
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO **ENSINO** **MÉDIO**

ETAPA II CADERNO IV

Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio

Linguagens

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Formação de Professores do Ensino Médio

LINGUAGENS

Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio

Etapa II - Caderno IV

Curitiba
Setor de Educação da UFPR
2014

LINGUAGENS

Etapa II – Caderno IV

AUTORES

Adair Bonini

Claudia Hilsdorf Rocha

Fernando Jaime Gonzalez

Magali Oliveira Kleber

Paulo Evaldo Fensterseifer

Ruberval Franco Maciel

COORDENAÇÃO DA PRODUÇÃO

Monica Ribeiro da Silva (organizadora)

Céliu Mariano Jorge

Eloise Medice Colantonio

Gílian Cristina Barros

Giselle Christina Corrêa

Léia de Cássia Fernandes Hegeto

LEITORES CRÍTICOS

Altair Pivovar

Nelagley Marques

Sâmia Maria Carvalho

REVISÃO

Giselle Christina Corrêa

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Victor Augustus Graciotto Silva

Rafael Ferrer Kloss

CAPA

Yasmin Fabris

Rafael Ferrer Kloss

ARTE FINAL

Rafael Ferrer Kloss

COORDENAÇÃO GERAL E ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

Monica Ribeiro da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Brasil. Secretaria de Educação Básica.

Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV:
Linguagens / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica;
[autores: Adair Bonini... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação,
2014.

47p.

ISBN 9788589799966 (coleção)

9788584650002 (v.4)

Inclui referências

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

1. Ensino médio. 2. Professores - Formação. 3. Linguagem e
línguas – Estudo e ensino. 4. Artes – Estudo e ensino. 5. Educação
física (Segundo grau). I. Bonini, Adair. II. Universidade Federal do
Paraná. Setor de Educação. III. Linguagens. IV. Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio. V. Título.

CDD 373.9

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1384

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

Caro Professor, Cara Professora

Com vistas a garantir a qualidade do Ensino Médio ofertado no País foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Este Pacto contempla, dentre outras, a ação de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio por meio da colaboração entre Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Universidades.

Esta ação tem o objetivo central de contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012). Nesse sentido, a formação se articula à ação de redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas públicas de Ensino Médio a partir dessas Diretrizes.

A primeira etapa da Formação Continuada, em conformidade com as DCNEM, trouxe como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” e foi composta pelos seguintes Campos Temáticos/Cadernos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.

Nesta segunda etapa, dando continuidade ao eixo proposto, as temáticas que compõem os Cadernos de Formação do Pacto são: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, em consonância com as proposições das DCNEM, considerando o diálogo com o que vem sendo praticado em nossas escolas, a diversidade de práticas e a garantia da educação para todos. A formação continuada propiciada pelo Pacto auxiliará o debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo que será objeto de estudo dos diversos setores da educação em todo o território nacional, em articulação com a sociedade, na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação.

Destacamos como ponto fundamental que nesta segunda etapa seja feita a leitura e a reflexão dos Cadernos de todas as áreas por todos os professores que participam da formação do Pacto, considerando o objetivo de aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar. A perspectiva de integração curricular posta pelas DCNEM exige que os professores ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, a partir de quatro dimensões fundamentais: a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos.

Espera-se que esta etapa, assim como as demais que estamos preparando, seja a oportunidade para uma real e efetiva integração entre os diversos componentes curriculares, considerando o impacto na melhoria de condições de aprender e desenvolver-se dos estudantes e dos professores nessa etapa conclusiva da Educação Básica.

Secretaria da Educação Básica

Ministério da Educação

Sumário

Introdução / 6

1. A Área Linguagens e sua contribuição para a formação do estudante do Ensino Médio / 9

1.1 A formação da Área Linguagens / 9

1.2 A Linguagem como elo integrador da área / 10

1.3 Os conhecimentos da área de Linguagens / 12

2. Os sujeitos estudantes do Ensino Médio e os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na área de Linguagens / 14

2.1 Sujeito, sujeitos da escola, contexto, interação / 14

2.2 Subjetividade e produção de conhecimento na juventude / 16

2.3 Práticas de linguagem nos componentes curriculares da área / 17

2.4 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano e as práticas de linguagem / 19

3. Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia na área de Linguagens / 22

4. Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares na área de Linguagens / 31

4.1 A educação como prática humanizadora / 32

4.2 O currículo e a construção crítica do conhecimento sobre a linguagem / 34

4.3 Práticas de ensino e aprendizagem / 39

Referências / 42

Introdução

Na véspera, tendo de ir abaixo, Custódio foi à Rua da Assembleia, onde se pintava a tabuleta. Era já tarde; o pintor suspendera o trabalho. Só algumas das letras ficaram pintadas, — a palavra *Confeitaria* e a letra *d*. A letra *o* e a palavra *Império* estavam só debuxadas a giz. Gostou da tinta e da cor, reconciliou-se com a forma, e apenas perdoou a despesa. Recomendou pressa. Queria inaugurar a tabuleta no domingo.

Ao acordar de manhã não soube logo do que houvera na cidade, mas pouco a pouco vieram vindo as notícias, viu passar um batalhão, e creu que lhe diziam a verdade os que afirmavam a revolução e vagamente a república. A princípio, no meio do espanto, esqueceu-lhe a tabuleta. Quando se lembrou dela, viu que era preciso sustar a pintura. Escreveu às pressas um bilhete e mandou um caixeiro ao pintor. O bilhete dizia só isto: “Pare no D.” Com efeito, não era preciso pintar o resto, que seria perdido, nem perder o princípio, que podia valer. Sempre haveria palavra que ocupasse o lugar das letras restantes. “Pare no D”.

Quando o portador voltou trouxe a notícia de que a tabuleta estava pronta.

— Você viu-a pronta?

— Vi, patrão.

— Tinha escrito o nome antigo?

— Tinha, sim, senhor: “*Confeitaria do Império*”.

Esaú e Jacó

Machado de Assis

Professores e professoras, sintam-se convidados a adentrar o território da linguagem. Com essa epígrafe que, a princípio, talvez possa parecer um pouco intrigante, queremos começar o nosso percurso de reflexão. Menos que repisar a tradição, trazemos Machado de Assis pelo que ele é capaz de nos dizer sem dizer, de nos fazer experimentar. Essa é a história do confeitiro Custódio que aparece como pano de fundo da história principal no romance *Esaú e Jacó*. Cedendo aos apelos de pessoas próximas, Custódio (atentem para o nome) resolveu repintar e, por fim, refazer a placa de identificação de sua “*Confeitaria do Império*” bem nos dias em que república foi proclamada. Quando viu que a placa com a nova pintura iria saltar aos olhos dos defensores da república e que talvez os “revolucionários lhe fossem quebrar as vidraças”, resolveu voltar atrás tentando “salvar” tanto o dinheiro quanto a freguesia. Sem saber que rumo dar à placa, revolve pedir conselho a outro personagem que lhe indica seis possibilidades, refutadas em sua maioria: “*Confeitaria da República*” (se houver uma reviravolta, perde o investimento na placa novamente); “*Confeitaria do Governo*” (todo governo tem oposição); deixar o nome e acrescentar “das leis” (sendo essas duas últimas menores, provavelmente as pessoas apenas verão o “império”); “*Confeitaria do Catete*” (uma vez havendo outra confeitaria na rua, perde freguesia para ela, já que as pessoas se confundiriam); deixar a tabuleta pintada como está, e à direita, na ponta, por baixo do título, mandar escrever “Fundada em 1860” e “*Confeitaria do Custódio*” (ambas aceitas, embora com alguma resistência).

Essa história é reveladora de como a linguagem se constitui e é constitutiva da prática social. A mudança da forma de governo, nesse caso, coloca uma situação diferente de produção da linguagem, na qual a placa não será mais lida da mesma forma. Ao mudar de “Confeitaria do Império” para “Confeitaria da República”, o estabelecimento, de algum modo, está avalizando uma posição e, ao mesmo tempo, ajudando a sedimentar um regime de significação. As próprias identidades e relações entre as pessoas se modificam nessa alternância dos nomes em questão. Vemos, desse modo, que o mundo se constitui não apenas por ações físicas, mas também por ações de linguagem e o sujeito, por sua vez, se constitui no modo como atua pela linguagem.

O presente texto busca oferecer subsídios para se pensar o currículo escolar e os respectivos componentes curriculares da área de Linguagens que, como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), são: Língua Portuguesa, Língua Materna (populações indígenas), Língua Estrangeira (com Língua Espanhola tendo oferta obrigatória, mas facultativa ao aluno), Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física. As reflexões e considerações aqui traçadas envolvem a elaboração de uma proposta que contemple a pluralidade, os contextos e a situacionalidade das práticas sociais e educativas da área de Linguagens, abrindo espaço para um processo de aprendizagem significativo e crítico, resultante da participação democrática dos sujeitos envolvidos na escola - estudantes, docentes, funcionários e comunidade – e das buscas de conhecimento.

Entendemos que essa área ganha um núcleo definidor à medida que todos os seus componentes se voltam para os **conhecimentos e saberes relativos às interações e às expressões do sujeito em práticas socioculturais**. Ou seja, como área, todos os componentes curriculares arrolados acima, de algum modo, enfocam as **representações de mundo**, as **formas de ação** e as **manifestações de linguagens**, entendendo-as como constitutivas das práticas sociais e, ao mesmo tempo, por elas constituídas. Nesse sentido, esses três elementos estão presentes na própria produção de sentidos que se dá pela linguagem, uma vez que, como vimos no exemplo da confeitaria, mudar ou manter a denominação implica em se alinhar a (ou mesmo transformar) determinadas representações (monárquicas, republicanas, anarquistas etc.), em agir ou ser paciente de ações de um determinado modo (tornando-se alvo dos republicanos ou dos monarquistas, em pleno movimento de declaração da república), em recorrer a determinadas configurações de linguagem (nesse caso, a placa, as convenções de formação de nomes de empresas em voga nessa época e lugar, os formatos das letras etc.).

Assim como acontece com Custódio, nós e nossos estudantes também estamos constantemente nos defrontando com a inevitável mediação das linguagens. A prática de um esporte, a escrita de um e-mail, a ação de fotografar e expor essa fotografia são formas de produção de sentidos que se dão como linguagens. Além disso, quando as práticas de linguagem adentram o espaço escolar, elas trazem consigo as identidades de diferentes grupos sociais e, ao serem trabalhadas como conhecimento, saber e reflexão, elas exercem um importante papel no processo de constituição do sujeito e, portanto, do estudante como sujeito em constituição.

Nossa reflexão nesse texto, assim, volta-se para uma atividade educativa que visa constituir saberes a partir da própria atuação dos sujeitos em práticas sociais, enfocando especialmente as mediações de linguagem pelas quais passam. Busca-se assim, propiciar e ampliar possibilidades de acesso a saberes e

culturas, bem como à sua produção em espaços variados, como os cenários urbanos e rurais, a fim de que possam ser problematizados e (re)construídos referenciais voltados à negociação das diferenças e à busca do respeito mútuo.

O itinerário que escolhemos envolve, inicialmente, uma contextualização da área de Linguagens que compreende tanto a sua caracterização como área com componentes integrados, quanto os conhecimentos que permitem o desencadeamento das atividades educativas. No momento seguinte, voltamo-nos para uma reflexão sobre as especificidades que caracterizam o sujeito do Ensino Médio e ao modo como, contemplando essa especificidade, a atividade educativa da área de Linguagens pode produzir uma ação relacionada aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na Educação Básica. Dando prosseguimento a essa reflexão sobre o mundo do estudante do Ensino Médio abordamos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões da atividade educativa. No último momento desse percurso, nos atemos à organização curricular e aos princípios metodológicos para as atividades educativas da área de Linguagens.

Fica aqui, portanto, o convite à leitura e ao diálogo conosco, com vias a nossa reflexão conjunta sobre a atividade educativa em linguagens.

Desejamos um bom trabalho a todos e a todas!

1. A Área Linguagens e sua contribuição para a formação do estudante do Ensino Médio

As Linguagens constituem uma área curricular no atual quadro da Educação Básica. Mas o que constitui essa área, como ela se formou, por quê? Essas são algumas perguntas que irão guiar a nossa reflexão nesta unidade. Iniciamos, portanto, refletindo sobre a constituição da área de modo bem amplo, depois passamos pelo conceito de linguagem e, em seguida, chegamos aos conhecimentos que permeiam e integram os componentes da área.

1.1 A formação da Área Linguagens

A concepção de uma área de Linguagens como arranjo curricular da Educação Básica começa a tomar forma na década de 90. Nesse sentido, nos PCNEM (2000), PCN+ (2002) já aparecia uma área denominada “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, contendo os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte, e Informática. Há um comentário geral sobre a área em ambos os documentos, mas que não chega a discutir a integração dos componentes curriculares. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), a área aparece com a mesma denominação, sendo considerados os conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Arte e Educação Física. Não há discussão sobre a área ou sobre os seus componentes curriculares, tema que só volta a entrar em pauta nos documentos mais recentes.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – [DCNEB \(2010\)](#) a área passa a ser definida, por sua vez, com o nome Linguagens, compreendendo os componentes obrigatórios: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física. Nas [DCNEM \(2012\)](#), ocorre apenas uma especificação do componente Arte, “em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical”.

