

VALQUÍRIA AREAL CARRIZO

# POR QUE TRABALHO COMO **PRINCÍPIO** **EDUCATIVO?**

Uma Análise  
LINGUÍSTICO-DISCURSIVA  
em Livros Didáticos de Língua  
Estrangeira Moderna do  
PNLD 2018



**POR QUE TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO?  
UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA DO  
PNLD 2018**



**VALQUÍRIA AREAL CARRIZO**

**POR QUE TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO?  
UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA DO  
PNLD 2018**

**Copyright © Valquíria Areal Carrizo**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Valquíria Areal Carrizo

**Por que trabalho como princípio educativo? Uma análise linguístico-discursiva em livros didáticos de língua estrangeira moderna do PNLD 2018.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 303p.

**ISBN 978-65-5869-176-1 [Digital]**

1. Análise linguístico-discursiva. 2. Ensino de língua estrangeira. 3. Livros didáticos. 4. Políticas públicas. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Larissa Santos

**Direito de imagem:** Pixabay/drobotdeanProjetado por master1305.com-freepik.com

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

#Gratidão. Dedico este trabalho aos meus pais, Maria da Penha Areal 'sempre presente' e Ivoir Carrizo; ao meu esposo, Tarcísio Barroso Marques, e aos meus filhos, Tarcísio e Luísa.



## AGRADECIMENTOS

Agradecer... Como é importante!

A trajetória no doutorado foi um entrelaçamento de histórias, vidas e pessoas... Não poderia imaginar que a tese passaria por uma seleção e que seria uma das premiadas para a publicação. Agradeço a tod@s que de forma direta ou indireta contribuíram com a 'nossa' vitória.

O livro é o fruto que sonhávamos alcançar com a tese de doutorado em Estudos de Linguagem, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Del Carmen Daher (UFF) e coorientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ), para dar visibilidade ao trabalho muitas vezes 'in'visível de estudantes e docentes.

Registro, também, os meus agradecimentos a Deus. Se cheguei até aqui foi porque acreditei, tive fé!

Ao meu Porto Seguro, Tarcísio, amor para a vida toda!

Aos meus filhos, Tarcisinho e Luísa, que souberam me entender nas minhas ausências e presenças... Obrigada pelos beijos, abraços e carinhos...

Aos meus pais, Ivoir e Penha, que tanto me incentivaram a alçar novos voos. Mãezinha, no céu, este livro é para você!

Aos meus irmãos, Fernanda, Sandro, Leonardo e Giovana, por serem parceiros fiéis e cuidarem de nossos pais quando eu estava ausente.

Às minhas amigas, Andreza, Carolina, Geysa, Ana Beatriz, Cláudia e Kelly, por torcerem e saberem esperar pela minha companhia e vitória.

Às minhas amigas do doutorado, de viagens, de estudos, de sofrimentos e de alegrias, Elayne Souza e Hasla Pacheco, por toda a força que me deram; sem vocês comigo, eu não conseguiria! Um agradecimento especial pelo lindo prefácio!

À minha Orientadora, Del Daher, que não foi a primeira, mas que foi a que sempre quis... Obrigada por me aceitar como orientanda!

À minha Coorientadora, Cristina Giorgi, que veio para agregar e trocar experiências de CEFET para IF.

À minha banca de qualificação, Dayala Vargens, Poliana Arantes e Vera Sant'Anna que tanto contribuíram com correções e sugestões enriquecedoras para a pesquisa.

À minha banca de defesa, Alice Souza, Fabio Almeida, Janaína Cardoso e Telma Pereira, por aceitarem prontamente o convite e participarem da etapa final da Tese.

Aos professores Del, Edila, Mônica, Ricardo, Silmara, Telma, Vanise e Xóan pelos ensinamentos durante as aulas do doutorado.

Aos outros colegas de doutorado Cristiano, Ernani, Fábio, Francisco, Gilson, Isabel, Roberta, Simone, Stela, Thais, Valéria e Wanderleia pelas idas e vindas a Rio Pomba.

Aos estudantes do IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé pelo apoio e torcida. Vocês foram muito importantes para o meu aprendizado!

Aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa 'Práticas de Linguagem, Trabalho e Formação Docente' (UFF-CNPQ) pelas valiosas trocas de saberes.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - *Campus* Muriaé, à Universidade Federal Fluminense e à CAPES pela oportunidade de qualificação em Estudos de Linguagem.

