

FAZENDO SIGNOS E FAZENDO SUJEITOS: O CURRÍCULO DE INGLÊS E OS FUTUROS SOCIAIS*

GUNTHER KRESS
(Universidade de Londres)

O efeito do mundo a nossa volta na formação e desenvolvimento de indivíduos e grupos culturais pode tornar-se completamente evidente em determinados momentos. Recordo-me da minha surpresa quando vi quadros canadenses do século XIX e início deste na galeria de arte de Ontário há alguns anos atrás. Eram quadros feitos por pessoas muito à vontade com o seu mundo. Olhando para as primeiras tentativas dos novos habitantes da Austrália de representar seu novo meio ambiente — seja de forma literária como na poesia, seja em termos visuais como em pinturas de paisagens — percebe-se, ao contrário e de maneira chocante a desconexão entre os modelos de percepção e representação que eles haviam trazido consigo e as formas e texturas com as quais eles se defrontavam no seu novo meio. Foram necessários cem anos para que os artistas na Austrália pudessem produzir representações de seu espaço que parecessem mais próximas de representações realistas. As mesmas pessoas que tinham as mais sofisticadas técnicas de pintura de paisagens — fossem elas da escola de Norwich, ou pintores do período romântico que buscaram inspiração nas paisagens de Lake District — acharam impossível até mesmo desenhar ou pintar as formas das árvores que eles viam. Viram-se, então, forçados a retroagir num processo penoso de refazer suas visões e produzir novos modos de representação.

O contraste com as pinturas canadenses dos mesmos períodos, particularmente as deste século, é instrutivo. No Canadá a diferença no meio ambiente podia ser acomodada dentro das estruturas existentes: as paisagens, ainda que maiores e, talvez, menos influenciadas pela ação humana do que no norte da Europa, não representavam o mesmo desafio para os artistas trabalhando lá. Os efeitos deste desafio são ainda mais perceptíveis neste século: a pintura australiana central do século XX tem uma distinção que a faz inteiramente inconfundível. Ela é o resultado do trabalho humano artístico e intelectual em face do desafio causado pelo choque inicial da incompreensão e da impossibilidade de entendimento; é a inovação como resultado do trabalho humano diante de diferenças gritantes. Evidentemente, quando esta arte passou a ser produzida, as formas e modelos de percepção haviam sido modificados de maneira fundamental e, neste processo, as pessoas que lá estavam re-fizeram-se; agora, como pessoas que estão

* Edição e tradução de Maria do Carmo Martins Fontes. Palestra inaugural proferida no Instituto de Educação da Universidade de Londres aos dois de março de 1995.

mais à vontade, e mais identificadas com aquele ambiente. O trabalho feito por seres humanos no seu esforço de entender, interpretar e representar seu meio fez com que as próprias pessoas também se refizessem, no processo desse trabalho.

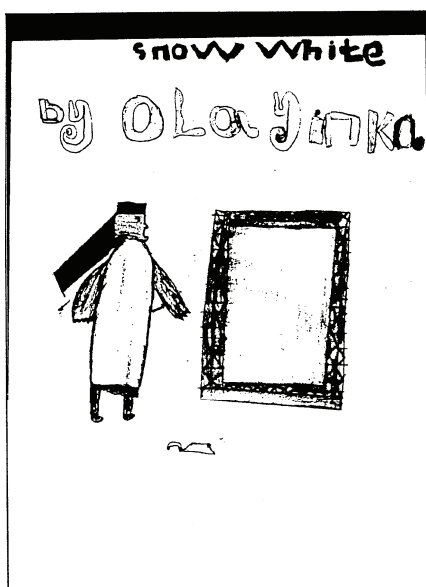
Este exemplo pode parecer distante do contexto das idéias a respeito do currículo de inglês; mas eu acredito que ele descreva uma situação bastante comum, hoje. Trata-se da experiência de centenas de pessoas nas escolas deste país, e mais, em todas as outras sociedades policulturais; e, através destas, tornou-se a experiência de todas as crianças nas escolas da Grã-Bretanha, como um todo, assim como da Alemanha e dos Estados Unidos.

Este é agora um aspecto muito comum do mundo contemporâneo, no qual a experiência de confrontar-se com diferenças culturais fundamentais e lidar com elas freqüentemente, é uma necessidade corriqueira. Isto coloca um desafio para a sociedade e, portanto, para todos nós que nos preocupamos com educação, seja enquanto pais, acadêmicos, professores, políticos ou administradores. Até o momento o inglês é a única matéria, nas escolas secundárias, onde os assuntos relacionados com o pluriculturalismo podem ser encarados e trabalhados de maneira sustentada. Um problema semelhante também se coloca na escolas primárias, ainda que nelas isto se apresente de forma um pouco diferente: não em uma disciplina específica, mas em todos os aspectos do trabalho na sala de aula, do curso primário.

A figura 1 é uma imagem que encapsula, para mim, essa experiência com as diferenças. Ela mostra a representação da Rainha Má do conto de fadas “Branca de Neve e os Sete Anões”, pintada por um menino nigeriano de oito anos, que àquela época tinha estado na Inglaterra por um ano. O seu professor, à época trabalhando na sua tese de mestrado, havia lido a história da Branca de Neve para a sala e pedido que os alunos a escrevessem e depois fizessem um desenho para ilustrá-la. Voltarei a esta imagem mais tarde; gostaria aqui apenas de chamar a atenção aqui para o fato que funda a DIFERENÇA — os produtos de uma dada cultura encontrados por um (jovem) membro de uma outra cultura, que tinha como tarefa entendê-la. Mas, como eu havia proposto anteriormente, a experiência dele confronta-nos com um objeto novo e estranho, do qual nós, por nossa vez, devemos fazer sentido. Eu jamais vi uma imagem da rainha má que se parecesse de algum modo com esta: ela é, para mim, genuinamente *nova*. A diferença, no contexto certo, levou à inovação.

Aqui chego ao ponto central do meu próprio interesse que gostaria de apresentar: esta interação complexa e dinâmica entre um indivíduo e uma situação que é nova para ele e sua tentativa de lidar com esta diferença. É o momento em que os indivíduos experimentam mudança e nesse momento mudam-se a si próprios; é ao mesmo tempo o momento em que eles efetivam uma mudança no mundo ao seu redor através da criação de uma nova representação seja enquanto imagem seja enquanto texto escrito ou oral, ou gestos ou qualquer outra ação numa miríade de outras ações significativas.

Figura Erro! Argumento de opção desconhecido.



A partir destes pontos, o projeto que pretendo desenvolver é ambicioso e consiste em uma tentativa de agrupar três preocupações inter-seccionadas. A primeira diz respeito ao papel do currículo, particularmente acerca de especulações sobre futuros sociais. A segunda relaciona-se à necessidade de sérias considerações a respeito do tipo de ser humano que concebemos em nosso currículo e em modos de apresentação pedagógica. É um projeto que enfoca uma visão de futuros produtivos e preenchedores para os seres humanos, hoje em nossas escolas. Este projeto requer muito daquilo que formou o cerne do ensino de inglês, mas também precisa do desenvolvimento de novos modos de pensar, novas teorizações sobre educação, sobre inglês e sobre o papel dos professores e acadêmicos envolvidos nesta área. É um projeto que demanda um trabalho intenso e a colaboração de todos aqueles envolvidos neste domínio, para os próximos anos. É um projeto urgente. Alguns passos pequenos, mas intencionais, foram dados por alguns dos meus colegas aqui no instituto, além de mim mesmo e, de fato, em outras partes do país outras medidas têm sido tomadas na mesma direção.