As DCNEB (2010) ainda abrem a possibilidade de que as áreas e componentes construam as suas próprias definições quando afirmam, no artigo 16, que “Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual”. (BRASIL, 2010, p.5)

Os componentes curriculares, embora contemplem conhecimentos acadêmicos, não equivalem às disciplinas acadêmicas/científicas, pois eles são construídos em função do tipo de processo formativo, em função do currículo que se quer instituir. A constituição da área de linguagens, portanto, demanda escolhas e um esforço de integração de conhecimentos que, no contexto universitário, nem sempre são produzidos em grande proximidade, seja em termos de organização departamental, seja de divisão de áreas do conhecimento, seja de fronteiras epistemológicas.

Entendemos, nesse sentido, que os componentes curriculares arrolados na área Linguagens se integram como área em função de todos terem como objeto a atuação de sujeitos em práticas sociais, sejam enunciativas, artísticas ou corporais, como, por exemplo, proferir uma palestra, participar de uma roda de

capoeira ou pintar uma aquarela. A linguagem, como forma sócio-historicamente definida de produção de sentidos, é constitutiva de todas essas práticas e, portanto, fundante da área. Em todas elas, conforme delas participem, os sujeitos se defrontam com a inevitável questão de seguir ou romper com as convenções estabilizadas.

Outro ponto em que esses componentes convergem numa única área curricular é o fato de todos, ao focalizarem as práticas de linguagem como parte do processo de ensino e aprendizagem, dedicarem especial atenção ao modo como o estudante com elas se envolve, seja realizando-as, seja refletindo sobre elas. Nessa área, portanto, a ampliação de saberes envolve experienciar e contrastar práticas diversas, gerando debates, pesquisas, e a reflexão sobre o próprio processo de inserção nessas práticas, de modo que os estudantes desenvolvam autonomia para sua atuação no mundo fora da escola.

Por outro lado, é importante mencionar que reconhecer, nos diferentes componentes da área, esses elementos em comum, não significa que cada um destes não trate de outros conhecimentos não diretamente relacionados ao campo das linguagens. Educação Física, por exemplo, além de tematizar as práticas corporais como manifestações da linguagem, também se ocupa de outros conhecimentos vinculados ao campo da saúde, da prática de exercícios físicos, do desenvolvimento da aptidão física etc., os quais permitem interfaces efetivas com outros componentes e áreas do currículo da Educação Básica que, no entanto, não serão aqui destacados. Dar centralidade à dimensão comum dos conhecimentos das linguagens foi uma escolha, produto do entendimento que, nesta etapa da formação, se deveria enfatizar o que aproxima os componentes da área, deixando para a próxima etapa, além do detalhamento do aqui descrito, a explicitação de possíveis peculiaridades de cada componente.

1.2 A Linguagem como elo integrador da área

No escopo da Educação Básica, em que a educação escolar evidencia-se como um direito e também como um componente crucial para o exercício da cidadania, a área de Linguagens desempenha um importante papel na medida em que é constitutiva das relações humanas, perpassando, assim, toda e qualquer prática social e, portanto, todas as áreas específicas de construção de conhecimentos.

As linguagens são aqui compreendidas como formas sócio-historicamente definidas de produção de sentidos, sendo que elas configuram mundos e o que denominamos realidade. São, desse modo, discursivamente orientadas, ou seja, a realização de uma prática de linguagem implica em alinhamento a pelo menos um regime de significação que especifica o que está dentro ou fora do domínio. Quando se pratica futebol, rúgbi, caratê, quando se escreve um poema, posta algo em uma rede social, quando se canta um samba, dança um forró, em todas as ocasiões se produz sentido (de alinhamento, rompimento, mixagem etc.) de acordo com os discursos estabelecidos. A linguagem, então, constitui visões de mundo e valores sobre tudo que nos cerca. Os sentidos e, portanto, as práticas sociais de linguagens são assim, **manifestações situadas**, não existindo de forma autônoma ou abstraída do contexto histórico-cultural nos quais se dão as relações humanas.

Em outras palavras

Compreender diferentes formas de linguagens como situadas significa reconhecer, primeiramente, que estas se realizam sob determinadas condições de produção. Elas se realizam em decorrência de uma situação de comunicação específica e são, assim, marcadas pelo tempo e lugar históricos em que se encontram envolvidos os participantes dessas relações sociais, pelos campos sociais em que elas ocorrem, pelos propósitos comunicativos estabelecidos, bem como pelas linguagens, recursos e meios pelos quais os sentidos são expressos. A natureza situada das práticas de linguagens advém, ainda, do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais, e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos, políticos, entre outros. Carregam, portanto, interesses que marcam as posições assumidas pelos sujeitos que participam dessas relações e que, conseqüentemente, revelam relações de autoridade e poder entre eles.

A área de Linguagens abarca, por conseguinte, práticas sociais diversas, as quais envolvem, em toda sua pluralidade, **representações, formas de ação e de manifestações de linguagens** culturalmente organizadas e historicamente determinadas. Em seu núcleo, as linguagens abarcam os mais diversos modos de expressões e performances artísticas e literárias, manifestações de movimento corporal e gestual e vivências de interpretação e construção de sentidos. O modo como se entra em uma roda de capoeira, girando em sentido anti-horário e indo ao “pé do berimbau” (à frente da bateria de músicos) pedir licença, é linguagem. Assim, como também é linguagem o modo como se faz uma música para contestar (como o rock punk, a canção de protesto, o rap), ou se lê uma notícia observando porque tal assunto foi colocado no título, porque o olho destaca tal frase e não outra, porque a opinião de determinado participante aparece e a de outro não.

Em outras palavras

Representação social - Em teorias do signo diz que algo está em lugar de algo para representá-lo. Nesse caso, a palavra ‘casa’, um desenho ou fotografia são representações do objeto, sendo que uma representação pode ser tornar objeto de outra em uma cadeia semiótica. Mais recentemente, as representações também têm sido usadas como uma forma de observar a organização social pela linguagem. Segundo Serge Moscovici (2007, p. 21), as representações sociais são tanto um sistema de valores e ideias quanto de práticas, funcionando como forma de ordenar e orientar as ações das pessoas, e como base comum para a comunicação.

Ação social - Max Weber define ação social como unidade básica da organização da sociedade. Para ele, uma ação social se produz como causa e consequência de outras ações e reações, é orientada para o outro. Só é ação social aquilo que é percebido pelo outro como ação.

Manifestações de linguagens – As manifestações de linguagem ocorrem, segundo Bakhtin, através de enunciados que são elos na cadeia ininterrupta da interação discursiva. Como unidade, o enunciado apresenta fronteiras determinadas pelo enunciado que o antecede e pelo que o sucede, além de se caracterizar: a) pela “exauribilidade do objeto e do sentido”; b) pelo “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante”; e c) pelas “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”.

Assim entendidas, as linguagens constituem as relações humanas e instituem as mais variadas formas de produção de conhecimento. É importante, nessa perspectiva, o reconhecimento de que todo e qualquer conhecimento, bem como os sentidos, são construídos em meio às especificidades de uma determinada cultura, a qual, por sua vez, encontra-se sempre em movimento travando relações, nem sempre pacíficas, com culturas outras e tempos históricos outros, marcando a natureza multi ou transcultural das práticas de linguagens.

As perspectivas didáticas que orientam a área de Linguagens e seus componentes pressupõem o usufruto dos direitos estabelecidos pela Educação Básica, materializados na ampliação de repertórios linguísticos, culturais e artísticos por meio do envolvimento dos estudantes em práticas de **criação e uso crítico** destas formas de expressão de sentidos.

Em outras palavras

Práticas de **criação e uso crítico** das formas expressivas da linguagem propiciam a ampliação das possibilidades de engajamento do sujeito em determinadas práticas sociais, pressupondo um movimento contínuo de reflexão sobre as condições de produção que condicionam as relações sociais naqueles espaços, assim condicionam também as representações e juízos de valor que balizam tais relações. Práticas orientadas por essa perspectiva implicam, ainda, o acolhimento e a busca por formas outras (distintas das socialmente validadas ou institucionalizadas) de construção de conhecimentos e de sentidos por meio das diferentes linguagens, além de proporcionar espaços de rupturas com maneiras de pensar e agir autoritárias, que impõem determinados valores em detrimento de outros.

1.3 Os conhecimentos da área de Linguagens

Quando pensamos no contexto do Ensino Médio, com suas potencialidades e problemas, e em um trabalho educacional que se volta para o sujeito em sua constituição, para a ampliação do potencial humano, precisamos pensar no que faz sentido em termos dos conhecimentos mobilizados para a atividade educativa. No caso da área de Linguagens, é importante arrolar conhecimentos que sejam sensíveis a esse projeto educacional – que favoreçam a aprendizagem significativa - e que também favoreçam a interdisciplinaridade de componentes curriculares na área e entre áreas.

Listamos aqui seis conhecimentos sobre linguagens que, ao serem mobilizados na atividade educativa, podem favorecer o alcance de direitos de aprendizagem e desenvolvimento no Ensino Médio. Essa relação entre conhecimentos e direitos será aprofundada na próxima unidade desse texto. Passamos, então, a uma exposição desses conhecimentos, quais sejam:

a) O conhecimento sobre a organização e o uso crítico das diferentes linguagens. Diz respeito às diversas possibilidades de uso das linguagens em práticas sociais, que quando chegam ao estudante de forma significativa, possibilitam uma ampliação de saberes relativos à produção de identidades, das relações sociais e da própria realidade.

b) O conhecimento sobre a cultura patrimonializada local, nacional e internacional. Compreende o acesso à cultura patrimonializada pelo viés da reflexão crítica sobre o próprio processo de patrimonialização, sempre envolto em ideologias, interesses e jogos de poder, compreendendo desse modo também o acesso aos bens culturais que não foram institucionalizados. Se por um lado têm-se patrimônios como as cidades históricas, a literatura, as artes plásticas, há também todo um conjunto de expressões do bairro e da própria escola que são bens culturais importantes para o posicionamento daqueles sujeitos na estrutura social. Muitas vezes, a comunidade perde em organização social e bem-estar por não conhecer e lutar pela valorização de um patrimônio seu.

c) O conhecimento sobre a diversidade das linguagens. Está relacionado à valorização e/ou desvalorização de grupos à medida que compreende a construção das identidades socioculturais, e a consequente inserção em práticas políticas, éticas e estéticas. Os estudantes podem se beneficiar do compartilhamento e da reflexão sobre o outro e o que o constitui. O conhecimento sobre a diversidade se legitima pela vivência da diferença, não cabendo aí a imposição de algumas codificações culturais como melhores que outras.

d) O conhecimento sobre a naturalização/desnaturalização das linguagens nas práticas sociais. Compreende o reconhecimento de que as manifestações de linguagem se estabilizam através de um processo histórico e social que envolve relações de poder e hegemonia. Muitas das representações que tratamos como naturais e imutáveis, podem manter relações de colonização, de desigualdade de gêneros, de preconceitos étnico-raciais. Quando os estudantes se percebem como produto e produtores de linguagens, podem desenvolver-se uma dimensão crítica sobre a linguagem que, desnaturalizada, favorece a participação e a mudança social.

e) O conhecimento sobre autoria e posicionamento na realização da própria prática. Trata-se de um conhecimento sobre as possibilidades e limites da própria ação que se forma pela experiência da participação política e do protagonismo. Consiste, além disso, em uma ampliação das referências através das quais os estudantes estabelecem critérios que permitem avaliar a sua própria conduta, e entender e caracterizar a conduta dos outros.

f) O conhecimento sobre o mundo globalizado, transcultural e digital e as práticas de linguagem. Compreende as práticas e problemas sociais resultantes dos ajustes e desajustes nos planos macroeconômicos, tecnológicos, de comunicação e transporte que impactam as formas de ser e agir no mundo contemporâneo. Assim, esse conhecimento diz respeito à prática social transversal e globalizadora decorrente do rompimento das fronteiras espaço-temporais que põem em cena as mestiçagens linguísticas, culturais, étnicas, sociais etc. características desse início de século. O acesso a saberes sobre o mundo digital é fundamental aos estudantes do Ensino Médio, pois: 1) as práticas digitais, direta ou indiretamente, impactam o seu dia-a-dia, 2) certamente já lhe despertam o interesse, o que favorece o ensino significativo, e 3) delas podem melhor se apropriar técnica e criticamente para sua participação social e profissional.

REFLEXÃO E AÇÃO

Nesta unidade discutimos a formação da área de Linguagens, o conceito de linguagem e apresentamos os conhecimentos da área. Agora vamos refletir um pouco sobre esses temas através da discussão do filme *O enigma de Kaspar Hauser*, do diretor alemão Werner Herzog, que você pode assistir em: <https://www.youtube.com/watch?v=MxpuYFouR70>. Consideremos a seguinte ordem na atividade:

- 1) Assistir ao filme, procurando observar e anotar, quais são as relações entre linguagem e construção da realidade; como as práticas de linguagem estão atreladas aos contextos sociais e históricos; como os conhecimentos de linguagem listados acima aparecem no filme.
- 2) Em roda de discussão, comparar as anotações e reflexões.
- 3) Ainda no grupo, discutir a relação entre imposição e opção na linguagem e entre reprodução e mudança social.

2. Os sujeitos estudantes do Ensino Médio e os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na área de Linguagens

No [Caderno II da Etapa I](#) do PNEM já se falou sobre o sujeito do Ensino Médio e aqui voltamos a ele, agora nos atendo um pouco mais sobre a área da Linguagem. Nesta unidade, vamos passar pelo conceito de sujeito especificando o que vem a ser o sujeito jovem do Ensino Médio, e como sua identidade e seu mundo se relacionam com os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na área de Linguagens.