## PREFÁCIO<sup>1</sup>

O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.  
(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)

A curiosidade epistemológica e o auxílio mútuo resumem nossa trajetória no Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER), parceria firmada entre o Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Através do Doutorado em Estudos de Linguagem, construímos uma parceria que se consolidou pela cumplicidade, pela nossa curiosidade inquieta à procura de esclarecimentos sobre discursos que circulam na Educação Profissional Brasileira os quais trazem mais perguntas que respostas. Ao relermos a pesquisa da Valquíria, agora organizada em livro, sentimos que se produziu um material acadêmico denso e claro para ser dividido com os demais profissionais da educação, demonstrando a importância das pesquisas em linguagem, atentas às necessidades sociais.

Com efeito, a autora materializa, nesta obra, suas percepções e seus diálogos com as orientadoras, com os professores / colegas da Pós-Graduação, com seus alunos do Instituto Federal, a partir da pergunta que constitui o título de sua obra: POR QUE TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO? UMA ANÁLISE

---

<sup>1</sup> Elayne Silva de Souza - Doutora em Estudos de Linguagem / UFF; Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Muriaé.

Hasla Pacheco - Doutora em Estudos de Linguagem / UFF; Técnica em Assuntos Educacionais / UFMG.

## LINGUÍSTICO-DISCURSIVA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA DO PNLD 2018.

Dessa forma, este trabalho está voltado para uma “análise metodicamente rigorosa”, a partir de um olhar crítico sobre a própria experiência de Valquíria com o processo de trabalho, descrita nas “Considerações Iniciais”: suas trajetórias profissionais e pessoais são interlaçadas por posicionamentos que nos conduzem, impreterivelmente, por lembranças de nossas próprias experiências com o trabalho. A busca pela compreensão da relação de Trabalho como Princípio Educativo está intimamente relacionada com sua prática docente, como aponta logo no início do texto, e nos conduz ao entendimento a respeito do compromisso ético da Educação Profissional Brasileira, principalmente aquela oferecida nos Institutos Federais, com uma concepção nova e integral do mundo, que possa superar o tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira que, historicamente, sempre reservaram a formação para o trabalho manual para os pobres e a formação para o trabalho intelectual para os ricos.

E movida por sua “curiosidade epistemológica”, a autora traça seu caminho de pesquisa motivada pela investigação da construção discursiva desse conceito em livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna, o que determina uma empreitada corajosa, por três motivos: primeiro, esses dispositivos pedagógicos, por si mesmos, mobilizam inúmeros discursos, muitas vezes depreciativos, sobre o fazer docente. Assim, é importante ressaltar que a autora teve o cuidado de não construir juízos de valor sobre essa prática. Em segundo lugar, porque o recorte trata das Línguas Estrangeiras Modernas, uma área que, historicamente, é negligenciada na construção curricular da Educação Básica; e, por fim, no nosso entendimento, por tratar de um Edital do Programa Nacional do Livro Didático, um conjunto de ações que envolve muitos interesses políticos e econômicos, os quais acionam discursividades diversas, motivadas por esses interesses.

Entretanto, a pesquisadora assume sua posição de esclarecer o modo discursivo em que se dão as interincompreensões e interdiscursividades produzidas por esses discursos diante da

concepção de Trabalho como Princípio Educativo. Para tanto, traz um referencial teórico robusto, que lhe deu suporte eficiente nas análises: Foucault (1975-1976; 1979;1987; 1996; 2003; 2004; 2007), para compreender as relações de poder em nossa sociedade moderna, estabelecidas não pela violência e pela luta, mas por um modo de ação singular, que é o governo e todos os dispositivos que ele aciona para produzir determinados saberes, como o saber sobre o trabalho que, segundo a grade econômica neoliberal, comporta uma dupla dimensão: capital (porque o trabalho comporta “competências”) e renda (porque o investimento em capital pressupõe rendas futuras); Maingueneau (1997; 2001; 2005; 2008), pela abordagem enunciativa da Análise do Discurso Francesa, a qual entende o interdiscurso como a relação entre os discursos que remete a uma observação das práticas acionadas pelos diversos saberes produzidos em uma determinada época e lugar, fazendo emergir daí a descrição dos enunciados que se tornam verdade, que se transformam em práticas cotidianas, que produzem subjetividades.