Eu vejo minha contribuição particularmente no desenvolvimento do quadro teórico necessário. Acredito estarmos num período de reais mudanças de época e que, talvez, os meios atuais não sirvam mais para dar conta de todos os aspectos e, talvez, novas maneiras de pensar estejam sendo pedidas em algumas áreas cruciais.

Quando se está num grupo de 10 ou 12 pessoas em que não mais que duas são do mesmo lugar, repentinamente fica evidente que nada pode ser tomado como dado: nem o currículo, nem a maneira de ensinar. O que se revela é o conhecimento embutido que um currículo apresenta, nos significados tomados como dados pela localidade —

geralmente, a nação-estado. Mas esses significados estão se dissolvendo em sua certeza, assim como as nossas certezas sobre propósitos sociais e nacionais estão se dissolvendo. Se no passado, a educação podia ser, certamente, uma educação para um futuro conhecido, essencialmente um futuro como o presente, isto não é mais verdade.

O que podemos saber sobre os nossos futuros? Este não é o momento para uma exposição detalhada de tal evidência, tal como podemos tê-la, mas algo pode ser dito a respeito de três ou quatro coisas. Acredito que a globalização da economia não será revertida, mas ao contrário, será expandida. Nas próximas duas ou três décadas, o ritmo da mudança tecnológica não irá refrear, mas sim intensificar-se. A diversidade cultural das sociedades — o chamado pluri, multi, ou policulturalismo — não será revertido, porque não pode sê-lo, mas sim, intensificado e com ele as pressões para evoluir ou desenvolver-se formas mais novas de sociedades, com novas concepções de equidade, em particular.

A atual concepção de equidade ainda vem dos entendimentos anteriores da sociedade que não entendia a realidade das sociedades multiculturais — ela vê a equidade como um aspecto essencialmente moral — traduzida como ser simpática aos menos privilegiados e de admitir que essas novas sociedades usufruíssem das riquezas econômicas e culturais do centro privilegiado. Um novo entendimento de equidade será baseado na percepção de que todos os grupos da sociedade têm bens culturais, aos quais todos os demais grupos devem ter acesso como um pré-requisito absoluto para se produzir uma cultura de inovação. A equidade terá de ser vista como reciprocidade. No entanto, nenhuma dessas afirmações são surpreendentes ou novas; todas têm, hoje, a qualidade de clichês.

O que é novo, ou será novo, é a demanda que o currículo de inglês deve colocar-se para se relacionar com tais aspectos, levando em conta esses fatores. É a demanda de que o inglês seja de uma relevância econômica e social que vai muito além daquelas normalmente feitas — seja acerca de temas sobre alfabetização ou daqueles mais diretamente ideológicos ligados à formação de valores nacionais.

O que me parece novo é a necessidade de que uma aceitação completa destes desenvolvimentos força-nos a pensar mais especificamente sobre os tipos de conhecimento, habilidades e disposições daqueles que levarão suas vidas nesse futuro de mudanças contínuas. Que tipo de currículo precisamos para dar às crianças hoje nas escolas, que tipo de recursos e de disposição para agir de maneira confiante, e produtiva no mundo daqui 10, 20 ou 30 anos? Sabemos que as noções sobre educação já começam a mudar e isto continuará a ocorrer no sentido de que a aprendizagem sempre foi, e será, cada vez mais uma atividade para a vida toda. Mas estas percepções com as quais as crianças devem familiarizar-se ainda não fazem parte, de forma usual e corriqueira, da escolarização. Que tipo de currículo será este que fará com que as pessoas sintam-se à vontade com as mudanças contínuas e intensas, e também confortáveis ao lidar com as agudas diferenças entre valores culturais e sociais encontrados diariamente? Um currículo que permita que estas diferenças sejam tratadas como normais, esperadas, naturais e, acima de tudo, como recurso produtivo essencial para inovar-se e não como fonte de ansiedade e ódio? Para que isto ocorra precisamos desenvolver um novo senso comum sobre indivíduos sociais como sendo

constantemente produtivos — não apenas através de textos e significados, mas de indivíduos como produtivos e produtores de meios para significar.

Imagino que este seja o desafio para o currículo de inglês. Esta matéria é, no momento, a única que pode trabalhar com esses aspectos e para a qual tais temas deverão ser centrais. O inglês tem sido sempre uma disciplina complexa, aquela que dá um currículo de recursos de comunicação, de valores culturais e considerações estéticas. Um currículo social de questões centradas em como podemos e devemos viver juntos; e, finalmente, um currículo nacional relacionado com os aspectos daquilo que é ser inglês. Esses temas terão que ser discutidos nos próximos anos, num debate coletivo e atento, não apenas dentro do contexto localizado da nação, mas no contexto essencial da globalização tanto da cultura quanto da economia.

É neste ponto que uma nova teoria é necessária e é nesta questão que pretendo me deter. Qual teoria é necessária para nos permitir desenvolver um currículo adequado a essas demandas?

Tentarei, daqui por diante, exemplificar com situações que, espero, sejam mais memoráveis e persuasivas do que uma discussão mais detalhada. Tomemos então um exemplo aparentemente simples e exploremos suas implicações. Trata-se da fonte gráfica das letras. Por coincidência, um dos meus doutorandos trabalha numa editora que está produzindo um novo esquema de leitura. Tratam-se de projetos extremamente complexos, com o esperado volume significativo de planejamento e pesquisa — basicamente, teste junto aos consumidores. Eles são extremamente interessantes, já que um esquema de leitura é mais do que simplesmente um conjunto de materiais feitos para ‘ensinar a ler’. Em todos os seus aspectos, um esquema de leitura codifica/incorpora noções de sociedade, educação e, acima de tudo, do que seja uma criança. Por tratar-se de um empreendimento essencialmente comercial, os editores encontram-se no dilema entre a busca de inovação, para obter vantagens sobre os esquemas de leitura de seus concorrentes e, de outro lado, a minimização do risco comercial. Um dos muitos aspectos da fonte a ser considerado é a sua ilegibilidade’. Em outras palavras, que tipo de letra é o mais facilmente reconhecido por uma criança, ou qual apresenta o menor grau de dificuldade para o seu reconhecimento/percepção. O ponto resume-se, então, à questão de se usar a fonte *sans-serif* ou *serif*. Segue-se, um exemplo de cada uma delas: (figura 2 e 3))

Talvez não seja surpreendente saber que este editor tenha decidido adotar o estilo *sans-serif*, como aliás faz a maioria dos esquemas — talvez mesmo todos — de leitura. O peso da opinião do professor favorece, aparentemente, a forma mais ‘simples’: a forma que parece mais clara e que oferece menos informação visual.

Figura Erro! Argumento de opção desconhecido.

Nor will I!" Mrs Wilkin looked at Gyp again, and she smiled as she remembered. "Poor old lad. Eight years old and only one woof!"

