *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, 2015 [1990]) que, ao mesmo tempo, reproduz padrões de adequação por meio da experiência e produz, na ocorrência da reprodução, a novidade (CORRÊA, 2006 e 2007) (cf. p. 41 e 42 desta tese).

Cabe agora um esclarecimento quanto às formações discursivas estabelecidas na pesquisa. Como se sabe, a mobilização da noção de formação discursiva trouxe a contribuição de superar o entendimento de um sujeito de discurso que enuncia livremente o que deseja, e de avançar em relação à concepção literal do sentido. A noção de formação discursiva permite, assim, compreender que “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam

de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 146). O conceito provocou controvérsias ao longo do desenvolvimento da teoria do discurso, pois, nas primeiras épocas de elaboração da teoria, estabeleciam-se relações mecânicas entre posições políticas e formações discursivas. Por exemplo, nas análises dos primeiros tempos, partia-se de *corpora* ideologicamente já determinados com anterioridade por serem materiais produzidos no seio de um ou outro partido político, ou de determinados sindicatos a eles vinculados. Como afirma Serrani (2012), essas críticas, que não deixavam de ser pertinentes, não invalidaram a relevância da noção. Em trabalhos atuais, a formação discursiva é entendida como condensação de sentidos em regularidades enunciativas, vinculadas, sim, a grupos sociais e conjunturas sócio-históricas, mas de modo não fechado, pois os *corpora* não são estabelecidos *a priori*, em função de formações ideológicas unívocas. De fato, em uma análise discursiva, conforme os objetivos da pesquisa, pode haver diferentes momentos de composição do *corpus*, que, por sua vez, pode estar formado por materiais heterogêneos, como é o caso concreto desta pesquisa, principalmente, no subcorpus dos materiais epicurriculares, de que também tratamos aqui.

Com efeito, conforme depreende-se da relação dos textos que compõem o amplo *corpus* dos textos epicurriculares, pode se constatar que eles provêm de diferentes gêneros e, portanto, de esferas distintas – a político-jurídica, a político-administrativo/educacional, a pedagógico-didática e a acadêmica –, o que significa uma circulação ampla desses materiais, uma circulação por lugares nos quais o currículo propriamente dito não circularia necessariamente. A constituição do *corpus* de textos epicurriculares inclui uma diversidade de

textos e até de suportes – por exemplo, materiais didáticos *online* para o ensino de português, identificados como [MD-1] e [MD-2], revistas de difusão do Ministério da Educação destinadas a docentes, referidas, no desenvolvimento deste trabalho, como [ARTIGO], leis e outros textos pré-curriculares como, por exemplo, o identificado como [ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO], contendo diretrizes para orientar futuros currículos de licenciaturas de professores de línguas estrangeiras. Esse *corpus* de textos epicurriculares foi, com efeito, composto à medida que a análise apontava resultados preliminares e que a definição de texto epicurricular ia se configurando e ajustando, enquanto expressão que designa aqueles materiais que, sendo explicativos e/ou de aprofundamento em relação a determinado currículo, têm por função antecipá-lo (antes de sua aprovação e publicação); acompanhar o processo de sua produção e, também, retomar a voz do currículo, consolidando seus sentidos.

Assim, quanto às formações discursivas relativas ao conteúdo temático *orientação plurilíngue e relação interlínguas*, estabelecidas a partir da análise das sequências discursivas dos *subcorpora* dos CBC-LE e dos NAP-LE, com seus respectivos circunstantes materiais epicurriculares (cf. Capítulos 3 e 4), foram alcançados os resultados a seguir:

- Em relação ao discurso dos CBC e dos materiais epicurriculares dos três domínios considerados – de antecipação (anteriores à publicação do currículo), de atualidade (contemporâneos à vigência do currículo) e de memória (posteriores à sua vigência) –, a análise permitiu observar o predomínio da *formação discursiva* que denominamos *FD de restrição*. Ela se caracteriza pela recorrência de formulações que abrem o discurso, configurando um efeito de sentido amplo do plurilinguismo e da relação

interlínguas, mas que, sob um jogo de contradições no tocante às línguas estrangeiras, restringe esse sentido no discurso curricular e epicurricular, afunilando essa suposta amplidão semântica em função da língua inglesa, seu ensino, usos e representações, conformando seu papel restritivo no discurso didático-pedagógico do currículo com base no papel de língua franca que é outorgado a essa língua.

- Por outro lado, a análise das sequências discursivas do subcorpus dos NAP e correspondentes materiais epicurriculares levou a determinar a *formação discursiva* que denominamos *FD ampliadora*. Ela se caracteriza pela efetiva abrangência na consideração da *orientação plurilíngue e da relação interlínguas*, conformando o discurso didático-pedagógico presente no currículo em estudo. Desse modo, a contradição encontrada nos CBC seria superada nos NAP.

Assim, em relação aos CBC, os textos epicurriculares deixam expostas as contradições, pois, mesmo anunciando uma abertura quanto a uma orientação plurilíngue, os CBC acabam priorizando o ensino do inglês. Essa é a restrição. A contradição, por sua vez, está em anunciar um plurilinguismo... restrito ao inglês. Já em relação aos NAP, a contradição seria superada, o discurso epicurricular dos NAP supera essa contradição.

Considero necessário salientar, neste ponto, que a restrição referida não apaga o fato de a produção dos CBC-LE ter inaugurado a inclusão das línguas estrangeiras em currículos nacionais: essa inclusão foi muito importante, pois conferiu institucionalidade ao espaço disciplinar das línguas estrangeiras e abriu, ao mesmo tempo, um espaço para os profissionais da área se formarem e adquirirem experiência no planejamento e escrita de currículos.

Quanto aos resultados da pesquisa sobre os sentidos do currículo no âmbito da educação, confirma-se seu papel de instrumento político, histórica e socialmente determinado. Com efeito, como constatamos no Capítulo 2, não é a materialidade do currículo em si que poderá produzir qualquer transformação/ inovação no sistema educacional, mas as condições de possibilidade que forem criadas para sua implementação, considerado, inclusive, o estatuto de gênero do discurso que o currículo ganha no campo da linguagem.

Por último, parece-me possível concluir que, para além dos documentos oficiais em si, a produção curricular desencadeia um processo que envolve um conjunto de textos que “circundam” o currículo, “carregando” a sua voz, reinterpretando seus sentidos, e que é na trama do curricular e do epicurricular que o sentido do currículo é construído.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, Inés. **La escuela como organización inteligente**. Buenos Aires: Troquel Educación, 1996.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1994], p. 59–91.

ARGENTINA. **Bases para la transformación educativa**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1991.

_____. Ley nº 24.195, de 14 de abril de 1993. Lei Federal de Educação (LFE). **Boletín Oficial de la República Argentina**, Buenos Aires, 5 mai. 1993a. Disponível em: <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/7134769/19930505>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Resolución nº 33, de 7 de dezembro de 1993. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación, 1993b.

_____. Resolución nº 39, de 20 de novembro de 1994. Aprovação geral dos “Contenidos básicos comunes para el Nivel Inicial y la Educación General Básica”. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación, 1994.

_____. Resolución nº 40, de 22 de junho de 1995. Atualização dos “Contenidos básicos comunes”. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995a.

_____. Lengua. *In*: _____. **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995b, p. 23–63. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Lenguas extranjeras: capítulo aparte. **Zona educativa**, Buenos Aires, s/v., n. 2, p. 10–11, 1996a.

_____. ¿Qué son los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales? **Zona educativa**, Buenos Aires, s/v., n. 3, p. 31–33, 1996b.

_____. Resolución nº 57, de 25 de fevereiro de 1997. Aprovação geral dos “Contenidos básicos comunes” e “Contenidos básicos orientados para la Educación Polimodal”. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación, 1997a.

_____. **Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997b.

_____. Una herramienta para ampliar el mundo. **Zona educativa**, Buenos Aires: n. 17, p. 14–15, 1997c.

_____. **Acuerdo Marco para la enseñanza de lenguas - Serie A 15**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1998a.

_____. ¿Cuántos idiomas en el nuevo currículo? **Zona educativa**, Buenos Aires, n. 21, p. 18–20, 1998b.

_____. Resolución n° 118, de 16 de noviembre de 1999. Aprovação da relação de especialistas acadêmicos a serem incluídos no “Registro Nacional de Evaluadores de la Formación Docente”. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 1999.

_____. Resolución n° 214, de 27 de abril de 2004. Aprovação do documento “Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes” e decisão de identificar um núcleo de aprendizagens prioritárias para a Educação Infantil, Fundamental e Média. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2004.

_____. Ley n° 26.206, de 14 de diciembre de 2006. Lei de Educação Nacional (LEN). **Boletín Oficial de la República Argentina**, Buenos Aires, 28 dez. 2006. Disponível em: <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/9102550/20061228>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. Ley n° 26.468, de 12 de enero de 2009. Dispõe sobre a oferta obrigatória de ensino de português no sistema de educação formal. **Boletín Oficial de la República Argentina**, Buenos Aires, 16 jan. 2009. Disponível em: <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/9295278/20090116>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos, perspectivas. Documento de trabajo. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Áreas curriculares – Lenguas extranjeras, 2011a.

_____. **Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera**. Buenos Aires: Ministerio de Educación – Instituto Nacional de Formación Docente (InfD) e Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), 2011b.

_____. **Marco de Referencia para la Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011c. Disponível em: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_07.pdf. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. Resolución n° 181, de 26 de setembro de 2012. Aprovação dos “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Área de Lenguas Extranjeras para

la Educación Primaria y Secundaria”. Tucumán: Consejo Federal de Educación, 2012a.

_____. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria.** Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2012b. Disponible em: https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/181-12_01.pdf. Acesso em: 24 jun. 2015.

ÁREAS CURRICULARES – LENGUAS EXTRANJERAS. **Entrama.** Producción federal para la enseñanza de NAP en Secundaria: Portugués. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Gestión Educativa, 2015b. Disponible em: <http://entrama.educacion.gov.ar/portugues>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ARNOUX, Elvira. La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *In:* RUBIONE, A. (Coord.) **Lenguajes: teorías y prácticas.** Buenos Aires: Buenos Aires: G.C.A.B.A., Secretaría de Educación e Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2000. p. 95–117.

BAKHTIN, Mikhail: Os gêneros do discurso. *In:* _____. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria E. Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979], p. 277–326.

BALBONI, Paolo. **Parlare a Babele.** Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: UTET, 2002.

BALBONI, Paolo; COSTE, Daniel; VEDOVELLI, Massimo. **Il diritto al plurilinguismo.** Milano: Unicopli, 2014.

BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael. **De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.** Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007.

BERNSTEIN, Basil. **La estrutura del discurso pedagógico.** Clases, códigos y control. (vol. IV). Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1998.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial.** Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BIGOT, Violaine; BRETEGNIER, Aude; VASSEUR, Marité (Dir.). **Vers le plurilinguisme?** Vingt ans après. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2013.

BILLIEZ, Jacqueline (Dir.). **De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme.** Grenoble: CDL–Lidilem, 1998.

BLANCHET, Philippe; CHARDENET, Patrick. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures.** Approches contextualisées. Paris: Agence universitaire de la francophonie; Archives contemporaines, 2011.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. **Diversities**, Paris, v. 13, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources/periodicals/diversities/past-issues/vol-13-no-2-2011>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASLAVSKY, Cecilia. El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina. *In*: FILMUS, Daniel (Ed.). **Democracia, desarrollo e integración**. Buenos Aires: Ed. Troquel, 1998. p. 365–402.

BURATTI, Gustavo. Le lingue tagliate. **Critica Liberale**, [s.l.], n. 22–23, 1983. Disponível em: www.giornalistiitalianinelmondo.net. Acesso em: 05 mar. 2010.

BYRAM, Michael. **From foreign language education to education for intercultural citizenship**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2008.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

CANDELIER, Michel (Coord.). **CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures**. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Version 3, 2009.

CANDELIER, Michel. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. **Les Cahiers de l'Acedle**, Le Mans, v. 5, n. 1, p. 65–90, 2008.

CANUT, Cécile. Le nom des langues ou les métaphores de la frontière. **Ethnologies comparées**, Montpellier, n. 1, p. 1–18, 2000. Disponível em: <http://alor.univ-montp3.fr/cerce/revue.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

CASTELLOTTI, Véronique. L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique? Vers des perspectives alterdidactiques. **Glottopol**, Rouen, n. 23, p. 173–190, 2014.

Disponível em: https://www.academia.edu/12308612/L_hétérogénéité_fondement_de_l'éducation_linguistique_Vers_des_perspectives_alterdidactiques. Acesso em: 12 jun. 2019.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Actualización curricular**: Lengua. Documento de trabajo N° 1. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 1995.

_____. **Actualización curricular**: Consideraciones generales. Documento de trabajo N° 3. Reedición. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 1997.

_____. **Pre-Diseño Curricular para la Educación General Básica, Marco General**. Buenos Aires: Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, 1999a.

_____. Resolución nº 717 de 21 de maio de 1999. Ordena a criação do “Programa de Política Plurilingüe de la Ciudad de Buenos Aires”. Buenos Aires: Secretaría de Educación, 1999b.

Pre-Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras – Nivel 1. Buenos Aires: Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, 1999c.

_____. **Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras – Niveles 1, 2, 3, y 4.** Buenos Aires: Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, 2001.

_____. **Prácticas del Lenguaje. Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Primer Ciclo.** Buenos Aires: Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, 2004, p. 357–437.

_____. Lenguas adicionales. *In: Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico. 2014–2020.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, 2013, p. 463–504. Disponible em: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NESCB2014_web.pdf. Acceso em: 15 out. 2015.

_____. **Ciclo Orientado del Bachillerato: Lenguas.** Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, 2015. Disponible em: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-lenguas_w.pdf. Acceso em: 15 out. 2016.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas.** Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

CORDER, Stephen Pit. The significance of learners’ errors. **IRAL**, London, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.

CORIA, Adela. Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza em Argentina (2004-2007). *In: MIRANDA, Estela; BRYAN, Newton A. Paciulli (Coord.). Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas.* La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013, p. 143–186. Disponible em: https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wpcontent/uploads/sites/5/2013/05/EBOOK_FORMACIONPROFESORES.pdf. Acceso em: 25 set. 2018.

CORREA, Germán; RODRÍGUEZ, Marco Antonio. “Portugués - Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación; Conectar Igualdad, 2011.

CORRÊA, Manoel L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 269-286, 2006.

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 201-211, 2007.

_____. O estatuto da linguística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. **Revista da ABRALIN**, Belo Horizonte, v. 7, p. 243–271, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52497>. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Heterogeneidade da escrita no ensino: das modalidades às relações intergenéricas. *In*: PEREIRA, L. A.; CARDOSO, I. (Ed.). **Reflexão sobre a escrita**. O ensino de diferentes gêneros de textos. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, v. 1, 2013. p. 67–91.

COSTE, Daniel. Curriculum et pluralité. **Études de linguistique appliquée**, Paris, s/v., n. 98, p. 68–84, 1995.

_____. Multimédia e curriculum multidimensionnel. **Ateliers – Cahiers de la maison de la recherche**, s/v., n. 9, Lille, p. 41–50, 1996.

_____. De la conception aux usages: CECR et couteau suisse. **Les cahiers du GEPE**, Strasbourg, s/v., n. 6, 2014. Disponível em: <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2628>. Acesso em: 23 jun. 2016.

COSTE, Daniel; LEHMANN, Denis. Langues et curriculum: contenus, programmes et parcours. **Études de Linguistique Appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures**, Paris, s/v., n. 98, 1995.

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. Compétence plurilingue et pluriculturelle. **Le français dans le monde**, Paris, s/v., n. 98, p. 8–69, 1998.

COURTINE Jean-Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages: Analyse du discours politique**, Paris, 15^e année, n°62, 1981, p. 9-128.

CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? **The Modern language journal**, Hoboken (New Jersey), s/v., n. 94, p. 103-115, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/18066960/Translanguaging_in_the_Bilingual_Classroom_A_Pedagogy_for_Learning_and_Teaching. Acesso em: 12 fev. 2019.

DE ALBA, Alicia. **Currículum: Crisis, mito y perspectiva**. Buenos Aires: IICE/Miño y Dávila, 1998.

DE MAURO, Tullio. **La cultura degli italiani**. ERBANI, Francesco (Org.). Bari: Editori Laterza, 2015 (Edição digital). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=xw6ODAAAQBAJ&pg=PT60&lpq=PT60&dq>. Acesso em: 23 jan. 2017.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. Curriculum research: evolution and outlook in Mexico. *In*: PINAR, William. **What is Curriculum Theory?** New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 443–456.

_____. Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 346–360, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/diaz-barriga.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

DÍAZ BARRIGA, Ángel; GARCÍA GARDUÑO, José María (Coord.). **Desarrollo del currículum en América Latina**. Experiencia de diez países. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

DUSSEL, Inés: **Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990–2000): elementos para su análisis**. Informe preliminar para el proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay; Universidad de Stanford/BID, 2001. Disponível em: <https://afm.blogia.com/2004/090401-los-cambios-curriculares-en-los-ambitos-nacional-y-provinciales-en-la-argentina.php>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. *In*: **XIX Semana monográfica de la educación. Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas**. Madrid: Santillana, 2005, p. 93–102. Disponível em: http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/xix_semana_monografica.pdf. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. El currículum. *In*: **Explora**. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Buenos Aires: Programa de Capacitación Multimedial, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 1–16. Disponível em: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG07-El-curriculum.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2012.

_____. ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. **Archivos analíticos de políticas educativas/Education policy analysis archives**, Tempe (Arizona), v. 22, n. 24, p. 1–26, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1586/1228>. Acesso em: 27 out. 2016.

EDWARDS, John. **Multilingualism**. London; New York: Routledge, 1994.

