

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO INTEGRADO

PEDAGOGICAL REFLEXIONS ABOUT PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN INTEGRATED EDUCATION

Glauber Pereira de Souza ¹

Resumo

O presente texto estabelece uma reflexão sobre o papel da educação e da escola no processo de constituição e modificação das estruturas sociais, partindo de uma análise que questiona as intencionalidades implicadas nos modelos educacionais hegemônicos. Com críticas à formação voltada aos interesses do capital, mas sem desconsiderar que entre as funções da escola está a preparação para o trabalho, defende-se no artigo o ensino integrado à educação profissional como proposta pedagógica voltada aos interesses da classe trabalhadora. No intuito de se construírem práticas educativas condizentes com um projeto de formação humana integral e não submisso às determinações do mercado, problematizam-se as questões que envolvem o ensino da linguagem, visto que ela é elemento essencial das relações humanas que, no entanto, acaba sendo usada para promover os processos de exclusão social.

Palavras-chave: Escola; Desigualdade; Processo Produtivo; Práticas Educativas.

Abstract

This paper establishes a reflection on the role of education and school in the process of constitution and modification of the social structures, starting from an analysis that questions the intentionalities implicated in hegemonic educational models. With criticism of the educational background focused on the interests of capital, not disregarding that among the school's functions is the preparation for work, the article defends that general education integrated with occupational education as a pedagogical proposal focused on the interests of the working class. In order to create educational practices consistent with a project of integral human development and non-submission to the market's determinations, this article problematizes the issues involving language education, since it is the essential element of human relations that might, however, end up being used to promote processes of social exclusion.

Keywords: School; Inequality; Productive Process; Educational Practices.

Artigo Original: Recebido em 14/10/2019 – Aprovado em 20/12/2019

¹ Licenciado em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre pelo programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Catarinense (IFC). e-mail: ps.glauber@yahoo.com.br (autor correspondente)

1 Introdução

Já está naturalizado o pensamento de que educação e escola são elementos fundamentais para os seres humanos, de modo que a estrutura educacional e determinados modelos pedagógicos hegemônicos acabam sendo aceitos por grande parte da população, inclusive por muitos educadores, sem que se realize uma problematização para confirmar se efetivamente os resultados das ações propostas conduzem à melhora prometida em termos de benefícios socialmente compartilhados.

Ao que pese a ideia de que a educação é ferramenta de ascensão social e diminuição da pobreza, na realidade, mesmo com a ampliação do acesso à formação escolar, é notável que na sociedade brasileira a desigualdade permanece presente. Esse diagnóstico leva à discussão levantada neste artigo, que propõe o ensino integrado à educação profissional como perspectiva educacional que pode trazer contribuições reais em termos de equidade social, no momento em que defende o rompimento com posicionamentos pedagógicos (e ideológicos) que estipulam uma educação voltada às necessidades do mercado e que se valem de um desenvolvimento precário das potencialidades do educando.

Em contraponto, no ensino integrado se pensa em educação de formação, tanto geral como profissional, que venha a dispor ao sujeito os saberes sistematizados e que o prepare para o mundo do trabalho, sem deixar de lado a necessidade de oferecer-lhe uma educação voltada à cidadania, à autonomia e ao pensamento crítico e reflexivo que o torne consciente das relações existentes a partir dos processos produtivos.

A temática da linguagem também é ponto de reflexão neste texto, pois em um modelo social ancorado na divisão de classes, a própria questão linguística é fator de secção e serve para atribuir poderes a determinados grupos, em detrimento da exclusão oferecida a tantos outros, consideravelmente os mais pobres.

Assim, tendo por base uma revisão bibliográfica em autores das áreas de educação e linguística, objetiva-se no presente artigo refletir sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa dentro do ensino integrado. Nesse percurso reflexivo, inclui-se: a) discutir sobre a função social da educação; b)

compreender a proposta de ensino integrado; c) analisar as determinantes presentes na relação entre linguagem, escola e sociedade. As discussões derivam do entendimento de que uma educação que se preocupe em possibilitar aos alunos a apropriação adequada das formas de comunicação humana age para que os educandos, em vez de serem excluídos, estejam aptos a atuar de maneira crítica e autônoma no seu contexto.