2.1 Sujeito, sujeitos da escola, contexto, interação

Sujeito é um termo bastante antigo na história do pensamento, mas vamos partir aqui da concepção de Foucault que está no cerne de qualquer discussão atual sobre esse termo. E por que sua reflexão é tão importante? Porque ele concebe o humano não como categoria pré-histórica ou a-histórica, mas como produto das relações de poder que vão se constituindo de modo diferente em lugares e tempos diversos. Sendo assim, o homem não é uma condição para que as ações sociais existam, mas ele é o resultado delas, uma imagem projetada, uma identidade que ele assume como sua. Assim, se louco ou lúcido, enfermo ou são, revolucionário ou reacionário, gordo ou magro, o sujeito se coloca em relação aos discursos que produz e que nele se produzem. Esses termos são já interpretações no interior de discursos e no embate entre discursos, seja o da ciência, o da religião cristã, o da psicologia, o da medicina etc.

Se o sujeito é uma construção histórica, como propõe Foucault, contudo, ele não necessariamente é determinado (assujeitado) pela história. É neste sentido que um autor como Ingo Voese (2003) vai defender que o sujeito se constitui pela mediação do discurso e que como tal ele pode desenvolver consciência sobre essa mediação. Defende, em ampliação ao pensamento de Paulo Freire, György Lukács e Agnes Heller, que o homem torna-se tanto mais sujeito quanto maior seja a consciência da mediação discursiva e mais desenvolvido seja seu senso de coletividade. Apoiar-se também em Mikhail Bakhtin, ao afirmar que o

desenvolvimento do sujeito e da consciência dependem da superação da esfera imediata, ou seja, da possibilidade que um humano específico tenha de conviver com outras vozes, outros pontos de vista, outras realidades, outros discursos, para além daqueles que o cercam; de estar em relação de transgrediência, de se ver a partir do ponto de vista de outro humano.



Michel Foucault (1926-1984) foi um dos mais influentes pensadores do século XX. Sua obra, que contempla temas relativos aos mais diversos campos disciplinares (tais como Sociologia, História, Filosofia, Linguística, Crítica literária, Antropologia, Psicologia), atém-se à relação entre conhecimento e controle social. Muitos dos conceitos que propôs (como discurso, poder, sujeito, formação discursiva, dispositivo) são importantíssimos para o debate acadêmico atual e para a compreensão de como a sociedade se organiza e quais posições os sujeitos podem ou são obrigados a ocupar (ou seja, as condições, possibilidades, interdições do sujeito). Em sua obra, ele procura mostrar como as relações sociais são constitutivamente permeadas pelo poder que, como elemento interno, constitui tanto a segregação quanto a junção das pessoas. Para ter poder é preciso saber; é, portanto, necessário fundar um campo disciplinar que diga o que é algo e como esse algo deve se comportar. Sua obra tem duas fases: no início, a arqueologia do saber (com sua busca pela gênese dos campos disciplinares – como a psiquiatria – e, com ela, a descrição da sociedade moderna disciplinarizada pós-século XVIII); depois, a genealogia do poder, com os micropoderes que perpassam os dispositivos sociais como a lei, a saúde, a família, e como eles controlam a subjetividade humana. O livro *A ordem do discurso* (1971) é texto de passagem entre as duas fases da obra foucaultiana.

Sendo assim, ao desenvolver consciência da mediação discursiva e da construção coletiva da realidade e das próprias identidades, à medida que supera a esfera imediata, o ser humano reelabora o coletivo a partir de sua própria apreciação (singular, individual, mas não individualista) do mundo. Nesses termos, é que Voese afirma:

O significado, pois, da expressão ‘ser sujeito’ inclui assumir que a heterogeneidade social e discursiva deve ser concebida, concomitantemente, como produto da atividade de consciências singulares e individuadas, e como condição de constituição dos homens em individualidades. (VOESE, 2003, p. 175)



Ingo Voese (1940-2007) foi um analista do discurso que se dedicou a pensar o papel da linguagem na constituição da consciência social. Para ele, uma das metas fundamentais da escola é possibilitar, aos estudantes, uma reflexão sobre a mediação discursiva, de modo que eles possam tanto ampliar seu mundo para além da esfera imediata, quanto atuar pelo social, em meio ao conflito e à gestão solidária de vozes. Dentre seus livros, destacam-se: *O MST na imprensa: um exercício de Análise do Discurso* (1998), *Argumentação jurídica* (2001), *Análise do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa* (2004).

A consciência sobre as determinações e possibilidades, por sua vez, é importante, pois “precisamente porque só essa condição permitirá, por exemplo, decidir com clareza sobre o que deve ser preservado e reproduzido, e o que, através de acordos, pode e deve ser transformado”. (VOESE, 2003, p. 170)

Quando se fala na escola, portanto, temos a presença de inúmeros sujeitos, sejam aqueles constituídos pelo discurso pedagógico como professores, alunos, inspetores, supervisores, sejam aqueles constituídos pela atividade social extramuros, como o católico, o ateu, o metalheiro, o funkeiro, o ecologista.

O desenvolvimento da atividade educativa se dá no contexto da constituição subjetiva, mediante identidades e práticas específicas, seus regulamentos, seus embates, e acordos. Para que essa atividade educativa faça sentido para esses sujeitos, eles precisam ser contemplados em uma interação autêntica, onde haja espaço para as opiniões, os debates, as decisões.

Quando se fala do conhecimento sobre linguagens, e de uma educação pautada pelos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, se fala dessa possibilidade de conhecer e reconhecer as práticas de linguagem, de ir além das práticas cotidianas, de refletir sobre o que significa aderir a elas ou renegá-las, sobre as possibilidades de acesso e subversão. Fazer musculação, praticar ioga, pilates. Como atingem o corpo? Como conferem status? Quem tem acesso ao quê? O que se pode ou se quer escolher? Falar em uma reunião, corrigir um trabalho, escrever um conto. Que poderes essas atividades conferem ao sujeito? Como invisibilizam outras atividades e identidades?

2.2 Subjetividade e produção de conhecimento na juventude

Como tão bem foi tratado no [Caderno II da Etapa I](#) desta formação, no Ensino Médio está em questão um sujeito aprendiz que se identifica e é identificado como jovem, sendo que a juventude é, então, definida como “uma condição social e um tipo de representação”. (BRASIL, 2013, p. 14). É uma condição social, pois se trata de uma fase de transformações físicas, cognitivas e sociais. É uma representação, pois ser jovem é também uma construção social que muda de comunidade para comunidade e de tempo para tempo. Considerando-se as diferenças em termos de condições sociais, diversidade cultural, diversidade de gênero, diferenças territoriais, não existe uma, mas **várias juventudes**.



Pesquise sobre as dimensões da Política Nacional de Juventude desde 2005, quando houve a criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude. O Brasil é o único país da América Latina que possui um conselho voltado especificamente para os jovens. Vide: <http://www.juventude.gov.br/politica>

Os problemas não caracterizam a juventude, mas são aspectos relacionados às demandas e carências próprios de uma determinada sociedade e momento. Tanto os problemas quanto as potencialidades e possibilidades são elementos que compõem a ação transformadora da realidade se o jovem for entendido como sujeito em constituição, tanto quanto o adulto o é.

A aprendizagem demanda participação e o jovem tem um modo característico de produzir sentido em suas práticas. A escola pode contribuir com seu aprendizado na medida em que respeita suas especifi-

idades, possibilitando a ressignificação de sua ação e a formação de repertórios culturais de forma crítica. Nesse sentido é que o [Caderno II da Etapa I](#) aponta:

Uma das mais importantes tarefas das instituições educativas hoje está em contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos não mais impostos como heranças familiares ou institucionais. (BRASIL, 2013, p. 19)

Pode-se recorrer aqui à formulação de Boaventura de Souza Santos (1987) de um “conhecimento consequente para uma vida decente”. O conhecimento no processo de ensino e aprendizagem é “consequente” quando é mobilizado a partir da própria história de vida dos estudantes, servindo para que eles possam pensar formas de inserção social e de construção (manutenção, retomada, dependendo da situação) de um mundo igualitário e, portanto, “decente”.

No caso das práticas de linguagem (da cultura corporal de movimentos, das artes, das práticas enunciativas em línguas), o jovem pode também delas se apropriar para acessar espaços sociais, quanto para refletir sobre o seu mundo e sua identidade. Não há dúvida que saber ler, escrever, apreciar obras artísticas, falar um idioma estrangeiro, atuar sobre o corpo são desafios aos profissionais da escola e aos estudantes. Eles, por outro lado, pouco podem se beneficiar de uma escolha que trabalhe essas práticas como treino ou como conhecimento estático. Quando os estudantes vão aprender a produzir um jornal escolar, por exemplo, não é tanto o caso de aprenderem a seguir uma metodologia, ou de decorar definições do que seja uma notícia ou uma reportagem. Seria interessante que eles aprendessem a descobrir como fazer, a escolher os gêneros, a pensar o que fariam diferente em uma segunda edição. Os professores não vão estar o tempo todo na vida desses sujeitos para dizer por onde ir e dar opções de escolha e definições. Quase sempre, após a fase escolar, o estudante terá que descobrir sozinho como se integrar em um ambiente de trabalho, em um movimento social, em uma igreja, sindicato. Nesse momento, serão úteis algumas definições, mas, principalmente, um conjunto de estratégias de busca e tratamento de informações, de comparação e julgamento de práticas.

2.3 Práticas de linguagem nos componentes curriculares da área

Como vimos falando até aqui, ao se pensar o ensino e a aprendizagem na área de Linguagens como um modo de oportunizar aos estudantes a construção de sentidos se posicionando em meio a diversos pontos de vista, tem-se como centro operacional o próprio processo de constituição do sujeito. Nesses termos, a prática educativa da área visa produzir um conhecimento reflexivo e crítico sobre as linguagens, seja quanto às manifestações cotidianas (como as práticas do meio familiar), seja quanto às manifestações de esferas mais elaboradas (como os conhecimentos acadêmicos, artísticos, literários, midiáticos etc.).

Nesses termos o trabalho com os componentes e interdisciplinarmente na área, e fora dela, se beneficia ao considerar as potencialidades e pendências em termos dos conhecimentos a que os jovens têm acesso e aos saberes que estão formando. Nossos estudantes precisam desenvolver sofisticados saberes relacionados à leitura e a produção textual em línguas maternas e estrangeiras, contemplando várias esferas sociais e discursos, precisam se apropriar criticamente das manifestações da cultura corporal de

movimentos e das práticas e movimentos artísticos compreendendo, além disso, a reflexão sobre o mundo digital, os projetos de vida, as possibilidades e questões relativas ao trabalho etc. Nos componentes da área de Linguagens, portanto, há muitas possibilidades em latência para o desenvolvimento desses saberes situados e consequentes, sendo exemplos:

- a formação de rodas de leitura e compartilhamento de textos produzidos, a instauração de ciclos de debates e diversos outros eventos, a produção de mídias que viabilizem conhecimentos sobre a sociedade (a relação entre as mídias e os poderes públicos e privados, por exemplo), conhecimentos técnicos (dominar, por exemplo, a leitura e produção de textos jornalísticos em língua materna e estrangeira) e conhecimentos pessoais (de se ver como agente social e político). Um recurso importante, nesse caso, é a formação de convênios com os jornais comunitários para trocas de experiências e trabalho conjunto;

- a construção de fóruns de intercâmbio entre estudantes falantes de línguas diferentes, a apreciação da produção cultural em línguas estrangeiras, a participação em movimentos internacionais de hip-hop, de questões da juventude, de produção audiovisual etc.;

- o desenvolvimento de projetos culturais (de teatro, dança, música, artes plásticas), a participação em movimentos já instaurados (como os cineclubes, os saraus, as exposições), a frequência a aparelhos culturais (teatros, cinemas, museus, feiras etc.);

- projetos esportivos, as práticas que trazem embutidos movimentos altamente atrativos e motivacionais para os jovens, como a capoeira e a cultura afro, a caminhada em trilhas e as causas ecológicas, o folclore e o conhecimento e preservação da cultura regional (como o Boi de Mamão, em Santa Catarina, que já conta com inúmeras associações com as quais se pode fechar convênios).

Muitas dessas práticas viabilizam atividades educativas que vão além do interdisciplinar, ganhando um caráter transdisciplinar. Caminhadas em trilhas, por exemplo, podem ser discutidas a partir da cultura corporal de movimentos, da preservação ecológica, do turismo e da indústria cultural, podem ser fotografadas, podem ser textualizadas e disponibilizadas em diversas línguas e mídias. A produção de um jornal ou rádio também podem ensinar a produção de seções e programas envolvendo diversos componentes curriculares. Sempre lembrando que na escola não se trata nunca de reproduzir as práticas,



Consulte o acervo completo da **DVDteca** com 162 títulos sobre arte brasileira e tenha acesso ao trailer e ao material educativo, em pdf, de cada documentário disponível. Acesse: <http://artenaescola.org.br/dvdteca/catalogo/?-check=&token=c93941f59b-1739965467ce09e18bea11b-c35fcce&tag=&categoria=Arte+%26+matem%C3%A1tica>

mas de trazê-las para os contextos das necessidades e potências dos estudantes, e sempre de forma crítica, comparativa, reflexiva.