_____. **Multilingualism: understanding linguistic diversity**. London; New York: Continuum, 2012.

FEENEY, Silvina. La emergencia de los estudios sobre currículum en la Argentina. *In*: CAMILLONI, Alicia (Comp.). **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2012. p. 163–200.

_____. Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. *In*: DÍAZ BARRIGA, Ángel; GARCÍA GARDUÑO, José María (Coord.). **Desarrollo del currículum en América Latina**. Experiencia de diez países. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014. p. 15–44.

FELDMAN, Daniel. El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar. **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, n. 25, p. 33-48, 1998.

FELDMAN, Daniel; PALAMIDESSI, Mariano. The development of curriculum thought in Argentina. *In*: PINAR, William (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2003. p. 109–122.

FRANZONI, Patricia H. **Nos bastidores da “comunicação autêntica”**. Uma reflexão em linguística aplicada. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. La enseñanza del portugués. Situación actual. *In*: **Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas – Lenguas y Educación Formal**. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, 1999, p. 93–98.

_____. Lingue straniere, curricoli e politiche linguistiche in America Latina: uno spazio polifonico. *In*: STRAPPINI, L. (Ed.) **L’Italianistica in America Latina**. Perugia: Guerra, Serie Studi e ricerche, 2008, p. 53–57. Convegno internazionali di studi. L’Italianistica in America Latina, UNISTRASI, Siena, 25–27 nov. 2004.

_____. A escrita como acesso à escolarização: responsabilidade da didática de línguas. *In*: CORRÊA, M. L. G. (Org.). **Práticas Escritas na Escola: Letramento e Representação II**. São Paulo: Convênio CAPES-COFECUB n. 510/05, 2007, p. 53-70. 1 CD-ROM.

_____. Plurilinguismo e educação linguística e cultural: um olhar sobre o ensino de português para falantes de espanhol. III Simpósio sobre Ensino de Português para Falantes de Espanhol, DLA-IEL Unicamp, 21–23 jul. 2008. Palestra inaugural.

_____. O currículo como gênero discursivo. *In*: II EPED - Encontro de Pós-Graduandos em Estudos Discursivos da USP. Abordagens metodológicas em estudos discursivos. Universidade de São Paulo, 2010. **Caderno de**

Programação e Resumos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas da FFLCH-USP, 2010, v. 1., p. 102–103 (texto inédito).

FRITZEN, Maristela Pereira; DE SOUZA NAZARO, Ana Carolina. Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural. **Educ. rev. (Educação em Revista)**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e162012.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GIROUX, Henry A. **Teoría y resistencia en educación.** Una pedagogía para la oposición. Trad. Ada Teresita Méndez. México: Siglo Veintiuno Editores, 1995 [1983].

G.I.S.C.E.L. (Gruppo d'intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica). **Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica.** Roma: Casa della Cultura, 1975. Disponível em: <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica#otto>. Acesso em: 23 jan. 2017.

HAWKINS, Eric. **Awareness of language:** an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HILLERT, Flora: **Políticas curriculares.** Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2011.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

JENKINS, Jennifer. Current perspectives on teaching world Englishes as a lingua franca. **Tesol Quarterly**, Hoboken (New Jersey), v. 40, n. 1, p. 157–181, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255669551_Current_Perspectives_on_Teaching_World_Englishes_and_English_as_a_Lingua_Franca/link/00b49536a8d515f443000000/download. Acesso em: 19 nov. 2017.

JOHNSON, Robert Keith (Ed.). **The Second Language Curriculum.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JORDÃO, Clarisa M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, n. 14 (1), p. 13-40, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>. Acesso em 17 abr. 2017.

KING, Kendall A.; ENNSER-KANANEN, Johanna. Heritage language and language policy. In: CHAPELLE, Carol (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics.** New Jersey: Blackwell Publishing Ltd., 2013. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/9781405198431/asset/homepages/4_Heritage_Languages_and_Language_Policy.pdf?v=1&s=af93327864f7b9c2fc6333fa899c61de191ba4a8. Acesso em: 01 abr. 2017.

KNOWLES, Gianna (Ed.). **Supporting inclusive practice**. 2nd. ed. Abingdon: Routledge, 2011.

KRAWCZYK, Nora R.; VIEIRA, Vera L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**. Uma perspectiva histórico–sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

KRESS, Gunther. Fazendo signos e fazendo sujeitos: o currículo de inglês e os futuros sociais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, s/v., n. 25, p. 97–118, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639243/6839>. Acesso em: 27 nov. 2012.

LAGARES, Xoán C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LEBLANC, Clarence; COURTEL, Claudine. Executive summary: the culture syllabus. **The Canadian Modern Language Review**, Toronto, v. 47, n. 1, p. 82–92, 1990.

LEUNG, Constant; VALDÉS, Guadalupe. Translanguaging and the Transdisciplinary Framework for Language Teaching and Learning in a Multilingual World. **Modern Language Journal**, Hoboken (New Jersey), v. 103, n. 2, p. 348–370, 2019.

LERNER, Delia. Apuntes desde la perspectiva curricular. *In*: _____. **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 81–113.

LO BIANCO, Joseph. The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity. **International Social Science Journal**, Hoboken (New Jersey), v. 61, n. 199, p. 37–67, 2010. Disponível em: https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/113565/CR_2010_Importance_of_language_policies_and_multilingualism_for_cultural_diversity%20_%20ISSJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 out. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 33–52, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2009.

LOPES, Alice Casimiro; DELBONI, Tânia. Apresentação da seção temática: O currículo e seus desafios na escola pública: práticas, políticas e atores. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 719–721, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. The curriculum field in Brazil in the 1990s. *In*: PINAR, William (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2003. p. 185–203.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LLOMPART ESBERT, Júlia. Enseñar lengua en la superdiversidad: de la realidad sociolingüística a las prácticas de aula. **Signo y Seña**, Buenos Aires, s/v., n. 29, 2016, p. 11–32.

LÜDI, Georges; PY, Bernard. To be or not to be a plurilingual speaker. **International Journal of Multilingualism**, Abingdon, v. 6, n. 2, p. 154–167, 2009.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 436-450, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MARTIN-JONES, Marilyn. Language policies, multilingual classrooms: resonances across continents. *In*: HULT, Francis M.; KING, Kendall (Eds.). **Educational linguistics in practice: applying the local globally and the global locally**. Bristol, UK: Multilingual matters, 2011. p. 3–15.

MARTINS, Mário; ZONI, Martha (Org.). **Experiências e reflexões sobre a educação em línguas adicionais**. Macapá: Unifap, 2016.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. Trad. Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007 [2005].

MOORE, Danièle. **Plurilinguismes et école**. Paris: Didier, 2006.

MOREIRA, Antônio F. B. The curriculum field in Brazil: emergence and consolidation. *In*: PINAR, William (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2003. p. 171–184.

MOREIRA, Antônio F. B.; PACHECO, José A.; LEITE GARCIA, Regina (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: _____ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. Trad. Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2006 [1994], p. 7–37.

NEMSER, William. Approximative systems of foreign language learners. **IRAL**, London, v. 9, n. 2, p. 115-123, 1971.

NORDQUIST, Richard. English as an additional language (EAL). **ThoughtCo**. New York. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/english-as-an-additional-language-eal-1690600>. Acesso em: 25 mar. 2017.

NUSSBAUM, Luci. De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. *In*: UNAMUNO, Virginia; MALDONADO, Ángel (Eds.). **Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina**. Buenos Aires: GREIP, UAB, 2012. p. 273–284.

PASERO, Carlos. El método de portugués del profesor Alfredo Carricondo. *In*: KLETT, Estela (Dir.) **Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras**. Buenos Aires: Araucaria editora, 2007. p. 45–80.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. ORLANDI, Eni; CHACON, Lourenço; CORRÊA, Manoel L. G.; SERRANI, Silvana. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015 [1990].

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows**. Abingdon: Routledge, 2007.

PIETRI, Emerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v.7, n.1, p. 263–283, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2008.

_____. O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 13, p. 515-537, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/pietri.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

PINAR, William. **What is Curriculum Theory?** New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

_____. **The character of curriculum studies**. Bildung, currere and the recurring question of the subject. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

PONCE, Branca J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PROVINCIA DEL CHACO. **Diseño Curricular – Educación General Básica**. Resistencia: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología – Subsecretaría de Educación, 1998a.

_____. **Diseño Curricular – Educación Polimodal**. Resistencia: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología – Subsecretaría de Educación, 1998b.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. *In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade***. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213–230.

RIO GRANDE DO SUL. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *In: **Referencial curricular***. Lições do Rio Grande. Porto Alegre: Secretaria de Educação, v. 1, p. 127–172, 2009.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, n. 31–2, p. 411–445, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

ROULET, Eddy. **Langue maternelle et langues secondes**. Vers une pédagogie intégrée. Paris: Hatier, 1980.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHMITZ, John. On the native/nonnative speaker notion and world Englishes: Debating with K. Rajagopalan. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, n. 32.3, p. 597–611, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n3/1678-460X-delta-32-03-00597.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *IRAL*, London, v. 19, n. 3, p. 209-231, 1972.

SERRANI, Silvana. Por una política plurilingüística en la pedagogía de lenguas. *In: ORLANDI, Eni (Org.). **Política lingüística na América Latina***. Campinas: Pontes: 1988. p. 179–192.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997.

_____. Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 283–298, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30028>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Discurso e cultura na aula de língua**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Estudos discursivos: imigração, língua e interculturalidade no Cone-Sul latino-americano. *Eutomia*, Recife, p. 359-380, 2012.

_____. (Org.) **Cultura e literatura no ensino de língua-discurso**. A proposta multirrede-discursiva na formação continuada e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira. Campinas: Pontes, 2019. No prelo.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz T. da. **O currículo como fetiche**: e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed, 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 [1999].

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículum**. Trad. Alfredo Guera Miralles. 2. ed. Madrid: Morata, 1987 [1981].

STERN, Hans Heinrich. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

TABOURET-KELLER Andrée (Ed.). Le nom des langues I: Les enjeux de la nomination des langues. **Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain**, Louvain, s/v., n. 95., p. 5–7, 1997.

_____. Le nom des langues, un ambassadeur aveugle, ignorant de ses missions. **Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est**, Strasbourg, s/v., n. 26, p. 88–93, 1999. Disponível em: <http://www.revue-des-sciences-sociales.com/pdf/rss26-tabouret-keller.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

TERIGI, Flavia. **Curriculum**. Itinerarios para apreender un territorio. Buenos Aires: Santillana, 1999.

_____. Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba, 2002. [s. l.] Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, 2002.

TITONE, Renzo. **Dal plurilinguismo all'interculturalismo**. Roma: Dimensione europea, 1993.

TORRESAN, Paolo; DEROSAS, Manuela (Coord.). **Didáctica de las lenguas culturas**. Nuevas perspectivas. Buenos Aires: Sb Internacional; Alma, 2011.

VAN EK, Jan Ate. **The threshold level**. Strasbourg: Council of Europe, 1975.

VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Org.). **Multilingüismo**. Trad. Celene M. Cruz *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

VÉRONIQUE, Georges–Daniel. Questions à une didactique de la pluralité des langues. In: MOCHET, Marie-Anne; BARBOT, Marie-José; CHISS, Jean-Louis; DEVELLOTTE, Christine; MOORE, Danièle. **Plurilinguisme et apprentissages**. Mélanges Daniel Coste. Lyon: ENS Éditions, 2005. p. 49–58.

VERTOVEC, Stephen. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, London, n. 30.6, p. 1024–1054, 2007. Disponível em:

https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2525/h14/pensumliste/vertovec_super-diversity.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. Toward post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. **International Social Science Journal**, Hoboken (New Jersey), v. 61, n. 199, p. 83–95, 2010. Disponível em: <http://www.urbanlab.org/articles/Vertovec,%20S.%20s.a.%20'Toward%20post-multiculturalism%20Changing%20communities,%20conditions%20and%20contex%20of%20diversity'.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

WILKINS, John. **Notional syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, Cen. *A language gained. A study of language immersion at 11–16 years of age*. Bangor: School of Education, University of Wales Bangor, 2002. Disponível em: https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Language_Gained%20.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

ZARATE, Geneviève; LEVY, Danielle; KRAMSCH, Claire (Eds.). *Handbook of multilingualism and multiculturalism*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2010. Disponível em: <https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle/11393/40435/804/HandBookCompleteLight.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

ANEXO A

LINKS PARA OS DOCUMENTOS ANALISADOS:

ARGENTINA. Lengua. _____. **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995b, p. 23–63. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ARGENTINA. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2012. Disponível em: https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/181-12_01.pdf. Acesso em: 24 jun. 2015.

ANEXO B



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Consejo Federal de Cultura y Educación

CONTENIDOS **B**ÁSICOS
PARA LA
EDUCCIÓN **P**OLIMODAL

República Argentina

PRESIDENTE DE LA NACIÓN

Dr. Carlos Saúl MENEM

MINISTRA DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Lic. Susana Beatriz DECIBE

SECRETARIO DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Dr. Manuel G. GARCÍA SOLÁ

SUBSECRETARIA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA

Lic. Inés AGUERRONDO

SUBSECRETARIA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Prof. Hilda María LANZA

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Sergio ESPAÑA

SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Lic. Osvaldo DEVRIES

SECRETARIO DE CIENCIA Y TÉCNICA

Lic. Juan Carlos DEL BELLO

DIRECTOR EJECUTIVO DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Dr. Martín REDRADO

SECRETARIO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Lic. Eduardo SÁNCHEZ MARTÍNEZ

SUBSECRETARIO DE DESARROLLO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Eduardo Roque MUNDET

SUBSECRETARIO DE ADMINISTRACIÓN

Dr. José FORTES

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Presidenta

Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario General

Lic. Osvaldo Devries

Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Dr. Horacio Sanguinetti

Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Dra. Graciela Giannettasio

Ministro de Cultura y Educación de la Provincia de Catamarca

Lic. Luis A. Varela Dalla Lasta

Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba

Dr. Jorge Daniel Pérez

Ministra de Educación de la Provincia de Corrientes

Prof. Catalina Méndez de Medina Lareu

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco

Ing. Guillermo A. Agüero

Ministro de Cultura y Educación de la Provincia del Chubut

Dr. Norberto Massoni

Presidenta del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos

Prof. Blanca Osuna

Ministro de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa

Ing. Víctor Guillermo Pan

Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Jujuy

Cdor. Juan Gilberto Ljungberg

Ministro de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa

Cdor. Luis Ernesto Roldán

Ministra de Educación de la Provincia de La Rioja

Prof. Lilian Minué Mercado

Director General de Escuelas de la Provincia de Mendoza

Prof. Domingo De Cara

Ministro de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones

Dr. Ricardo Roberto Biazzi

Presidente del Consejo Provincial de Educación de Neuquén

Prof. Guillermo Viola

Presidente del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro

Lic. Raúl Otero

Ministro de Educación de la Provincia de Salta

Dr. Antonio Lovaglio

Ministro de Educación de la Provincia de San Juan

Prof. Ana María Nieto de García

Ministro de Gobierno y Educación de la Provincia de San Luis

Dn. Héctor Omar Torino

Presidente del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz

Ing. Ricardo Raúl Jaime

Ministro de Educación de la Provincia de Santa Fe

Prof. María Rosa Stanoevich

Subsecretario de Educación y Cultura de la Provincia de Santiago del Estero

Prof. Omar Ermilio Juárez

Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Tierra del Fuego

Sr. Omar Fernández Arroyo

Ministro de Cultura y Educación de la Provincia de Tucumán

Dr. Héctor Partridge

**ORGANISMO RESPONSABLE DE
LA PRODUCCIÓN DE LOS
CONTENIDOS BÁSICOS**

SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Dr. Manuel G. García Solá

Subsecretaria de Programación Educativa

Lic. Inés Aguerro

Comisión Técnico-Asesora de la Secretaría

*Dra. Cecilia P. Braslavsky
Prof. Alfredo van Gelderen
Lic. Eduardo Slomiansky*

PROGRAMA DE CONTENIDOS BÁSICOS

Coordinadora General

Cecilia Braslavsky

Coordinadores Asistentes

Ana Lía Fernández

Daniel Pinkasz

Equipo de Compatibilización y Redacción

Jorge Arabito

Ana María Armendáriz

Estela Barba

Juan Esteban Belderrain

Noemí Bocalandro

Ana Bressan

Tomás Buch

Ricardo Cicerchia

Ricardo Crisorio

Diana Durán

Laura Fumagalli

Raquel Giménez

Raúl Gómez

Liliana Gysin

Silvia Finocchio

Daniel Hernández

Hugo Labate

César Linietsky

Alicia Massarini

Víctor Mekler

Sara Melgar

Stella Maris Muiños de Britos

Jorge Petrosino

Marcelo Prati

Alicia Romero

Jorge Rubinstein

María de las Nieves Tapia

Eduardo Tasca

Equipo Pedagógico

Mónica Farías

Adriana Murriello

Consultores Nacionales para la Educación Polimodal

Sara Aldabe Bilmes, Mauro Alem, Mariano Ambrosini, Sergio Anchorena, Waldo Ansaldi, Pedro Aramendia, Lila Archideo, Dafna Argov, Susana Baez, Mario Banchik, Marta Bastán, Conrado Bauer, Rodolfo Bertoncello, Alberto Bialakowsky, Susana Bischoff, Bernardo Blejmar, Gustavo Bombini, Graciela Borthwick, Aristóbulo Borton, Rubén Néstor Bozzo, Dante Bragoni, María del Pilar Britos, Pablo Bustos, Marcelo O. Cabada, Douglas Cairns, Gabriel Caracciolo, Luis Carchak, Jorge Cardelli, Néstor Carrillo, María Martina Casullo, Silvia Colombo, Antonia Comitini, María Isabel Copello, Gastón Cossettini, Beatriz Emilse Costa de Bogisic, María Cristina Críscola, Juan Héctor H. Cuenya, Carlos Chervatin, Aristides Dasso, Carlos Omar Della Védova, Esteban De Nevares, Fernando J. Devoto, Marcelo Diamand, Luis Di Benedetto, Silvia Disegni de Obiols, Torcuato S. Di Tella, Andrés Dmitruk,