2 A que(m) serve a escola e seu modelo de educação?

Existe certo consenso da importância da escola como espaço de educação formal que auxilia no desenvolvimento do sujeito e, conseqüentemente, da sociedade. O sentido dado a essa importância, no entanto, é variável. Muitas vezes se reproduzem discursos como “ir à escola para ser alguém”, “ter uma formação para conseguir um bom emprego” ou “estudar para ter conhecimento”, o que indica predominância de uma concepção utilitarista da educação, em especial relacionada ao aperfeiçoamento de habilidades para um bom desempenho no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, existe um ideário ingênuo de escola e educação como ferramentas que promovem o combate à pobreza e garantem a ascensão social.

Gentili (2005) aponta que desde a metade do século XIX foi atribuído à escola o papel de integração social, sendo ela considerada propulsora de crescimento econômico. Em função desse princípio, a burguesia brasileira confere ao sistema educacional a culpa pelas dificuldades econômicas sofridas pelo Brasil (FRIGOTTO, 2018). Essa visão foi exposta claramente no começo do século XX pelo grupo de intelectuais que lançou em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Para os pioneiros, o modelo educativo tradicional vigente no Brasil à época era responsável pelo atraso do desenvolvimento do país. Ao mesmo tempo, acreditavam que a educação poderia ser a redentora da nação, por isso propunham uma nova proposta educativa que, na concepção dos signatários do documento, teria uma função salvacionista.

Dentre os princípios dos escolanovistas estavam: a) educação pública como dever do Estado e comum a toda a sociedade; b) laicidade, gratuidade e

obrigatoriedade da educação; c) valorização da prática, estimulando o aprendizado pela ação, característica de influência pragmatista.

Desde os anos 1980 são observadas correntes pedagógicas que trazem à tona os fundamentos da Escola Nova, fazendo com que o pensamento da pedagogia ativa defendida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apareça nas propostas educacionais da atualidade (CAMPOS; SHIROMA, 1999). As autoras destacam que os documentos orientadores da política educacional propostos por organizações como a ONU e o Banco Mundial sugerem a necessidade de a educação ser usada para estimular nos educandos a habilidade de aprender a aprender, de forma que se forjem sujeitos capazes de solucionar problemas. Igualmente, as Diretrizes Curriculares estabelecidas para a educação brasileira seguem a mesma linha ao propor modelos formativos que desenvolvam competências nos alunos.

A Teoria do Capital Humano é outro modelo cuja proposta reforça a perspectiva de que a educação possui um caráter de gerar o progresso econômico dentro da lógica capitalista. Segundo Gentili (2005), os princípios da Teoria do Capital Humano, incluindo a visão de que a escola forma para o emprego e contribui para o aumento da renda individual, tinham boa aceitação devido a um contexto favorável durante os anos de acentuado desenvolvimento da economia mundial, fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e a crença no pleno emprego. Porém, com a crise do capitalismo surgida no fim dos anos 1970 e que se acentuou nos anos seguintes, ocorreu o enfraquecimento dos postulados dessa teoria, propondo-se como alternativa o conceito de empregabilidade, no qual fica a cargo de cada sujeito construir sua formação e aprimorar-se para uma colocação no mercado de trabalho. Assim, dentro de uma perspectiva de cunho neoliberal, desloca-se a formação educativa do âmbito social para o individual, de tal modo que o fracasso na busca de um emprego se torna responsabilidade do próprio sujeito.

Mas não é só no conceito de empregabilidade que a marca da ideologia neoliberal se faz presente. Becker (1994) considera que a pedagogia não diretiva é análoga ao neoliberalismo. De acordo com o autor, o não diretivismo considera que o aluno já

traz consigo os conhecimentos necessários, precisando apenas levá-lo ao nível de consciência. Para tanto, deve-se propiciar liberdade ao aluno, para que ele aja sem interferência do professor, tal qual o mercado que é capaz de se autorregular sem a intervenção do Estado.