Ao mobilizar e repensar as diversas linguagens que transitam pelo contexto juvenil, a área coloca em cena conhecimentos relacionados às práticas socioculturais de diferentes grupos sociais. Valorizam-se, assim, as maneiras do jovem estar e se apresentar ao mundo, de vivenciar criticamente as práticas sociais e a mediação discursiva que nelas incidem. As formas de interagir, de se divertir, de vestir, de relacionar, de ser e de se expressar são oportunidades valiosas para a atividade educativa, bem como as janelas que se abrem para um efetivo envolvimento dos estudantes nessas práticas e na vida social como um todo.

Os movimentos sociais juvenis, sobretudo das classes menos abastadas, emergentes de locais onde as perspectivas são escassas, vêm demonstrando, mediante pesquisas e ações, que tais iniciativas exercem também a função de aumentar a autoestima dos participantes e criar uma maior identificação com o seu contexto, impactando nas demandas próximas àquelas comunidades, estimulando estes jovens brasileiros a lutarem por uma realidade melhor, junto às políticas públicas voltadas para a juventude.

2.4 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano e as práticas de linguagem

Nesse texto já mencionamos diversas vezes os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, mas o que são esses direitos? Entendemos que são as possibilidades de reflexão e ação a que os jovens podem e devem chegar, e possuem a finalidade precípua de assegurar o direito à educação. Falar em direitos de aprendizagem não significa elaborar uma lista de conhecimentos a serem transmitidos, mas de se pensar modos de ampliar os saberes que permitam aos estudantes realizar e analisar criticamente uma variada gama de práticas de diferentes esferas sociais. Nesse sentido é que, em consideração à formação dos saberes dos sujeitos para a ação, as DCNEM de 2012 apontam, em seu artigo 15, parágrafo 2º que: “O projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade”. Ainda, no que tange a essa ampliação das possibilidades do fazer, as DCNEM apontam em seu artigo 17, inciso III, a necessidade de se “fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes”.

Os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, portanto, dizem respeito às experiências as quais os estudantes terão acesso e aos tipos de saberes que constituirão. Nesse texto, estamos entendendo que os estudantes têm direito:

1. à pluralidade de práticas e valores socioculturais;
2. à consideração de seus saberes na relação com a experiência escolar;
3. à compreensão, apropriação e uso de várias formas de linguagem;
4. ao acesso crítico a patrimônios;

5. à reflexão sobre as relações de poder e sobre as instituições políticas;
6. à problematização das relações entre cultura, ciência, tecnologia, sociedade e ambiente;
7. à construção e apropriação de ferramentas conceituais e procedimentais de diversas tradições do conhecimento humano;
8. à historicidade como forma de desnaturalização das condições de produção e validação dos conhecimentos;
9. ao pensamento emancipador;
10. ao desenvolvimento de práticas refletidas e orientadas ao cuidado de si;
11. à apropriação de estratégias de tratamento de dados que viabilizem pensar a produção e a transformação do conhecimento e da realidade;
12. à atuação consciente no que concerne aos dilemas da contemporaneidade que afetam a dignidade humana;
13. à vivência no espaço escolar de experiências intencionalmente organizadas que considerem os seus interesses específicos;
14. à reflexão sobre o trabalho humano e seu papel na construção das relações entre pessoas e destas com as instituições.

Na seção 1.3, pontuamos os conhecimentos da área de Linguagem que podem ser mobilizados nas práticas educativas, sendo que eles dizem respeito:

- a) à organização e ao uso crítico das diferentes linguagens;
- b) à cultura patrimonializada local, nacional e internacional;
- c) à diversidade das linguagens;
- d) à naturalização/desnaturalização das linguagens nas práticas sociais;
- e) à autoria e ao posicionamento na realização da própria prática;
- f) ao mundo globalizado, transcultural e digital e às práticas de linguagem.

Quando esses conhecimentos ganham espaço nas atividades de ensino e aprendizagem desencadeadas na escola, ao mesmo tempo remetem a direitos que nos estudantes se manifestam como potencialidades. Nesse sentido é que quando trabalhamos o conhecimento “d” em práticas, como um debate sobre o eurocentrismo na arte, por exemplo, ou sobre a idealização do falante nativo de uma língua estrangeira, ou ainda uma pesquisa sobre as condições de classe, gênero, etnia nos esportes, estamos criando condições para a efetivação dos direitos de aprendizagem 5, 6, 8 e 9.

REFLEXÃO E AÇÃO

Nesta unidade refletimos sobre o sujeito jovem, as práticas de linguagem e os direitos de aprendizagem. Para que possamos agora investigar formas de levar essas reflexões para a atividade educativa, propomos um exercício que leve em conta a realidade dos estudantes, e que compreende quatro etapas, quais sejam:

- a) Em conversa com seus alunos, levante cinco práticas de linguagem (interação/expressão) que estão presentes em suas vidas.
- b) Aponte como elas poderiam ser mobilizadas como atividades de ensino e aprendizagem, quais conhecimentos da área de linguagens estariam presentes e quais direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano seriam contemplados.
- c) Em uma roda de conversa, exponha seu levantamento e reflexão aos colegas.
- d) Considerando os levantamentos expostos por todos os colegas, desenvolvam uma discussão, contemplando o alcance dos direitos e as possibilidades de trabalhos interdisciplinares.

3. Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia na área de Linguagens

Conforme estabelecido pela DCNEM de 2012 (art. 4º, inciso VIII), o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia são dimensões da educação e, portanto, do desenvolvimento curricular. Nesta unidade, vamos ver como essas dimensões se relacionam com a área de Linguagens e seu trabalho pedagógico.

De modo geral, pode-se dizer que essa área busca expandir a compreensão dos estudantes para além do caráter instrumental das linguagens, enfatizando o modo como elas contribuem para a organização das relações humanas, em especial as significações que emergem das relações de trabalho, o empoderamento que advém do domínio da ciência e de questionamentos a ela endereçados, os vínculos desta com as tecnologias, o modo como estas se articulam com o trabalho e como essas inter-relações configuram a cultura contemporânea.

Nossa reflexão aqui vai tematizar primeiro o trabalho, depois a cultura, a ciência e, por fim, a tecnologia, procurando sempre evidenciar as inter-relações que se mantêm entre todos esses fenômenos sociais.

O **trabalho**, nosso primeiro tema de reflexão, é referido nas DCNEM (BRASIL, 2012) na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Logo, ocupa ele um lugar de extrema relevância na configuração das relações humanas, na particularidade das diferentes culturas e nos grupos sociais que as constituem.

Os seres humanos encontram no trabalho não só um modo de satisfazer suas necessidades, mas também de potencializá-las para além da dimensão vital que nos iguala aos animais. Por isso, é possível dizer que os humanos se produzem a si mesmos para além da natureza; qualidade que identificamos como a dimensão ontológica do trabalho. Soma-se a essa capacidade “o caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las”. (BRASIL, 2012). Esta capacidade é que nos torna potencialmente livres, capazes de deliberação acerca das nossas ações; potencialidade da qual pode emergir a ética, a estética e a política. O pensamento, por sua vez, articula-se como linguagem (logos), nas suas diferentes formas, potencializando modos de existência, configurações de mundos e o próprio sentido da existência; o que torna compreensível a afirmação de que quando “morre uma língua”, morre uma possibilidade de mundo humano. Em se tratando de formas elaboradas de comunicação humana pode-se dizer que estas são possíveis porque o pensamento reflete realidades experienciadas que atribuem sentidos aos conceitos e ideias. A linguagem é, nesses termos, mediadora na construção da identidade do indivíduo no processo dinâmico e conflituoso entre as pretensões do sujeito e o contexto social.

Conforme consta no [Parecer CNE/CEB nº 5/2011](#) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, ao referir-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação ([Lei 9.394/1996](#)), o Ensino Médio como etapa da Educação Básica deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores o acesso aos conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos. Esse propósito encontra na área de Linguagens uma grande potencialidade de realização, dado que o universo das práticas em línguas – materna ou estrangeira, artísticas e corporais, veiculam visões de mundo que, por um lado, podem

nos ajudar a situar os sujeitos nas suas singularidades e, por outro, nos fazem ver, dado o incremento das tecnologias que nos “globalizam”, que somos suscetíveis a processos homogeneizantes. (JENKINS, 2009)

As linguagens e suas representações acabam, muitas vezes, cumprindo um papel ideológico que, a partir de algumas perspectivas, pode ser visto como de encobrimento das distintas realidades em que vivem os sujeitos, em especial do lugar que ocupam no mundo do trabalho. Outras perspectivas tratam também do caráter ideológico da linguagem, mostrando-nos que tudo o que dizemos é marcado por valores que encontram-se sempre em uma relação conflituosa e dinâmica com outros. Este fenômeno pode ser problematizado pelas práticas pedagógicas da nossa área, evidenciando as contradições que acompanham muitas dessas práticas. É o que mostra esta charge de Glauco (do livro “Abobrinhas da Brasilônia”), ao tematizar a ideologia, mais especificamente no que tange à homogeneização promovida pela televisão.

Podemos imaginar que a área de Linguagens poderia contribuir para que os jovens refletissem, sob várias perspectivas, acerca do universo do trabalho, seja no que tange aos fatores condicionantes que este promove, tais como ganhos econômicos que dele advém, seja também pelas significações que o acompanham, incluindo nessas problematizações questões relativas a identidades socioculturais, estéticas, políticas, associadas aos diferentes grupos juvenis.



FONTE:

<http://www.vestiprovas.com.br/questao.php?id=9622> (2014)

A esse respeito, a área de Linguagens pode desenvolver a compreensão de como a lógica da produtividade, inerente ao trabalho na sociedade capitalista, tende a hierarquizar por exemplo, as disciplinas escolares, estabelecendo também categorizações e hierarquizações de conceitos, tais como: razão x emoção; intelecto x corpo; cognição x expressão etc. Ao não problematizar estas configurações, a tendência é que elas sejam naturalizadas (“é assim”, “sempre foi assim”), enquanto que ao compreendê-las, em seu caráter de construção histórico-cultural, a tendência é que as novas gerações estabeleçam uma relação crítica e dinâmica com tais determinações, o que traz implicações em termos do exercício da cidadania.

De modo mais específico, a dimensão do trabalho vinculada ao processo educativo pode nos levar a compreendê-lo como processos a partir dos quais conhecimentos, de diferentes maneiras, são construídos. No que diz respeito aos diversos componentes curriculares da área de Linguagens, esse trabalho envolveria tanto práticas pedagógicas, quanto seus resultados. Em outras palavras, a dimensão do trabalho abarcaria tanto os processos de ensino e aprendizagem, quanto o uso crítico das diversas linguagens e formas de expressão, em situações diversas, dentro e fora da sala de aula.

No que se refere à **cultura**, as DCNEM (BRASIL, 2012) tomam como referência um conceito que entendemos como **antropológico**, uma vez que a compreendem como o resultado de uma dinâmica coletiva e dialógica, a qual viabiliza modos de vida das diversas sociedades, bem como a organização produtiva dos grupos humanos.

Da atividade cultural, resultam as representações e significados que, em retorno, orientam as relações sociais e aspectos normativos de conduta de uma sociedade. Por essa perspectiva, a cultura é compreendida como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, a cultura é também reconhecida como locus de disputa de valores e sentidos.

Na perspectiva de uma formação humana integral pautada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Ensino Médio, tanto quanto possibilitar o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos, também tem o compromisso de promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais que constituem normas de conduta dos grupos sociais.

Dos conhecimentos sobre as linguagens identificados na primeira unidade deste caderno, alguns ficam mais evidentes quando se



A articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura pode ser pensada a partir de uma leitura crítica sobre o lugar da cultura. Porto (2006, p. 7) destaca que “[...] é preciso lembrar a insuficiência histórica no Brasil do debate que relaciona a cultura e a retomada da democracia, cultura e direitos sociais e, conseqüentemente, cultura e desenvolvimento”. A autora destaca ainda o debate político sobre o “farto campo de oportunidades e/ou contribuições que uma ação conjunta envolvendo a educação, a universalização dos serviços culturais – equipamentos e programas – e desenvolvimento local baseado em ativos singulares de cada comunidade, a organização de uma indústria e um mercado cultural digno da capacidade e do talento de nossa diversidade criadora”. (PORTO, 2006, p. 7)



Para ampliar suas leituras sobre o conceito antropológico de cultura, leia:

LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

trabalha com a dimensão da cultura do currículo. Em linhas gerais, três abordagens diferentes podem ser salientadas: a apropriação e/ou aprofundamentos de diferentes práticas culturais; os conhecimentos necessários para melhor compreender as tendências culturais contemporâneas que se manifestam nas diferentes formas de linguagens; e as possibilidades oferecidas pelo universo das diferentes práticas culturais como campo laboral.

Na primeira abordagem, as práticas corporais, as manifestações artísticas, os gêneros literários, as diversas línguas são materializações de sistemas culturais, e como tal expressam diferentes possibilidades de perceber e exprimir a realidade. Nessa perspectiva, quando os estudantes têm a possibilidade de conhecer e se apropriar das mesmas, alargam suas perspectivas de mundo e suas possibilidades de refletir sobre si próprio e de intervir no contexto social.