Vale ressaltar as contribuições de diversos pesquisadores para análises empreendidas por Carrizo no campo da Linguagem, da Educação e das Ciências Sociais: Ciavatta (1990); Daher e Sant’Anna (2010); Daher, Freitas e Sant’Anna (2013), Deusdará e Rocha (2013); Frigotto (1989; 2001); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Gramsci (1981; 1982; 1991); Guirado (2009). Todos esses “caminhos” percorridos neste livro nos dão a dimensão da potência desse discurso frente aos discursos que, atualmente, querem produzir verdades sobre a educação dirigida à juventude trabalhadora, reduzindo essa educação à transmissão de conhecimentos operacionais destinados ao exercício de uma ocupação socialmente útil, na concepção neoliberal.

Nesse sentido, os quatro capítulos aqui apresentados fazem ecoar a voz dos professores, não apenas os professores de Línguas Estrangeiras Modernas, mas todos nós que integramos as redes públicas de ensino, na medida em que traz a construção discursiva do conceito de Trabalho como Princípio Educativo e

sua negação pela polêmica como interincompreensão; descreve a discursividade de Trabalho na legislação brasileira e a concepção interdiscursiva do Edital do PNLD de 2018; coloca o discurso sobre o Trabalho como Princípio Educativo em relação com os discursos das Políticas Públicas Brasileiras para Livros Didáticos de Língua Estrangeira Moderna; e, por fim, problematiza todas essas questões nas análises empreendidas no *corpus* selecionado para a pesquisa: excertos do livro 3, destinados aos terceiros anos, última série do Ensino Médio, por ser a etapa final dos estudantes na Educação Básica - o livro didático de Espanhol, o 'Confluencia 3' (2016), e para Inglês, o 'Alive High 3' (2016), justamente por pertencerem ao campo de atuação da autora no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Muriaé*.

Por tudo isso, e por muito mais que o leitor encontrará neste trabalho, somos muito gratas por termos acompanhado de muito perto todo o seu processo de construção, desde as incertezas, angústias, medos, reflexões, diálogos, até sua finalização. Nossa caminhada em trio foi um passo fundamental para que se constituíssem estudos e análises acadêmicas realmente baseadas em questões que dizem respeito ao trabalho docente. Aqui ecoa a voz de todos os profissionais da Educação Pública do Brasil, cada vez mais silenciados por um neoliberalismo que quer entregar as instituições públicas para a iniciativa privada. Somos todos os dias negligenciados por um (des)governo, por meio de dispositivos legais e de Políticas que se dizem "Públicas", cujo objetivo principal é fragmentar nosso já comprometido Sistema Público de Educação.

Cumpre-nos, portanto, a leitura de trabalhos como este, que potencializam nossa rede de resistência a este golpe que está sendo engendrado no país desde 2016. Como linguistas / analistas do discurso, devemos empunhar nossa arma, a linguagem, como instrumento de reflexão sobre aquilo que os homens fazem com suas práticas discursivas, de modo a constituirmos discursos de intervenção nesse universo discursivo da Educação, a fim de que o Trabalho como Princípio Educativo deixe de configurar numa

pergunta para ser a resposta para o desenvolvimento tecnológico e profissional a partir de uma Educação Básica que seja a base da cidadania e a base de todas as profissões.

Professoras  
Elayne Souza e Hasla Pacheco



O prazer, a sabedoria de ver, chegavam a justificar minha ausência. Uma curiosidade inextinguível pelas formas me assaltava sempre. Ver coisas, ver pessoas na sua diversidade, ver, rever, ver, rever. O olho armado me dava e continua a me dar força para a vida (Murilo Mendes – *A Idade do Serrote*).



## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>29</b>
O TRABALHO COMO MOTE	
1.1 O Trabalho como Princípio Educativo	<b>30</b>
1.2 O Trabalho 'não' como Princípio Educativo	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>63</b>
O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	
2.1 O Trabalho na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio	<b>65</b>
2.1.1 A Constituição Federal de 1988	<b>65</b>
2.1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96	<b>75</b>
2.1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio	<b>83</b>
2.2 O Trabalho como Princípio Educativo no Parecer CNE/ CEB 05/2011 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	<b>98</b>
2.3 O Trabalho no Decreto 7.084 de 2010	<b>114</b>
2.4 O Trabalho como Princípio Educativo no Edital de 2018 do PNLD de Ensino Médio	<b>134</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>147</b>
O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	
3.1 As Políticas Públicas Educacionais: Linguística e Trabalho	<b>150</b>
3.2 O Trabalho no Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna de Ensino Médio	<b>158</b>

<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>169</b>
O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PROBLEMATIZAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA	
4.1 O Trabalho nos Livros Didáticos ‘Confluencia’ (2016) e ‘Alive High’ (2016) do Edital do PNLD 2018: Guias Didáticos de 2018	<b>170</b>
4.2 O Trabalho como Princípio Educativo em uma análise linguístico-discursiva: <i>Corpus ‘Confluencia 3’</i> (2016) e ‘Alive High 3’ (2016)	<b>178</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>221</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>233</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>245</b>
ANEXO A - Excerto do Livro Didático de Espanhol ‘Confluencia 3’ (2016)	<b>245</b>
ANEXO B - Excerto do Livro Didático de Inglês ‘Alive High 3’ (2016)	<b>288</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em uma apresentação inicial e pessoal sobre o porquê de 'Trabalho' no livro, há um destaque para o ideal de vida passado por pai e mãe que era de "conquistar um -trabalho certo-por meio de concurso público", seguindo-se assim a própria trajetória deles, a mãe como professora do estado de Minas Gerais e o pai como telegrafista dos Correios.

Não que os meus pais não sonhassem com outro futuro para os filhos, porém em uma cidade pequena do interior, não havia muita opção. As histórias de vida dos cinco filhos foram marcadas por Trabalho; as moças, nos estudos no antigo segundo grau, estudaram Magistério - curso Normal-, os rapazes, o Curso de Agropecuária. O 'ensino científico' que era aquele na 'crença popular' que dava base para o prosseguimento nos estudos até a faculdade, não poderia ser contemplado, porque para os pais, primeiramente, era importante que os filhos fizessem cursos técnicos para alcançarem oportunidades imediatas de trabalho.

Junto à essa questão de Trabalho em família, vieram as conquistas, todos os filhos passaram em concursos públicos por causa de seus cursos técnicos, alcançando o desejo primeiro dos pais e ademais, todos chegaram até a faculdade, superando as expectativas familiares. Os ideais ensinados enfatizavam que as conquistas individual e social vêm junto com o Trabalho e isso foi marcante na trajetória pessoal de cada um deles, abarcando, assim, uma justificativa individual inicial para a escolha do tema a ser pesquisado.

Depois de algum tempo trabalhando no Magistério, no ensino público, municipal, estadual e privado; em 2010, ingressei na carreira federal, no Instituto Federal, o que contribuiu, ainda mais, para a fundamentação do interesse por Trabalho no livro, visto que um dos focos do ensino nos Institutos é o ensino técnico de nível médio, com o curso integrado, em que os estudantes têm

o Ensino Médio e o ensino técnico juntos, estudando em turno integral. Assim, o trabalho, no trabalho docente, foi um motivador, acrescentando a ideia de social à justificativa do livro.

O fazer do professor de ensino integrado traz as suas inquietações, visto que a sua integração entre parte comum e técnica ainda está em processo de construção e reflexão. Souza (2019, p. 2-3), em sua tese sobre 'integração curricular', destacou "acredito que a relevância desta pesquisa está em trazer o modelo de educação integrada estabelecido pelos documentos oficiais como algo inacabado, que demanda continuidade de discussão, avaliações e reflexões". Evidentemente, essa pesquisa reflexiva passou a englobar o que inquietava o professor-pesquisador no seu 'fazer de professor', que eram as discussões vivenciadas sobre trabalho, LEM, Espanhol e Inglês, e os livros didáticos de Ensino Médio.

Ao se pensar em ensino técnico, na década de 90, quando se estudou e hoje na docência, houve muitas mudanças sociais e históricas; em relação aos livros didáticos de LEM, eles não integravam o PNLD e por isso não passavam por avaliações, sendo comum que se usassem livros estrangeiros para o ensino aprendizagem nas escolas brasileiras. A LEM para o Ensino Médio só foi incluída, por primeira vez, no PNLD de 2012.