Visões utilitaristas com viés ideológico que conforma sujeitos para as necessidades do mercado são marcas presentes nos movimentos pedagógicos contemporâneos. Veja-se o caso da pedagogia das competências. Para Ramos (2010), esse modelo defende que a aprendizagem vai se formando pelas experiências, sendo uma espécie de resultado da percepção que o indivíduo tem do mundo, o que leva a autora a considerar que tais aspectos constituiriam um neopragmatismo, em que se produz uma relativização do conhecimento. Segue a autora afirmando que ao mesmo tempo há na pedagogia das competências um caráter neotecnicista, haja vista que essa pedagogia, ao se focar em tornar os alunos capazes de executar determinadas tarefas e se preocupar com os métodos para atingir esse objetivo, busca desenvolver no educando as competências desejadas pelo processo produtivo.

Ao se estabelecer a associação de que a construção do modelo pedagógico está diretamente relacionada às exigências do contexto social, comprova-se o caráter ideológico do processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se, assim, que a opção do que deve ser ensinado, muitas vezes imposta pelos documentos oficiais, remete à formação de sujeitos que atendam adequadamente aos modos de produção.

Por outro lado, se a educação é usada para formar indivíduos que correspondam aos interesses de certos grupos, também pode ser aplicada para a construção de novos sujeitos engajados na transformação da sociedade. Mesmo que haja uma apropriação de ideias da educação para ajustá-la à manutenção da ordem vigente, não se pode desprezar que a função da escola também pode ser aplicada na tentativa de formar um sujeito solidário, crítico e reflexivo que conscientemente trabalhe para a modificação positiva do seu entorno.

Afirma Luckesi (2011) que o processo educativo escolar pressupõe o desenvolvimento do ser humano de maneira abrangente, envolvendo cognição, afetividade, psicomotricidade e modo de viver.

Segundo o autor, para que a sociedade mantenha seu estágio atual é preciso que ela consiga se reproduzir cultural e espiritualmente, o que ocorre por meio da educação. No entanto, isso não significa apenas manutenção, mas também a perspectiva de construir modificações para responder aos desafios emergentes, por isso, “A educação, nas suas diversas possibilidades, serve à reprodução mas também à renovação da sociedade” (LUCKESI, 2011, p. 145). Há que se pensar em uma visão dialética, na qual se tenha clareza que a escola é determinada pela estrutura vigente, bem como tem condições de influenciar os elementos que a determinam (SAVIANI, 1999).

Visão semelhante é defendida por Libâneo (2010) ao considerar que se educa:

[...] ao mesmo tempo para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a reprodução e para a apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras. (LIBÂNEO, 2010, p. 23).

Logo, mesmo com limitações e sem apelar para visões salvacionistas, é possível pensar a educação com um caráter transformador, que atue em prol do ser humano e como instrumento de redução das desigualdades. Para isso, é preciso “agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente” (LUCKESI, 2011, p. 70).

Requer-se uma reflexão crítica a respeito das contradições, para uma tomada consciente de posição pedagógica, que envolva não apenas o porquê fazer, mas o que e o como fazer (LIBÂNEO, 2010).

Desse modo, conforme assinalado por Neves e Pronko (2008), embora a escola seja influenciada pela concepção burguesa e pelo modo de produção capitalista, ela pode atuar em favor daqueles que vivem do trabalho e que, em grande parte, estão excluídos dos benefícios do sistema produtivo:

A escola pode ser útil à classe trabalhadora como instrumento de barganha por melhores condições de trabalho, como instrumento de alargamento do grau de conscientização política e como instrumento da formulação de uma concepção de mundo emancipatória das relações sociais vigentes. Mas, para que a educação escolar se transforme efetivamente

em instrumento de conscientização da classe, ela precisa superar a sua sempre crescente subsunção aos imperativos técnicos e ético-políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estruturação curricular a omnilateralidade e a politecnicidade. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 28).

Uma proposta crítica exige a consciência de que o ato educacional é dotado de intencionalidade (LUCKESI, 2011) e que o sujeito educador deve procurar compreender de maneira aprofundada as concepções pedagógicas que por ele são adotadas (VEIGA-NETO, 2012). Seria a tentativa de evitar a mera reprodução de discursos e práticas educativas que muitas vezes são sedutoras, mas que ao final conduzem a ações que objetivam a manutenção do *status quo*.