Diana Durán, Alicia Entel, Silvia Etchegaray, Jorge Ricardo Etkin, Norberto Faba, Haydée S. de Fabricant, Mario Federico Feldman, Daniel Fernández, Oscar Alberto Fernández, Manuel Fernández López, Alicia Mabel Ferraris, Abel M. Fleitas Ortiz de Rozas, Dina Foguelman, Ana Lucía Frega, María Antonia Gallart, Jorge Luis Galli, Edgardo Galli, Estela Gambelín de Gómez, María Azucena García, Griselda García de Martín, Graciela Gazzanego, Isabel Giachino de Ribet, Carlos Giménez, Silvia Giordano, Ernesto Gore, José Daniel Grilli, Enrique I. Groisman, Verónica Grünfeld, Osvaldo Guariglia, Angeles Guglielmone, José Aldo Guzmán, Diego D. Harari, Diego Enrique Hartzstein, Aníbal Introzzi, Cristina Isenrath de Díaz, Elena Teresa José, Patricia Kandus, Beatriz Koessler de Pena Lima, Alberto Adolfo Kornblihtt, Ofelia Kovacci, Héctor Lacreu, Eugenio Langer, Héctor Luis Larocca, Rosa Clara Liascovich, Omar Linares, Javier Lindenboim, Amelia de los Milagros López, Héctor Daniel López, Silvia Cristina Luppi, Josefina Magurno, Daniel Malano, Susana Raquel Malatrasi, Marta Maltoni, Mario Marconi, Gerardo Maristany, José Francisco Martín, Marta Massei, Lidia Mazzalomo, María Inés Meccheri, José Luis Mendes D'Amaral, Jorge Alberto Merler, Félix Mitnik, Litty Mora, Walter J. Mulhall, Susana Muraro, Elvira Beatriz Narvaja de Arnoux, Héctor Oscar Nigro, Hugo Nochteff, Daniel Novak, Gabriela Novaro, Guillermo Obiols, Alejandra Olivares, Alberto Felipe Onna, Jacques Parraud, Luis Pérez, Alejandro Piscitelli, Nidia Povedano, Daniel Prieto Castillo, Perla Reidel, Humberto A. Riccomi, Higinio Ridolfi, Julio Omar del Río, Cándido Roldán, Luis Alberto Romero, Viviana L. Rubinstein, Alberto Rubio, Julio Schuchner, Carlos Segretti, Josefina Semillán, José Angel Seri, Ana Sola Villazón, Jorge Eduardo Srur, Pablo Sztulwark, Gloria Tapia de Osorio, Alicia Tarsia, Alberto Rodolfo Tasso, Gabriela Tavella, Pablo Tognetti, Bernarda Torres, Héctor N. Torres, Rudy Torres, María Ester Trozzo de Servera, Rodolfo A. Ugalde, Nora M. de Uria, Juan Valeiras, Roberto Vega, Magdalena Viramonte de Avalos, Luis Zaccagnini.

Consultores Internacionales

Juan Manuel Gutiérrez Vázquez (México/Inglaterra), Marcos Villamán Pérez (República Dominicana), Humberto López Morales (España), Peter Stoye (Bachillerato Internacional), María do Céu Roldão (Portugal), Víctor M. Buján (Costa Rica)

PROCESO DE CONSULTAS, RECEPCIÓN DE APORTES Y TRABAJO CON DOCENTES Y EQUIPOS TÉCNICOS

SÍNTESIS EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN POLIMODAL

Relevamiento de demandas y experiencias educativas

- Encuesta a 200 organizaciones no gubernamentales.
- Entrevistas, talleres y relevamiento con empresarios y trabajadores.
- Encuesta de opinión pública a 1.520 ciudadanos y ciudadanas representativos de la población nacional.
- Encuestas a través de los medios de comunicación social: "La Familia Opina", "Los Jóvenes Opinan".
- Aportes espontáneos y respuestas a consultas provenientes de instituciones civiles sin fines de lucro, asociaciones profesionales, academias, universidades.
- Relevamiento de programas educativos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Relevamiento de la situación curricular argentina.
- Relevamiento de la situación curricular en el mundo.
- Relevamiento de programas laborales, sociales y educativos de otras áreas del Estado.

Instancias de trabajo con docentes al frente de aula y con equipos técnicos provinciales y nacionales

- Seminario de Trabajo con Docentes para elaborar el Borrador de los CBC para el Nivel Polimodal: 21, 22 y 23 de septiembre, 1994, Buenos Aires, MCyE.
- III Encuentro Nacional de Docentes de Educación Técnica: Catamarca, 19, 20 y 21 de abril, 1995, Gobierno de Catamarca - Ministerio de Cultura y Educación/Unidad de Proyecto Especial de Educación Técnica.
- Seminario de Trabajo con Docentes para la elaboración de Borradores de Contenidos Básicos Comunes y de Orientación: Buenos Aires, 25, 26 y 27 de julio, 1995.
- Reuniones Técnicas Regionales de Compatibilización de los CBC y CBO para el Nivel Polimodal: noviembre de 1995.

Región Cuyo: San Luis, 15 de noviembre
Región Sur: Capital Federal, 17 de noviembre
Región Centro: Capital Federal, 20 de noviembre
Región NOA: Santiago del Estero, 21 de noviembre
Región NEA: Corrientes, 24 de noviembre

- Reuniones Técnicas Regionales de Compatibilización de los CBC y CBO para el Nivel Polimodal: noviembre y diciembre de 1996.

Región Centro: Buenos Aires, 18 de noviembre
Región Sur: Buenos Aires, 20 de noviembre

Región NEA: Misiones, 22 de noviembre

Región NOA: Salta, 3 de diciembre

- Reunión Técnica con los equipos de la Dirección Nacional de Formación Técnico-Profesional/INET, febrero de 1997.

Jornadas Regionales para el tratamiento de los CBC y los CBO del Nivel Polimodal en el ámbito de los CEPRES

Cepres-Sur:	San Martín de los Andes, provincia de Neuquén, 2 y 3 de mayo de 1996.
Cepres-Noa:	San Salvador de Jujuy, provincia de Jujuy, 20 y 21 de mayo de 1996.
Cepres-Bon:	La Plata, provincia de Buenos Aires, 23 y 24 de mayo de 1996.
CEPRES-Met:	Capital Federal, 31 de mayo de 1996.
CEPRES-Coes:	Ciudad de Mendoza, provincia de Mendoza, 3 y 4 de junio de 1996.
CEPRES-Nea:	Posadas, provincia de Misiones, 6 y 7 de junio de 1996.
CEPRES-Ces:	Ciudad de Santa Fe, provincia de Santa Fe, 11 y 12 de junio de 1996.

Aportes de congresos, seminarios y jornadas, académicos y docentes

- I Seminario Taller Nacional: "La Educación Polimodal: Nuevas relaciones entre Educación y Trabajo". Proyecto PMET/OEA-MCyE, Buenos Aires, octubre de 1993.
- II Seminario Taller Nacional: "La Educación Polimodal. El Perfil de sus orientaciones": Proyecto PMET/OEA-MCyE, octubre de 1994.
- Reunión Anual de Comisiones Científicas XVII, Reunión de Matemática Argentina y VI Encuentro de Estudiantes, Buenos Aires, 29 de septiembre al 1º de octubre de 1994.
- Jornadas de trabajo con consultores: "La Educación Polimodal: Elementos para diseñar el Nivel", Buenos Aires, 6 de abril de 1995, MCyE.
- Seminarios Regionales de Consulta:
 - Ciudad de Mendoza y Bariloche (Río Negro), octubre de 1996
 - General Roca (Río Negro) y Paraná (Entre Ríos), noviembre y diciembre de 1996.
- Seminarios Nacionales de Consulta para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, noviembre y diciembre de 1996.
- Documentos de profesionales y docentes de Universidades públicas y privadas, del CONSUDEC y de la COORDIEP.
- Aportes de entidades gremiales: CTERA, UDA, AMET y otros.

ÍNDICE

Resolución N°57/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación	17
Documentos para la Concertación, Serie A, N° 10, "La Educación Polimodal. Acuerdo Marco"	19
Presentación de los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal	35
Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal	
<i>Lengua y Literatura</i>	43
<i>Lenguas Extranjeras</i>	61
<i>Matemática</i>	91
<i>Ciencias Naturales</i>	111
<i>Ciencias Sociales</i>	135
<i>Tecnología</i>	159
<i>Lenguajes Artísticos y Comunicacionales</i>	183
<i>Educación Física</i>	197
<i>Formación Ética y Ciudadana</i>	215
<i>Humanidades</i>	233
Contenidos Actitudinales Generales para la Educación Polimodal	253
Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal	
<i>Ciencias Naturales</i>	261
<i>Economía y Gestión de las Organizaciones</i>	287
<i>Humanidades y Ciencias Sociales</i>	311
<i>Producción de Bienes y Servicios</i>	335
<i>Comunicación, Artes y Diseño</i>	359
Anexo: Orientaciones y sugerencias para la elaboración de los Contenidos Diferenciados (CD) de la Educación Polimodal	387
Participantes en Seminarios y Reuniones de Trabajo	443

RESOLUCION N° 57/97 DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Buenos Aires, 25 de febrero de 1997

VISTO:

Las facultades conferidas por los artículos Nros. 56 Inciso a) y 66 Incisos a) y b) de la Ley Federal de Educación N° 24.195, y

CONSIDERANDO:

Que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las autoridades educativas de las Provincias y de la Ciudad de Buenos Aires deben acordar en el Consejo Federal de Cultura y Educación la adecuación progresiva de la estructura educativa de las jurisdicciones a la Ley N° 24.195, los Contenidos Básicos Comunes y las modalidades de la Educación Polimodal;

Que la Resolución N° 33/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación acordó las "Orientaciones generales, propuestas metodológicas y orientaciones específicas para acordar los Contenidos Básicos Comunes";

Que se han cumplimentado las etapas denominadas "circuito técnico", "circuito de consulta regional" de la metodología de trabajo del Consejo Federal de Cultura y Educación;

Por ello,

LA XXX ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION RESUELVE:

ARTICULO 1º.- Reconocer el proceso de discusión en las jurisdicciones y en el circuito nacional de los CBC y CBO para la Educación Polimodal realizado sobre la versión borrador adjunta a la Resolución N° 47/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación, durante el año 1996 y hasta la fecha.

ARTICULO 2º.- Aprobar los "Contenidos Básicos Comunes" y los "Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal", que se anexan y forman parte de la presente Resolución.

ARTICULO 3º.- Promover en consecuencia, en cada provincia y en la Ciudad de Buenos Aires, el proceso de transformación de los actuales establecimientos de enseñanza media al nuevo sistema educativo.

ARTICULO 4.- De forma.

DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACIÓN, SERIE A, N° 10 LA EDUCACIÓN POLIMODAL ACUERDO MARCO

I. CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL

I.1. Funciones de la Educación Polimodal

La educación de los/as jóvenes ha buscado garantizar tres funciones básicas: la formación del ciudadano/a, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para desempeñar actividades laborales.

Para cumplir con dichas funciones la escuela secundaria argentina se fue organizando históricamente en alternativas que privilegiaron algunas de ellas por sobre las demás, exigiendo a los/as estudiantes elecciones tempranas de itinerarios educativos mutuamente excluyentes: estudios técnicos, comerciales, agropecuarios, artísticos, normales, bachilleratos generales y modalizados.

Los cambios producidos en la sociedad contemporánea han transformado los modos de concebir tales funciones. Los límites entre ellas se hacen difusos y cada vez es más claro que los conocimientos, valores y destrezas que se consideraban necesarios para cumplir cada una de esas funciones comienzan a jugar un rol central en las demás. Las formas tradicionales de diversificación de la escuela media resultan así difíciles de sostener. Las sociedades demandan de sus sistemas educativos un tipo de formación que desarrolle y fortalezca en todos/as los/as estudiantes **un mismo núcleo de competencias fundamentales**, que les permitan actuar y aprender en los diversos ámbitos de desempeño, enfrentando situaciones complejas, cambiantes e inciertas con responsabilidad, espíritu crítico y solvencia práctica.

Atendiendo a esta nueva realidad, la Ley Federal de Educación concibe al Nivel Polimodal con **un enfoque que integra plenamente estas funciones históricamente diferenciadas en una misma oferta** para brindar una preparación equilibrada, con valor formativo y social equivalente, para todos los/as estudiantes que lo cursen.



Esto significa que la Educación Polimodal deberá cumplir en forma integrada y equivalente las siguientes funciones:

- **Función ética y ciudadana:** para brindar a los/as estudiantes una formación que profundice y desarrolle valores y competencias vinculados con la elaboración de proyectos personales de vida y con la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias.
- **Función propedéutica:** para garantizar a los/as estudiantes una sólida forma-

ción que les permita continuar cualquier tipo de estudios superiores desarrollando capacidades permanentes de aprendizaje.

- ***Función de preparación para la vida productiva:*** para ofrecer a los/as estudiantes una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo, fortaleciendo las competencias que les permitan adaptarse flexiblemente a sus cambios y aprovechar sus posibilidades.

La Educación Polimodal cumplirá estas funciones a través de dos tipos de formación:

- una ***Formación General de Fundamento (FGF)*** que retomará, con mayores niveles de complejidad y profundidad, los contenidos de la Educación General Básica;
- y una ***Formación Orientada (FO)*** que desarrollará, contextualizará y especificará los contenidos de la Formación General de Fundamento, atendiendo a distintos campos del conocimiento y del quehacer social y productivo.

I.2. La Formación General de Fundamento y la Formación Orientada

Retomando los contenidos de la EGB, la Formación General de Fundamento asegurará una sólida base de competencias comunes que se requieren para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social. Esta formación debe ser concebida como una consolidación y profundización del conjunto de capacidades que las/os estudiantes han desarrollado en el transcurso del ciclo obligatorio de la enseñanza.

De este modo se asegurará que todos los/as estudiantes que hayan cursado la Educación Polimodal sean capaces de:

- Pensar y comunicarse adecuadamente haciendo uso del lenguaje oral y escrito; del lenguaje matemático, del lenguaje corporal y los lenguajes artísticos, de tecnologías como las informáticas, gestionales y otras, y de procedimientos sistemáticos de análisis y resolución de problemas complejos.
- Adquirir, integrar y aplicar conocimientos provenientes de distintos campos y disciplinas tales como la literatura, las lenguas y la filosofía; la matemática, las ciencias naturales y la tecnología; las ciencias sociales, la historia, la geografía y las artes.
- Trabajar y estudiar eficientemente demostrando responsabilidad y compromiso con los valores personales, éticos, sociales y cívicos necesarios para contribuir al desarrollo de una sociedad democrática y pluralista.

El desarrollo de estas capacidades deberá ir acompañado de un fuerte reconocimiento de la necesidad de un **aprendizaje permanente** que se extienda a lo largo de toda la vida de los/as estudiantes, cualquiera sea la trayectoria educativa y/o laboral que éstos/as puedan recorrer.

A través de la **Formación Orientada**, los/as estudiantes desarrollarán los contenidos de la Formación General de Fundamento, contextualizándolos en determinados campos del conocimiento y del quehacer social y productivo.

La Formación General de Fundamento y la Formación Orientada dan lugar a cinco Modalidades:

- Modalidad Ciencias Naturales.
- Modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones.
- Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales
- Modalidad Producción de Bienes y Servicios.
- Modalidad Comunicación, Artes y Diseño.

Estas modalidades responden a la necesidad de abrir espacios alternativos para contener los variados intereses de los adolescentes y las necesidades del contexto social y productivo. A través de ellas se contempla la diversidad y complejidad de las culturas regionales y comunitarias, organizando sus problemáticas en campos del saber y del quehacer definidos en un sentido amplio, que permitan desarrollar una formación polivalente.

Estos campos no deben ser concebidos como espacios cerrados que se diferencien unos de otros porque la totalidad de los contenidos les sean exclusivos, aunque se enfatizen aquellos que resulten más pertinentes para el campo que define la identidad de la modalidad.

En este sentido, todas las modalidades compartirán una orientación que será, a la vez, humanística, social, científica y técnica, aunque organizarán y desarrollarán los contenidos a partir de los requerimientos propios del campo que diferencia a cada modalidad de las otras, y de los contextos regionales y comunitarios en los que las instituciones desarrollan su actividad.

Cada Modalidad asegurará, a través de la Formación General de Fundamento, una sólida base de competencias comunes que se requieren para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social y productiva.

La Formación Orientada de la **Modalidad Ciencias Naturales**, focalizará, integrará y desarrollará los contenidos de la Formación General de Fundamento, enfatizando desde una perspectiva multidisciplinaria, el acceso a contenidos referidos a los

procesos de la naturaleza para fortalecer en los/as estudiantes las capacidades de comprenderlos, y de interactuar con ellos en forma responsable, a través de distintos tipos de actividades.

La Formación Orientada de la **Modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones** focalizará, integrará y desarrollará los contenidos de la Formación General de Fundamento, enfatizando desde una perspectiva multidisciplinaria, el acceso a contenidos referidos a los procesos socioeconómicos y organizacionales para fortalecer en los/las estudiantes las capacidades de comprenderlos, de participar, intervenir y operar en y con ellos.

La Formación Orientada de la **Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales** focalizará, integrará y desarrollará los contenidos de la Formación General de Fundamento, atendiendo especialmente a la comprensión e interpretación de los procesos de desarrollo personal y de interacción, organización, continuidad y transformación del mundo sociocultural desde una perspectiva multidisciplinaria para fortalecer las capacidades de participación e intervención reflexiva en el mismo.