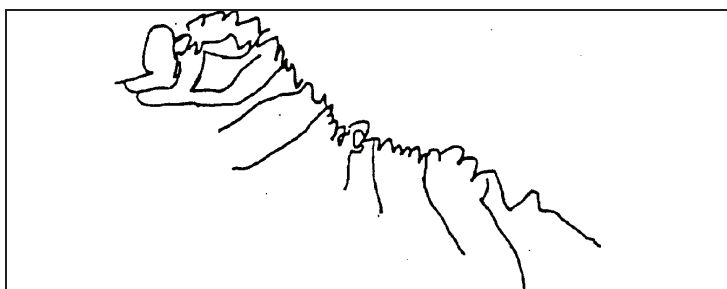
Figura Erro! Argumento de opção desconhecido.

Soon everyone in Pontypandy was out looking for Rosa. But there was no sign of her.

Seria isso um favor às crianças? Seria esta uma visão plausível das habilidades e capacidades das crianças? Quais as implicações que ela tem para o tipo de pessoa que pensamos estar preparando para aquele futuro de diferenças e mudanças?

Mostrarei agora algumas imagens, de modo a estabelecer de certa maneira, a real competência das crianças. Acredito que elas possam refletir, indiretamente, as habilidades perceptivas das crianças, *além* de mostrarem suas capacidades produtivas. Todos os exemplos foram produzidos por meninas de, aproximadamente, três anos e meio:

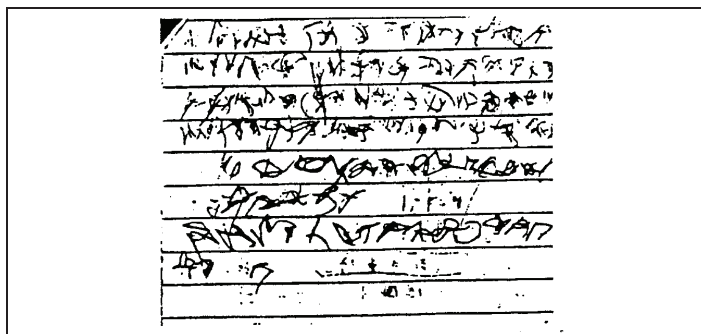
Figura Erro! Argumento de opção desconhecido.



Este é um desenho feito a partir de um modelo de madeira de um Tyrannosauo Rex, montado numa prateleira do quarto da menina. Será que o poder de observação e o engajamento com o detalhe, sejam tais que se permita sugerir que um ano mais tarde ela não será capaz de lidar com o tipo *serif* de letra? Será que eles indicam uma ansiedade sobre o excesso de informação?

Mais um exemplo:

Figura Erro! Argumento de opção desconhecido.

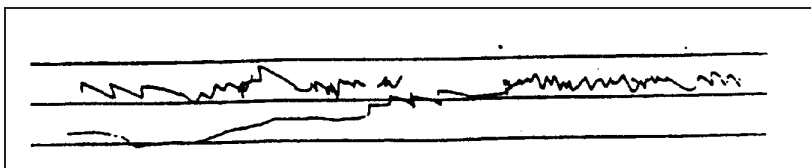


Esta é a ‘escrita’ de uma menina de Taiwan, Sarah, filha de um de nossos doutorandos aqui do instituto. Existe aqui algum sinal de inabilidade ou uma ansiedade para se lidar com a complexidade da fonte da letra? Será o tipo *serif* complexo demais para uma criança de cinco anos?

Tenho algumas outras questões: de quem são os problemas com que estamos lidando? De quem são as ansiedades que estamos tentando minimizar? Acima de tudo, que teorias e teóricos levaram à produção deste tipo de senso comum sobre as crianças? Isto evidencia, para mim, a necessidade de teorias diferentes, de um novo senso comum, bastante diverso. Porque é a partir deste senso comum atual que são feitos os currículos e pedagogias que transplantam nossas ansiedades para a próxima geração e limitam, mais do que ampliam, e são mais reducionistas do que produtivas e inovadoras. Ambas as crianças me parecem perfeitamente felizes, e até mesmo dispostas, a se enganarem nas complexidades do mundo ao seu redor: elas tentam fazer com que este mundo tenha sentido de forma ativa e não, meramente, num sentido limitado de reprodução enquanto cópia. Neste engajamento com o mundo elas o transformam em relação aos seus meios intelectuais, cognitivos e culturais.

O ponto sobre o desafio posto pelo mundo — o mundo da comunicação e da representação, neste caso, para a criança — é digno de atenção. Aquilo que tornamos disponível para uma criança é um fator central naquilo que ela pode e irá fazer. Comparemos a escrita da criança chinesa de três anos e meio com a da outra criança da mesma idade, que desenhou o dinossauro e cujo contexto comunicacional é aquele da escrita alfabética.

Figura Erro! Argumento de opção desconhecido.



Vemos neste contraste agudo entre os modelos alfabético e logográfico, o efeito do mundo exterior no trabalho transformador da criança. Não se trata, como o desenho do Tyrannosaurus Rex mostra claramente, um problema de diferentes aptidões — a complexidade não é um problema de ansiedade para qualquer uma das duas crianças — *mas, diretamente*, uma questão de desafio colocado pela estrutura do mundo para a criança. O mundo visualmente mais simples das letras produz uma resposta, enquanto que o mundo mais rico dos logogramas produz uma outra bastante diferente.

Perguntarei, mais uma vez, agora num sentido metafórico, ‘estaremos fazendo um favor às crianças ao lhes apresentarmos com a forma simplificada *sans serif*, ou estaremos limitando o escopo do potencial intelectual e cognitivo de seu engajamento e de seu trabalho?’

Há ainda outros dois pontos que valem a pena ser discutidos aqui. O primeiro é o da clara evidência da diferença cultural e seus efeitos. O outro é talvez um menos aparente, sobre o profundo ‘significado’ de ambas as formas de representação — letras de um lado e logogramas de outro. Sobre este último, pode-se dizer que crianças, ao se enganarem com a escrita, têm que descobrir para si mesmas, a profunda lógica de cada inscrição. No caso da garota aprendendo a escrita alfabética, quatro elementos dessa lógica são aparentes aqui, até onde isto lhe diz respeito: linearidade, seqüencialidade e conexão de formas relativamente simples, repetidas e repetíveis. Este é, ainda que aprendido implicitamente, um dos aspectos mais fundamentais da escrita que ela parece ter deduzido deste modelo. Não pretendo afirmar, nem por um minuto, que esta é a única verdade estabelecida para ela. Ao contrário, o seu engajamento com a escrita é um empreendimento constante, incessante e exaustivamente analítico, como demonstrarei mais tarde, e a verdade sobre isto não será fixada por muitos anos. Mas ainda assim, trata-se de uma verdade inicial e fundamental estabelecida por ela e para ela.

No caso da menina aprendendo escrita logográfica (ou ideográfica), um outro tipo de lógica — novamente, até onde isto lhe diz respeito — é aprendida aqui. Linearidade, sim, mas de elementos distintos, que não se acham conectados, cada um dos quais altamente complexo em si mesmo e claramente delimitado, não repetidos ou altamente repetíveis. Enquanto uma lógica a respeito do significado profundo da linguagem escrita, ela é fundamentalmente diferente e deve ter — ainda que eu esteja apenas especulando a respeito — os efeitos mais abrangentes sobre as noções do que seja a linguagem e o que faz a escrita. A partir das aprendizagens, ambas as meninas farão, por si mesmas, racionalizações específicas: em ambos os casos, racionalizações tão profundamente embutidas que não estarão disponíveis nem mesmo para a inspeção do

escritor. Uma racionalização que é extremamente diferente para os aprendizes de formas de representação alfabética e logográfica.