Do ponto de vista da legislação, Souza (2019) destacou que as transformações nas normativas que orientaram a Educação Profissional Brasileira e que estabeleceram a produção de saberes sobre politecnicidade e integração curricular e, de poderes constituídos no espaço fechado do Congresso Nacional e da Presidência da República. Mesmo não entrando em detalhes, há questões relacionadas ao Trabalho e à Educação que foram se transformando, sendo pertinente trazer o conceito de Trabalho como Princípio Educativo para o debate e para a escola; mesmo não sendo uma concepção nova, somente, nos últimos anos apresentou-se de forma mais explícita nos documentos oficiais.

Destacando a problemática que motivou esta pesquisa, embasamos a justificativa conforme Zanella (2003) que destaca

que a tese dele não seria só uma repetição que o Trabalho é o Princípio Educativo, mas para além disso já que tratava de recuperar o significado profundo e histórico da categoria trabalho e a constituição do “ser” homem. Vale destacar que a concepção de Trabalho como Princípio Educativo é ampla, porém, segundo Frigotto (2001) está sendo reduzida e simplificada na ideia do “aprender fazendo”. Com a nossa investigação tentamos dar visibilidade ao Trabalho como Princípio educativo e com isso contribuirmos para a sua ampliação.

Na literatura educacional esta compreensão de trabalho como princípio educativo é reduzida a aspectos metodológicos e didáticos sintetizados na ideia do “aprender fazendo”. Trata-se, pois de uma simplificação e, ao mesmo tempo, deturpação da concepção marxista de trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

A conceituação de princípio origina-se do latim *principium*, com significações de "início", "origem" ou "causa próxima", sendo os pontos iniciais de uma proposição ou norma. O Trabalho como Princípio educativo, em sua dimensão ontológica, das relações entre os seres humanos e suas existências, o homem em sua totalidade utiliza-se conjuntamente de corpo e de cérebro no trabalho, o que segundo Gramsci (2001) é a conexão “psicofísica”, união do fazer e do pensar. Com isso, o homem é posto em movimento na transformação da natureza propriamente dita e da sua própria natureza. No alicerce da questão Trabalho, há o homem como ser natural e social, com individualidade e humanidade na natureza.

Sendo assim, ocorre uma relação orgânica, Gramsci (1999, p. 413) afirma que “cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante”, assim, também, pelo trabalho as relações acontecem possibilitando a socialização dos homens. O homem *omnilateral* é o eixo estruturante do Trabalho como Princípio Educativo e define-se pela sua disponibilidade para aprender, saber e conhecer, em busca de formação plena, por

meio da *omnilateralidade*. A *omnilateralidade* em oposição à unilateralidade, ou seja, ao que é limitado, alienado e dividido.

Seguindo-se por esses pressupostos, justificamos o porquê do livro sobre Trabalho, em sua questão central, visto que é fundamentada pela própria história individual e profissional que se inter-relacionou com a questão educacional e social, por meio de questões que conectavam Trabalho e Educação. Em linhas gerais, o Trabalho veio como uma ideia inicial individual, que depois, em continuidade com a história pessoal e social, reapresentou-se como uma questão coletiva.

Seguindo-se o percurso de escolha do objeto a ser estudado com enfoque sobre Trabalho, em uma visão micro e local, tem-se ainda o contexto do trabalho docente e a sala de aula de uma escola técnica, com seus estudantes, professores e materiais utilizados, como motivadores. Com o anseio de melhorias na própria atuação no Instituto Federal, busquei entender o como, de que forma o Trabalho estava sendo abordado nas relações sociais por meio dos livros didáticos, visando a afetação reflexiva do coletivo e na criação de transformações e consolidações necessárias; segundo Giorgi, com mudanças no universo no qual podemos intervir, no nosso caso a sala de aula, porque fazemos parte dele: “Acredito que as investigações no âmbito das ciências chamadas humanas e sociais são relevantes e contribuem socialmente, promovendo reflexões, suscitando angústias e, por que não, gerando possíveis movimentos de mudanças” (GIORGI, 2012, p. 12).

Com o intuito de buscar respostas para as inquietações relacionadas à docência de LEM, no Ensino Médio, e aos livros que são fornecidos pelo Governo Federal, pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, tentei construir um entrelaçamento da pesquisa englobando o livro didático de Língua Estrangeira Moderna e a concepção de Trabalho como Princípio Educativo.