La Formación Orientada de la **Modalidad Producción de Bienes y Servicios** focalizará, integrará y desarrollará los contenidos de la Formación General de Fundamento, atendiendo especialmente al conocimiento y la resolución de problemas en los procesos productivos, a las actividades que los integran —diseño, transformación, control, gestión, comercialización, distribución— y a las dimensiones ambientales y de condiciones de trabajo que ellos involucran.

La Formación Orientada de la **Modalidad Comunicación, Artes y Diseño** focalizará, integrará y desarrollará los contenidos de la Formación General de Fundamento, atendiendo especialmente a la comprensión de los procesos comunicativos, expresivos y de producción artística, al desarrollo de capacidades de apreciación estética, al uso creativo de los distintos lenguajes expresivo-comunicacionales y al dominio de los soportes técnicos en ellos involucrados.

1.3. Acreditación de la Educación Polimodal

Al finalizar el nivel se reconocerá su cumplimiento con un **Diploma de Educación Polimodal**. Dicho diploma tendrá un valor propio y equivalente en términos internacionales a la acreditación de una educación formal de segundo nivel.

El **Diploma de Educación Polimodal** habilitará para el ingreso a cualquier carrera de nivel superior. El título que otorgue el diploma será **único**, y en él se consignará la modalidad cursada por el/la egresado/a.

II. PAUTAS BÁSICAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL

Para organizar la Educación Polimodal en cada provincia del país se contemplarán las siguientes cuestiones:

- La Educación Polimodal tendrá una duración de tres años, para todas las modalidades, a desarrollarse a continuación de la EGB.
- Cada institución podrá ofrecer una o más modalidades.
- En el marco de los respectivos procesos de planificación de la oferta educativa, las provincias y la ciudad de Buenos Aires elaborarán **un mapa de la oferta educativa para el nivel polimodal**, contemplando la realidad social, económica y cultural de cada zona y las necesidades de los estudiantes. Determinarán las modalidades a ofrecer por las distintas instituciones de gestión oficial, teniendo en cuenta los recursos de infraestructura y personal docente necesarios para garantizar la calidad de dicha oferta. En el caso de las instituciones de gestión privada, las modalidades a ofrecer serán determinadas de común acuerdo con los organismos correspondientes.
- La jornada escolar tendrá una duración de 5 horas reloj, como mínimo, en función de un ciclo lectivo de 180 días. Se dispondrá, entonces, de 900 horas reloj para cada uno de los años y de 2.700 horas reloj para todo el nivel. Las provincias y las instituciones podrán enriquecer la duración de la semana escolar en función de sus posibilidades y teniendo en cuenta que en la Resolución N° 37/94 se acordó progresar hacia una carga horaria mínima de 1.080 horas anuales en el mediano plazo.
- Cada institución podrá organizar los contenidos de la Educación Polimodal en **espacios curriculares** a través de una variedad de alternativas pedagógicas (materias, talleres, laboratorios, gabinetes, seminarios, pasantías, proyectos, etc.) de acuerdo con los diseños curriculares provinciales y de los proyectos educativos institucionales (PEI) que se organicen en el marco de dichos diseños.
- La Educación Polimodal podrá articularse con trayectos técnico-profesionales que ofrezcan una formación profesional inicial para el desempeño en áreas ocupacionales específicas.

III. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL

Los contenidos de la Educación Polimodal se integrarán en:

- Contenidos Básicos Comunes (CBC).
- Contenidos Básicos Orientados (CBO).
- Contenidos Diferenciados (CD).

III.1. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC)

- Profundizarán la formación ofrecida por la EGB y se referirán al núcleo común de competencias que toda persona necesita para elaborar su proyecto de vida y para participar activamente en la sociedad.
- Corresponderán a la Formación General de Fundamento y serán comunes a todas las modalidades.
- Se organizarán de modo tal que retomen, con mayores niveles de profundidad, complejidad y especificidad, los contenidos de los capítulos definidos para la EGB.
- Se estipularán considerando que su desarrollo demandará un mínimo del 50% de la carga horaria mínima prevista para el nivel de 2.700 horas reloj (900 horas reloj por año según Resolución N° 37/94 del CFCyE), y que la distribución horaria en los diseños curriculares se realizará de modo gradual y decreciente durante los tres años lectivos de la Educación Polimodal, de acuerdo a las modalidades definidas en cada proyecto institucional.
- Serán acordados por el CFCyE.

III.2. Los Contenidos Básicos Orientados (CBO)

- Profundizarán y contextualizarán los CBC a través de desarrollos orientados hacia distintos campos del conocimiento y del quehacer social y productivo.
- Articularán e integrarán los contenidos y enfoques pertenecientes a los distintos "conjuntos de saberes agrupados" mencionados en la Ley Federal de Educación —humanísticos, sociales, científicos y técnicos— organizándolos y desarrollándolos en función de los requerimientos propios del campo que define la modalidad.
- Corresponderán a cada una de las modalidades antes definidas.

-
- Se estipularán considerando que su desarrollo demandará alrededor del 30% de la carga horaria mínima prevista para el nivel, y que la distribución en los diseños curriculares se realizará de modo gradual y creciente durante los tres años lectivos de la Educación Polimodal.
 - Serán acordados por el CFCyE.



Los CBC y CBO reunirán contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se presentarán agrupados en "capítulos". Estos capítulos, a su vez, se estructurarán en "bloques" que introducirán dichos contenidos a través de una "síntesis explicativa" y plantearán las "expectativas de logro" que los/as estudiantes deberán alcanzar a partir de su tratamiento.

Las provincias incluirán estos contenidos en sus diseños curriculares con la organización que consideren pertinente. Los CBC y los CBO no necesariamente se corresponderán con espacios curriculares diferenciados, sino que podrán integrarse de maneras diversas según lo prescriban los diseños curriculares respectivos. Siempre que sea posible, CBC y CBO deberán converger en los mismos espacios curriculares.

III.3. Los Contenidos Diferenciados (CD)

- Se relacionarán con ámbitos diferenciados de aplicación y profundización de los CBC y CBO. Estos ámbitos serán definidos en el marco de las prescripciones y mecanismos que se establezcan en cada provincia para promover la vinculación de las instituciones escolares con sus entornos socio-productivos y a partir de los proyectos institucionales de cada establecimiento.
- Los marcos provinciales para el diseño e implementación de los CD deberán contemplar procedimientos de consulta de las instituciones escolares con las organizaciones e instituciones representativas de la comunidad. En todos los casos se procurará que estos contenidos sean definidos a partir de dichas consultas y acuerdos con los actores claves de la zona en donde las instituciones desarrollan sus actividades.
- Estarán claramente dirigidos al desarrollo de capacidades de resolución de problemas en campos de aplicación específicos y en situaciones concretas —organizadas dentro o fuera de la institución— en las que los estudiantes tengan oportunidad de profundizar, integrar y poner en juego, tanto los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la Formación General de Fundamento como los contenidos de la Formación Orientada.
- Se estructurarán a partir de proyectos educativos institucionales que contemplen espacios curriculares de valor formativo equivalente, y que permitan a los/as estudiantes enfrentarse con campos de aplicación y situaciones de complejidad creciente en los cuales sea necesario, ejercitar, fortalecer y desarrollar las competencias adquiridas.

-
- Su desarrollo comprenderá alrededor de 20% de la carga horaria mínima para el nivel, lo cual implica 540 horas reloj que se distribuirán gradualmente durante los tres años lectivos de la Educación Polimodal.
 - En el caso de las instituciones de gestión privada los CD serán determinados de común acuerdo con los organismos correspondientes.
 - Las instituciones deberán diseñar y desarrollar sistemas de seguimiento y supervisión de los CD en función de un doble objetivo: i) garantizar la coherencia entre las actividades curriculares y las expectativas de logro planteadas; ii) hacer posible en todo momento la evaluación de los avances y dificultades que los/as estudiantes encuentren para lograr dichas expectativas.

IV. NIVELES DE ESPECIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM

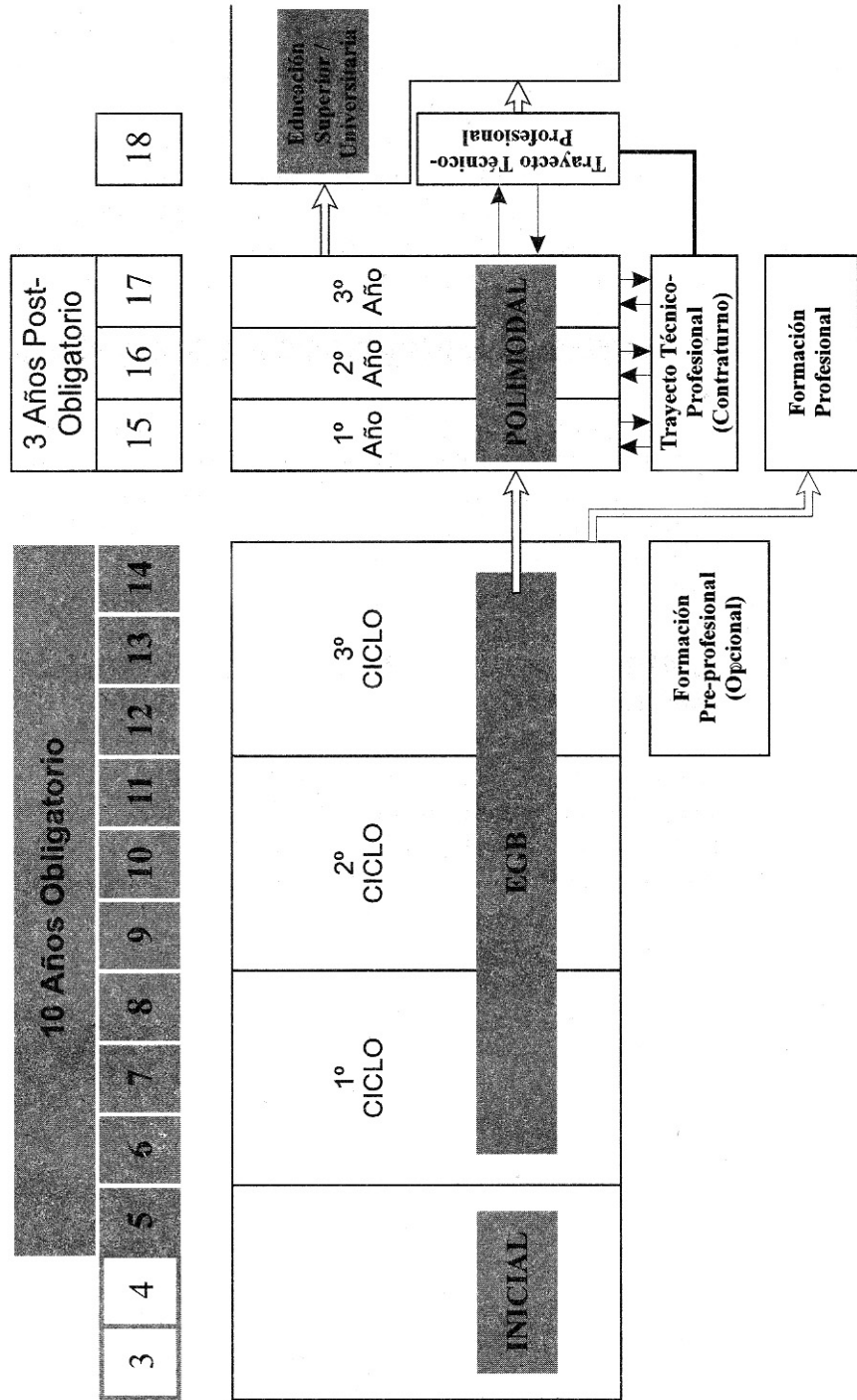
Los CBC y los CBO aprobados por Consejo Federal de Cultura y Educación constituyen un primer nivel de especificación curricular que continuará en los niveles subsiguientes. Los diseños curriculares provinciales constituyen el segundo nivel de especificación curricular. Se elaborarán teniendo en cuenta los Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles (A-8) y los contenidos básicos acordados por el CFCyE.

V. ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL CON LOS TRAYECTOS TÉCNICO-PROFESIONALES

La Educación Polimodal, en cualquiera de sus modalidades, podrá articularse con *Trayectos Técnico-Profesionales*. Dichos trayectos podrán organizarse en función de distintas alternativas que estarán orientadas al desarrollo de las competencias necesarias para desempeñarse en ámbitos específicos del quehacer productivo.

ARGENTINA

NUEVO SISTEMA EDUCATIVO



ANEXO 1

ANEXO 2

EL MARCO NORMATIVO EXISTENTE

a) LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN

La Educación Polimodal tiene su origen en la Ley Federal de Educación, sancionada en abril de 1993, que establece los siguientes aspectos:

LA DURACIÓN

TÍTULO III : Estructura del sistema educativo nacional

CAPÍTULO I: Descripción general

Art. 10: La estructura del sistema educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por:

Inciso c) Educación Polimodal, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo.

LOS OBJETIVOS

TÍTULO III: Estructura del sistema educativo nacional

CAPÍTULO IV: Educación Polimodal

Art. 16: Los objetivos del ciclo Polimodal son:

- a) Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario.
- b) Afianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural.
- c) Profundizar el conocimiento teórico de un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica.
- d) Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de producción y del trabajo.
- e) Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.

-
- f) Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores.
 - g) Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica.

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Art. 17: La organización del Ciclo Polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción.

LAS MODALIDADES

TÍTULO XII: Disposiciones transitorias y complementarias

Art. 66: El Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, inmediateamente de producida la presente ley y en un plazo no mayor de un año:

Inciso b) Las modalidades del Ciclo Polimodal atendiendo a las demandas del campo laboral; las prioridades comunitarias, regionales y nacionales y la necesaria articulación con la educación superior.

b) ACUERDOS FEDERALES

Resolución N° 26/93 —XIV Asamblea Extraordinaria del CFCyE— 6 de agosto de 1993. Aprobación de la Metodología para acordar los aspectos prioritarios para la Aplicación de la Ley Federal de Educación.

Resolución N° 30/93 —XV Asamblea Extraordinaria del CFCyE— 8 de setiembre de 1993. Apoyo al acuerdo de las provincias relativo a la Estructura del Sistema Educativo Nacional. Caracterización de los Niveles, Ciclos en la estructura y gradualidad de la implementación del Sistema Educativo Nacional.

Con respecto al Nivel Polimodal, la Resolución N° 30 del CFCyE establece las siguientes finalidades, funciones, estructura y características del personal docente:

1. Finalidad

La Educación Polimodal da respuesta a múltiples y complejas demandas provenientes de los diversos sectores de la sociedad:

- la presión social y académica por el acceso a los estudios superiores, lo que ha signado fuertemente el perfil histórico de los estudios secundarios tradicionales;
- las demandas de preparación para la vida laboral, considerando la proximidad de inserción activa de la juventud en un mundo de trabajo cambiante y cada vez más competitivo;
- la incorporación de los avances científicos y tecnológicos que son imprescindibles hoy para una formación general actualizada y para un eficiente desempeño productivo;
- la necesidad de desarrollar competencias y capacidades que preparen para la transición a la vida adulta, para actuar en diversos contextos sociales y para la participación cívica con responsabilidad y autonomía, dentro de un marco explícito de valores morales y sociales.

La Educación Polimodal se propone como alternativa para la superación de la problemática de la hasta hoy denominada "enseñanza media" o "secundaria" y dar respuesta a las demandas de la sociedad.

2. Funciones de la Educación Polimodal

La Educación Polimodal tiene una doble función:

Función propia: tiene un valor en sí mismo en función de los objetivos y contenidos curriculares específicos, que caracterizan este nivel:

- fortalecer la formación del ciudadano y articular valores para la participación consciente y responsable;
- profundizar el desarrollo de las competencias comunicacionales, matemáticas, socio-históricas y científico-tecnológicas para comprender los procesos globales y manejarse en un mundo cada vez más complejo y competitivo.
- ofrecer saberes orientados hacia un sector o rama de la actividad productiva para incorporarse activa y reflexivamente al desempeño en el mundo del trabajo.

Función propedéutica: hacia los estudios superiores que representan no sólo un requerimiento académico de articulación entre niveles educativos sino también una demanda social. Quienes completan la Educación Polimodal pueden aspirar legítimamente a continuar estudios superiores. Esto implica la necesidad de:

- Articular los trayectos educativos, como prolongación de la educación general básica y como orientación hacia la profundización en estudios superiores.
- Asegurar una formación relevante y actualizada para todos los estudiantes y el desarrollo de competencias específicas en las áreas humanística, social, científica y técnica, que les permita condiciones equitativas de participación cultural;
- Dar respuesta a las demandas del contexto social diversificado que determina trayectorias educativas y laborales diversas, y a las necesidades y expectativas de los distintos actores.

La construcción de la síntesis entre la función propia y la función propedéutica requiere como condición una "formación general y de fundamento" que prepare a la vez para un campo de la vida laboral y para la continuación en estudios superiores.

La articulación con el mundo del trabajo no implica un adiestramiento altamente específico para un determinado empleo. Por el contrario, se hace necesario favorecer experiencias educativas significativas en áreas de la actividad productiva, articuladas con sus respectivos campos de conocimiento.

Esta propuesta es especialmente relevante tanto desde el punto de vista de las necesidades del estudiante que por su etapa evolutiva no debe ser impulsado a una definición temprana y definitiva sobre su inserción laboral, como desde la lógica del mercado de trabajo, altamente inestable y cambiante, que requiere cierta polivalencia de los trabajadores, con capacidad para resolver problemas y con versatilidad para múltiples ocupaciones.

3. La Educación Polimodal estará compuesta por:

- Formación general de fundamento:
 - Un "tronco común" articulador para fortalecer la educación general, que profundice la escolaridad básica y sirva de fundamento a los estudios superiores o el trabajo:
 - Continúan las áreas definidas para la EGB pero los saberes se organizan con mayores niveles de complejidad, profundización y especificidad.
 - Integra las orientaciones previstas en la Ley: humanística, social, científica y técnica. Cada área y/o disciplina puede tener diversa ponderación, según la orientación elegida por el alumno/a.
 - Esta formación general y de fundamento, por lo tanto, es común a todas las modalidades.