Nessa abordagem, também se inclui tanto o conhecimento sobre as manifestações da linguagem enquanto cultura patrimonializada, como o conhecimento sobre a diversidade das linguagens. Trata-se de tematizar o **patrimônio cultural**, a partir de uma visão pluralista das linguagens e culturas, orientada por uma perspectiva menos centralizadora de validação de conhecimentos, que permite pensar a ideia de patrimônio num sentido mais alargado, possibilitando valorizar tanto as práticas culturais locais, como aquelas reconhecidas a nível nacional e/ou internacional.

Em outras palavras

Patrimônio cultural, no que tange às linguagens, trata-se do conhecimento sobre as configurações/codificações específicas historicamente construídas, que implicam em possibilidades de ser, ver, sentir e atuar no mundo. Inclui as expressões culturais reconhecidas como patrimônios imateriais – por instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ou o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), apenas para mencionar algumas –, as Expressões Orais e Gráficas dos Wajãpio, o Frevo, o Samba de Roda do Recôncavo Baiano, a roda de capoeira - como também línguas, formas de expressão, celebrações, danças populares, jogos, lendas, músicas, costumes e outras tradições ainda não institucionalizadas, que as comunidades ou grupos transmitem de geração a geração, recriando-as coletivamente, ao longo do tempo.

Um olhar para as práticas de linguagem pelo prisma de perspectivas não essencializadas e mais politizadas de cultura, implica a possibilidade de legitimação de diversas manifestações linguísticas e culturais que estão geralmente colocadas à margem. O reconhecimento dessa diversidade de textos, linguagens e saberes como modos legítimos de pensar, sentir, ser e estar no mundo, bem como de produzir conhecimentos, leva-nos a perceber o caráter situado e, portanto, também político do conjunto de práticas entendidas como patrimônio da humanidade.

Quando analisamos a inter-relação entre cultura e a área de Linguagens em uma segunda abordagem, é possível vislumbrar a contribuição dos componentes curriculares para que os estudantes melhor compreendam as duas faces da cultura (BRYM et al., 2006). Por um lado, a face da criação que consiste na possibilidade de os sujeitos e grupos sociais inventarem novas formas de enfrentar os mais diversos desafios da vida cotidiana, bem como de expressar-se mediante ritmos, gestos, rituais, palavras, sonoridades, que também refletem êxitos, necessidades, sentimentos, desejos etc. Por outro lado, há a face das con-

tingências: trata-se de reconhecer que para toda criação utilizam-se “matérias primas”, e que essas são os elementos culturais que existem previamente e aos quais os sujeitos têm acesso. Nessa perspectiva, a criação cultural combina elementos preexistentes para gerar algo diferente. Dessa forma, a cultura existente coloca certos limites no que é possível pensar e fazer no momento da criação dessas outras formas de viver, de se expressar e de produzir.

Nesta perspectiva, a cultura contemporânea pode ser discutida, contemplada e experimentada na área de Linguagens como uma oportunidade para o exercício da liberdade, uma vez que podemos, na atividade educativa, franquear aos estudantes os conhecimentos necessários para reconhecer e interagir com essas duas abordagens.

Na primeira face da cultura, acima mencionada, poderíamos destacar, entre muitas possibilidades, a oportunidade que os estudantes têm de ter contato com múltiplas referências culturais permitidas pelas tecnologias de comunicação e informação, para além do seu próprio contexto social imediato, bem como o contato crítico com os conteúdos veiculados pela mídia hegemônica. Outro aspecto a se destacar é a pressão dos movimentos sociais, os quais trouxeram diferentes configurações para as práticas sociais no sentido de promover a visibilidade de grupos marginalizados pelas políticas públicas, empresariais e institucionais, se destacando na conquista de espaços sociais e na legitimação de direitos de diferentes grupos, sejam raciais, étnicos, religiosos, de gênero etc., que constituem a sociedade brasileira.

No que se refere à tematização da face da coerção presente na cultura, entendemos que não poderia deixar de ser abordado com os estudantes, entre outros assuntos, o consumismo característico da cultura contemporânea, entendido como a tendência de nos autodefinirmos em termos dos bens e serviços que compramos. Nesse sentido, a área de Linguagens tem como desafio, por exemplo, permitir que os estudantes entendam os mecanismos utilizados pela publicidade não apenas para destacar as características de um produto à venda, mas também para associar o mesmo a ideais socialmente valorizados, como sucesso, conquista, juventude, simpatia, sensualidade, beleza. Trata-se de possibilitar que os estudantes entendam as formas pelas quais os publicitários nos “ensinam” a associar marcas com diferentes tipos de valores, bem como a acreditar que determinados produtos “dizem” (ou nos transformam) no tipo de pessoa em que nos “necessitamos” converter para sermos socialmente exitosos.



Um exemplo muito claro desse movimento foi a aprovação da [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#), que inclui no currículo de todas as redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Outro marco importante a ser considerado é o Decreto n. 8.136, de 5 de junho de 2013, que aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, vide http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8136.htm



Assista o vídeo que retrata as manifestações da cultura popular brasileira na dança, música, poesia e teatro: <https://www.youtube.com/watch?v=EX8aU-Tyw2gA>

Em outras palavras

Quando falamos de juventude e cultura pressupõe-se constante invenção e reinvenção de formas e canais de comunicação entre diferentes gerações e instituições sociais. Com a socialização das conquistas tecnológicas, aceleram-se os processos de contato e se ampliam as possibilidades de hibridismos culturais. Assim, observa-se uma potente condição de a inclusão digital favorecer às redes de agregação juvenis já constituídas com a formação de novos tipos de interesses. Dessa forma, a cultura também tem se revelado como espaço de criação e manifestações artísticas ligadas ao mundo juvenil, fomentando inclusive categorias de profissão como, por exemplo, iluminador teatral, cenógrafo, figurinista, cujas demandas de mercado requerem formação específica. Acesse o site e saiba mais sobre esta interação: <http://www.danielpuig.me/eletricap/home.html>

Finalmente, uma terceira abordagem da dimensão da cultura na área de Linguagens se materializa ao abarcarmos o campo laboral. Nesta dimensão, experiências pedagógicas que aproximem os estudantes dos desafios colocados por projetos de “produção cultural”, como por exemplo o [Programa Mais Cultura nas Escolas](#), em muito podem contribuir para entender e implementar a **interação entre as linguagens, a cultura e o trabalho**.

Imaginem possibilidades como a de elaborar e executar um projeto (por exemplo, espetáculos de teatro, dança, música, festivais, mostras, eventos) ou desenvolver um produto cultural (revistas, livros, programas televisivos, de rádio), nos quais possam ser considerados, em sua formulação e realização/execução, tanto critérios artísticos, estéticos, editoriais etc., como sociais, políticos, econômicos. Em processos como esses os estudantes, ao se ocuparem das diversas fases do projeto – concepção artística e estética, público alvo, gestão orçamentária, logística, captação de recursos, cronograma de execução, produção, montagem etc. – teriam oportunidade de aprender tanto sobre as questões técnicas implicadas no projeto, como as dimensões conceituais mais amplas demandadas pela prática social desenvolvida.

A “desconstrução” de estruturas culturais naturalizadas pelo tensionamento com a dimensão do trabalho, por exemplo, pode ser viabilizada pela promoção da pesquisa como “princípio pedagógico”, a partir da qual se podem articular diferentes componentes e áreas do saber. Esse exercício permite aos estudantes vivenciarem o caráter emancipatório de uma atuação que requer a produção de conhecimento relativo às diferentes dimensões do saber, quer seja científico, cultural, artístico, político. Trata-se de promover processos que liberam-se dos estreitamentos promovidos pelo denominado “senso comum”, ampliando as capacidades de discernimento e crítica dos estudantes.

Esse movimento, tal como consta nas DCNEM (BRASIL, 2012), permite que essas relações “naturalizadas” sejam deslocadas de seu contexto originário e ordenadas, promovendo uma necessidade de reelaboração. A própria **Ciência**, na modernidade, como projeto de compreensão do mundo com pretensões de objetividade, segurança, racionalidade, universalidade já mostrou suas limitações. As elaborações, fruto dessa perspectiva, trazem consigo a pretensão de uma neutralidade, livres do contexto em que emergem. Temos, en-

tão, a necessária aproximação entre a teoria e a prática. Este esforço constitui aquilo que podemos chamar de trabalhos de “conceituação” (nomeação, ordenamento etc.) e “reflexão” (revisão termos e hierarquias criados), sem os quais a ciência seria inconcebível.



Max Weber considera que o entusiasmo apaixonado de Platão quando escreveu *A República* deve-se ao fato de ter descoberto o sentido de um dos maiores instrumentos de todo conhecimento científico: o “conceito”. (WEBER, 1968)

A **Ciência**, que pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, como resultado da pesquisa e do embate entre visões de mundo diversas, se expressa na forma de conceitos representativos dos objetos que estuda, conforme propõem as novas DCNEM. O conhecimento dos fenômenos, quando produzido pelas metodologias científicas, constitui os campos da ciência, que são as disciplinas científicas. Nestes termos, a ciência conforma conceitos e métodos, sendo que esses, ao mesmo tempo, pelo menos em tese podem ser questionados e superados historicamente, no movimento sempre impregnado ideologicamente, da **construção de novos conhecimentos**.



Aprendemos com Gadamer, quando este se refere a influência sobre a linguagem do processo de estandarização científica e técnica, gerando um certo nivelamento, que é inalcançável um equilíbrio definitivo entre a tendência à generalidade que caracteriza os conceitos, e os significados que o uso pragmático promove. O que certamente torna problemática qualquer pretensão última de distinguir essência e contingência no que se refere ao significado dos conceitos e das palavras que os compõem. Para saber mais sobre o pensamento de Gadamer, leia: GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método* I. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Assim sendo, podemos entender que as diferentes áreas ou disciplinas movidas pelo princípio da pesquisa podem desenvolver práticas pedagógicas que rompam com o senso comum acerca dos temas que tratam, no sentido de acúmulo de discussões e criticidade, mas não no sentido de se chegar a uma verdade última das coisas, nem de se tomar o conhecimento científico como superior a outros.

As representações que embasam nossas ações sociais não só se constituem via discursos, mas, para além disso, elas adquirem existência através de discursos. Como seres culturais, nós humanos mais que possuímos linguagem, nos movimentamos em um universo linguístico que nos constitui. Entendemos assim que o esforço crítico que a área de Linguagens pode promover ajudaria os jovens a explorar o universo de sentidos de diversas linguagens, dentre elas a linguagem científica que, no mundo contemporâneo, exerce grande pressão sobre as práticas cotidianas e sobre a organização da sociedade como um todo.

A área das Linguagens pode, desse modo, contribuir para que os jovens reconheçam o papel das ciências na produção de novos conhecimentos, imprimindo assim um significado ao rigor científico necessário para tal fim. Por outro lado, a área também pode contribuir para que os jovens elevem suas

condições de percepção frente a esta forma de discursividade, realizando uma “crítica epistemológica”, valendo-se dos processos mediados pela linguagem como meio de produção de significações.

Em outras palavras

A cultura moderna delegou ao conhecimento científico a exclusividade do saber, esquecendo que “a ciência, com todos os seus sucessos e princípios, continua a ser um fato de civilização e não pode ser transmutada em norma de uma ética, ou de uma política do conhecimento.” (CHRÉTIEN, 1994, p. 25). Ainda, dar-lhe poderes absolutos é torná-la um mito, esquecendo, como lembra a crítica epistemológica, tratar-se de **uma** forma de saber, “produto de certas civilizações e não um dado da natureza”. (WEBER apud CHRÉTIEN, 1994, p. 213)

Algumas questões que poderiam orientar esta crítica seriam: Como essa forma discursiva chamada ciência produz significações? Com que signos ela trabalha? Para responder essas questões é preciso *decodificar, des-construir*, pois a ciência é uma espécie de código, de construção, ou seja, uma construção linguística codificada e um discurso.



O que entendemos por ciência? Questão que revela muitas vezes que nosso paradigma de ciência não está sintonizado com o atual estágio da ciência. Uma boa leitura a este respeito é a obra *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* de Boaventura de Souza Santos.

Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna>

A área de Linguagens pode desenvolver esta reflexão propondo a discussão de questões como: por que o inglês é tomado na atualidade como “língua oficial da ciência”? Como lidar com isto? Por que a literatura pode valer-se de narrativas não científicas? O que é tomado como norma culta e linguagem de prestígio? Por que isso ocorre? Quais os poderes e ideologias que perpassam essas ideias e práticas? Como a ideia de criação da arte pode dialogar com a ideia de criação nas ciências? De que modo a ciência se relaciona com as práticas corporais? A arte é ciência?

O Parecer nº 5/2011 sobre as DCNEM (BRASIL, 2011) sintetiza o conceito de **tecnologia** como a extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva. Nessa linha, a tecnologia é considerada como uma transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico, e sua produção ocorre sempre atravessada pelas relações sociais em que é gerada. Ao mesmo tempo em que produzem mediação e transformação do conhecimento científico, as tecnologias modificam as relações sociais, na medida em que transformam os meios através dos quais agimos: por exemplo, a chegada da linha de trem em uma cidade relativamente isolada no interior do Brasil no início do século XX, trazia todo um conjunto de novas relações comerciais, matérias-primas, conhecimentos, transformações culturais e do próprio espaço urbano. As mesmas transformações se verificam com as novas tecnologias de comunicação que mudam o modo como as pessoas se relacionam e constroem a sociedade e a realidade.