Existe ainda uma outra diferença fundamental aqui, que atua de maneira bastante distinta no movimento de uma criança em direção à escrita. A escrita alfabética é, até onde ela se liga com a linguagem oral, uma transliteração dos *sons* da linguagem em elementos gráficos distintos (letras), representando esses sons. É apenas num segundo plano que ela representa uma associação de idéias com essas letras. A escrita logográfica ou ideográfica representa, por outro lado, não sons, mas sim *idéias*, na forma de imagens altamente abstratas e convencionalizadas. É apenas num segundo plano que existe uma associação de sons com estas idéias. De uma certa maneira, a língua chinesa convida a criança a continuar na mesma trilha da “escrita” do Tyrannossauro Rex e faz do *caminho* um tipo de escrita. Já os sistemas de escrita alfabética interpõem a análise do som como passo inicial para se aprender a ler e escrever. Minha proposta é que a primeira, ao colocar a representação de idéias e pensamentos na forma de figuras inicialmente, deve estar de acordo com a significação da própria criança — tornando-a mais disponível para a criança do que faz a escrita alfabética.

O tema da diferença cultural e as diferentes disposições produzidas por estas formas de representação distintas, parece-me bastante claro. Ainda que o meu exemplo pareça estranho, no sentido de que ele enfoca formas de representação extremamente diversas e suas conseqüentes disposições diversas, ele pode, no meu modo de ver, representar uma metáfora dos temas que ocorrem numa sociedade multi ou policultural, num sistema escolar onde crianças com disposições bastante diferentes agrupam-se numa mesma sala de aula. Ele pode ser tomado como um outro exemplo, talvez menos perceptível, mas não menos importante, do que a imagem da Rainha Má.

Tentei, até agora, apontar o engajamento ativo por parte da criança com o seu ambiente comunicacional e representacional. De muitas maneiras minhas idéias aqui estão dentro do fluxo das teorias de aprendizagem, especialmente os trabalhos teóricos na linha vygotskiana. Com noções de “aprendiz ativo”, eles levaram ao desenvolvimento de debates e práticas no currículo e na pedagogia. Minha visão é de que estas idéias devem avançar, além da idéia do “engajamento” ativo da criança com seu meio e da ação da criança em tornar próprios vários aspectos relevantes deste meio. Ambas dão conta de se entender como “pessoas adquirem habilidades” — ainda que esteja claro para mim que a aquisição de habilidades, assim como de conhecimento, implica numa transformação do indivíduo que “adquiriu” tal habilidade. Mais ainda, na minha teoria sobre o que é fazer sentido, os criadores de sentidos transformam não apenas a si mesmos, mas também os meios de se fazer sentido. De maneira mais simples, ao falar ou escrever não estou apenas *usando* a linguagem, estou refazendo-a. Os assim chamados usuários da linguagem são, na verdade, recriadores de linguagem.

Deixe-me fazer referência breve mais uma vez aos dois exemplos de “escrita”. Qualquer pessoa que tivesse visto crianças daquela idade desenhando ou escrevendo, recortando e colando — fazendo representações que necessitam de habilidade *manual* — não deixaria de ter notado a intensa “fiscalidade” da atividade, o intenso envolvimento do corpo. O desenho de uma linha é uma atividade físico-corporal

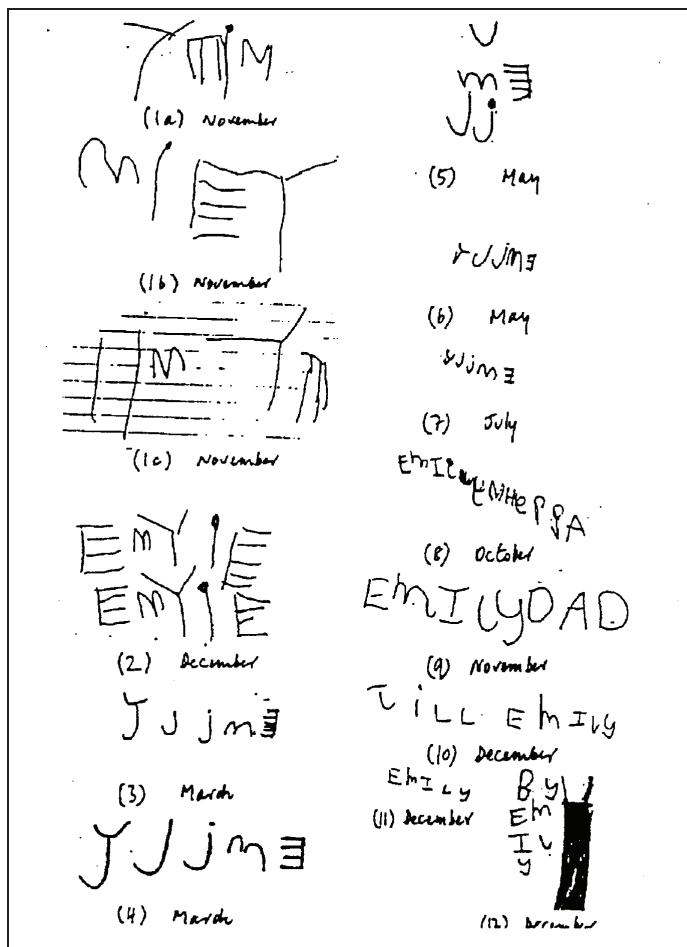
intensa, tanto quanto cognitivo-intelectual. “Escrever” é *dar corpo* a **algo**, é a codificação em memória muscular de ação significativa. Isto não é novidade para esportistas que praticam um determinado movimento até a “perfeição”, isto é, até que as atividades mental e física sejam uma só.

Mas nestes termos, a escrita chinesa envolve um tipo bastante diverso de ação corporal: o que é incorporado aqui não é a sucessão e a sequencialidade da forma alfabética de escrita, mas algo muito diferente.

Até aqui procurei demonstrar que os materiais que a criança encontra ao longo de seu aprendizado tem grande significado para suas possibilidades de se engajar em trabalho cognitivo, intelectual, semiótico e cultural. Quanto mais ricos os materiais em seu conteúdo informacional (evidentemente, dentro de certos limites), maiores as possibilidades de engajamento produtivo. Os exemplos aqui expostos (escrita alfabética *versus* logográfica), afetam ou “guiam” a atividade da criança. Gostaria agora de mostrar uma prova desta intensa atividade analítica e transformadora da criança ao lidar com os materiais de seu ambiente.

Minha próxima série de imagens mostra o desenvolvimento gradual de uma criança sobre a representação de seu nome, por um período de 13 meses, dos quatro anos e um mês até cinco e dois meses.

Figura Erro! Argumento de opção desconhecido.