-
- Formación orientada:
 - Dirigida al estudio de determinadas áreas del conocimiento y del quehacer. Estas orientaciones no operan como especializaciones para puestos de trabajo sino como desarrollo de capacidades para actuar en amplios campos de la vida laboral, permitiendo su comprensión integrada y la movilidad en áreas ocupacionales.
 - Se propone una organización curricular a partir de grandes núcleos o campos de orientación más centrados en procesos que en destinos ocupacionales específicos.

4. PERSONAL DOCENTE

El personal docente de la Educación Polimodal tendrá una formación que lo habilite para este nivel de enseñanza. Podrá optar, en su formación académica, por un área del tronco común, o por una disciplina o competencias específicas de una modalidad determinada.

Podrá realizarse capacitación pedagógica de profesionales y técnicos de nivel superior para ejercer la docencia en las distintas modalidades de la Educación Polimodal.

PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS PARA LA EDUCACIÓN POLIMODAL

Formación General de Fundamento y Formación Orientada

Para garantizar el cumplimiento de la Ley Federal de Educación, el Acuerdo Marco para la Educación Polimodal del Consejo Federal de Cultura y Educación prescribe que la Educación Polimodal (EP) debe ofrecer una Formación General de Fundamento (FGF) y una Formación Orientada (FO).

La FGF se expresa en Contenidos Básicos Comunes, que retoman con mayores niveles de complejidad y profundidad los CBC de la EGB. Se proponen para fortalecer el núcleo de capacidades básicas que todos necesitan para su formación integral como personas, tal como lo establece la Ley Federal de Educación en su Capítulo II, art. 6.

Los Capítulos de CBC para la Educación Polimodal son diez:

- Lengua y Literatura
- Lenguas Extranjeras
- Matemática
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales
- Tecnología
- Educación Artística
- Educación Física
- Formación Ética y Ciudadana
- Humanidades

La FO se expresa en Contenidos Básicos Orientados (CBO) y en Contenidos Diferenciados (CD).

Los CBO focalizan el núcleo de competencias fundamentales en ciertos campos amplios del saber y del hacer. Se presentan Capítulos de CBO para cada una de las cinco formaciones orientadas propuestas.

Los CD proporcionan campos de aplicación de esas competencias fundamentales, promoviendo la vinculación de las instituciones escolares con sus entornos socio-productivos, de acuerdo a los Proyectos Institucionales de cada establecimiento. Cada jurisdicción fijará los criterios para su selección y organización. Como anexo de este documento se ofrecen, a título de ejemplo, algunos campos de aplicación y contextualización posibles.

Al igual que para la EGB, se presentan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Con respecto a estos últimos, se presentan Contenidos Actitudinales Generales para la Educación Polimodal, como fundamento de los contenidos actitudinales propios de cada capítulo de los CBC.

La organización de los capítulos de CBC y CBO *no* prescribe una organización curricular para su enseñanza, dado que el diseño curricular será competencia de cada jurisdicción.

Las Modalidades

Tal como lo establece el Acuerdo Marco, la articulación de la FGF y la FO da lugar a cinco Modalidades:

- Ciencias Naturales
- Economía y Gestión de las Organizaciones
- Humanidades y Ciencias Sociales
- Producción de Bienes y Servicios
- Comunicación, Artes y Diseño

Todas estas Modalidades respetan la prescripción de la Ley Federal de profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes humanísticos, sociales, científicos y técnicos, de modo que todas las Modalidades ofrecen una formación adecuada para continuar estudios de nivel superior o universitario en cualquier carrera.

Modalidad Ciencias Naturales

En el caso de la Modalidad de Ciencias Naturales, la Formación Orientada profundiza, focaliza y contextualiza contenidos referidos a la comprensión e interpretación de los procesos de la naturaleza y de la interacción del ser humano con ella desde una perspectiva multidisciplinaria, fortaleciendo las capacidades de los y las estudiantes para vincularse con la comprensión, producción y aplicación de la investigación en Ciencias Naturales y constituirse en promotores del mejoramiento del medio ambiente y la salud.

Los CBO focalizan el núcleo de competencias fundamentales en los campos del saber y del hacer asociados a las Ciencias Básicas, las Ciencias Naturales y de la Salud, y a problemáticas como las sanitarias o del ambiente que requieren para su estudio de un marco multidisciplinario equilibrado, que integre múltiples campos del saber respetando la diversidad de lógicas.

La FGF y la FO podrá ser integrada y aplicada en el desarrollo de proyectos de investigación escolar y de intervención comunitaria. Los campos de aplicación y contextualización susceptibles de generar Contenidos Básicos pueden estar asociados a los campos de promoción de la salud, impacto ambiental, biotecnología u otros.

En el contexto de los cambios en las formas de producir y de trabajar, y dado el lugar que hoy ocupan las Ciencias Naturales en la producción y su relación con las problemáticas del ambiente y la salud, esta modalidad abre posibilidades para un amplio espectro de vinculaciones con el mundo del trabajo.

Modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones

En el caso de la Modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones, la Formación Orientada profundiza, focaliza y contextualiza contenidos referidos a los procesos socioeconómicos y organizacionales, para fortalecer en los y las estudiantes las capacidades de comprenderlos, participar, intervenir y operar en ellos.

Los CBO focalizan el núcleo de competencias fundamentales en los campos del saber y del hacer asociados a las Ciencias Económicas y Sociales, a la Gestión y Administración de Organizaciones y a los Sistemas de Información como base para la toma de decisiones.

La FGF y la FO podrá ser integrada y aplicada en el desarrollo de proyectos de microemprendimientos. Los campos de aplicación y contextualización susceptibles de generar CD pueden estar asociados al conocimiento y a la gestión de organizaciones industriales, comerciales o de servicios, agropecuarias, extractivas, a la administración pública u otros.

En el contexto de los cambios en las formas de producir y de trabajar, en el comportamiento de las organizaciones y en la organización, esta Modalidad abre posibilidades para un amplio espectro de vinculaciones con el mundo del trabajo.

Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales

En el caso de la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, la Formación Orientada profundiza, focaliza y contextualiza contenidos referidos a la comprensión e interpretación de los procesos de desarrollo personal y de interacción, organización, continuidad y transformación del mundo sociocultural desde una perspectiva multidisciplinaria para fortalecer las capacidades de participación e intervención reflexiva en el mismo.

Los CBO focalizan el núcleo de competencias fundamentales en los campos del saber y del hacer asociados a la Filosofía, la Lengua y la Literatura, la Psicología y a las Ciencias Sociales, con especial referencia a las problemáticas vinculadas a la sociedad, la política, la economía, la cultura y la comunicación.

La FGF y la FO podrá ser integrada y aplicada en el desarrollo de proyectos de investigación escolar, de escritura individual o grupal, y de intervención comunitaria. Los campos de aplicación susceptibles de generar CD pueden estar asociados a las problemáticas del trabajo y el empleo, la educación, la opinión pública y los me-

dios de comunicación, las organizaciones sociales y las situaciones sociales de riesgo, la animación sociocultural, las lenguas extranjeras y la cultura globalizada, las problemáticas ambientales u otras.

En el contexto de los cambios en las formas de producir y de trabajar, la Modalidad abre posibilidades para un amplio espectro de vinculaciones con el mundo del trabajo.

Modalidad Producción de Bienes y Servicios

En el caso de la Modalidad de Producción de Bienes y Servicios, la Formación Orientada profundiza, focaliza y contextualiza contenidos referidos al conocimiento y la resolución de problemas en los procesos productivos, a las actividades que los integran —diseño, transformación, control, gestión, comercialización, distribución— y a las dimensiones ambientales y de condiciones de trabajo que ellos involucran. Los procesos productivos —industriales, agropecuarios, extractivos, de la construcción y de los servicios— serán analizados desde la lógica que los sustenta, en articulación con el desarrollo de capacidades que permitan una intervención sobre ellos.

Los CBO focalizan el núcleo de competencias fundamentales en los campos del saber y del hacer asociados a las propiedades y el comportamiento de los materiales, a las distintas formas de energía, su producción, su transformación y su distribución, a los campos de la informática y el control, y se abordan contenidos de economía y de los marcos jurídicos en relación con la producción de bienes y servicios.

La FGF y la FO podrán ser integradas en el desarrollo de proyectos tecnológicos. Los campos de aplicación y contextualización susceptibles de generar CD pueden estar asociados a diversas áreas que, de desarrollarse, impulsarían en los futuros ciudadanos las actividades productivas locales con criterios orientados a su desarrollo.

En el contexto de los cambios en las formas de producir y de trabajar, y en las tecnologías de la producción, la Modalidad abre posibilidades para un amplio espectro de vinculaciones con el mundo del trabajo.

Modalidad Comunicación, Artes y Diseño

En el caso de la Modalidad de Comunicación, Artes y Diseño, la Formación Orientada profundiza, focaliza y contextualiza contenidos referidos a la comprensión de los procesos expresivos, comunicativos y de producción artística, al desarrollo de capacidades de apreciación estética, al uso creativo de distintos lenguajes expresivo-comunicacionales y al dominio de los soportes técnicos en ellos involucrados.

Los CBO focalizan el núcleo de competencias fundamentales en los campos del saber y del hacer de las artes, el diseño y la comunicación.

La FGF y la FO podrá ser integrada y aplicada en el desarrollo de proyectos de producción artística y expresivo-comunicativa. Los campos de aplicación susceptibles de generar CD pueden estar asociados a los campos de las artes, la comunicación y la comunidad, o las industrias culturales, o la salud y la naturaleza u otros.

En el contexto de los cambios en las formas de producir y de trabajar, en la producción de imágenes, en los lenguajes artísticos y en la comunicación, esta Modalidad abre posibilidades para un amplio espectro de vinculaciones con el mundo del trabajo.

CONTENIDOS **B**ÁSICOS **C**OMUNES
PARA LA
EDUCACIÓN **P**OLIMODAL

LENGUAS EXTRANJERAS

INTRODUCCIÓN

Como afirma la Ley Federal de Educación, la competencia comunicativa “favorece la **autonomía intelectual**, el desarrollo de las capacidades necesarias, tanto para insertarse en el mundo laboral como para proseguir estudios superiores”.

El manejo de varias lenguas contribuye a la participación plena de las personas en un mundo en que la presencia física no es indispensable para que haya interacción, en particular debido a la globalización de las comunicaciones, que adoptan un sentido de inmediatez y pertenencia internacional. La escuela debe garantizar el desarrollo de estas capacidades a través de los aprendizajes efectivos de tres niveles de Lenguas Extranjeras, integrados al proyecto escolar global.

La presente propuesta de Contenidos ha sido concebida en términos de tres **niveles** –no necesariamente coincidentes con la noción de **ciclo**– con el fin de que se tomen decisiones provinciales y/o institucionales sobre cuál es el mejor momento de comenzar la enseñanza. El inicio de un nivel puede darse en cualquiera de los tres años de un ciclo, pero siempre atendiendo a las restricciones del tiempo requerido para el cumplimiento de los tres niveles indicados.

Se entiende por **nivel** una unidad de aprendizaje/adquisición que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüística y comunicativa de la interlengua, que respeta el desarrollo cognitivo y social de los alumnos y las alumnas de cada ciclo. Cada nivel implica el inmediato inferior, ya que integra y profundiza aspectos de la lengua como conocimiento y como uso.

En función de la diversidad de situaciones lingüísticas que caracterizan a nuestro país, se recomienda la introducción progresiva de las Lenguas Extranjeras a partir del Segundo Ciclo de la EGB. El Primer Ciclo propenderá a la alfabetización y el desarrollo del español como segunda lengua donde el caso lo requiera.

Sin embargo, se garantiza la flexibilización en el caso de que, luego de un diagnóstico de situación, se concluya que es posible una introducción más temprana. Por la misma flexibilidad que otorga el abordaje en términos de niveles, se contempla que algunos proyectos institucionales que hayan comenzado con la enseñanza de una lengua extranjera a partir del Nivel Inicial o Primer Ciclo de la EGB estén en condiciones de alcanzar en la Educación Polimodal un Cuarto Nivel de adquisición/aprendizaje de dicha lengua, nivel que se encuentra más allá del alcance de la presente propuesta de contenidos **básicos comunes**.

El Primer Nivel de Lenguas Extranjeras busca iniciar a los alumnos y las alumnas en la comunicación oral y escrita a través de la recepción y producción de textos orales y escritos de estructura lineal, incluyendo algunos recursos literarios. Los contenidos de este nivel en la Educación Polimodal se aplicarán a las lenguas que no sean el inglés para la comunicación internacional, ya que, en el caso del mismo, habrán sido trabajados en la EGB.

El Segundo Nivel se propone desarrollar la comunicación a través de la comprensión y producción de textos orales y escritos complejos, literarios y no literarios, que impliquen la resolución de tareas comunicativas.

El Tercer Nivel tiene como objetivo principal procurar el desarrollo de estrategias de comprensión, y análisis crítico de una variada gama de discursos orales y escritos auténticos. En la producción se espera un grado razonable de fluidez y exactitud, medidas estas últimas en términos del relativo éxito o fracaso de la consecución del propósito comunicativo.

A lo largo de la educación formal de las personas (Nivel Inicial, EGB y Educación Polimodal) se organizará progresivamente la enseñanza de tres niveles de Lenguas Extranjeras, al menos uno de los cuales será de inglés como lengua de comunicación internacional, y los restantes serán, o bien, otros dos niveles de inglés, o dos de otra lengua extranjera seleccionada.

Se define al inglés como lengua de comunicación internacional a partir de su pertinencia como espacio de encuentro entre hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación social, científica o técnica. Adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir aquéllos no asociados con ninguna variedad o cultura de origen particular, facilitando, sin embargo, la entrada a muchas culturas, sin que esto signifique la apropiación de ninguna de ellas.

Atentos a una oferta plurilingüe, se contempla la introducción de otra/s lengua/s extranjera/s de acuerdo con la opción y posibilidades de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires. Las lenguas extranjeras se conciben como ventanas a culturas que no son la propia, lo que implica su enseñanza como vehículos de las culturas que las sustentan.

El documento permite la articulación de los diferentes niveles a través de la inclusión de expectativas de logros y contenidos diferentes según la etapa de desarrollo que se espera para cada una de estas lenguas en la Educación Polimodal. Los contenidos enunciados son válidos para cualquier lengua extranjera seleccionada ya que están planteados en términos de universales lingüísticos y pragmáticos.

Respecto de los tres niveles de Lenguas Extranjeras se desprenden las siguientes opciones:

- a) al menos un nivel de inglés como lengua de comunicación internacional y dos de otra lengua extranjera seleccionada;
- b) dos niveles de inglés y un nivel de otra lengua extranjera seleccionada;
- c) tres niveles de inglés.

Se propone que el Tercer Nivel de Lenguas Extranjeras sea parte integral y transversal de cada una de las modalidades de la Educación Polimodal. Esto requiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje se orienten de modo tal que la lengua sirva como un efectivo instrumento de acceso a saberes específicos de cada área. Se busca que los estudiantes accedan al aprendizaje de áreas lexicales y formatos discursivos específicos, y a una reflexión sobre el lenguaje efectiva e instrumental que les permita optimizar los recursos alcanzados. Se recomienda emplear materiales auténticos seleccionados sobre la base de los contenidos estipulados para cada modalidad de manera que aseguren un aprendizaje contextualizado e instrumental.

Se propicia toda conexión e integración con la enseñanza/aprendizaje del español. El abordaje de las Lenguas Extranjeras se nutre de los logros del Capítulo de Lengua, y se integra a ellos.



PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE LOS CBC DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA LA EDUCACIÓN POLIMODAL

Esta organización está pensada para los CBC y *no* prescribe una organización curricular para su enseñanza.

Los CBC de Lenguas Extranjeras para la Educación Polimodal se organizan en los siguientes bloques:

Bloque 1: Lengua oral.

Bloque 2: Lengua escrita.

Bloque 3: El discurso literario.

Bloque 4: Contenidos procedimentales relacionados con la comprensión y producción de discursos sociales significativos.

Bloque 5: Contenidos actitudinales.

Respecto de la organización de los contenidos, cabe señalar:

- a) Los bloques permiten interconexiones mediante la selección de temas que integren diferentes enfoques.
- b) Los bloques 4 (de contenidos procedimentales) y 5 (de contenidos actitudinales) han de vincularse permanentemente con los contenidos de los bloques restantes.

En la presentación de cada bloque se detalla:

- una síntesis explicativa;
- las expectativas de logros al finalizar la Educación Polimodal para el Primero, Segundo y Tercer Niveles (este punto se exceptúa en el bloque de contenidos actitudinales);
- una propuesta de alcance de los contenidos para el Primero, Segundo y Tercer Niveles.



PROPUESTA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS BLOQUES DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA LA EDUCACIÓN POLIMODAL

BLOQUE 1: LENGUA ORAL

Síntesis explicativa

Este bloque se refiere al aprendizaje/adquisición del inglés como lengua de comunicación internacional oral, y de cualquier otra lengua extranjera elegida, tanto en sus procesos de comprensión como de producción.

Se propicia el desarrollo de la comprensión y la producción en forma asimétrica ya que en el uso comunicativo natural –y por ende en el proceso de aprendizaje/adquisición– la comprensión exitosa funciona como disparador de procesos naturales de adquisición en contextos psicolingüísticos favorables, y siempre aventaja a la producción, que, a su vez, se sustenta en la misma.

El Primer Nivel de Lengua Oral se propone que los alumnos y las alumnas comprendan textos orales de desarrollo proposicional lineal, y produzcan textos orales cortos de estructura simple en respuesta a tareas comunicativas de un paso.