Foi sobretudo a partir de uma pesquisa no site da CAPES, em seu banco de dissertações e teses, que a delimitação e confirmação para o tema surgiu. Em janeiro de 2017, fizemos uma busca por

“Trabalho como Princípio Educativo” e percebemos que havia 161 trabalhos e que o último deles era de 2016; não havendo ainda nenhum texto relacionando o conceito ao Programa Nacional do Livro Didático ou ao Edital de Ensino Médio de 2018 e tampouco havia produção científica sobre os livros aprovados de Língua Estrangeira Moderna, analisados por essa temática.

A escolha por uma pesquisa relacionada ao Trabalho como Princípio Educativo, livros didáticos do PNLD e Língua Estrangeira Moderna justificou-se também porque os resultados poderão implicar efetivamente no trabalho docente em sala de aula. Por assim dizer, é a partir desse cenário que nos aventuramos em debater e tentar dar visibilidade para a nossa discussão, no sentido de contribuição. O Trabalho como Princípio Educativo será o elo, o ponto de interseção entre os discursos sobre trabalho presentes no Edital do PNLD de EM/ LEM de 2018 e a construção discursiva de tal princípio materializada nos livros didáticos aprovados.

A Constituição de 1988, em seu artigo 1º, inciso IV, tem como um de seus fundamentos “os valores sociais do trabalho” e a LDB, em seu artigo 1º, destaca que “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho”; tomando como base esses artigos, entende-se que o trabalho se estabelece em primeiro plano, ou seja, a conexão é definida entre sociedade, trabalho e escola, como sendo constituintes formativos dos brasileiros.

Este livro fundamenta-se não só por questões pessoais e profissionais, mas também pelos contextos históricos e sociais atuais. Por esse motivo, iniciamos o percurso investigativo, de apresentação, pelos estudos sobre Trabalho como Princípio Educativo, asseverados pelos pensamentos de Marx e Engels (1979; 1998), Frigotto (1989; 2001; 2005), Gramsci (1981; 1991; 1999; 2000; 2001), assim como de outros estudiosos.

Para os estudos do Edital de 2018 de EM do PNLD e dos livros didáticos de LEM aprovados, fez-se necessário uma observação cronológica inicial da legislação brasileira, para a contextualização, iniciando pela Constituição de 1988, LDB

9.394/96, PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais, Decreto 7.084 de 2010 do PNLD e o seu Edital de 2018.

A partir das propostas da Análise do Discurso de base enunciativa, investigamos os textos do referencial teórico de Foucault (1975-1976; 1979;1987; 1996; 2003; 2004; 2007) e Maingueneau (1997; 2001; 2005; 2008). Nas discussões contextuais, observou-se “o como” ou “de que maneira se apresentavam discursivamente” as relações interdiscursivas com a concepção de Trabalho como Princípio Educativo. Nossa hipótese foi de que tais relações produziram *interincompreensões* e *interdiscursividades* em relação à concepção de Trabalho como Princípio Educativo. Dessa forma, objetivamos analisar o processo de constituição discursiva do conceito chave, considerando os processos de aparecimento, regularização e rompimento na circulação, acesso e produção de saberes e dizeres. Rocha e Deusdará (2005) destacam que há um duplo sentido de ‘aproximações e afastamentos’, assim como de ‘continuidades e rupturas’ que acompanham por assim dizer o objeto de estudo da Análise do Discurso.

Se entendermos tal como Foucault (1996, p. 8), que o discurso é uma prática social, um produto das relações de poder; vale dizer que “qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”, porque em nossa sociedade existem meios que regulam e controlam a produção dos discursos: “a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Após breve apresentação e contextualização que apontamos, foi pertinente aprofundar os debates sobre a escolha do material de pesquisa, o nosso *corpus*; para tal, salientamos algumas indicações preliminares, na busca por delimitação com a finalidade de torná-lo mais explícito. Nesse sentido, restou-nos decidir sobre quais livros de LEM do PNLD seriam analisados

segundo as indicações da Análise do Discurso e a concepção de Trabalho como Princípio Educativo.

Atenta-se, aqui, para o que salientou Souza (2019, p. 24), “Entender o trabalho como princípio educativo pressupõe distanciarlo da perspectiva de formação para o trabalho”; tendo como premissa a constituição de sujeitos culturais livres, autônomos e sociais com relevância na totalidade da formação da dimensão humana, não devendo ter uma visão restrita que só reforçaria as tensões históricas e contradições das dimensões dialéticas entre escola e mundo do trabalho e entre escola e sociedade.