3 Trabalhar é preciso, logo educar (e educar-se) também se faz necessário

O trabalho, no sentido de modificação da natureza para adequação às necessidades dos seres humanos, é uma realidade que acompanha a existência humana. A esse respeito, afirma Frigotto (2009):

Na sua dimensão ontocriativa, explicita-se que, diferente do animal, que é regulado e programado por sua natureza, por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas adapta-se e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência. (FRIGOTTO, 2009, p. 174).

Assim, o trabalho é inerente à natureza humana. Ao mesmo tempo, constitui-se em princípio educativo, pois o ato de modificar a natureza exige por parte dos seres humanos a apropriação de certos conhecimentos, os quais, por sua vez, precisam ser socialmente compartilhados. Como sugere Kuenzer (1992), toda ação humana sobre a natureza é trabalho, o que faz com que todas as formas de educação se configurem como ação voltada ao trabalho.

Entretanto, o entendimento acerca de trabalho e educação se modifica de acordo com o contexto sócio-histórico. Dentro da atual lógica capitalista, o sentido do trabalho se apresenta equivalente à condição de emprego e quando relacionado à educação acaba por caracterizar a chamada dualidade estrutural, em que se observam duas

trajetórias educativas diferentes a depender da origem de classe do sujeito educando (KUENZER, 1992, 2009): de um lado o reducionismo que se preocupa apenas em desenvolver cognitivamente, em estudantes oriundos da classe trabalhadora, capacidades básicas e instrumentais que servirão para cumprir com os requisitos exigidos pelo mercado (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015) e do outro, um modelo propedêutico, cuja formação humanística e de cultura geral colabora com a preparação para o meio acadêmico, tradicionalmente destinado aos membros das classes socioeconômicas privilegiadas que, em consequência, compõem a elite dirigente.

Esse processo de formação intensifica a forte alienação da classe trabalhadora, que vivencia nestas primeiras duas décadas do século XXI a precarização das condições de trabalho, redução de direitos assegurados pelo Estado e construção de uma cidadania voltada para o consumo de mercado (BORGES; FAGIANI, 2018). Para os autores, elementos como jornadas exaustivas de trabalho, postos de emprego temporário, terceirização, baixa remuneração e desemprego crescente se tornam cada vez mais constantes, gerando sentimentos de desesperança.

Um cenário assim configurado exige uma tomada de consciência que conduza à substituição de estruturas sociais que servem para perpetuação e aprofundamento dos sistemas exploratórios vigentes. Como possibilidade, vislumbram-se projetos de formação de sujeitos críticos, capazes de atuar ativamente na construção de uma outra realidade baseada em princípios de justiça e igualdade. Dessa forma, é preciso superar o “histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo” (RAMOS, 2012, p. 107).

Uma proposta que articule educação e trabalho estaria em consonância com a ideia de ensino integrado, perspectiva educacional que é caracterizada por Araujo e Frigotto (2015, p. 64) como sendo “um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas [...] a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social”.

A defesa dos autores é por uma educação comprometida pela formação inteira em que todos possam desenvolver plenamente suas faculdades físicas e intelectuais, potencializando a força criativa e o grau de autonomia. Acredita-se nessa possibilidade também como forma de propiciar o entendimento das múltiplas relações do sistema produtivo para que não se tenha um trabalhador adestrado, mas sim um “sujeito humano emancipado” (FRIGOTTO, 2018, p. 58).

Conforme destaca Kuenzer (2009), os objetivos estabelecidos para o Ensino Médio são válidos para todos os adolescentes, indiferentemente de sua origem social, o que indica que tais propósitos deveriam assegurar que os alunos das escolas públicas, em grande parte derivados de camadas empobrecidas social, econômica e culturalmente, tivessem acesso à educação que lhes proporcionasse aprendizagens significativas e variadas.