El Segundo Nivel propugna la comprensión textos orales de desarrollo proposicional complejo con una carga lexical manejable e inferible del contexto, y la producción de textos orales de estructura compleja, en respuesta a consignas secuenciadas, y que impliquen la resolución de una tarea comunicativa.

El Tercer Nivel busca preparar a los alumnos y las alumnas para que interactúen con el dinamismo de la comunicación oral en el mundo contemporáneo en forma autónoma, y en tiempo real, empleando su conocimiento del mundo, y los códigos verbales y no verbales. Por lo tanto se recomienda que los materiales usados sean prioritariamente auténticos, es decir, materiales que no hayan sido producidos especialmente para la enseñanza. En el caso del inglés como lengua de comunicación internacional esto incluye la exposición a variedades dialectales de inglés nativo para la recepción, pero se mantiene la opción de inteligibilidad general para la producción.

Escucha

Básicamente existen dos maneras de abordar la escucha: como destreza lingüística y como habilidad comunicativa. Los tres niveles de aprendizaje/adquisición de Lenguas Extranjeras propenderán al desarrollo de la escucha como habilidad comunicativa, lo

que implica un análisis global, que incluye los aspectos comunicativos del contexto, y también integra los lingüísticos específicos en relación con el contexto total. Se busca la formación de oyentes hábiles en situaciones de comunicación habitual.

Teniendo en cuenta la falta de acceso a contextos naturales para la escucha, éstos se pueden recrear por medio del uso sistemático de las lenguas extranjeras seleccionadas en el aula, tanto por parte del docente como, de los estudiantes, complementando este proceso con actividades graduadas acompañadas por medios audiovisuales.

Integrando el sentido crítico ya en proceso de desarrollo en español, se estimulará la utilización de estrategias que permitan, progresivamente hasta alcanzar el Tercer Nivel, reconocer, analizar y evaluar los discursos orales de distintas disciplinas provenientes de variadas fuentes, incluidos los medios masivos de comunicación y comentarios, clases, informes, etc., sobre avances tecnológicos y científicos.

Habla

Como fue explicitado con respecto a la escucha, también es posible abordar el habla como destreza lingüística y como habilidad comunicativa. Es objetivo fundamental de los tres niveles el desarrollo del habla como habilidad comunicativa. La enseñanza de Lenguas Extranjeras impulsará la transferencia de estrategias efectivas de comunicación abordadas en Lengua a los niveles correspondientes de las lenguas extranjeras seleccionadas. Esto requiere la provisión de contextos adecuados de recepción, una secuenciación de actividades de producción que vaya exigiendo progresivamente la adecuada interpretación del contexto, y la resolución de tareas comunicativas mediante la selección adecuada de exponentes lingüísticos. En todo momento se tratará de que las situaciones constituyan desafíos alcanzables. Un enfoque estructural lineal no favorece la producción comunicativa.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben encauzarse hacia la fluidez instrumental, que es la que le permite al usuario concretar su propósito comunicativo en tiempo real, lo que supone no dar prioridad al contraste entre fluidez y exactitud gramatical o fonológica.

Sin embargo, una comunicación exitosa dependerá de cierto nivel de precisión. Las falencias fonológicas y gramaticales deben ser medidas en términos del relativo éxito o fracaso de la consecución del propósito comunicativo. Las hipótesis incompletas o erróneas intralengua, y la interferencia entre lenguas deberá interpretarse como un proceso inevitable motivo de instancias de nuevas confrontaciones y aprendizajes.

El desarrollo de los tres niveles de Lenguas Extranjeras en la Educación Polimodal propenderá a que los estudiantes interactúen en grupos, y aprendan progresivamente a expresar y fundamentar adecuadamente sus opiniones; refuten, contraargumenten y formulen hipótesis, adecuando el discurso a la audiencia o contexto de recepción, es decir, a la situación comunicativa. En todo momento se respetará el nivel de desarrollo lingüístico y comunicativo alcanzado.

Reflexión acerca de la lengua oral

La adquisición y el aprendizaje se enriquecen mutuamente. La vía formal puede acelerar el proceso de confrontación de hipótesis e impulsar el proceso de adquisición. La reflexión y sistematización comprenderá los aspectos macro-lingüísticos del uso de la lengua, los aspectos micro-lingüísticos, es decir los exponentes, y el análisis de las posibles formas de aprender y de los diferentes estilos cognitivos. Sin embargo, a pesar de su gran utilidad, es necesario puntualizar que la reflexión y la sistematización no deben ser fines en sí mismas, ni deben interferir con el proceso natural de adquisición: el fin último es el desarrollo del uso comunicativo.

En el uso de la lengua en proceso de crecimiento es frecuente encontrar una variedad de formas lingüísticas que coexisten, y que conforman un espectro continuo, enmarcado por dos extremos, el uno resultado de la aplicación consciente de las reglas gramaticales, y el otro fluido, todavía con fallas, y que es el resultado de la aplicación incompleta, o la falta de conocimiento de las restricciones de las reglas gramaticales. La reflexión y la corrección significativas cumplen un rol decisivo para poder avanzar en el desarrollo lingüístico.

El Primer Nivel iniciará a los alumnos y las alumnas en la reflexión de la efectividad de su uso comunicativo a instancias del docente; el Segundo Nivel se propone aproximarse a un manejo comunicativo razonablemente fluido, con posibilidad de autocorrección, es decir que haya una aproximación a la optimización de los recursos adquiridos a través de la reflexión. En el Tercer Nivel se espera lograr un manejo comunicativo razonablemente fluido y eficaz, con posibilidad de monitoreo tendiente al uso pleno de recursos adquiridos a través de la reflexión.

En el caso de lenguas en contacto con el español, como es el caso del portugués en algunas áreas de nuestro país, será necesario orientar los procesos de enseñanza/aprendizaje hacia la delimitación de áreas similares, tanto en el nivel fonológico como el gramatical y el lexical. Las investigaciones psicolingüísticas más recientes parecen indicar que la transparencia lingüística puede no ser necesariamente sinónimo de transparencia de aprendizaje, ya que lo similar es lo que aparentemente trae mayores dificultades por su ambigüedad. En estos casos se podrá contar con un fuerte aporte de la reflexión metalingüística para separar esta lengua del español, del inglés y, de la lengua materna, de existir una diferente. Los procesos de mezcla de códigos y la interferencia son normales cuando hay aprendizaje simultáneo de lenguas, más aún cuando se trate lenguas en contacto, las que se manejen casi exclusivamente en el modo oral. La escuela debe proponerse que haya una distancia óptima entre todas ellas para ejercer una elección de código adecuado según la situación.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
<ul style="list-style-type: none">- Comprender textos orales de desarrollo proposicional lineal, con una carga léxica manejable e inferible del contexto.	<ul style="list-style-type: none">- Comprender textos orales de desarrollo proposicional complejo con una carga léxica manejable e inferible del contexto, la organización del texto y el conocimiento del tema.	<ul style="list-style-type: none">- Comprender y analizar críticamente una variedad de discursos orales auténticos vinculados con la vida personal y social y las distintas disciplinas, reconociendo sus finalidades y los contextos de comunicación pertinentes.
<ul style="list-style-type: none">- Producir textos orales cortos de estructura simple en respuesta a consignas que no contengan más de una instrucción, y que impliquen la resolución de una tarea comunicativa de un paso.	<ul style="list-style-type: none">- Producir textos orales de estructura compleja, en respuesta a consignas secuenciadas, y que impliquen la resolución de una tarea comunicativa.	<ul style="list-style-type: none">- Producir textos coherentes y apropiados a las distintas situaciones comunicativas, generales y específicas, con razonable fluidez y precisión; reflexionar sobre el efecto comunicativo de los discursos empleados.
<ul style="list-style-type: none">- Detectar errores y corregirlos a instancias del docente.	<ul style="list-style-type: none">- Detectar errores y corregirlos a instancias de sus pares y del docente.	<ul style="list-style-type: none">- Monitorear la propia producción y adecuarla a la consecución del propósito comunicativo.
<ul style="list-style-type: none">- Tomar conciencia de las estrategias de aprendizaje de la lengua oral.	<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar sobre las propias estrategias de aprendizaje de la lengua oral.	<ul style="list-style-type: none">- Elegir las estrategias más apropiadas a cada situación de aprendizaje de la lengua oral.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
<ul style="list-style-type: none">• Texto oral: estructura; fórmulas sociales de apertura y cierre; suspensión de turnos; discurso oral extendido; diferentes modos discursivos de estructura simple; vocabulario propio de los modos discursivos seleccionados.	<ul style="list-style-type: none">• Texto oral: estructura de la interacción compleja; actos de habla directos e indirectos; diferentes modos discursivos; textos orales con ruido ambiental correspondientes a los modos discursivos seleccionados; pedido de reparación, negociación de significado y de información; intercambio de turnos; diferentes modos discursivos de estructura compleja; vocabulario propio de estos modos discursivos; iniciación a los niveles de formalidad; estructura de la información; entonación del discurso; contraste y énfasis.	<ul style="list-style-type: none">• Texto oral: estructura de la interacción; actos de habla directos (transparentes) e indirectos (opacos); discurso oral extendido; diferentes modos discursivos. Pertinencia y adecuación de la información seleccionada en función de los objetivos del hablante, las características del destinatario y el contexto; contraste, énfasis y topicalización. Vocabulario y niveles de formalidad; conectores discursivos y elementos de cohesión frecuentes en el discurso oral; relaciones textuales.
<ul style="list-style-type: none">• Nociones semánticas de lugar, hábito, acción en proceso, posesión, intención, tiempo: presente y pasado; habilidad.	<ul style="list-style-type: none">• Nociones semánticas de tiempo futuro, hábito, acción en proceso, aspecto perfectivo, proceso (voz pasiva), posibilidad, obligación.	<ul style="list-style-type: none">• Nociones semánticas de estado, proceso, acción, volición, cognición, aspecto, tiempo, intersección de tiempo y aspecto; comunicación, causatividad, cantidad y gradación: relaciones lógicas entre proposiciones: causa-efecto, secuencia lógica.
<ul style="list-style-type: none">• Exponentes lingüísticos: sistemas fonológico, morfológico y sintáctico parcial; estructura de oraciones simples; sistemas inflexional y fonológico; patrones de entonación, ritmo y acento; inteligibilidad in-	<ul style="list-style-type: none">• Exponentes lingüísticos: patrones y expresiones idiomáticas, oraciones simples y complejas; sistemas inflexional (formas regulares e irregulares) y fonológico (procesos fonológicos); patrones de entonación, ritmo	<ul style="list-style-type: none">• Exponentes lingüísticos: sistema sintáctico completo, patrones y expresiones idiomáticas; categorías inflexionales y derivaciones; sistema y procesos fonológicos; inteligibilidad internacional para el inglés;





Primer Nivel

ternacional para el inglés; adopción de una variedad dialectal estándar para la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s.

Segundo Nivel

y acento; inteligibilidad internacional para el inglés; adopción de una variedad dialectal estándar para la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s.

Tercer Nivel

adopción de una variedad dialectal estándar para la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Primer Nivel

- Reconocimiento y producción comunicativos de textos simples con propósitos comunicativos transparentes.
- Adecuación (comprensión) de uso según propósito, contexto y audiencia; uso de fórmulas sociales.
- Comprensión de consignas de estructura simple.
- Deducción del significado de palabras a partir del texto y el paratexto.
- Comprensión y producción de vocabulario adecuado a las unidades temáticas elegidas.

Segundo Nivel

- Reconocimiento y producción comunicativos de textos orales con distractores y estructura compleja.
- Adecuación (comprensión y producción) de uso según propósito, contexto y audiencia; uso de fórmulas sociales.
- Comprensión y producción de consignas de estructura compleja.
- Deducción del significado de palabras a partir del texto, cotexto y paratexto.
- Comprensión y producción de vocabulario adecuado a las unidades temáticas elegidas

Tercer Nivel

- Reconocimiento, producción y sistematización del desarrollo proposicional y de patrones de información y actos de habla transparentes y opacos a través de la ubicación del foco de información, palabras clave, de contraste y énfasis.
- Adecuación (comprensión y producción) de uso según propósito, contexto y audiencia.
- Comprensión y producción de consignas seriadas de estructura compleja.
- Deducción del significado de palabras a partir del texto, cotexto, contexto y paratexto.
- Comprensión y producción de vocabulario adecuado a las unidades temáticas elegidas





Primer Nivel

- Reconocimiento y expresión de nociones específicas a través de exponentes lingüísticos básicos (sintácticos, morfológicos y fonológicos).
- Desarrollo y aplicación de estrategias de inferencia y deducción.
- Reflexión sobre la lengua oral. Toma de conciencia de diferentes formatos textuales.

Segundo Nivel

- Reconocimiento y expresión de nociones específicas a través de exponentes lingüísticos complejos y algunas expresiones idiomáticas (sintácticos, morfológicos y fonológicos).
- Desarrollo y aplicación de estrategias de inferencia y deducción.
- Reflexión sobre la lengua oral. Reflexión sobre la estructura de diferentes formatos textuales.

- Análisis de estrategias orales de negociación.

Reflexión sobre los procesos fonológicos.
Aproximación al reconocimiento de variedades estilísticas.

Tercer Nivel

- Reconocimiento y expresión de nociones específicas a través de exponentes lingüísticos complejos y expresiones idiomáticas (sintácticos, morfológicos y fonológicos).
- Desarrollo y aplicación de estrategias de interpretación, inferencia y deducción, negociación de información y de significado.
- Reflexión sobre la lengua oral. Análisis crítico de diferentes formatos textuales.

- Análisis de estrategias orales de negociación.

Reflexión sobre los procesos fonológicos.
Reconocimiento de variedades estilísticas.

BLOQUE 2 : LENGUA ESCRITA

Síntesis explicativa

Este bloque se refiere al aprendizaje/adquisición de Lenguas Extranjeras en el modo escrito, tanto en sus procesos de comprensión como de producción. Toma cuenta del desarrollo del aprendizaje de la escritura en español e impulsa la transferencia de sus logros.

Se propicia el desarrollo de la comprensión como impulsora del desarrollo lingüístico y comunicativo, tanto escrito como oral. Sin embargo, la lengua escrita es una ruta de acceso a saberes formalizados, a otras concepciones del mundo, de la cultura y la sociedad, así como a la resolución de tareas, las cuales quedan registradas en forma permanente.

El discurso escrito no es una representación del discurso oral. Cada uno de ellos cumple sus propósitos comunicativos y se manifiesta en sus propios contextos de uso. Las diferencias dialectales de una misma lengua casi no se detectan en el modo escrito, aunque esto varíe según el grado de formalidad del discurso.

El texto escrito constituye una herramienta con la cual cada lector y cada escritor interactúa según el sentido o intencionalidad que le adjudique al mismo. El acceso al lenguaje escrito contribuye al desarrollo de operaciones intelectuales tales como la formación y activación de esquemas cognitivos, elaboración de inferencias, jerarquización de la información e integración conceptual. Para dicha concreción el lector y el escritor necesitan conocer los códigos propios del mensaje escrito, los patrones de la organización de la información y el desarrollo proposicional, ya que en la lengua escrita no funcionan los múltiples recursos de apoyo a la comprensión que se dan en la lengua oral.

En el Primer Nivel de Lengua Escrita se propone que los alumnos y las alumnas comprendan textos escritos de desarrollo proposicional lineal, y produzcan textos escritos cortos de estructura simple en respuesta a una tarea comunicativa de un paso.

El Segundo Nivel propugna la comprensión de textos escritos de desarrollo proposicional complejo con una carga lexical manejable e inferible del contexto, la organización del texto y el conocimiento del tema, y la producción de textos escritos de estructura compleja, en respuesta a consignas secuenciadas.

El Tercer Nivel busca que los alumnos y las alumnas logren un desempeño independiente en situaciones de comunicación a través de la comprensión de textos escritos de desarrollo proposicional complejo, y de la producción de textos escritos de estructura compleja, en respuesta a consignas secuenciadas, y que impliquen la resolución de tareas comunicativas.

Para propiciar un desarrollo armónico se recomienda el uso de textos auténticos, funcionales y apropiados para las necesidades e intereses de los estudiantes, para que enfrenten planteos y problemáticas tomados de la realidad y las modalidades seleccionadas, siempre desde la óptica de la lengua de los últimos diez años.

Lectura

Se propone un abordaje global, que incluye: los aspectos comunicativos del contexto, los lingüísticos específicos en relación con el contexto total, el conocimiento previo (esquema) y las experiencias personales del lector. Así se contribuirá a una formación instrumental que permita al usuario interactuar con textos escritos en busca del acceso a nuevos saberes formalizados, para lo cual deberá conocer y manejar una variedad de formatos textuales; y desarrollar estrategias que faciliten una interacción eficaz con el texto.

El desarrollo de la comprensión lectora en cualquier lengua, materna, segunda, extranjera, o de comunicación internacional, involucra una serie de estrategias cognitivas, comunicativas y lingüísticas que son perfectamente transferibles de una lengua a las otras. Leer, entonces, en cualquier lengua, implica hacer un aporte enriquecedor a las otras.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en las lenguas en desarrollo tendrá como objetivos el aprendizaje de contenidos disciplinares y el desarrollo de la lectura crítica y la autonomía. Se propenderá a que los estudiantes progresivamente elijan las estrategias más adecuadas, comprendan la validez de los textos seleccionados, y deduzcan su significado con ayuda del contexto y de diccionarios monolingües cuando el caso lo requiera, sin que esto suponga una práctica automática.

Se pretende lograr el desarrollo de la lectura como habilidad comunicativa a partir de la lectura constante de textos de diferente extensión y nivel de complejidad, y en el manejo de fuentes de información tales como diccionarios, enciclopedias, bancos de datos, etc.