A partir da contextualização das normativas, pudemos dizer que o conceito de Trabalho como Princípio Educativo tornou-se mais evidente a partir de 2013 com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que se baseiam nas orientações do Parecer CNE/CEB 05/2011. As DCN são as normas fixadas pelo Conselho Nacional de Educação que orientam as escolas e os sistemas de ensino no planejamento curricular.

Logo, concluímos que os livros aprovados do Edital do PNLD de 2012, não poderiam ser materiais selecionados para a nossa análise, visto que esse edital tinha sido organizado e preparado dois anos antes de sua publicação e por isso não apresentaria e não apresentou, o Trabalho como Princípio Educativo. Já, no Edital do PNLD de 2015, evidenciamos a ‘primeira’ presença do conceito de Trabalho como Princípio Educativo, porém, imaginávamos que algumas editoras e seus autores já poderiam estar com seus exemplares prontos, antes mesmo do edital ser publicado, e que, também, poderiam não ter tido tempo para fazer a adequação necessária. Consequentemente, o nosso pensamento sobre o objeto de pesquisa direcionou-se para os livros de LEM do Edital do PNLD 2018 como materiais para serem analisados, visto que o conceito de Trabalho como Princípio Educativo continuava materializado no edital e havia tido mais tempo de discussão e adequação por parte dos autores e editoras.

Entre idas e vindas, entre orientações e discussões no Grupo de Pesquisa ‘Práticas de Linguagem, Trabalho e Formação

Docente (UFF, CNPQ) liderado pela Professora Del Daher e especialmente depois da banca de qualificação, delimitamos o material de pesquisa, o nosso *corpus*, seria as duas coleções de livros de Espanhol e Inglês, 'Confluencia' (2016) dos autores Paulo Pinheiro-Correa; Xoán Carlos Lagares; Amanda Verdan Dib; Cecilia Alonso; Maria Fernanda Grabero, da editora 'Moderna' e Alive High (2016) dos autores Vera Menezes; Junia Braga; Ronaldo Gomes; Marisa Carneiro; Marcos Racilan; Magda Velloso, da editora 'SM' que foram aprovadas no Edital de 2018 e que foram escolhidas no IF-Muriaé, tendo aí como local de prática de trabalho e formação docente.

Instaura-se uma indagação, na página inicial, número 1, das obras supracitadas e seus autores, visto que é apresentado um resumo da trajetória de pesquisador e de docente de cada um. No que diz respeito a lecionar Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Ensino Médio e dar relevância sobre isso no texto, somente apresentou-se uma autora do Livro Didático (LD) de Espanhol e um autor de Inglês, respectivamente, Maria Fernanda Garbero e Marcos Racilan, o que nos leva a pensar sobre o papel do professor da etapa final da Educação Básica e a sua valorização.

Em relação ao recorte, materiais selecionados para a análise, foram analisados excertos do livro 3, destinados aos terceiros anos, última série do Ensino Médio, por ser a etapa final dos estudantes na Educação Básica; a citar: o livro didático de Espanhol o 'Confluencia 3' (2016) e para Inglês o 'Alive High 3' (2016).

Seguindo-se os preceitos sobre 'heterogeneidade discursiva' de Maingueneau (2008), é importante entender como os discursos interagem e que sentidos podem ser apreendidos desta interação, já que eles se inscrevem em uma zona quase sempre instável e fazem isso por meio de uma neutralidade aparente, com confrontos e alianças.

Os passos metodológicos incluíram levantamento e pesquisa bibliográfica de legislações e documentos federais relacionados ao conceito de Trabalho como Princípio Educativo e políticas públicas, como contextualização, além de referencial teórico na

área de Análise do Discurso e análise de livros didáticos de LEM. Ao ler os textos, novos desdobramentos surgiram na expansão da rede de sentidos.

Baseando-nos em uma perspectiva discursiva, procuramos investigar a partir das seguintes perguntas de pesquisa: De que forma o Trabalho como Princípio Educativo é contemplado? Como o item 3.1.2.1 do Edital do PNLD 2018 relativo ao Trabalho como Princípio Educativo é constituído discursivamente nas coleções 'Confluencia 3' e 'Alive High 3' aprovadas e adotadas no IF- Muriaé?