Porém, o que se observa muitas vezes é uma escola pública que oferece condições limitadas a seus alunos, fornecendo-lhes experiências voltadas ao fazer profissional, sem aprimoramento da consciência crítica e reflexiva, o que somente corrobora com o processo excludente característico da sociedade brasileira.

É importante que haja um rompimento com a formação que é voltada especificamente às exigências do mercado de trabalho, o que não significa, entretanto, desconsiderar as necessidades econômicas que o sujeito possui para manter sua subsistência (CIAVATTA, 2005). Tendo em vista que ingressar no mercado de trabalho é uma necessidade do trabalhador, compete à escola prepará-lo para isso, sem deixar de promover acesso ao saber científico e tecnológico que permita inserção, participação e usufruto dos benefícios oferecidos pelo processo produtivo (KUENZER, 1992).

Por isso, Kuenzer (2009) defende que o modelo de educação leve em conta a existência de jovens que, durante sua trajetória escolar, precisam dedicar-se ao trabalho como forma de sustento econômico e que não vislumbram a realização de estudos universitários. Tal fato não justifica a existência de um ensino de menor qualidade, mas justamente sugere a necessidade de oferecer a esse público uma formação ampla que articule conhecimentos

relacionados à ciência, à cultura e ao trabalho, ou seja, um Ensino Médio público que consiga “ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estreitamente profissionalizante” (KUENZER, 2009, p. 44), proporcionando uma integração digna ao processo produtivo (FRIGOTTO, 2018).

Assim, a escola serviria à classe trabalhadora, ao atuar pela democratização do saber sobre o trabalho, enquanto confrontaria a lógica do capital, que prevê a distribuição desigual do conhecimento (KUENZER, 1992).

4 Relação paradoxal entre linguagem, escola e sociedade: integração que exclui

A comunicação humana envolve um processo complexo caracterizado pelas faculdades da linguagem. Igual ao trabalho, a linguagem também é um atributo que diferencia os seres humanos dos demais animais, por ser um produto cultural (TERRA, 1997). É por meio dela que os seres humanos se desenvolvem, agem, interagem e compreendem o mundo ao seu redor (GERALDI, 2013). Nas palavras de Langacker (1980):

A linguagem está em toda a parte. Impregna nossos pensamentos, é intermediária em nossas relações com os outros, e se insinua até em nossos sonhos. O volume esmagador de conhecimentos humanos é guardado e transmitido pela linguagem. A linguagem é, de tal modo, onipresente que a aceitamos e sabemos que sem ela a sociedade, tal como a conhecemos, seria impossível. (LANGACKER, 1980, p. 11).

Essa mesma linguagem que estabelece as relações humanas e o contato com o mundo – que agrega e gera interações, que é usada na conversa entre amigos, na troca de cartas dos apaixonados, na piada que diverte, no poema que se aprecia ou na música que se canta e dança em conjunto – tem sido usada historicamente como instrumento de poder e exclusão social. Manguel (1997) destaca que nos primórdios do surgimento da escrita, o ofício de escriba era destinado a alguns poucos membros da sociedade, o que lhes garantia uma distinção social. Desde então, os processos de escrita e leitura se consolidaram nas práticas sociais e hoje um indivíduo analfabeto vê suas possibilidades de circulação nas esferas sociais reduzidas, pois, dentro

de uma cultura letrada, os atos de ler e escrever se tornam ferramentas exigidas consideravelmente para acesso a grande parte do conhecimento sistematizado.

A questão da linguagem, e da língua como uma de suas constituintes, está tão atrelada a instrumentos de poder que na França, em período anterior à revolução de 1789, tinha-se como modelo de prestígio a língua falada pela aristocracia da época, enquanto a variedade linguística adotada por burgueses, banqueiros e industriais era ridicularizada e tratada com desprezo, porém, com a Revolução Francesa a lógica inverteu, e a mudança de classe social dominante também refletiu em mudanças da variedade linguística dominante, o que faz Bagno (2001) considerar que a língua padrão é a língua do patrão.