Escritura

La escritura como habilidad comunicativa es un proceso, constructivo e interactivo que implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y el habla. Las estrategias empleadas en una lengua son transferibles a las otras. El desarrollo de la escritura debe alentar la expresión personal, atendiendo no sólo al producto final sino también al proceso de construcción del mismo. Esto implica desarrollar estrategias que faciliten la composición, como la generación de ideas, planificación de la estructura del texto, elaboración de borradores, edición (reorganización y modificación de ideas y lenguaje) y corrección, hasta lograr coherencia, cohesión, adecuación de forma, organización, estilo y léxico.

Reflexión sobre la lengua escrita

Dado que la lengua escrita no implica el procesamiento en tiempo real característico de la lengua oral, es menester desarrollar la capacidad de reflexión funcional sobre los recursos lingüísticos y comunicativos ya desarrollados con el fin de optimizarlos, e incorporar los nuevos al uso activo, que muchas veces permanecen en el modo receptivo. La reflexión y sistematización comprenderán los aspectos macro-lingüísticos del uso de la lengua, los aspectos micro-lingüísticos, es decir los exponentes, y el análisis de las posibles formas de aprender y de los diferentes estilos cognitivos. Al mismo tiempo se espera lograr un manejo comunicativo razonablemente fluido y eficaz, pero con posibilidad de autocorrección. Esto significa que la adquisición y el aprendizaje se enriquecen mutuamente. Sin embargo es necesario puntualizar que la reflexión y la sistematización no deben ser fines en sí mismos.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
<ul style="list-style-type: none">- Comprender textos escritos de desarrollo proposicional lineal, con una carga léxica manejable e inferible del contexto.	<ul style="list-style-type: none">- Comprender textos escritos de desarrollo proposicional complejo con una carga léxica manejable e inferible del contexto, la organización del texto y el conocimiento del tema.	<ul style="list-style-type: none">- Comprender y analizar críticamente distintos tipos de discursos escritos mayoritariamente auténticos vinculados con su vida personal y social, y las modalidades seleccionadas, reconociendo sus finalidades y los contextos comunicativos en los que tienen lugar.
<ul style="list-style-type: none">- Producir textos escritos cortos de estructura simple en respuesta a consignas que no contengan más de una instrucción, y que impliquen la resolución de una tarea comunicativa de un paso.	<ul style="list-style-type: none">- Producir textos escritos de estructura compleja, en respuesta a consignas secuenciadas, y que impliquen la resolución de una tarea comunicativa.	<ul style="list-style-type: none">- Producir textos escritos variados, coherentes, y apropiados a la situación comunicativa, con razonable grado de fluidez y corrección, y haciendo uso de diferentes estrategias.
<ul style="list-style-type: none">- Detectar errores y corregirlos a instancias del docente.	<ul style="list-style-type: none">- Detectar errores y corregirlos a instancias del trabajo con pares y docente.	<ul style="list-style-type: none">- Monitorear la propia producción y adecuarla a la consecución del propósito comunicativo.





Primer Nivel

- Tomar conciencia de las estrategias de aprendizaje de la lengua escrita.

Segundo Nivel

- Reflexionar sobre las propias estrategias de aprendizaje de la lengua escrita.

Tercer Nivel

- Elegir las estrategias más apropiadas a cada situación de aprendizaje de la lengua escrita.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Primer Nivel

- Estructura del texto escrito; algunos marcadores cohesivos

Segundo Nivel

- Estructura del texto escrito; marcadores cohesivos

Tercer Nivel

- Estructura del texto escrito. Marcadores cohesivos, nexos formales y contextuales; relaciones textuales.

- Nociones de coherencia discursiva: Ordenamiento y distribución de información.

- Coherencia discursiva
- Ordenamiento, distribución y jerarquización de la información.

- Tipos de texto para la recepción y la producción.

- Tipos de textos para la recepción y la producción generales y técnicos.

- Contraste y énfasis en el modo escrito.

- Contraste y énfasis en el modo escrito. Topicalización.

- Nociones semánticas de tiempo presente y pasado, hábito, acción en proceso, lugar, posesión, intención, habilidad; referencia anafórica.

- Nociones semánticas de tiempo futuro, acción en proceso en el pasado, aspecto perfectivo en el presente; procesos (voz pasiva); posibilidad, obligación; referencia anafórica y catafórica; relaciones de concesión-contraste; razón-resultado; medio-propósito.

- Nociones lógico-semánticas: estado, proceso, acción, volición, cognición, aspecto, tiempo, intersección de tiempo y aspecto; comunicación, causatividad, cantidad y gradación: relaciones lógicas entre proposiciones, causa-efecto, secuencia lógica; etc.

- Vocabulario adecuado a las unidades temáticas elegidas.

- Vocabulario adecuado a las unidades temáticas elegidas.

- Vocabulario adecuado a los formatos discursivos seleccionados, generales y específicos.





Primer Nivel

- Sistemas sintáctico y morfológico parciales.
- Sistema ortográfico; convenciones de la lengua escrita: puntuación.

Segundo Nivel

- Nociones de grados de formalidad.
- Sistemas sintáctico y morfológico parciales.
- Sistema ortográfico; convenciones de la lengua escrita; signos de puntuación

Tercer Nivel

- Grados de formalidad.
- Sistemas sintáctico y morfológico completos.
- Convenciones de diferentes formatos discursivos escritos.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Primer Nivel

- Reconocimiento visual del texto y de su tipografía.

- Identificación del valor comunicativo global del texto y de su significado.

- Detección de la estructura jerárquica de la información.

Segundo Nivel

- Reconocimiento visual del texto y de su topografía; adopción de diversos formatos.

- Identificación del valor comunicativo global del texto y de su significado.

- Detección y producción de la estructura jerárquica de la información.

Tercer Nivel

- Reconocimiento visual del texto, su estructura, y su desarrollo proposicional; interpretación y producción de marcadores discursivos indicadores de secuencia cronológica, de campos semánticos, relaciones lógicas y estilo; identificación y producción de cadenas léxicas; reflexión funcional sobre estos aspectos.

- Identificación del valor comunicativo de discursos, personales, profesionales y académicos.

- Discriminación de la información nuclear y periférica; reconocimiento de recursos de contraste y énfasis en el modo escrito; reorganización, verificación y rectificación de la información. Reflexión sobre las estrategias empleadas.





Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento y producción de actos de habla transparentes	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento y producción de actos de habla transparentes y opacos.• Reconocimiento y uso de vocabulario adecuado con las áreas temáticas elegidas.• Iniciación a las variedades estilísticas.	<ul style="list-style-type: none">• Identificación, caracterización y ejercicio reflexivo de los usos sociales de la lectura; consulta y aprovechamiento de fuentes de información, identificación del valor comunicativo global del texto; actos de habla; el significado textual del vocabulario.• Reconocimiento y uso de vocabulario adecuado con las áreas temáticas elegidas, y formatos textuales, generales y técnicos.• Variedades estilísticas.
<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento y expresión de nociones específicas a través de exponentes gramaticales básicos.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento y expresión de nociones específicas a través de exponentes gramaticales complejos y expresiones idiomáticas.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento y uso de exponentes lingüísticos: sistema sintáctico completo, patrones y expresiones idiomáticas; categorías inflexionales y derivaciones.
<ul style="list-style-type: none">• Iniciación en el reconocimiento y uso gradual de algunas convenciones del discurso escrito.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento y uso de algunas convenciones del discurso escrito.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento y uso de convenciones del discurso escrito.
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de estrategias de distintos tipos de lectura.	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de estrategias de distintos tipos de lectura.	<ul style="list-style-type: none">• Selección de estrategias de lectura.
<ul style="list-style-type: none">• Comprensión de textos escritos de estructura lineal.	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión de textos de estructura compleja.	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión de textos de interés general, académicos y profesionales.
<ul style="list-style-type: none">• Uso de diccionarios monolingües ilustrados.	<ul style="list-style-type: none">• Uso de diccionarios monolingües abreviados.	<ul style="list-style-type: none">• Uso de diccionarios monolingües.
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de estrategias de escritura en proceso. Uso del procesador de texto.	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de estrategias de escritura en proceso. Uso del procesador de texto	<ul style="list-style-type: none">• Consolidación de estrategias de escritura en proceso. Uso del procesador de texto. Correo electrónico.

Reflexión sobre la lengua escrita

Primer Nivel

- Toma de conciencia de diferentes formatos textuales.
- Identificación del propósito comunicativo, audiencia y formato textual.
- Reflexión sobre algunas de las convenciones y recursos formales de la lengua escrita.
- Reflexión sobre estrategias de lectura y escritura.

Segundo Nivel

- Reflexión sobre la estructura de diferentes formatos textuales.
- Identificación del propósito comunicativo, audiencia y formato textual, roles sociales, coherencia y actos de habla.
- Reflexión sobre las convenciones y recursos formales de la lengua escrita.
- Aproximación al reconocimiento de variedades estilísticas.
- Reflexión sobre estrategias de lectura y escritura.

Tercer Nivel

- Análisis crítico de diferentes formatos textuales.
- Formación, confirmación y descarte de hipótesis sobre contexto, propósito comunicativo, audiencia, roles sociales, coherencia y actos de habla.
- Reflexión sobre las convenciones y recursos formales de la lengua escrita en diferentes tipos de textos, generales y técnicos.
- Reconocimiento de variedades estilísticas.
- Análisis crítico de las estrategias de lectura y escritura.

BLOQUE 3: EL DISCURSO LITERARIO

En este bloque se propone abordar y/o profundizar el aprendizaje y adquisición de las Lenguas Extranjeras a través de la interpretación del discurso literario.

De las muchas posibilidades de abordaje de lo literario –sólo el texto, la relación autor-texto, la correspondencia texto-campo intelectual, la interacción texto-lector, o la relación discurso literario con otros discursos sociales– esta propuesta recupera la riqueza del aporte de lo literario a la lengua en proceso de desarrollo del lector-oyente, el aporte que hacen en tanto recrea el texto oral o escrito, y los recursos sistémicos y extrasistémicos de los textos literarios y no literarios. Los estudiantes tienen un rol preponderante ya que recrean el texto tanto al leerlo como al escucharlo. Lo hacen de acuerdo con su conocimiento de la lengua, el medio sociocultural de donde provienen, y su perspectiva personal. El texto literario no existe al margen de la lengua ni de otros discursos sociales.

Cada lengua implica una mirada del mundo. A través de sus estructuras sintáctica y lexical éstas reflejan los sistemas conceptuales y estéticos de sus hablantes, y, a la vez, estos conceptos estructuran la percepción del mundo de cada comunidad y las acciones de todos los días, lo que constituye el componente pragmático de las lenguas. De lo dicho se desprende que la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual usado para pensar, actuar y apreciar. Lo literario muchas veces transgrede estas normas y esquemas. Interactuar con lo literario en una lengua extranjera, entonces, implica descubrir, apropiarse de aspectos no compartidos de los sistemas conceptuales y estéticos de otras comunidades y aprender a manejar estas transgresiones.

En el contexto del proceso de aprendizaje/adquisición del inglés como lengua de comunicación internacional y la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s es menester diferenciar entre el acceso a la cultura y el acceso a las producciones culturales. El abordaje de los textos literarios implica la posibilidad de entrada a muchas culturas sin apropiarse de ninguna en particular, o de entrar en una nueva cultura global en ciernes que posibilita la diferenciación de las culturas individuales, y por ende de la identidad personal. En el caso de la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s significa aceptar las diferentes concepciones del mundo, la cultura y la sociedad. La integración de los bloques equivalentes de Lengua y Lenguas Extranjeras contribuye en forma armónica al desarrollo de la función estética o poética del lenguaje, y por ende, el desarrollo de la competencia intercultural.

En la presente propuesta se considera literario todo aquel texto que sea polisémico, ficcional y cuya intención sea estética. Los recursos propios del discurso literario son insumos valiosísimos para el análisis de estos mismos recursos en textos cotidianos. Esto implica una concientización del valor de los recursos literarios en la vida diaria. Gran parte del lenguaje cotidiano es figurativo o poético, incluso modos considerados no literarios como la conversación, el chiste, el discurso periodístico, el científico, las páginas de Internet y los textos publicitarios de la prensa escrita, la radio y la televisión en todas las lenguas.

El manejo eficiente de estos recursos posibilita una mejor interpretación del discurso en general. Las estrategias empleadas en la interpretación de cualquier texto también se aplican al discurso literario.

Se recomienda usar textos literarios y no literarios para acceder a nuevos contenidos literarios y lingüísticos. Siempre se debe tener en cuenta el nivel de desarrollo de la lengua de los alumnos y las alumnas para que la selección contemple textos lecturables desde el punto de vista de la complejidad lingüística y comprensibles desde el punto de vista del conocimiento de mundo previo de los alumnos y las alumnas .

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
<ul style="list-style-type: none">- Acceder a una lectura sensible a la riqueza de los recursos literarios en textos significativos, pertenecientes a una variedad de géneros accesibles para cercanos a sus intereses y acordes con su desarrollo lingüístico.- Iniciarse en la participación en distintas situaciones de comunicación oral lineales a partir de actividades generadas por discursos literarios escritos u orales simples.	<ul style="list-style-type: none">- Acceder a una lectura autónoma y sensible a la riqueza estética de los recursos literarios en textos completos y significativos, pertenecientes a distintos géneros y acordes con su edad, intereses y desarrollo lingüístico.- Participar activamente en distintas situaciones de comunicación oral motivadas a partir de actividades generadas por discursos literarios escritos u orales.- Comenzar a relacionar lo literario en las lenguas extranjeras para desarrollar una competencia intercultural.	<ul style="list-style-type: none">- Interpretar en forma asidua, sensible y autónoma una variedad de textos literarios y no literarios, completos y significativos, reconociendo distintos estilos y recursos.- Participar en situaciones de comunicación oral y escrita donde se intercambien opiniones, reacciones, y sentimientos generados por discursos literarios escritos u orales.- Iniciarse en la producción de textos con valor literario.- Relacionar e integrar lo literario en las lenguas extranjeras para desarrollar una competencia intercultural.

Propuesta de alcances de los contenidos

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
<ul style="list-style-type: none">• Poesía: estructura tipográfica (título y estrofas) Rima.	<ul style="list-style-type: none">• Poesía: estructura tipográfica (título y estrofas); comparaciones (símiles, metáforas).	<ul style="list-style-type: none">• Poesía: estructura tipográfica (título y estrofas); comparaciones (símiles, metáforas) Formas canónicas.
<ul style="list-style-type: none">• Aspectos lúdicos del lenguaje: juegos con sonoridad: aliteración, onomatopeya y repetición.	<ul style="list-style-type: none">• Aspectos lúdicos del lenguaje: juegos con sonoridad: aliteración, onomatopeya y repetición.	<ul style="list-style-type: none">• Repetición, rima, ritmo, aliteración, paralelismo sintáctico.
<ul style="list-style-type: none">• Narrativa: fórmulas de inicio y cierre; noción de personaje, lugar, tiempo, moraleja.	<ul style="list-style-type: none">• Narrativa: fórmulas de inicio y cierre; noción de personaje, lugar, tiempo, secuencia; noción de conflicto, resolución, tema.	<ul style="list-style-type: none">• Narrativa: fórmulas de inicio y cierre; noción de personaje, lugar, tiempo, moraleja; noción de secuencia, episodio, conflicto, resolución, tema. Alteración del orden temporal. Narrador y punto de vista.
<ul style="list-style-type: none">• Texto dramático: escenas dramáticas a partir de situaciones cotidianas o imaginarias; apertura y cierre de diálogos, personajes, conflictos	<ul style="list-style-type: none">• Texto dramático: escenas dramáticas. Apertura y cierre de diálogos, personajes, conflictos; clímax, acotaciones escénicas.	<ul style="list-style-type: none">• Texto dramático: escenas dramáticas. Diálogos, personajes, conflictos; clímax, anticlímax, acotaciones escénicas. El espectáculo teatral.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Primer Nivel

- Apreciación global de la musicalidad del idioma (sonidos, entonación, ritmo, pausas).
- Reconocimiento de los elementos específicos de la poesía, el cuento, el texto dramático.

Segundo Nivel

- Apreciación de la musicalidad del idioma (sonidos, entonación, ritmo, pausas).
- Reconocimiento y análisis de incongruentes o absurdos.
- Reconocimiento de recursos de la poesía, el cuento, el texto dramático.

Tercer Nivel

- Apreciación y análisis de la musicalidad del idioma (sonidos, entonación, ritmo, pausas).
- Reconocimiento y análisis de incongruentes, absurdos, ironías, implícitos.
- Reconocimiento y análisis de recursos de la poesía, el cuento, y el texto dramático.
- Transferencia de conocimientos aprendidos a partir del bloque equivalente de Lengua al análisis de textos literarios en inglés y la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s.

BLOQUE 4: CONTENIDOS PROCEDIMENTALES RELACIONADOS CON LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE DISCURSOS SOCIALES SIGNIFICATIVOS

Síntesis explicativa

Los CBC de Lenguas Extranjeras para la Educación Polimodal, se proponen iniciar y/o desarrollar en los alumnos y las alumnas las competencias lingüística y pragmática del inglés como lengua de comunicación internacional y de la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s, para lo que deberán desarrollar y/o profundizar habilidades que les permitan progresivamente ser usuarios autónomos de las lenguas involucradas, haciendo uso de todos los recursos disponibles.

El desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa, pragmática y estratégica implica los procedimientos generales requeridos en los procesos de adquisición, aprendizaje, generación de las lenguas, procesamiento y producción de discursos orales y escritos, así como los procedimientos relativos a la reflexión sobre el lenguaje y las estrategias de aprendizaje/adquisición.

El aprendizaje de material lingüístico nuevo implica la reestructuración del sistema lingüístico anterior, ya que el lenguaje es un sistema de sistemas. Por eso es importante que se provean abundantes instancias de confrontación. El aprendizaje no es instantáneo: implica la aproximación gradual hacia el objetivo propuesto. Estas aproximaciones a menudo se manifiestan en formas creativas, deben tomarse como signos de aprendizaje, y capitalizarlas. No se puede aprender sin cometer errores.