A seqüência revela um intenso engajamento analítico com a impressão/escrita enquanto um meio multissemiótico. Ele é analisado pela criança, em, pelo menos, algumas das formas que se seguem: (letras) formas; elementos de orientação espacial; ordenação das letras; seqüência das letras; configuração global das “unidades”, “palavras”; direcionalidade e estilo. Em cada um destes elementos existe um momento aonde, freqüentemente, mais de um deles é objeto de avaliação analítica mais específica. Em 1, por exemplo, 1c tem o número “correto” de elementos (letras) na configuração, enquanto que 1b e 1a não. A orientação espacial das letras é um dado, particularmente no caso da letra “E”. Assim também ocorre com outras formas de letras (quantas barras existem em “E”?). A seqüência de elementos na unidade parece ser um tema de menor importância: este parece ser a presença de um número adequado destes

elementos/letras característicos. Por esta razão, é também difícil determinar se a “direcionalidade” — da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda — é um tema a esta altura. Entretanto, tanto *seqüência* (o que segue o que) e *direcionalidade* são, aparentemente, assuntos definidos em (2), um mês depois. Aqui o “número apropriado de elementos” é também um tema, enquanto que ter os elementos “corretos” não é. As barras no “E” variam de seis a quatro, o que leva a crer que, neste estágio, é suficiente sinalizar “multiplicidade”, “pluralidade”.

Estas são evidências tanto de “leitura” quanto de “escrita”, ou seja, a criança tenta assimilar, dar conta de, construir, enfim, *seus signos* a partir dos recursos culturais que tenham sido de grande significância para ela. Portanto, a sua leitura de “E” implica, (como um mero exemplo dos princípios e características envolvidos na análise), que existe uma única e longa linha, à qual múltiplas outras são anexadas em determinados ângulos. Em (2), a “orientação espacial” é “correta” em termos da escrita adulta. Por exemplo, em (6), seis meses depois, o “E” está estabilizado enquanto que o exemplo (S), contemporâneo de (6)’, mostra que este é um estágio relativamente transitório, no que se refere à seqüência linear e à forma da letra, que ainda não se acham estabelecidos. Em (S) o nome aparece no canto superior esquerdo de um auto-retrato pintado por ela e talvez seja o espaço confinado que leve à interrupção da seqüência linear, (ainda que seja bastante provável que ao escrever o nome, a criança tenha escrito as letras na seqüência correta, mas tenha se sentido mais livre (ou reprimida) para quebrar a configuração espacial linear da “palavra”) e a faça voltar, temporariamente, ao “E” inicial.

Tanto (6) quanto (7) apresentam o estabelecimento de formas de letras e a questão do “estilo” — que é uma característica de todos os estágios (por exemplo, em (1) e (2)). Em (8), onde estão estabelecidas tanto a seqüência esquerda-direita apropriada quanto a direcionalidade, existe um problema de orientação: a “voltinha” do “L” vai na mesma direção que a do “y” (assim como em 3, 4, 5, 6, 7 exceto que elas apontam para a esquerda). Em (9) isto já está resolvido; a rápida e recente experiência com a “orientação” das letras “L” e “y” em (8) mostra, exatamente, quão complexas são as conquistas codificadas nestas estruturas, superficialmente simples. Também em (9), um problema “estilístico” é resolvido. As três curvaturas sucessivamente orientadas para esquerda das letras “i”, “L”, “loy”, em (6) e (7) são separadas: “L” aponta para a direita, “y” aponta para a esquerda, ambas corretamente, enquanto que o “i” foi destituído de sua curvatura, através do uso da forma maiúscula da letra. É importante salientar a complexidade da análise semiótica desempenhada nesta seqüência por esta criança, durante um período de oito meses. De (3) a (8) o princípio a ser trabalhado é o de que as “voltinhas” vão na mesma direção das letras, primeiro para a esquerda e depois, quando a criança descobre a direcionalidade convencional da escrita, para a direita. Isto é uma grande conquista, já que tudo isto é feito com mão esquerda. Em (9), finalmente, existem três elementos: a) escrita para a esquerda; b) direcionalidade da esquerda para a direita; e c) direcionalidade variável das “voltinhas”.

Existe uma tendência em se ter um período de relativa estabilidade para um estilo em particular, de tal modo que é possível datar formas específicas de escrita de uma criança de forma bastante precisa. Tem-se, desta maneira, os estilos de (1) e (2); de (3),

(4)1 (S), (6) e (7); e de (9), (10) e (11). Falo de “estabilidade relativa”, porque há uma atividade transformadora constante. Durante (9), (10) e (11), por exemplo, dá-se uma experimentação com o “m”. E, durante este período, enquanto certas características são estáveis, outras são relativamente fluidas. Por exemplo, quando a escrita vem acompanhada de um desenho, como em (5), a orientação espacial linear e horizontal continua, mas é suplantada pela orientação vertical neste momento, assim como a direcionalidade esquerda-direita horizontal é substituída pela direcionalidade vertical.

Acredito ter deixado claro, que está ocorrendo muito mais do que uma simples cópia. *Nada disso* é cópia e muito mais está acontecendo do que mera aquisição de linguagem. Esta criança está engajada numa atividade analítica intensa, na qual ela relê e refaz para si mesma este signo, que é tão significativo para ela. É um ato de transformação constante de sua parte, na qual ela transforma este signo no seu mundo, de modo a entender os complexos princípios constitutivos dele. Nesse processo ela transforma ativamente a si mesma e faz para si — a partir de recursos culturais e representacionais — o seu próprio meio de representação.

Isto é bastante diferente de “cópia”, entendida como uma metáfora que trata o indivíduo engajado na cópia como um participante relativamente inerte e passivo.

Se meu primeiro ponto foi mostrar que a estrutura de materiais dirige o caminho do desenvolvimento — ou melhor a atividade transformadora — da criança, o que eu tentei aqui foi mostrar o intenso engajamento analítico e a atividade transformadora enquanto um meio para fazer sentido. Isto não é nem uma atividade aleatória, nem mera cópia passiva.

Um outro breve exemplo pode ser indicativo da produção da criança de seus próprios recursos de representação.

A figura (8) é a produção de um “jornal” por uma criança de oito anos e meio. O “texto”, tal como foi “lido” pela criança a seus pais, era “Alguém foi morto na rua John Prince”.

Figura Erro! Argumento de opção desconhecido.



Nenhum jornal se parece com isto. A criança abstrai o que ela vê como sendo as características mais importantes deste objeto e do gênero: as letras grandes e proeminentes das manchetes, a imagem na parte de baixo da página, assim como a “forma genérica” do texto “lido” por ela — conteúdo e linguagem de jornal. Esta é a avaliação que ela faz, neste estágio, dos critérios de definição do que seja um jornal, representando-os desta maneira.

Retomemos, então, a idéia de currículo. 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, por decorrência, que tipo de sociedade está sendo imaginada e projetada neste currículo. Não é possível prosseguirmos no repensar do currículo de inglês sem, ao mesmo tempo, engajarmo-nos num debate a respeito dos tipos de futuros sociais que imaginamos e que procuramos trazer à tona. Em minha concepção, tenho certeza de que o futuro deve oferecer à geração de crianças, hoje na escola, a possibilidade de vidas produtivas e completas, não menos completas do que a minha vida tem sido para mim. Isto não significa, necessariamente, uma vida com os mesmos bens materiais; estes podem ser compensados por outros fatores. Não há nenhuma fórmula específica para se garantir a felicidade humana mas, ainda assim, os homens são sempre capazes de compreender quando suas vidas têm dignidade e trazem alguma realização, oferecendo-lhes a possibilidade de um pouco de felicidade.