Soares (2017, p. 114-115) mostra compartilhar desse posicionamento ao estabelecer que “o exercício da dominação e a preservação dos privilégios se dão através do monopólio, pelas classes favorecidas, não só dos bens materiais, mas também desse capital linguístico socialmente rentável e do capital cultural a que só esse capital linguístico dá acesso”.

As diferenças entre as posições socioeconômicas dos indivíduos possuem relação com a separação que existe:

[...] entre os falantes das variedades estigmatizadas do português brasileiro (moradores da zona rural ou das periferias das grandes cidades, miseráveis ou pobres, analfabetos ou semianalfabetos) – que são a maioria de nossa população – e os falantes das variedades prestigiadas (moradores dos centros urbanos, mais escolarizados e de poder aquisitivo mais elevado) (BAGNO, 2015, p. 28).

Inclusive, Soares (2017) destaca que o fracasso escolar vivenciado pelos alunos originários das camadas populares decorre, em grande parte, devido às questões linguísticas, tendo em vista que a língua usada, ensinada e solicitada pela escola corresponde à variedade linguística dominada pelas camadas privilegiadas, enquanto o mesmo ambiente escolar age no sentido de censurar e estigmatizar a linguagem das camadas populares.

Se o aluno tem seu conhecimento menosprezado e seu falar inferiorizado, enquanto que a linguagem

utilizada pela escola não lhe é compreensível, não há como garantir-lhe acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à conscientização de seu papel como cidadão.

Contraditoriamente, encontra-se na própria escola a reprodução de preconceitos sociais e a manutenção de uma sociedade dividida em classes. Assim, é fundamental refletir acerca de quais práticas envolvendo a linguagem são relevantes para o ensino integrado, que justamente busca romper com um modelo educacional que colabora com a divisão da sociedade.

5 Aulas de língua portuguesa no ensino integrado: práticas educativas da linguagem

A perspectiva adotada nesse trabalho considera que a escola, por fazer parte de uma sociedade marcada por antagonismos e contradições, reflete em seu interior essas mesmas situações, o que a coloca na condição de espaço de luta de forças que pode impelir para um processo de transformação que supere desigualdades e possa promover equidade social (SOARES, 2017).

Isso implica proporcionar aos sujeitos educandos práticas educativas que lhes deem acesso ao saber elaborado e acumulado historicamente, já que, conforme defendido por Saviani (2011), a apropriação do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento da consciência e posterior atuação crítica na sociedade.

Ao se levar esse aspecto para a área de linguagem, é preciso entender que ela estabelece as relações constantes entre os seres humanos e o mundo, sendo que ao mesmo tempo a linguagem é “o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (SOARES, 2017, p. 26), logo, para apropriar-se dos conhecimentos e atuar ativamente em seu entorno, é preciso que os sujeitos se tornem aptos às práticas sociais de uso da linguagem, tarefa que, em parte, compete ao ensino de Língua Portuguesa.

No entanto, o que se tem observado é que a escola, em especial a pública, não vem instrumentalizando adequadamente os sujeitos oriundos das camadas mais desfavorecidas – seja no

âmbito da linguagem ou nas demais áreas – para uma formação abrangente de caráter emancipatório. Prova disso é que Bagno (2015, p. 31) destaca que diversas pesquisas mostram que falantes das variedades linguísticas estigmatizadas (em geral, os mais pobres), “têm sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público, que se serve exclusivamente da norma-padrão”.

Constata-se uma distorção entre os objetivos definidos para a escola e a formação que por ela é proporcionada aos cidadãos. Assim, Antunes questiona (2016, p. 176): “Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?”

É relevante, então, pensar as aulas de Língua Portuguesa no ensino integrado à educação profissional, considerando que ele precisa articular, “numa totalidade concreta, as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas” (FRIGOTTO, 2018, p. 58).

Não se trata de estabelecer uma formação que proporcione os saberes básicos de leitura e escrita exigidos para o desempenho da função profissional. Trata-se, sim, da formulação de estratégias pedagógicas que gerem um processo reflexivo para ampliar o entendimento sobre a linguagem como mediação social e que permitam aos sujeitos maiores condições de expressão e participação na sociedade.