Los contenidos procedimentales serán los instrumentos o herramientas que permitan a los alumnos y las alumnas llevar a cabo en forma exitosa las instancias comunicativas tanto orales como escritas. Se entiende por éxito, la concreción del objetivo de la tarea aun cuando ésta tenga errores lingüísticos o sea imperfecta en algún sentido.

El Primer Nivel se propone que los alumnos comiencen a responder a situaciones comunicativas lineales, el Segundo Nivel que gestionen sus procesos de comprensión y producción seleccionando estrategias adecuadas para hacerlo.

Una característica del Tercer Nivel de lenguas extranjeras es que los estudiantes ya han adquirido exponentes lingüísticos que les permiten resolver situaciones comunicativas generales con los recursos existentes. Es menester entonces impulsar el aprendizaje a través de la incorporación de nuevos saberes emanados de la modalidad elegida. La aparente falta de objetivos comunicativos pertinentes puede producir una baja en el ritmo de aprendizaje. Es necesario provocar, entonces, desafíos comunicativos alcanzables a través del empleo de exponentes lingüísticos más complejos

que los aprendidos con anterioridad, tanto en los modos escrito como oral. De esta forma se seguirá promoviendo los procesos de aprendizaje y adquisición, contextualizados en tareas que impulsen el acceso a contenidos significativos dentro de la modalidad elegida, edad e intereses.

Por último, se ayudará a que los alumnos y las alumnas tomen conciencia de los distintos estilos cognitivos, y de las formas más eficaces de aprender, consolidar y hacer uso óptimo de conocimientos.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
<ul style="list-style-type: none">- Comenzar a responder a situaciones comunicativas lineales empleando procesos efectivos de comprensión y producción de textos orales y escritos.	<ul style="list-style-type: none">- Gestionar sus procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos, partiendo de la identificación de la tarea comunicativa a resolver, y seleccionando estrategias adecuadas para hacerlo.	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar habilidades y estrategias que les permitan procesar y producir textos orales y escritos correctos y adecuados a las situaciones comunicativas propuestas.
<ul style="list-style-type: none">- Comenzar a sistematizar los componentes que conforman la/s lengua/s extranjera/s para poder hacer mejor uso de ella/s.	<ul style="list-style-type: none">- Sistematizar los componentes de los sistemas que conforman la/s lengua/s extranjera/s y sus interrelaciones, y aplicar este conocimiento metalingüístico en la producción y comprensión de textos orales y escritos.	<ul style="list-style-type: none">- Profundizar el manejo lingüístico y comunicativo con el fin de responder armónicamente a las exigencias de diferentes situaciones comunicativas, generales y disciplinares.- Sistematizar los componentes de los sistemas que conforman la lengua y sus interrelaciones, aplicar este conocimiento metalingüístico en la producción y comprensión efectivas de textos orales y escritos.





Primer Nivel

- Tomar conciencia de la propia manera de aprender y comenzar a explorar otras formas de aprender.

Segundo Nivel

- Reflexionar sobre sus estilos de aprendizaje para aprender con mayor facilidad, y así aprender a aprender.

Tercer Nivel

- Hacer uso eficiente de las estrategias de aprendizaje y comunicación más efectivas según el tipo de conocimiento y la tarea comunicativa.
- Manejar los códigos de comunicación familiares (lengua materna, segunda, extranjera/s) para hacer uso comparativo óptimo de ellos.

Propuesta de alcance de los contenidos

- Procedimientos relativos a la búsqueda, localización y procesamiento de información pertinente, uso de material de referencia y consulta.
- Procedimientos relativos a la entrada, organización, retención e interpretación de la información.
- Procedimientos relativos a la generación lingüística y el pensamiento científico.
- Procedimientos relativos a la comunicación.
- Procedimientos relacionados con el monitoreo y evaluación de los procesos y resultados.
- Procedimientos vinculados con el desarrollo y aplicación de distintos tipos de estrategias de aprendizaje y de estudio, y de manejo de fuentes de información vinculados con las lenguas extranjeras.

BLOQUE 5: CONTENIDOS ACTITUDINALES

Síntesis explicativa

Los contenidos actitudinales presentados en este bloque suponen, focalizan y amplían los Contenidos Actitudinales Generales para la Educación Polimodal, y deben ser considerados juntamente con los mismos.

Estos contenidos actitudinales no están separados de los contenidos conceptuales y procedimentales presentados en los bloques anteriores, sino que son transversales a todos ellos.

Las actitudes seleccionadas han sido reunidas en cuatro grupos que remiten a la promoción de actitudes que hacen al desarrollo personal, sociocomunitario, del conocimiento científico tecnológico y de la comunicación y la expresión de todos los estudiantes de la Educación Polimodal.

En este bloque se describe un conjunto de contenidos tendientes a desarrollar en los estudiantes una actitud reflexiva, crítica y flexible con respecto a las lenguas, sus estructuras y usos sociales, a la categorización del mundo que se deriva de cada una de ellas, y a su relación con la propia cultura y las extranjeras; especial mención merece la nueva cultura internacional del inglés como lengua de comunicación internacional. Son objetivos de este bloque las actitudes relacionadas con los procesos de enseñar y aprender, los hechos que acontecen en la escuela, y el proceso de crecimiento constante que implica su educación, fomentando tanto el deseo como el placer de aprender.

Los contenidos actitudinales que integran este bloque no están separados de los conceptuales y procedimentales ya planteados en los bloques anteriores. Sólo a los fines de esta presentación se los explicita en un bloque propio.

Las actitudes seleccionadas han sido reunidas para su presentación en cuatro grupos que remiten a la formación de habilidades que hacen al desarrollo personal, sociocomunitario, científico-tecnológico, y de la expresión y la comunicación.

Propuesta de alcance de los contenidos

Desarrollo personal

- Interés por explorar el mundo, entendido éste como cultura, sociedad y conocimiento, desde las ópticas ofrecidas por el inglés como lengua de comunicación internacional y la/s lengua/s extranjera/s seleccionada/s; aceptación de la diversidad.
 - Organización, esfuerzo y perseverancia en la búsqueda de recursos lingüísticos.
-

Desarrollo sociocomunitario

- Valoración de la propia identidad cultural y de las otras unidades culturales; valoración de cada lengua con la que tiene contacto; superación de cualquier tipo de discriminación.
 - Disposición favorable para el trabajo en pares, grupos y equipos.
-

Desarrollo del conocimiento científico-tecnológico

- Reflexión crítica acerca de ciertas creencias sobre la naturaleza del lenguaje y el proceso de aprendizaje.
 - Curiosidad por investigar y explorar diferentes opciones lingüísticas y comunicativas.
 - Interés por desarrollar tanto el pensamiento analítico como el global para resolver distintas tareas comunicativas.
-

Desarrollo de la expresión y la comunicación

- Disposición para aventurarse y arriesgarse teniendo en cuenta que el optar y tomar decisiones necesariamente implican la posibilidad de cometer errores que, bien procesados, impulsan el aprendizaje.
 - Confianza en sí mismos, seguridad de que podrán resolver distintos problemas de comunicación.
 - Valoración de los recursos normativos que aseguran la comunicabilidad lingüística y la intercomprensión pese a la diferencia de lugar, grupo social, edad y otras variables sociolingüísticas.
-



DOCUMENTACIÓN DE BASE

República Argentina, Ley Federal de Educación N° 24.195.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, Recomendación N° 26/92, noviembre de 1992.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, "Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 6), diciembre de 1993.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, "Propuesta Metodológica y Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 7), diciembre de 1993.

Diseños Curriculares Provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires.

COPELLO, María Isabel, "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

DE FABRICANT, Haydée S., "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

GAZZANEGO, Graciela, "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

KOESSLER DE PENA LIMA, Beatriz, "Discurso literario en la Educación Polimodal", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

LUPPI, Silvia, "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

REIDEL, Perla, "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

**ANEXO:
ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS
PARA LA ELABORACIÓN DE LOS
CONTENIDOS DIFERENCIADOS (CD)
DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL**

HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

En el marco de la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales, se han seleccionado, a título de ejemplo, algunas problemáticas vinculadas con la "calidad de vida" de la población que, por una parte, son abordables a nivel comunitario y, por otra, se relacionan con objetos de estudio e intervención propios de las humanidades y las ciencias sociales. La aproximación a estas problemáticas permitirán poner a los estudiantes en contacto con aspectos de la realidad que les permitan aplicar aprendizajes propios de las disciplinas pertinentes y formular proyectos acotados de investigación escolar e intervención en su comunidad de pertenencia contenidos en el marco del contexto escolar.

Las problemáticas seleccionadas son: la del trabajo y el empleo, la de la educación, la de la participación en los procesos de formación de la opinión pública y los medios de comunicación social, la de las organizaciones sociales y las situaciones sociales de riesgo, la de la animación sociocultural, y la de la aplicación de las lenguas extranjeras a la comprensión de la cultura global.

OPCIÓN 6: LENGUAS EXTRANJERAS Y CULTURA GLOBAL

Síntesis explicativa

Esta opción propone sistematizar, profundizar y complementar la formación general de fundamento en lenguas extranjeras para que los estudiantes accedan al aprendizaje de contenidos pertinentes a la evolución del mundo hoy, hagan uso de redes de información e incorporen áreas lexicales y formatos discursivos específicos del área de Humanidades y Ciencias Sociales, desde las perspectivas de la formación orientada y de la óptica de las disciplinas que conforman el campo de las Ciencias del Lenguaje.

En este contexto se propondrá un proyecto de investigación sobre temas de interés en el marco de la cultura global, que incluirán perspectivas de análisis social y cultural, de la información globalizada, las redes informáticas, el estudio de las audiencias, metas de la información y la incidencia de la misma sobre ellas; el rol de la identidad nacional; la competencia intercultural, la función de los diferentes tipos de lenguas y del inglés como lengua de comunicación internacional.

El proyecto requiere la integración de contenidos conceptuales y procedimentales propios de las Ciencias Sociales que sirvan de marco para la investigación, el uso eficiente de estrategias cognitivas de manejo y organización de información; el empleo de redes informáticas y la integración de competencias lingüístico-comunicativas. Se busca que los y las estudiantes analicen la información que se necesita, decidan el procedimiento, reúnan datos, seleccionen aquéllos relevantes, los presenten de una manera organizada, y analicen el proceso y los resultados con referencia al pronóstico inicial. La lengua se convierte en el vehículo para realizar un trabajo auténtico. Esto implica utilizar una variedad de modos discursivos, actos de habla –especialmente la argumentación y la definición– estructuras y vocabulario. Se enfoca, por lo tanto a la lengua globalmente. La estructura externa impuesta por la tarea requiere el procesamiento continuo de insumos en la lengua extranjera.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” que tomen esta opción estarán en condiciones de:

- Aproximarse a algunos conceptos básicos pertinentes para la comprensión y valoración del proceso de globalización de la cultura a través de las redes informáticas.

-
- Comprender y analizar críticamente una amplia gama de discursos auténticos acerca de temas vinculados con el proyecto de investigación, reconociendo sus finalidades y los contextos de comunicación correspondientes.
 - Producir textos coherentes y apropiados al registro de distintas situaciones de investigación, con razonable fluidez y corrección; reflexionar sobre el efecto comunicativo de los discursos empleados.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- **La cultura global: la información globalizada:** Redes de información. Internet. Los medios: caracterización de audiencias. Etnografía de la comunicación. *El arte globalizado:* Las artes. La literatura, la música, la pintura, el humor. *La política global: Organizaciones internacionales:* UN, OTAN, NAFTA, CEE, MERCOSUR, el Consejo Europeo de Cooperación Cultural, etc. La educación global. *The Threshold Level.* Conflictos nacionales y regionales. Vías diplomáticas de resolución de conflictos. Identidad nacional.
- **Las lenguas como vehículo de la cultura global:** diferentes tipos de lenguas (maternas, segundas, extranjeras, de contacto, etc.). Las variedades sociolingüísticas, la intercomprensión y la competencia intercultural. El inglés como vehículo de la cultura global. El español como segunda lengua en el mundo.
- **Estructura de modos discursivos** (artículo, informe, crítica, anuncio, cartel, periódico, boletín informativo, titulares, editorial, boletín meteorológico, emisión de radio o televisión, página de Internet, dibujo animado, video, película, historietta, canción, gacetilla, anuncio, cartelera, correo electrónico, fax, poesía, obra de teatro, novela, cuento, etc.). Adecuación al estilo. Recursos formales sintácticos, fonológicos y lexicales.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Procedimientos relativos a la búsqueda, localización y procesamiento de información pertinente; uso de material de referencia y consulta; entrada, organización, retención e interpretación de la información.
- Procedimientos relativos a la generación lingüística, la comunicación y el pensamiento científico.

-
- Procedimientos relacionados con el monitoreo y evaluación de los procesos y resultados.
-
- Procedimientos vinculados con el desarrollo y aplicación de distintos tipos de estrategias de aprendizaje, de estudio, y de manejo de fuentes de información.
-

COMUNICACIÓN, ARTES Y DISEÑO

En la Modalidad "Comunicación, Artes y Diseño", los contenidos de estas opciones se centran en la realidad de los estudiantes y en la complejidad de lo contemporáneo que plantea nuevos interrogantes y exige nuevas respuestas.

En ese marco, docentes, estudiantes y comunidad construirán dichas formas de acción, a partir de esa "nueva mirada" que la contemporaneidad requiere, constituyéndose en coprotagonistas de la propia cultura.

Estos contenidos abordan las relaciones planteadas entre las artes, la comunicación, la comunidad, las organizaciones sociales, la sociedad y el consumo, los medios masivos de comunicación, el mundo adolescente y sus problemáticas, los que posibilitarán a las alumnas y los alumnos nuevos espacios de diálogo. Estas formas de participación e intervención descubren también ámbitos laborales aún no suficientemente explorados.

Procuran, además, lograr nuevas articulaciones entre adolescencia, escuela y comunidad, que contribuyan a la formación de ciudadanos responsables y críticos, transformadores de la sociedad en sentido positivo, introduciendo cuestiones éticas, de elección, responsabilidad y libertad, frente a la propia comunidad y a otras.

OPCIÓN 4: CULTURA GLOBAL: LENGUAJES Y COMUNICACIÓN

Síntesis explicativa

Los contenidos de esta opción proponen sistematizar y complementar la formación general de fundamento en lenguas extranjeras para que los estudiantes accedan al aprendizaje de contenidos relacionados con el mundo actual e incorporen áreas lexicales y formatos discursivos específicos desde la perspectiva de la modalidad y la óptica de las disciplinas que conforman el campo de las Ciencias del Lenguaje.

En este contexto se abordarán temas de interés, que incluirán perspectivas de análisis social y cultural, de la información y la comunicación globalizada, las redes informáticas, el estudio de las audiencias, las metas de la información y la incidencia de la misma sobre ellas; las artes, en particular la música y la literatura, y el humor; las relaciones y organizaciones internacionales, y la identidad nacional; la competencia intercultural, el rol de los diferentes tipos de lenguas y el inglés como lengua de comunicación internacional.

El proyecto requiere contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los niveles micro y macro-lingüísticos, es decir que apunta al desarrollo no sólo de las habilidades lingüísticas sino también de las estrategias cognitivas de manejo y organización de información, y de adecuación comunicativa. El objetivo es analizar la información que se necesita, decidir el procedimiento, reunir datos, seleccionar aquellos relevantes, presentarlos de una manera organizada, y analizar el proceso y los resultados con referencia al pronóstico inicial. La lengua se convierte en el vehículo para realizar un trabajo auténtico. Esto implica utilizar una variedad de modos discursivos, actos de habla —especialmente la argumentación y la definición— estructuras y vocabulario. Se enfoca, por lo tanto, a la lengua, globalmente. Las características del trabajo en esta opción requiere el procesamiento continuo de insumos en la lengua extranjera.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la Modalidad "Comunicación, Artes y Diseño" que tomen esta opción, estarán en condiciones de:

- Vincular algunos conceptos básicos a fin de comprender y valorar el proceso de globalización de la cultura a través de las redes informáticas.
- Comprender y analizar críticamente una amplia gama de discursos auténticos acerca de temas vinculados con la opción, reconociendo sus finalidades y los contextos de comunicación correspondientes.
- Producir textos coherentes y apropiados al registro de distintas situaciones de investigación, con razonable fluidez y corrección; reflexionando sobre el efecto comunicativo de los discursos empleados.

Propuesta de alcance de los contenidos

- **La cultura global:** Información globalizada. Redes de información. Internet. Los medios. Prensa escrita y oral. Radio y televisión abierta y por cable. Caracterización de audiencias. Etnografía de la comunicación.
 - **El arte globalizado:** Las artes en el mundo contemporáneo: la literatura, la música, la pintura. El humor.
 - **La política global:** Organizaciones internacionales: UN, OTAN, NAFTA, CEE, MERCOSUR, el Consejo Europeo de Cooperación Cultural, etc. La educación global. *The Threshold Level*. Conflictos entre naciones. Vías diplomáticas de resolución de conflictos. Identidad nacional.
 - **La lengua como vehículo de la cultura global:** Diferentes tipos de lenguas (maternas, segundas, extranjeras, de contacto). Las variedades sociolingüísticas, la intercomprensión y la competencia intercultural. El inglés como lengua de comunicación internacional, vehículo de la cultura global. El español como segunda lengua en el mundo.
 - **Estructura de modos discursivos** (artículo, informe, cartel y vallas publicitarias, periódico, señalética, boletín informativo, titulares, editorial, boletín meteorológico, emisión de radio o televisión, página de Internet, dibujo animado, video, película, historieta, canción, gacetilla, correo electrónico, fax, y otros). Adecuación al estilo.
 - Recursos formales sintácticos, fonológicos y lexicales
-