Entretanto, para que a nossa sociedade ofereça isso como possibilidade para a geração que se segue, é essencial que se construa as condições para isto *agora*. Nas chamadas sociedades pós-industriais, o primeiro fator para um futuro produtivo é a possibilidade de uma cultura de inovação firmemente estabelecida. Pode-se desejar que

haja inovação, não se pode decretá-la ou ordená-la. Ela não pode ocorrer em apenas um domínio; ela depende de condições as mais ricas possíveis em todos os domínios culturais. É um resultado possível, de uma decisão ativa e de trabalho real. E a condição para que isto ocorra, é imaginar seres humanos que estejam à vontade com mudanças, que não fiquem ansiosos diante da diferença, que vejam diferença e mudança como precondições necessárias para a produção do novo.

O currículo que pode atingir este objetivo é aquele que vê os homens como criativos, no processo de fazer seus modos de representação e de seus textos. Isto aponta para longe das formas de currículo que buscam confinar, limitar e restringir. Formas que entendam *convenções como regras* que devem ser seguidas rigidamente, que não podem ser questionadas; que vêem diferença como ameaça. Um novo tipo de currículo, aponta na direção de visões que enxergam indivíduos socialmente constituídos como produtores de seus significados, que são feitos por estes indivíduos em função de seus interesses, num completo entendimento de, suas possibilidades e limites. Em outras palavras, um entendimento da força destes limites e *também* das possibilidades de se mudar estes limites. Um currículo que requer, acima de tudo, uma visão de seres humanos que estejam, constantemente, refazendo seus meios de significação, seja de linguagem ou de imagens, gestos, música e todo resto.

Esses são, de várias maneiras, os ideais que muitos professores de inglês, seja da escola primária, seja da secundária, sempre tiveram. Ainda assim, há alguns aspectos dessa pauta que são novos. E, certamente, existem aspectos da minha pauta que são extremamente diferentes de algumas correntes atuais em debate sobre os objetivos e metas do inglês, enquanto disciplina.

A principal convicção que deve estar subjacente às novas concepções de currículo, é aquela que toma o indivíduo como executor de seus meios de representação, nas agitadas interações cotidianas, na construção de significados em uma situação onde a diferença é normal, e a mudança é tida como dada. Quando (e se) isto for tomado como pilar do currículo enquanto um novo senso comum, então poderemos estar confiantes de estarmos educando os jovens para uma cultura de inovação, de forma natural.

Quando fazemos signos nós refazemos o mundo ao nosso redor, bem como os meios de construção destes signos. *Além disso*, nesse processo de fazer signos, fazemos a nós mesmos seres humanos, a partir dos recursos das culturas e sociedades em que vivemos; fazemo-nos sujeitos sociais, tanto individual quanto socialmente. Quando o currículo de inglês for fundado nessa perspectiva como senso comum, então saberemos ter aquele currículo que tem a possibilidade de forjar futuros.

Saltemos agora, para uma consideração parcial de como tal pensamento pode afetar nossa escolha de materiais na sala de aula da escola secundária.

Para ajudar neste processo de pensar proporei o uso de três categorias de textos: o texto valorizado (e valioso) esteticamente; o texto culturalmente relevante e o texto cotidiano. Cada um deles tem uma função específica no currículo. Cada texto assume uma significância bastante específica, diversa daquela que eles têm no momento. Para cada um **deles**, minha proposta para a inclusão em uma das categorias é a aptidão de propósitos para a sociedade daqui a duas décadas: aptidão tanto para fornecer

habilidades, quanto para o saber, para entendimentos e disponibilidades, conjuntos de valores que possam levar a meios produtivos de ser e estar no mundo. Mas aptidão também para *ajudar a forjar um mundo* que ofereça as possibilidades anteriormente mencionadas.

Começarei pela categoria de texto culturalmente relevante. Ele não é mensurado pelos critérios do texto esteticamente valorizado — mesmo dentro da cultura que o origina. Ele é medido não através dos critérios de “beleza” mas a partir dos critérios de *significância*: que significância tem este texto em seu próprio domínio cultural? Que significância ele pode ou deve ter, por conseguinte, para os membros de outros grupos culturais numa sociedade policultural? Quais os aspectos e características que lhe dão relevância em sua cultura de origem e, portanto, empresta-lhe força particular e significância como meio para o nosso entendimento desse grupo cultural? Talvez haja textos esteticamente valorizados entre eles, mas este não é um critério determinante deste ponto de vista.

Uma mudança de foco dos aspectos estéticos para aqueles de relevância, se faça essencial e libertadora, não apenas dentro do currículo, mas também dentro da política cultural. Neste caso, ela evita os debates improdutivos a respeito de “qualidade da escrita”; no contexto do currículo, ela torna disponíveis os materiais que são essenciais para o desenvolvimento de um currículo para uma sociedade multiculturalmente produtiva.

Neste currículo existirão textos culturalmente relevantes que falam dos muitos grupos culturais na sociedade como pedagogicamente relevantes. De qualquer maneira, haverá uma coleção ampla de textos de vários grupos culturais, o suficiente para estabelecer formas de se ler esses textos e capaz de estabelecer a percepção das diferenças culturais através do estudo de tais textos, servindo de ilustração dos *conteúdos* que são centrais na visão de grupos culturais. Esta coletânea de textos incluirá textos de grupos que são social e politicamente dominantes; e isto será um dos aspectos de sua relevância. Todos estes textos falarão das histórias de suas culturas e, deste modo, apontarão possíveis futuros culturais/sociais.

A questão acerca dos textos *esteticamente valorizados* é melhor tratada, do meu ponto de vista, como um assunto tanto da cultura quanto da política. Isto é, cada grupo cultural tem textos que ele trata como valorizados por razões estéticas e estas deveriam estar representadas no currículo. A questão de quais os critérios que entram na definição de valor estético é, para mim, um problema em grande parte social — isto é, o resultado operado pelo poder ao longo de muitos anos, que mitifica a categoria a-histórica e a-social de gosto. Assim sendo, aquilo que é tratado como o mais valorizado numa sociedade pode ser discutido como reflexo da história de poder dentro deste grupo cultural e histórias de poder e dominação entre grupos culturais.

Assim é que quando Dickens, Shakespeare, e D.H. Lawrence são apresentados natural e neutramente como o “que há de melhor” na literatura inglesa, temos uma confluência de complexas histórias de poder dentro de uma sociedade; de tal modo que, dentro dos grupos de elite, conjuntos de valores tornaram-se dominantes e as bases para valorizações foram obliteradas ao se tornarem “naturalizadas”. Assim, dentro da sociedade como um todo, os valores deste grupo são impostos como valores neutros

para todos os grupos. Uma discussão de textos valorizados esteticamente torna-os, portanto, passíveis de análises comparativas numa perspectiva histórica e social, sem nenhum demérito da noção de valor, como sendo aquele do texto esteticamente valorizado, nem diminuindo o conjunto de valores culturais embutidos em e adicionados a esses textos.

Na minha idéia de currículo existe um ponto em relação à seleção dos tipos de textos. Ainda que minha análise pareça excessivamente — talvez empobrecimento — utilitária e pragmática enquanto tal, acredito firmemente em *valor*, seja no domínio estético, seja em outro qualquer. Acredito que haja conquistas humanas excepcionais. Mesmo assim, prefiro buscar uma explicação sociocultural para elas. Portanto, para mim, o texto esteticamente valorizado tem pelo menos algumas funções no currículo, entre elas, mostrar o que um grupo social ou cultural considerou, em sua história específica, conquista humana excepcional; relacionar isto à dimensão mais ampla da história; e, finalmente, e para mim crucial, fazer com que tais textos tenham efeito real, através dos seus efeitos nas vidas dos indivíduos, em práticas sociais mais amplas.