Se a linguagem entre os humanos envolve, além do falar e ouvir, os atos de ler e escrever, é sobretudo nessas quatro formas de manifestação verbal que se deve pensar o ensino da língua materna, dentro de uma abordagem sociointeracional que reconheça a presença do outro, seja como o sujeito que estabelece a comunicação ou como o interlocutor a quem se dirige a comunicação.

Dentro de uma cultura letrada, a leitura permeia as mais diversas esferas, fazendo com que seja inegável a importância da formação de sujeitos que não apenas decodifiquem, mas que também sejam hábeis em compreender e interpretar textos para, a partir deles, posicionarem-se diante do mundo.

A ação da leitura deve ser entendida como ler criticamente, o que sugere a visão de perceber o texto como prática histórica, construído por um sujeito social dotado de uma intenção (FARACO, 2009). Conforme preconiza Pauliukonis (2009), é importante analisar o contexto sócio-histórico de produção do texto, haja vista que somente o conhecimento da língua não é suficiente para a compreensão textual, devendo o leitor resgatar o momento de sua produção, reconhecer quem é seu autor e estar ciente de que esse autor teve uma intenção ao elaborar sua produção textual.

Também é preciso pensar em ler compreensivamente, o que denota reagir a esse texto “identificando as vozes sociais que o compõem” para com elas concordar ou discordar (FARACO, 2009, p. 101).

A leitura literária é outro ponto a ser considerado nas práticas de Língua Portuguesa, para que se propicie aos alunos o acesso a um tipo específico de patrimônio cultural pautado no uso de recursos estilísticos da linguagem. A expressão artística faz parte da cultura, o que torna fundamental que a escola promova o contato com a literatura e a fruição das obras, atitudes relevantes para o desenvolvimento do educando.

Em relação à escrita, Faraco (2009) destaca que escrever é uma atividade interlocutiva, pois quando se escreve há o intuito de que alguém leia o escrito. Isso exige que se imagine a presença do possível interlocutor desse texto, pois como Martino (2015, p. 67) destaca, no processo de produção textual o escritor precisa deixar “marcas em seus textos para que possam ser seguidas pelo leitor”.

O trabalho com a escrita também exige observação das circunstâncias de produção textual, de modo a se considerar aspectos composicionais, de adequação da variedade linguística usada na escrita e, até mesmo, de formação de estilo próprio de escrever para desenvolvimento da identidade (FARACO, 2009).

Dentre as funções referentes à aula de Língua Portuguesa, também é preciso trabalhar questões relacionadas à fala, promovendo atividades que envolvam a oralidade e a capacidade de argumentação. Na desigualdade característica da sociedade brasileira, são poucos os que têm acesso às formas de fala prestigiadas, tal como acontece

com direitos básicos, a exemplo de saúde, alimentação, transporte, acesso às novas tecnologias (BAGNO, 2015).

O indivíduo que não domina a variedade culta da língua falada muitas vezes sofre processos de estigmatização em variados ambientes públicos. Constrangido, prefere permanecer calado, não se posiciona nem exige seus direitos, permitindo que outros falem em seu lugar.

Por meio dessa constatação se observa a demanda para que na escola se realize um trabalho que ajude os sujeitos a dominar a fala com fluência, principalmente em situações formais, adequando o falar ao contexto, sem deixar de praticar a “convivência democrática” em que se exercita o direito à livre expressão dos sujeitos tanto em falar como em ouvir a voz dos outros (FARACO, 2009, p.103).

Uma ação educativa de qualidade, na perspectiva do ensino integrado, precisa partir dos princípios destacados anteriormente para o ensino da linguagem: quando se estimula a leitura crítica, busca-se tirar o sujeito de um posicionamento passivo, para torná-lo reflexivo, autônomo e atuante; ao proporcionar-lhe contato com a literatura, promove-se a percepção a respeito dessa tentativa artística de expressar subjetividades e recriar o mundo que lhe amplia o repertório cultural; ao fazê-lo perceber a relação interlocutiva da escrita e a necessidade de observar certos aspectos convencionados, são proporcionadas formas de fazer com que a expressão do cidadão possa ser adequadamente compreendida; igualmente ocorre com as práticas voltadas ao desenvolvimento da oralidade, para que o sujeito tenha manejo de diferentes variedades linguísticas e as utilize segundo cada contexto, sem esquecer que aquele que fala também precisa ser ouvinte atento.