Num mundo onde os sistemas de comunicação exercem um papel estruturante e, não raras vezes dominador, onde as relações migraram do produto para o consumo, a mediação tecnológica é constante. O cotidiano das pessoas, nas mais diferentes dimensões e das formas mais diversas, é atravessado pela tecnologia.

Em outras palavras, podemos dizer que as incessantes transformações sociais que marcam os tempos atuais decorrem, entre outros fatores, das novas tecnologias e dos complexos processos de globalização. No campo das Linguagens essas questões têm sido bastante enfatizadas e problematizadas, na medida em que as novas tecnologias impactam as relações sociais, redimensionando-as.

Distantes de visões tecnicistas, que reduzem a ideia de tecnologia a de objetos e recursos que nos auxiliam a resolver problemas, partimos de uma visão mais ampla, assumindo que as tecnologias assumem papéis cada vez mais centrais, e muitas vezes problemáticos, nos processos de constituição dos sujeitos. Assim como as linguagens, portanto, as tecnologias estão impregnadas ideologicamente e continuamente reorganizam relações sociais e redefinem os espaços e os modos de participação social.

Nessa perspectiva, as práticas sociais mediadas pelas linguagens podem manter um estreito vínculo com as tecnologias digitais. Nesse sentido, as práticas educativas na área de Linguagens poderão sofrer influências mais diretas das tecnologias e mídias digitais. Nesse caso, é importante que haja problematização e a releitura das visões acerca do conhecimento, do papel dos estudantes e dos professores na construção desses conhecimentos, entre outros fatores ligados às visões de mundo e de realidade que permeiam as práticas em que os sujeitos estão envolvidos.

Sendo as práticas sociais mediadas ou não pelas tecnologias digitais, discursivamente e culturalmente marcadas, assim também se evidenciam as práticas educativas e o engajamento dos sujeitos em relações sociais em que as diversas formas de construção de sentidos se façam presentes. Assim sendo, entendemos que ao serem trazidas para o campo educativo, as tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento dos estudantes se forem também objetos de questionamento, de problematização, visando a ação crítica e criativa, que leva em conta o caráter plural e historicamente situado da atividade humana, qualquer que seja ela.

Por fim, vale a pena ainda destacar que o ensino, na área de Linguagens, amparado por essa visão, faz prevalecer o pensamento de que a noção de cultura e identidade, de trabalho, ciência e tecnologia, assim como a ideia de língua e outros modos de expressão e interação, são construtos ideológicos nos quais estão implícitos certos valores e certas formas de ver o mundo. Desse modo, identidades culturais são criadas e não descobertas, e encontram-se em constante transformação. Da mesma forma, padrões linguísticos, estéticos, culturais são normatizados e validados em meio aos tensionamentos sociais.

Sendo assim, na atividade educativa da área de Linguagens, é importante que problematizemos as noções de falante nativo e de língua padrão, bem como as ideias de cânones artísticos e literários, entre muitos outros exemplos, além de questionarmos todo e qualquer tipo de estereótipo cultural e de preconceito, nos âmbitos das línguas, das artes e dos movimentos do corpo.

REFLEXÃO E AÇÃO

Uma forma de mobilizar vários dos conceitos discutidos nesta unidade passa pela possibilidade de planejar um trabalho interdisciplinar, em que linguagens e as diferentes dimensões do currículo: trabalho, cultura, ciência e tecnologia apareçam entrelaçados com um tema de interesse dos jovens de Ensino Médio. Entre tantos possíveis, um desses temas poderia ser estudar o que “faz a cabeça” das pessoas, particularmente dos jovens, em relação ao padrão corporal, o “ideal estético” a ser alcançado por homens e mulheres.

Para desenvolver um trabalho nessa linha, uma possibilidade seria debruçar-se sobre uma revista ou outro artefato cultural consumido pelos jovens da sua escola, na qual o padrão corporal fique sempre em evidência. Dessa forma, para desenvolver essa atividade recomendamos que o grupo de professores escolha uma revista específica, preferencialmente, disponível em internet.

Essa abordagem pode ser realizada em duas etapas. A primeira delas seria a da análise. Tomando como base os conhecimentos das diferentes disciplinas da área de Linguagens e de disciplinas de outras áreas, os estudantes seriam desafiados a analisar a revista em diversas perspectivas, passando tanto pelo conteúdo, como pela identificação dos gêneros textuais predominantes, os efeitos de sentidos procurados, o uso das imagens, o desenho, organização etc.

Professores, tomando como referência essa proposta de trabalho interdisciplinar, perguntamos: Qual seriam, em sua perspectiva, os conhecimentos mais “valiosos” que o seu componente curricular poderia aportar para a análise? Qual é a relação desses conhecimentos com as dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia discutidas nesta unidade?

Na segunda etapa do trabalho, haveria a possibilidade de mobilizar os estudantes para a produção de uma revista (ou artefato similar) para tratar do tema padrão corporal a partir de um ponto de vista diferente daquele defendido e difundido pela revista analisada. Nesse contexto a pergunta é: Professores, na perspectiva de seu componente curricular, que conhecimentos são necessários para potencializar a “produção” da revista pelos alunos, tanto no que se refere ao conteúdo como a sua forma considerando o público para o qual ela é direcionada?

Agora, tendo respondido as questões referentes às duas etapas dessa atividade pedagógica pediríamos que você, professor e professora, discutisse com os colegas sobre as possibilidades oferecidas por projetos como este para o trabalho com os estudantes, assim como para o desenvolvimento de práticas de ensino interdisciplinares.

4. Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares na área de Linguagens

Nesta unidade, retomamos a discussão apresentada no [Caderno IV da Etapa I](#) da formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio sobre as áreas de conhecimento na Educação Básica, voltando-nos à discussão da construção do conhecimento na área de Linguagens e sua relação com o currículo. Partindo da ideia da linguagem como prática social situada, optamos por fazer isso dando ênfase ao fazer pedagógico e às visões que orientam as nossas ações como professores. Acreditamos que essas reflexões sejam importantes porque nos levam a repensar continuamente nosso

entendimento sobre o processo educativo e seus objetivos, auxiliando-nos a compreender de modo mais articulado por que fazemos o que fazemos.

Nesse sentido, pensamos ser relevante, primeiramente, tecermos algumas reflexões sobre as maneiras de abordarmos o currículo. Nesta unidade, faremos isso buscando de modo mais explícito apoio teórico em alguns autores que voltaram seu pensamento às **questões curriculares**. Entendemos que as postulações desses autores em torno de diferentes posicionamentos acerca de práticas curriculares podem nos auxiliar a construir uma ideia mais bem articulada e informada sobre a relação entre ideologias, políticas e currículo, e sobre o que julgamos importante refletir. Em seguida, essas reflexões são articuladas de forma mais específica ao **fazer pedagógico na área de linguagens**, visando discussões acerca de ações mais concretas em sala de aula, que possam ser subsequentemente desenvolvidas.

4.1 A educação como prática humanizadora

Para iniciarmos nossas reflexões, partimos do pressuposto de que o fazer pedagógico é sempre marcado pela necessidade de assumirmos posicionamentos frente aos objetivos e às maneiras pelas quais o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes podem se promovidos. Se acatarmos a ideia de que esses estudantes podem ser vistos como sujeitos que se encontram inseridos em contextos socioculturais e educacionais específicos, com necessidades e vivências particulares, passaremos a defender que o pensar e o fazer pedagógico podem ser vistos enquanto “uma atividade prática de humanização das pessoas”, conforme também pensa e defende Libâneo (2010, p. 20).

A partir dessa premissa, entendemos que o pensar e o atuar no campo educacional compreendem uma responsabilidade social e ética que se orienta para o desenvolvimento humano. Assim sendo, essa tarefa naturalmente envolve a reflexão sobre *o que* fazemos em termos de práticas educacionais. Contudo, ao entendermos nosso fazer pedagógico como prática social, e considerando que esta se encontra sempre permeada por valores e ideologias, torna-se igualmente importante refletirmos sobre o modo pelo qual conduzimos nosso fazer pedagógico, assim como acerca das razões pelas quais agimos da forma como agimos.

A ação de educar em um mundo em constante mudança é certamente uma tarefa desafiadora, se concordarmos que as práticas educativas não devem perder de vista sua dimensão humanizadora. Nessa direção, parece-nos coerente dizer ainda, que as experiências que vivenciamos enquanto professores nos levam a reconhecer que o ato educativo é um processo complexo e multifacetado de *humanização*, de *socialização* e de *singularização*, como defendem Charlot (2000) e Libâneo (2010).

Como bem sabemos, toda a dinamicidade característica da ação educativa requer constante reflexão e acarreta, constantemente, inúmeros questionamentos e incertezas. Contudo, existem teóricos com os quais concordamos, como Morin (2005), que nos mostram que essas dúvidas, desconfortos e inquietações não precisam ser vistas como algo negativo ou contraproducente. Ao invés disso, podemos entender o conflito e a contradição como parte da construção de qualquer tipo de conhecimento e de prática. Esse raciocínio nos ajuda a compreender que também o agir pedagógico e as práticas curriculares envolvem

divergências, sendo o mais importante a reflexão sobre elas e não a ideia de superação desses conflitos em busca de uma ação homogênea e uniforme, que carrega consigo uma tonalidade bastante idealizada.

Assim sendo, uma das formas de compreendermos as práticas educativas, em toda sua multiplicidade, pode ser aquela que as tomam como “atividade complexa”. (LIBÂNEO, 2010, p. 22). Ao entendermos as práticas educativas como tal, percebemos que não há respostas ou soluções universais preestabelecidas e tampouco definitivas para as dúvidas e problemas que possam vir a surgir.

Com base nesse pressuposto, entendemos que quaisquer encaminhamentos, sejam eles voltados ao currículo, planejamento de aulas, avaliação, entre outros, passam a ser abordados como práticas socioculturalmente situadas, que se delineiam a partir de sua complexidade. Isso quer dizer que toda e qualquer prática educativa mostra-se eminentemente política e sofre as influências das mais diversas variáveis contextuais. Desse modo, torna-se sempre importante refletirmos a partir de quais perspectivas nossas ações e escolhas estão sendo fundamentadas, conforme nos propusemos a fazer nessa unidade.

Nessa perspectiva, quando pensamos em currículo, sabemos que pelo menos dois pontos revelam-se centrais para uma reflexão. Um deles envolve a problematização acerca de como pensamos **políticas educacionais e práticas curriculares** e quem são os responsáveis por seu desenvolvimento. Outro abrange os questionamentos sobre **quais conhecimentos estão sendo validados** por meio da forma como pensamos, direcionamos e realizamos nossas práticas educativas e curriculares. Nesse sentido, parece ser crucial que nos perguntemos qual o papel desses conhecimentos na vida dos alunos e em que medida esses conhecimentos e as maneiras de conduzi-los estão expandindo suas visões e experiências de vida e, paralelamente, fortalecendo a criticidade e o **potencial de agência humano**.

Em outras palavras

O potencial de agência humano está relacionado à ação humana em todas as esferas de atividades que organizam essas relações.

Para discutirmos o primeiro ponto, pensamos ser importante resgatarmos rapidamente a ideia de políticas educacionais e seus impactos para o agir pedagógico na escola. Nesse sentido, parece-nos igualmente relevante que reflitamos sobre a forma como enxergamos nosso papel como professores nesse processo de fazeres políticos, uma vez que todas as regulamentações e decisões acerca da educação, incluindo-se definições, ideias e valores sobre o seu papel, objetivos, currículos, modelos ou propostas pedagógicas interferem no modo como construímos nossa maneira de ensinar e, conseqüentemente, afeta a aprendizagem.

Ao refletirmos sobre essas questões, podemos buscar o apoio de muitos autores, entre os quais podemos citar Ricento (2006) e Shohamy (2006). Esses teóricos, entre outros que poderiam ser citados aqui, ajudam-nos a perceber que toda e qualquer prática, seja ela a elaboração de uma lei, norma ou uma decisão sobre um planejamento de aula ou uma atividade avaliativa, está sempre carregada de valores, ou seja, de ideologias.

Assim sendo, podemos afirmar que há políticas que facilmente percebemos, as quais são representadas pelas legislações e normatizações, e também aquelas que se fazem presentes em meio às nossas ações, ou seja, que podem ser concretizadas a partir do que fazemos quando exercemos nosso papel de educadores, em nosso dia a dia como professores, por exemplo.

Nessa perspectiva, é importante refletirmos sobre os mecanismos ou canais por meio dos quais as políticas são disseminadas e incorporadas na sociedade e também na escola, tais como as regras e regulamentações e as ações e decisões educacionais, entre outras. Essa reflexão é importante para podermos pensar com maior propriedade na maneira pela qual certos valores e ideias estão sendo colocados em funcionamento de modo explícito ou implícito a partir de fazeres pedagógicos e, certamente, de práticas curriculares.

4.2 O currículo e a construção crítica do conhecimento sobre a linguagem

Entendemos ser importante analisarmos o funcionamento social dos mecanismos políticos de construção do currículo e nosso papel diante desse processo, pois tais mecanismos determinam a forma como pensamos e abordamos o conhecimento e, portanto, as áreas a partir das quais esse conhecimento é construído na escola. Por exemplo, o funcionamento dessas políticas em muito interfere nas visões ou representações que apresentamos diante do que seja linguagem, arte ou prática esportiva. Podemos perceber tais elementos de modo fragmentado, como objetos estanques, ou podemos abordá-los a partir de uma visão integradora, que compreende a oralidade, a escrita, o som, a imagem e os movimentos corporais como formas de expressão de sentidos.