Para que isto ocorra, as características de qualquer texto têm que ser claramente inteligíveis e *relacionáveis* a todos os outros textos na sociedade. Por isso vou utilizar uma terceira categoria, o chamado *texto cotidiano*. Na minha concepção de currículo, os textos comuns têm que ser passíveis de contato e de influência pelo texto valorizado esteticamente. Ou de maneira mais clara, o memorando (incluindo o artigo do *The Sun* ou o episódio de *EastEnders*^{**}), tem que estar aberto à influência efetiva das características das peças de Shakespeare; ou do romance do século XIX; ou dos épicos Augustos. Tem que estar aberto, também, aos efeitos de textos esteticamente valorizados por todos os outros grupos culturais nesta sociedade. Num currículo efetivo todos estes textos serão tratados por uma teoria textual singular, coerente, social e histórica, como fenômenos únicos, não-relacionados.

Na verdade, os textos comuns são ignorados e, no entanto, são eles os que mais têm a dizer, em vários aspectos, sobre a nossa vida diária de trabalho: eles formam o esteio da vida econômica e social. Sem um entendimento do texto comum, sem a habilidade de usá-lo para nossos propósitos em qualquer domínio, não podemos ser participantes totalmente efetivos da vida social e econômica de nosso grupo. Mais ainda, sem um entendimento profundo do texto comum, estaremos alijados de uma apreciação completa do texto valorizado socialmente. Talvez, mais significativamente do ponto de vista do currículo, sem este entendimento, o texto valorizado esteticamente não pode ser suportado no cotidiano. Este último ponto é parte de debates educacionais, mas oferece a justificativa decisiva para a inclusão de estudos sérios sobre o texto cotidiano no currículo de inglês — junto com os não menos sérios estudos dos outros dois tipos.

Um texto, qualquer que seja ele, é um microcosmo do mundo social em que é feito. Ele incorpora de maneira irrefutável uma verdade cultural sobre o(s) indivíduo(s) que o produziu(ram) — seja ele um filme, uma carta, um editorial, qualquer texto escrito no local de trabalho. Temos aqui um exemplo de um texto comum. Para fazê-lo

^{**} *The Sun* é um jornal tablóide de circulação popular. *EastEnders* é uma série de televisão que retrata os moradores da zona oeste de Londres, predominantemente operária.

de maneira inofensiva, mas também para torná-lo estranho, ao fazer vocês compartilharem meu mundo de cabeça para baixo, escolherei um texto de uma outra cultura, do outro hemisfério. Ele vem de trás da porta de entrada de um apartamento de veraneio numa pequena cidade, em algum lugar na costa norte de New South Wales, na Austrália, Eu o vi em agosto de 1988.

Figura 9

Dependências de Casas de Veraneio

Esta dependência acomoda apenas cinco pessoas. Pessoas extras serão cobradas por uma taxa noturna.

Dependência deve estar vaga até as 10 horas da manhã do dia de saída.

Somente papel higiênico deve ser usado no vaso sanitário e, por favor, não jogue absorvente no vaso.

Os sacos de lixo devem ser colocadas no piso perto da churrasqueira todas as SEGUNDAS-FEIRAS antes das 7 horas da manhã.

Churrasqueira disponível para uso. Utensílios na lavanderia.

Animais não são permitidos.

Peixes não podem ser limpos nas dependências.

Por razões de segurança por favor desligue os aquecedores e ventiladores quando as dependências estiverem desocupadas.

Obrigada

Brian & Norma Denny, Prop.

FAVOR NÃO COLOCAR LIXO NAS LATAS DA PREFEITURA

Numa primeira impressão este texto oferece não mais do que instruções importantes e necessárias para os turistas que, alugam este apartamento por alguns dias ou semanas. Façam uma consideração sobre ele por alguns momentos, entretanto, e você perceberá um desconforto considerável por parte dos proprietários. Eles sabem, que os seus locatários podem tornar-se indesejáveis; descuidados e abusivos com a propriedade; até mesmo enganadores. E no entanto, eles são um mal necessário, já que estão pagando, aluguel. E, em algum lugar de suas mentes há a desconfortável percepção de que sim, estas pessoas devem ser tratadas como visitantes, até mesmo como hóspedes.

Estes construtores destreinados/despreparados de regras e regulamentos passam, mais precisamente do que qualquer tratado conseguiria, uma profunda sensação do desconforto sobre o seu lugar no mundo: um desconforto sobre turismo, e seu papel num mundo em constantes mudanças sociais, econômicas e culturais. Eles revelam apenas ecos de um conhecimento superficial dos discursos da indústria da cultura que, a apenas alguns quilômetros acima na costa, produz brochuras estonteantes, divulgando a nova e luxuosa estação de veraneio (de propriedade japonesa). Este pequeno texto capta com absoluta precisão aquele momento onde uma forma cultural mais antiga, do mundo exemplificado pelos postais ingleses do litoral, com suas proprietárias dos anos 30 e 40 — está prestes a ser dragado e substituído pelo mundo lustroso das férias como mercadoria e turistas como clientes ou consumidores, um mundo dominado pelos discursos brilhantemente trabalhados pela propaganda e pelo marketing.

O desconforto deste texto trai a falta de entendimento por parte de seus autores sobre a natureza dessa mudança e desse novo mundo. Ele revela uma falta de habilidade para controlar os recursos formais que lhes permitiriam fazer um texto diferente, que respondesse àquela mudança com um entendimento total, seja para rejeitar este novo mundo, seja para abraçá-lo ou talvez para forjar uma posição na qual os autores se sentissem confortáveis.

Como professor, este texto permite-me falar sobre os usos da linguagem em resposta às demandas sociais e às tentativas de moldar o mundo social em resposta aos desejos claramente estabelecidos. Ele permite que eu entre numa discussão sobre mudanças e o ritmo dessas mudanças, assim como os recursos lingüísticos — um saber completo sobre gramática, um profundo conhecimento de texto e das formas dos textos — que serão essenciais para que os meus alunos sejam capazes de escrever textos que eles tenham que, e desejem, escrever, em tempo de incertezas.

Mas esse texto também fala de valores sociais e culturais: dos tipos de mudanças culturais e econômicas que transformaram proprietários de apartamentos em anfitriões, e locatários em hóspedes. Aquela que permite que o controlador da estação de metrô que utilizo todos os dias, dirija-se a mim como “um dos meus consumidores”, quando insisto em me ver teimosamente como um simples passageiro. A partir de um entendimento desse texto, é possível extrair-se um conhecimento produtivo e útil sobre linguagem — certamente fundado num conhecimento de gramática do tipo *relevante* — sobre mudança e como responder a ela de forma produtiva, inovadora e ativa. E ainda, a partir deste texto, pode vir um profundo entendimento sobre a história de uma cultura — neste caso de culturas operárias dos anos 30, 40 e 50 e de suas semelhantes contemporâneas.

Também a partir deste texto pode vir um outro tipo de percepção, no mínimo tão importante quanto as anteriores, para dar aos alunos uma teoria textual que possa fazê-los, realmente, usuários produtivos de sua linguagem. Considerem este outro texto. Ele está separado do anterior por vinte anos e 14.000 milhas, vindo de Norwich, Inglaterra, em 1974 (figura 10).