Apropriado das práticas de linguagem, o indivíduo estará em melhores condições de circular nas esferas sociais, nelas incluindo-se ao exercer sua cidadania e contribuindo para o fortalecimento de uma sociedade de fato democrática. Isso é possível com um ideal de educação que esteja preocupada com a formação do ser humano integralmente, contrariando as diversas práticas educacionais alienadoras que apenas desejam conformar os

indivíduos para as exigências dos processos produtivos.

5 Considerações finais

Ao longo deste texto, com ancoragem na literatura sobre educação, discutiu-se a respeito da função social da escola, em direção a uma análise crítica dos posicionamentos pedagógicos adotados por educadores e ratificados pela sociedade. Na contemporaneidade, estão presentes discursos que convencem a muitos de que a educação por si só tem poderes para solucionar os mais diversos problemas da humanidade, o que leva à reprodução de práticas educativas que, contrariamente ao esperado, contribuem para a manutenção das mazelas sociais.

Apesar de uma leitura menos ingênua mostrar que não se pode crer em propostas salvacionistas e que a escola por vezes vem sendo usada como mecanismo de manutenção das contradições sociais, também não se pode negar que ela tem sim condições de estar a serviço da transformação social, atendendo aos interesses das camadas populares. Entretanto, a consolidação de uma proposta emancipadora exige que se pense em práticas pedagógicas ideologicamente comprometidas com a transformação social.

Para tal movimento, buscou-se compreender o ensino integrado à educação profissional, apontado como uma perspectiva que pode contribuir para um projeto societário de maior equidade. O ensino integrado reconhece a existência de contradições e sugere uma educação de qualidade que seja instrumento de luta à medida que defende que a classe trabalhadora dominada se aproprie dos conhecimentos sistematizados e esteja instrumentalizada para a construção de uma sociedade mais igualitária. Compreendendo o trabalho como condição da existência humana, o ensino integrado defende uma educação profissional que não se restrinja à formação de mão de obra.

Para tanto, ao articular elementos como ciência, cultura, tecnologia e trabalho, propõe uma formação que envolve a preparação para o exercício profissional dentro de uma ideia de totalidade, em substituição aos modelos educacionais que promovem saberes fragmentados que se dirigem apenas ao que é exigido para a prática laboral.

Sendo o ensino integrado voltado para estimular nos educandos uma compreensão abrangente da realidade, é preciso admitir a linguagem como característica básica das sociedades humanas que medeia as relações e práticas sociais, análise que foi realizada neste trabalho. Disso, depreendeu-se que estudar, compreender e aprimorar a linguagem é atitude necessária em uma prática educativa de um projeto emancipador, até porque o acesso e a assimilação dos saberes sistematizados passam por um manejo adequado da linguagem.

Tal posicionamento leva a reconhecer que a própria linguagem é usada para marginalizar os indivíduos. Por isso, na articulação teórica entre linguística e educação profissional e tecnológica, refletiu-se neste artigo sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa no ensino integrado. Os resultados apontaram para a necessidade de abordagens didáticas que, ao trazerem os processos comunicativos dentro de seus objetos de estudo, estejam engajadas na defesa de uma educação linguística que oportunize democraticamente a todos o direito de apropriar-se e dominar as atividades verbais.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 15. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.
- BORGES, Elisabete Ferreira; FAGIANI, Cílon César. **Educação e trabalho no contexto da sociedade contemporânea. Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 3, n. 9, p. 536-557, set./dez. 2018.
- CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. **O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. Revista brasileira de**

estudos pedagógicos, Brasília, v. 8, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 97-104.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 41-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LANGACKER, Ronald. **A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos linguísticos fundamentais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiki. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010, p. 19-62.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINO, Agnaldo. A linguística textual na prática de leitura e interpretação de texto em língua portuguesa. **Verbum**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 64-79, maio. 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silva Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 239-258.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012.