Dessas visões distintas advêm fazeres igualmente distintos, ou seja, diferentes políticas e mecanismos pelos quais a educação se concretiza. Dessas políticas e mecanismos derivam também algumas maneiras como enxergamos o que é uma língua e o que consideramos correto ou inapropriado no que se refere ao seu uso. Derivam, ainda, o que determinamos válido em relação ao que possa ser visto como expressão artística ou esportiva, entre tantos outros fatores.

Assim sendo, percebermos-nos como agentes que também fazem e disseminam tais políticas pode ser um diferencial importante para o nosso fazer pedagógico. A partir dessa ideia é que poderemos, com mais propriedade, voltarmos-nos para a reflexão e análise de quais conhecimentos podem ser considerados mais válidos para nossos alunos, as razões pelas quais essas escolhas se sustentam e quais seus impactos em suas vidas e também para a sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, uma visão de currículo que se sustenta é aquela que o compreende como um *processo* ou uma *experiência*. Esse processo ou experiência pressupõe o envolvimento dos sujeitos que participam dessa prática e são afetados por ela – educadores e estudantes – em um contexto específico e socioculturalmente determinado, e envolve a determinação do que é conhecimento válido e as maneiras como este deve ser construído.

Nesse sentido, podemos também nos apoiar em alguns autores, entre eles Connely e Clandinin (1988), que reiteram a possibilidade de enxergarmos a prática curricular como um processo ou experiên-

cia em que seus elementos constitutivos, tais como os objetivos, os meios para concretizá-los, as ideias e valores que sustentam essas ações etc., estejam sempre em uma dinâmica relação de forças. Essa dimensão relacional, por sua vez, está naturalmente articulada a uma dimensão histórica. O que ocorre em um momento em sala de aula está sempre relacionado a ações anteriores e influenciará ações futuras.

Sabemos que o currículo e seus conteúdos têm sido, desde muito, objeto de reflexão e de contestação. Essa proeminência, acreditamos, advém também do fato de que as práticas educacionais implicam decisões e ações que afetam o “destino humano das pessoas”, como ressalta Libâneo (2010, p. 21), e assim requerem políticas e “projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico”. (LIBÂNEO, 2010, p. 21)

Esse debate, por sua vez, está intimamente ligado ao modo pelo qual compreendemos a educação, seu papel e seus propósitos e, ainda, ao modo como entendemos o mundo, a realidade, o sujeito social e o conhecimento. Ou seja, está intimamente ligado ao nosso papel ativo como pessoas e profissionais que fazem política(s), diariamente.

Não há como desvincularmos o fazer pedagógico, ou político, do momento histórico que o permeia. Vivenciamos, atualmente, uma época marcada por condições políticas, econômicas e socioculturais que muitos caracterizam como pós-moderna. Parece assim importante refletirmos acerca das características centrais do pensamento e de práticas educacionais da atualidade. Ao fazermos isso, podemos contar com as considerações tecidas por muitos autores, entre eles, Libâneo (2010). Esse autor nos mostra que as principais marcas das atividades educativas de nossa época podem ser articuladas a partir dos seguintes pontos:

- Relativização do conhecimento sistematizado, especialmente do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento.
- Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os indivíduos e a sociedade progridem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos.
- Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual, os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural.
- É preciso buscar critérios de restabelecimento da unidade do conhecimento e das práticas sociais que a modernidade fragmentou, por meio do princípio da integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si.
- Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade.
- Os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo

valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição. (LIBÂNEO, 2010, p. 27-28)

Todos esses princípios nos convidam a revisitar os modos como as práticas curriculares têm sido pensadas ao longo dos anos e em seus possíveis impactos no fazer pedagógico. Para tanto, lançamos mão das ideias de autores como Santomé (1998), Silva (1999), Kalantzis e Cope (2008), entre outros.

Concordando com esses teóricos, reafirmamos a ideia de que a discussão sobre currículo tem sido veementemente pautada pelos seus conteúdos, revelando um pensamento ainda bastante conservador. *Sem desmerecermos a importância do foco em “o quê” deva ser ensinado ou aprendido, entendemos que esse enfoque limita a ação de educadores preocupados com o papel humanizador e crítico da educação.* Sabemos, também, a partir das práticas oriundas do chão da escola, que o que ocorre de fato, em um processo de ensino-aprendizagem, é marcado por uma ampla e complexa série de fatores que vai muito além do estabelecimento de documentos, regras ou outras decisões voltadas à seleção de conteúdos. Nesse sentido, pensar em práticas curriculares extrapola tal limite.

A partir do pensamento dos autores que citamos, podemos discutir as diferentes abordagens diante do currículo com base em algumas dimensões específicas. Uma das formas de tratar o currículo pode ocorrer a partir de uma *visão mimética*, cujas bases são a imitação e a reprodução. As bases racionalistas desse pensamento nos levam a olhar para a realidade de forma objetiva, ou seja, a entendê-la como independente do sujeito que vive no mundo. Nessa perspectiva, há somente uma verdade e um modo de compreendermos tudo o que se passa a nossa volta e, assim, todo e qualquer conhecimento é entendido como universal, podendo este ser manipulado e transmitido.

Práticas pedagógicas, nessa vertente, são representadas por atividades mecânicas como exercícios de repetição nas aulas de línguas, acoplada à transmissão de visões que defendem uma pronúncia idealizada e do uso a partir da noção de normatização. Outros exemplos seriam a assimilação de regras em práticas esportivas orientadas pela ideia de competição e a validação da arte somente a partir do que é tido como canônico.

Se buscarmos apoio em Silva (1999), perceberemos que o currículo, quando visto nessa perspectiva, é pensado por meio de teorias tradicionais e, portanto, a partir da ideia de fragmentação e compartimentação, tanto no que diz respeito aos componentes curriculares, quanto aos elementos que lhe são constitutivos. Assim, a cada disciplina que integra o currículo cabe eleger seus objetos de ensino, sendo as práticas curriculares pensadas a partir de uma multiplicidade de elementos, entre eles, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, o planejamento, os objetivos etc.

Podemos também ampliar nossas reflexões com base em Scheyerl (2012). Essa autora complementa que, nessa vertente, práticas pedagógicas voltadas às línguas, por exemplo, vinculam-se ao que podemos chamar de *mito do colonizador*. Nessa perspectiva, encontramos visões e valores ligados a um mundo ideal das culturas alvo, que é geralmente um mundo branco e ocidentalizado, com padrões linguísticos e culturais rígidos e normatizados, vislumbrando um rigor exagerado na pronúncia nativa. Isto ocorre porque o objetivo central é a apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos. Não é preciso

ressaltar que subjazem, nessas visões, as noções de língua como um sistema linear de signos, sendo seu aprendizado vinculado à manipulação do comportamento.

Metodologias articuladas a esses princípios e valores podem ser lidas como pedagogias da assimilação, conforme também nos aponta Mota (2010), em que manifestações artísticas e literárias são definidas pelo prestígio social do que é canonizado. Desse modo, os conhecimentos construídos nessa linha limitam os estudantes a se apropriarem de modos de pensar e agir determinados, de modo impositivo e desvinculado de suas experiências de vida e, assim, possivelmente distantes de suas necessidades e expectativas.

O currículo pode também ser pensado a partir da ideia de *síntese*, que desloca seu ponto central para o estudante e para a noção de conhecimento como resultado de um processo ativo de construção de saberes. Nessa perspectiva, o currículo preocupa-se com a diversidade e se volta para o agrupamento de uma gama mais ampla de elementos, elencando-os de acordo com sua relevância para o contexto e as necessidades dos estudantes, conforme ressaltam Kalantzis e Cope (2008).

Nessa abordagem, à qual alguns autores chegam a se enquadrar na perspectiva do pensamento crítico, devido à preocupação com a diversidade, há um foco excessivo na individualidade e um teor ainda bastante superficial em relação ao modo como as diferenças são compreendidas. Conforme ressaltado em nossa literatura, torna-se proeminente nessa perspectiva a ideia de multiculturalismo, mas este tende a ser compreendido dentro da ideologia liberal (do progressismo individualista) e conservadora. De certa forma, essa abordagem pode ser entendida com um teor assimilacionista, uma vez que, embora trate da diversidade cultural, social e linguística, o discurso de tolerância vigente nessa visão limita-se à contemplação das diferenças, não levando os estudantes à sua problematização.

Desse modo, Scheyerl (2012), apoiada também em Mota (2010), vincula essa vertente ao mito do *melting pot* (*panela de fondue – metáfora do multiculturalismo*), para ilustrar que diferenças são trazidas para um cenário educativo e trabalhadas a partir de uma visão ainda autoritária, que define essas diferenças e as qualifica a partir de posições centralizadoras. Assim sendo, essa vertente pode ser ainda relacionada a outras ideologias que se norteiam pelo consumismo e pelo capitalismo exacerbado. Nesse sentido, mostra-se apropriado afirmar que, de certa forma, a orientação pedagógica, muitas vezes, ainda se pauta pela ideia de pedagogia bancária, conforme já criticava Paulo Freire, em que conhecimentos e diferenças devem ser assimilados sem uma reflexão mais ampla acerca de seu funcionamento social.

Outra possibilidade de pensarmos o currículo e as práticas pedagógicas é a partir de um posicionamento articulado à *reflexividade*. Para autores como Kalantzis e Cope (2008), essa visão implica em um constante movimento, em múltiplas direções, por entre as mais diversas ações nas quais podemos nos engajar para construirmos o conhecimento. Essa perspectiva implica, ainda, na articulação entre uma ampla gama de experiências de aprendizagem, na busca por possibilidades de viabilizarmos modos mais profundos e amplos de tratar o conhecimento e, por fim, na rearticulação entre o ensino e a aprendizagem com o mundo, dentro e fora da sala de aula, a partir de propósitos estabelecidos com base nos diferentes contextos em que o processo educativo ocorre.

Assim como a outra vertente descrita (a da síntese), entendemos que também a reflexividade pode ser atrelada a um *currículo crítico*, conforme nos mostra Silva (1999). Isto porque encontra-se nessa abor-

dagem a ideia de que a ação dos sujeitos envolvidos na produção de conhecimento e, conseqüentemente, em sua ação no mundo, deva ser revisitada. São eminentes a partir dessa perspectiva a noção de agência, entendida como um processo criativo e crítico de ação no mundo. Passamos todos, professores e alunos, a construir o conhecimento sob outras bases. Os conhecimentos produzidos no processo educativo não substituem aqueles construídos em nossas vivências cotidianas; eles se agregam às experiências já vividas, expandindo visões e reconfigurando práticas.

Ainda apoiados em Silva (1999), pensamos que essa abordagem encontra-se ancorada em teorias críticas, estas orientadas pelas noções de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, conscientização, emancipação, resistência, entre outros aspectos. Questionamentos endereçados a abordagens desse tipo recaem no fato de que elas não parecem apagar as fronteiras entre instituições, esferas e áreas de conhecimento, problematizando as tensões entre grupos ainda muito rigidamente estabelecidos. Nessa direção, separam-se facilmente o global e o local, por exemplo, colocando-os em uma situação de oposição binária. Da mesma forma, a autonomia do indivíduo parece manter-se pensada a partir de uma posição muito individualista e unilateral.

Isso dificulta e fragiliza as práticas pedagógicas e curriculares, pois não nos permite analisar o conhecimento e sua construção como um processo que envolve sobreposição e que acata o fato de que nossa constituição e o que produzimos como conhecimento seja algo que possa envolver a contradição, por exemplo. A partir dessa limitação, passamos a ter dificuldade em admitir que não há hierarquias entre conhecimentos, por exemplo. Mantemos, nesse sentido, ainda uma posição bastante centralizadora, que de certa forma ainda mantém divisões de toda ordem com bases em classes e em categorias distintas e autossuficientes.

Podemos, ainda, pensar o currículo a partir de teorias *pós-críticas*, enfatizando que esse termo não implica a ideia de superação, mas sim de problematização, conforme discute Silva (1999). Isso nos faz também reiterar que categorias ou abordagens aqui descritas foram trazidas para facilitar a discussão do que trazem em termos de diferenças e semelhanças e não são aqui pensadas como pacotes fechados e linearmente idealizados.

Se acatarmos o pensamento sobre as teorias *pós-críticas* e sua relação com as práticas curriculares, lançaremos mão de uma ampla gama de visões e princípios que nos auxiliarão a compreender “os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos” (SILVA, 1999, p. 147). Em outras palavras, entendemos que essas ideias podem nos ajudar a refletir criticamente acerca de nossa constituição enquanto docentes e, ainda, sobre a forma como materializamos o nosso trabalho por meio de nossas práticas pedagógicas, nosso pensamento, nossas visões, afetando a vida dos estudantes e de outras pessoas, em geral. Desse modo, concordamos com Silva (1999) quando ele enfatiza que o currículo, visto por esta perspectiva, “é uma questão de saber, identidade e poder”.

É interessante perceber que a questão do poder, nessa vertente, é pensada de forma descentralizada e isso faz muita diferença para o modo como orientaremos nossas práticas. A partir desse pressuposto, percebemos que esse poder pode se transformar, mas não desaparecer. Ou seja, podemos propor maneiras mais colaborativas e menos centradas no professor para implementar o processo educativo. Isso implica, por exemplo, selecionarmos conteúdos a partir dos interesses e necessidades dos estudantes, e também a

partir de suas experiências de vida, do que consideram importante e válido. Contudo, devemos estar cientes de que qualquer prática é carregada valorativamente, ou seja, veicula certas ideologias que estabelecem outras formas de legitimação de controle, as quais devem ser sempre objetos de reflexão de nossa parte.