Figura 10

Regulamentos do Clube de Natação

- 1 Pais devem acompanhar e serem responsáveis por seus filhos em todos os momentos, exceto se a criança estiver na água em aula dirigida. *Nota.* Na maioria dos casos isto significa um adulto com uma criança, ou, se desejado, um adulto com mais de uma criança desde que esteja claro que ele é o responsável por elas.
- 2 A ausência por mais de três sessões consecutivas sem explicação à secretaria do clube significa expulsão automática.
- 3 Sapatos estão proibidos dentro da área da piscina.
- 4 Favor respeitar as facilidades e o equipamento e ter cuidado especial com crianças não-treinadas.
- 5 Os limites de idade do clube são de 6 meses a 8 anos. Para crianças de 6 a 8 anos serão dadas aulas. As crianças podem permanecer membros até o semestre de completarem seus oito anos.
- 6 Não pode haver mais do que 24 corpos na piscina ao mesmo tempo.
- 7 As carteirinhas do clube devem estar sempre disponíveis e serão apresentadas sempre que pedidas.

As semelhanças entre os dois textos são, para mim, surpreendentes. O conteúdo é diferente, ainda que certos tipos de ansiedades sejam comuns a ambos — seja sobre peixes, absorventes ou crianças destreinadas — como também um certo temor de um mundo sem leis — seja sobre o uso de sapatos inadequados ou sobre a vigésima-quinta pessoa na piscina, ou sobre o “corpo a mais” ou “animais não permitidos”.

Mas o que é assustadoramente similar é a incerteza social, a indecisão sobre como representar as relações entre escritores e leitores, em seus papéis sociais. Será que estas deveriam ser regras claras e sem ambigüidades? Deveriam soar como autoridade, talvez até autoritárias, ou deveriam estar na forma de afirmações amigáveis?

As razões para este problema fundamental sobre “como dirigir-se a alguém” são as mesmas nos dois casos: uma confusão sobre relações sociais que não permite que uma forma genérica clara emergja (regras ou regulamentos, ou “convites”, ou ainda, informação). No caso do regulamento da piscina, a situação era de um grupo de jovens mães que se conheciam “socialmente” e se juntaram para fundar um clube de natação para crianças. Conseqüentemente, as relações entre amigas interferiram com o seu outro papel de estipuladoras de regras.

Esta análise de texto dá ao aluno uma visão das razões para as formas (genéricas) de um texto e ao mesmo tempo lhe dá o conhecimento, os princípios e as habilidades com base naquilo que eles podem entender sobre o seu próprio texto, moldando-o de forma bem-sucedida aos seus objetivos.

Mas há ainda dois pontos que permanecem não respondidos. O primeiro é sobre a conexão entre o texto comum e o texto valorizado esteticamente. O outro, e mais fundamental, diz respeito a fazer significados. Darei uma resposta breve daquilo que

tenho em mente em relação ao primeiro ponto, com uma teoria textual ampla o suficiente, que acomoda textos de todos os tipos e não separa os comuns dos estéticos.

Tomemos os versos iniciais de *Rei Lear* de Shakespeare. No palco estão Kent e Gloucester, ambos condes. Gloucester usa o “plural majestático”: nós, nos — no século XVII, o pronome usado pelos poderosos para si mesmos ou entre si, para indicar poder mais do que solidariedade. Kent usa a forma singular: eu, meu: a forma usada pelos poderosos para indicar solidariedade (e ausência de poder) e para intimar os seus pares ou inferiores a obedecer ordens de inferiores. Shakespeare estabelece para a platéia, através deste pequeno, mas preciso mecanismo, uma distinção imediata entre os dois condes: Kent como simples e direto, Gloucester como pomposo e bufão. Também permite diminuir Gloucester porque quando seu filho bastardo, Edmund, chega ao palco, Gloucester, embaraçado por seu mau-passo de outras épocas, começa a usar a forma singular para si mesmo. Sua pomposidade é desafiada.

Uma escorregadela, uma flutuação, um desconforto no texto — aqui usada deliberadamente — foi produzida pelo autor para sinalizar exatamente o mesmo significado que foi estabelecido pelos meus textos comuns acima — ainda que num nível geral e abstrato — precisamente um desconforto, uma troca, um confusão das relações sociais.

Este é, obviamente, apenas um breve exemplo, mas o ponto merece aprofundamento. Ele vai permitir, uma vez que este princípio seja reconhecido, uma conexão de textos através dos séculos, como aqui; e uma conexão dos mais valorizados textos com os mais comuns e permitir aos alunos imaginarem-se como manipuladores desses mecanismos de significação. Permite a influência e a confluência, literalmente, dos efeitos do texto valorizado dentro do entendimento do texto cotidiano.

Tal teoria de texto pressupõe uma explicitação do currículo de inglês sobre assuntos de forma e uso da linguagem no sentido mais amplo que não está disponível nos currículos ingleses da atualidade. Isto inclui uma explicitação sobre as práticas de leitura e escrita. A partir de um currículo explícito, constituído não apenas em torno de uma seleção de textos, mas sim, como meio de leitura, vem a possibilidade do uso produtivo do tipo e gama de textos que indiquei. Ele envolve, em seu escopo, todas as questões sobre linguagem: uso, mudança e desenvolvimento e, em particular, um foco necessário em assuntos sobre o “valor”. Um currículo que lide adequadamente com esta gama de textos desta maneira, é também um currículo que desenvolve práticas (e teorias) essenciais de leitura e escrita.

Evidentemente tal teoria se apóia no entendimento de um *texto como um todo*, com a compreensão dos complexos contextos de sua produção e dos contextos mais usuais de leitura/recepção de forma bem detalhada. Isto demanda do currículo de inglês uma teoria de texto plena e explicitamente desenvolvida em seus aspectos sociais e culturais, dentro da qual uma teoria lingüística de texto é um componente. De forma crucial tanto para esta teoria sociocultural quanto para a lingüística, o texto deve ser visto como produto de muitas vozes, de muitos lugares na sociedade: um objeto com múltiplas produções e múltiplas leituras.

Isto me traz ao segundo ponto sobre as novas concepções de construção de significados. Na sala de aula de inglês a expressão de significados de alunos têm sido sempre valorizada; a criatividade tem sido um valor inquestionável. Os construtores de significados dos dois textos que vocês viram não possuem, entretanto, os recursos para significar que possam expressar, adequadamente, a complexidade da sua situação. A resposta para isto tem sido, freqüentemente, fornecer mais recursos, mais meios aos alunos.

Minha concepção vai além disso. Ela diz que a *minha* expressão do meu significado, aqui neste lugar, neste mundo complexo e dinâmico de profundas diferenças, é *o meu* fazer a partir daquilo que é culturalmente disponível, meus *próprios e novos* meios de significar. Esta é uma diferença de um tipo mais fundamental de inovação. Ela trata o indivíduo não apenas como usuário criativo dos meios disponíveis para significar, mas sim como (re)construtor de novos recursos para construir significados. Este é um poder de tipo bastante diferente. Voltemos à figura que foi apresentada inicialmente. Ela é o significado metafórico da Rainha Má vinda de uma sala de aula onde as diferenças são valorizadas e o potencial criativo de todas as crianças é reconhecido e forjado, apoiado e sustentado. É o tipo de sala de aula que permite às crianças tornarem-se, elas próprias, seres humanos que têm disposição e segurança para *insistir em* tomar parte na construção de futuros sociais produtivos.