Nessa perspectiva, o conceito de autonomia assume uma tonalidade diferente daquelas pensadas a partir do indivíduo que deve instrumentalizar-se para agir de modo coerente na sociedade. Em uma perspectiva pós-crítica, a autonomia é vista como potencial humano de agência e encontra-se articulada ao uso crítico do conhecimento e das linguagens, vislumbrando a reconfiguração de práticas e o questionamento das bases sobre as quais o funcionamento social está pensado.

O multiculturalismo, nessa vertente, é pensado em toda sua complexidade. Daí advêm as adjetivações como multiculturalismo crítico, por exemplo. Ou seja, o que está em jogo é o processo de interpretação de produção dos sentidos, a partir do qual estabelecemos nossas verdades em relação ao mundo e às pessoas. Ao abordarmos a expressão estética por esse prisma, por exemplo, buscamos entender quais representações, visões de mundo e de sujeito, estão sendo veiculadas a partir dela, a fim de que problematizemos porque esses discursos são postos em circulação e como as relações assimétricas de poder são construídas.

Desse modo, não basta trazermos o hip hop ou o funk para a sala de aula, ou tampouco falarmos das variações menos prestigiadas em termos de línguas estrangeiras ou de português ou das línguas de sinais como língua materna. Não basta olharmos para as práticas esportivas que são aparentemente menos populares. É preciso que tragamos essas práticas para a escola, que pensemos qual a relação que estão sendo mantidas entre essas formas de expressão e aquelas que a sociedade entende como valorizadas. O currículo então se torna “lugar, espaço, território”, como enfatiza Silva (1999, p. 150), a partir do qual iremos problematizar quais identidades, conhecimentos e experiências estão sendo silenciados em favor de outros e porque isso acontece da forma que acontece.

4.3 Práticas de ensino e aprendizagem

Para discutirmos sobre o trabalho docente, mas especificamente para refletirmos sobre as escolhas metodológicas, os recursos utilizados, as visões filosóficas que embasam nosso fazer pedagógico para fazermos determinadas escolhas, entre outros aspectos, recorreremos à metáfora da árvore, com base em Monte Mór (2011) como releitura de Saviani.



Para saber mais sobre este tema, leia: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Ed. Cortez, 1984.

As folhas são as partes da árvore que possuem mais visibilidade e podem ser vistas a distância. Nesse raciocínio, a prática de sala de aula corresponderia ao topo da árvore. As questões mais visíveis da alusão às folhas podem ser identificadas em aulas por meio das técnicas de ensino, como por exemplo, no ensino de línguas, nas técnicas de apresentação de conteúdos, nas escolhas de recursos tecnológicos digitais como o uso de blogs, jornal online ou impresso, bem como procedimentos de sala de aula como

atividades em grupos, em pares, escrita colaborativa, entre outros. Em outras palavras, em qualquer um dos componentes curriculares, as folhas representam os conteúdos selecionados e o modo de abordá-los no processo de construção de conhecimentos.

Conforme discutimos no início desta unidade, uma visão centrada nas folhas parece ser muito restrita, principalmente porque entende os professores como reprodutores, ignorando seu papel como agente político. Desse modo, essas questões consideradas mais práticas, durante muito tempo, foram destaque nas aulas de didáticas dos cursos de licenciatura preocupados com a arte de ensinar, evidenciando uma despreocupação com as ideias e ideologias que sustentavam tais fazeres. Não estamos afirmando aqui que as atividades práticas deixaram de ser importantes. No entanto, chamamos a atenção que para um trabalho que vise o desenvolvimento humano, em que o currículo é visto também como uma prática social, olhar para o trabalho dos professores focalizando apenas as técnicas para transmissão de conteúdos parece-nos não abrir espaço para a compreensão do papel educacional de maneira mais abrangente.

Na sequência, o tronco da árvore corresponde a uma pedagogia, que por sua vez é mantida pela raiz que representa a filosofia da educação. Monte Mor (2011) chama a atenção para o fato de que alguns professores se preocupam mais com as práticas e técnicas da sala de aula e parecem não ter consciência das visões pedagógicas e filosóficas da educação que fundamentam suas escolhas. A autora enfatiza que essa é uma postura que merece ser revisitada, na medida em que a árvore interage com o meio, assim como “a prática, a pedagogia e a filosofia da educação interagem com os contextos social, histórico e cultural”. (MONTE MOR, 2011, p. 315).

As reflexões que contemplam a árvore no seu todo podem ser relacionadas à ideia de currículo como processo político, permeado por questões ideológicas e, assim, de poder, conforme nos lembra Silva (1999). O olhar para as folhas, nessa perspectiva, não ocorre de forma isolada do todo, mas sim a partir da ideia da atividade pedagógica como atividade complexa. Pensar em conteúdos e técnicas demandará, nesse sentido, a reflexão sobre o que fazemos, aliada à problematização acerca do modo como fazemos e do por que fazemos da forma como fazemos. Não menos importante é a reflexão sobre os impactos que nossas escolhas e ações podem vir a ter na vida dos estudantes e da sociedade como um todo.

Enfatizamos, portanto, que não há métodos perfeitos ou modos únicos e corretos de agir na sala de aula. Precede essas preocupações a ideia de agir pedagogicamente a partir das especificidades do contexto e das particularidades do perfil dos estudantes, aliando as práticas educativas a um incessante refletir sobre seus porquês e sobre os valores e ideologias que elas carregam e veiculam. Transformações advêm dessa problematização e da preocupação em educar para o desenvolvimento humano, de modo ético. Sempre tendo em conta uma perspectiva situada do ensino e da aprendizagem, essa prática pedagógica envolve o constante pensar sobre quais são os sentidos atribuídos à ideia de ética e justiça social.

REFLEXÃO E AÇÃO

Ao longo desta unidade, promovemos reflexões em torno do fazer pedagógico e sua relação com o currículo, sob diversas perspectivas. Retomando as reflexões teóricas sobre a atividade educativa na atualidade, influenciada pelos impactos das tecnologias digitais, bem como as considerações de Libâneo aqui abordadas sobre a pedagogia como forma de humanização das pessoas, considere:

1. Discuta com um grupo de colegas as implicações dessas ideias para o seu componente curricular.
2. A partir das discussões com seu grupo, reflitam em conjunto sobre a metáfora da árvore e o fazer pedagógico. Procurem identificar algumas práticas (recorrentes) dentro de seu componente. No contexto das folhas, abordem as técnicas mais usadas e articulem-nas às práticas, às ideias, pensamentos e valores que as norteiam, ou seja, ligando-as à raiz (filosofia educacional) e ao tronco (pedagogia).
3. Por fim, discutam qual é a relação do que foi levantado com a formação humana integral dos estudantes.



FONTE:(Monte Mór, 2011;Ono,2013 Maciel, 2014)

Referências

- ASSIS, M (1904). **Esaú e Jacó**. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/romance/marm09.pdf> Acesso em: 14/8/2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Parecer CNE/ CEB/ nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866. Acesso em: 10/8/2014.
- BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Resolução nº 04, de 13 de julho 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jul. 2010. Seção 1, p. 10**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866 Acesso em: 10/7/2014.
- BRASIL. Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866 Acesso em: 10/7/2014.
- BRASIL. Formação de professores do Ensino Médio. Etapa I - Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica**; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_2.pdf Acesso em: 10/7/2014.
- BRYM, R. J.; LIE, J.; HAMLIN, C.; MUTZENBERG, R.; SOARES, E. V.; SOUTO MAIOR, H. *Sociologia*. Thomson, 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1953].
- CHARLOT, B. *Globalização e educação*. Texto de conferência no Fórum Mundial de Educação, 2000.
- CHRÉTIEN, Claude. *A Ciência em Ação*. Campinas: Papirus, 1994.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1988.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GLAUCO. *Abobrinhas da Brasilônia*. São Paulo: Circo Editorial, 1985.
- JENKINS, H. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge: The MIT Press, 2009.
- KALANTZIS, M; COPE, B. *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the local and the global. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas culturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2010. p. 37-62.

PORTO, M. Brasil em tempos de cultura: cena política e visibilidade. *Proposta*, n. 109, jun./ago. 2006, p.6-12.

RICENTO, T. Language Policy - Theory and Practice – an Introduction. In: RICENTO, T. (Org.). *An Introduction to Language Policy – Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 10-23.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: Denise Scheyerl & Savio Siqueira (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008 [1987].

SETTON, M. G. *Mídia e Educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SHOHAMY, E. *Language Policy – hidden agendas and new approaches*. London/New York: Routledge, 2006.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 [2005].

VERASZTO, E. V.; et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. *PRISMA.COM*, n. 7, 2008.

VOESE, Ingo. Ah... se todos fossem (ou não) iguais a uma onda no mar... *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. esp.: Identidade org. por Ingo Voese, p. 151-177, 2003.

WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Editora Cultrix, 1968.

_____. *Economia e Sociedade*. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

Etapa II – Caderno I

AUTORES

Denise de Amorim Ramos
Erisevelton Silva Lima
Fátima Branco Godinho de Castro
Maria Madselva Ferreira Feiges
Marta Mariano Alves
Rogério Justino

CIÊNCIAS HUMANAS

Etapa II – Caderno II

AUTORES

Alexandro Dantas Trindade
Arnaldo Pinto Junior
Claudia da Silva Kryszczun
Marcia Fernandes Rosa Neu
Eduardo Salles de Oliveira Barra
Marivone Regina Machado
Marcia de Almeida Gonçalves

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Etapa II – Caderno III

AUTORES

Daniela Lopes Scarpa
Flavio Antonio Maximiano
Hildney Alves de Oliveira
Lana Claudia de Souza Fonseca
Sérgio Camargo
Silmara Alessi Guebur Roehrig

LINGUAGENS

Etapa II – Caderno IV

AUTORES

Adair Bonini
Claudia Hilsdorf Rocha
Fernando Jaime Gonzalez
Magali Oliveira Kleber
Paulo Evaldo Fensterseifer
Ruberval Franco Maciel

MATEMÁTICA

Etapa II – Caderno V

AUTORES

Iole de Freitas Druck
Maria Cristina Bonomi
Viviana Giampaoli
Ana Paula Jahn
Italo Modesto Dutra

FORMAÇÃO E INSTITUIÇÃO DOS AUTORES

Adair Bonini

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde atualmente trabalha como professor e pesquisador.

Alexandro Dantas Trindade

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professor na Universidade Federal do Paraná - UFPR

Ana Paula Jahn

Doutora em Didática da Matemática pela Universidade Joseph Fourier (Grenoble), França, e professora na Universidade de São Paulo - Instituto de Matemática e Estatística, Departamento de Matemática (USP/IME)

Arnaldo Pinto Junior

Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, e atua como professor na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Claudia da Silva Kryszczun

Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea: Aspectos Éticos pela Universidade Estadual de Londrina (2014). Atualmente é professora da Secretaria Estadual de Educação

Claudia Hilsdorf Rocha

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mesma instituição em que atua como professora

Daniela Lopes Scarpa

Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), mesma instituição em que atua como professora

Denise de Amorim Ramos

Mestre em Educação pela Universidade de São Carlos – Ufscar. Atualmente é professora na Universidade Federal do Tocantins

Eduardo Salles de Oliveira Barra

Doutor em Filosofia na Universidade de São Paulo, e professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, UFPR

Erisevelton Silva Lima

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília, atualmente trabalha na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

Fátima Branco Godinho de Castro

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, UFPR, e atua na Secretária de Educação do Estado do Paraná

Fernando Jaime Gonzalez

Doutor em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul, e professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul onde também é professor

Flavio Antonio Maximiano

Doutor em Química (Físico-Química) pelo Instituto de Química da USP (IQUSP). Atualmente é docente do Departamento de Química Fundamental do IQUSP

Hildney Alves De Oliveira

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente trabalha na Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul

Iole De Freitas Druck

PhD em Matemática pela Université de Montreal. Atualmente é professora doutora da Universidade de São Paulo

Italo Modesto Dutra

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e professor do Colégio de Aplicação da mesma universidade

Lana Claudia de Souza Fonseca

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, e professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de Ensino de Ciências e Biologia

Magali Oliveira Kleber

Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora da Universidade Estadual de Londrina

Marcia de Almeida Gonçalves

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Márcia Fernandes Rosa Neu

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e professora da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina

Maria Cristina Bonomi

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora nesta mesma universidade, no Instituto de matemática e Estatística

Maria Madselva Ferreira Feiges

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, e professora Aposentada do grupo magistério superior da mesma Universidade

Marivone Regina Machado

Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Educacional, pela instituição Padre João Bagozzi. Atualmente é professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, na Disciplina de História.

Marta Mariano Alves

Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente exerce a função de pedagoga na Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Paulo Evaldo Fensterseifer

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

Ruberval Franco Maciel

Doutor em Estudos Lingüísticos e Literários de Inglês pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Sérgio Camargo

Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e professor na Universidade Federal do Paraná

Silmara Alessi Guebur Roehrig

Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Viviana Giampaoli

Doutora em Estatística pela Universidade de São Paulo, mesma instituição em que atua como professora

**Ministério
da Educação**