O objetivo geral foi traçado com base em perguntas no propósito de investigar os discursos sobre Trabalho como Princípio Educativo, na construção discursiva de tal princípio e que se materializou nos livros didáticos aprovados de Língua Estrangeira Moderna, 'Confluencia 3' (2016) e 'Alive High 3' (2016) do Edital de 2018 do PNLD.

Em busca de respostas a essas inquietações, pretendemos atingir os seguintes objetivos específicos:

(i) Traçar um percurso de contextualização pelo conceito de Trabalho como Princípio Educativo que será o nosso elo da pesquisa, em interseções com as Normativas e as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras.

(ii) Analisar as discursividades do conceito de Trabalho como Princípio Educativo na compreensão das diferentes vozes que ecoam dos livros didáticos 'Confluencia 3' (2016) e 'Alive High 3' (2016), que são disponibilizados para os jovens estudantes da educação pública brasileira.

(iii) Identificar *interincompreensões* da concepção de Trabalho como Princípio Educativo na materialização dos discursos e seus efeitos de sentido nos livros didáticos de LEM, em excertos selecionados de 'Confluencia 3' (2016) e 'Alive High 3' (2016).

Para atingir tais objetivos, este livro foi dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o trabalho como mote para a pesquisa, trazendo um levantamento realizado acerca do conceito de Trabalho como Princípio Educativo, na continuação,

há a apresentação de Trabalho 'não' como Princípio Educativo, com base no capitalismo e no contexto neoliberal.

No segundo capítulo, como contextualização, construímos um percurso apresentando o Trabalho pela legislação brasileira até o Edital de 2018 do PNLD de EM.

No terceiro capítulo, investigamos e aprofundamos sobre o Trabalho nas Políticas Públicas para a Educação Brasileira, com destaque para as questões relacionadas às políticas linguísticas com discussões sobre material didático, PNLD de Ensino Médio, LEM e coleções aprovadas de Espanhol e Inglês.

No quarto capítulo, realizamos a problematização com o objeto de pesquisa, apresentando as análises linguístico-discursivas, em um desenvolvimento teórico-metodológico, que uniu os capítulos, trazendo à pesquisa as teorias da Análise do Discurso que sustentaram a análise dos *córpore*.

Por fim, nas considerações finais, há a retomada das discussões que foram desenvolvidas ao longo da pesquisa, além de outras reflexões resultantes de nossas análises linguístico-discursivas dos livros 'Confluencia 3' (2016) e 'Alive High 3' (2016).

## CAPÍTULO 1

### O TRABALHO COMO MOTE

No primeiro capítulo, apresentam-se as considerações acerca da concepção de Trabalho como Princípio Educativo. A investigação inicia-se apresentando o conceito como ponto de partida para a construção do livro. Levando-se em conta as discussões de autores que ratificam a sua importância no cenário educacional.

O capítulo 1 debaterá sobre o Trabalho como Princípio Educativo, como concepção relevante para o ser humano e que perpassará por todo o livro. Também, haverá a discussão sobre trabalho no contexto neoliberal, que será apresentado como um movimento assimétrico e controlador a serviço do capitalismo. De um lado, apresentam-se aspectos relativos ao conceito de Trabalho como Princípio Educativo pelos autores Marx, Engels e Gramsci, destacando que tal pensamento é antigo e tem caráter social; ademais, os autores brasileiros, Frigotto, Manacorda, Saviani e Ciavatta acrescentam e instalam suas reflexões *omnilaterais* no campo da educação, história e sociedade brasileira. Por outro lado, há a apresentação da discussão sobre trabalho seguindo-se o contexto neoliberal de 'mais mercado'.

É importante destacar que a pesquisa tem afinidade com a visão discursiva da linguagem; conforme Daher e Sant'Anna (2009, p. 15) "uma das dificuldades das pesquisas é encontrar mecanismos para que suas contribuições possam ser divulgadas, incorporadas e discutidas nos diferentes espaços dos quais elas participam ou nos quais poderiam interferir de modo produtivo". Considerando a Análise do Discurso, identificamos *interdiscursividades* e, conseqüentemente, *interincompreensões* (MAINGUENEAU, 2008) no conceito de Trabalho como Princípio Educativo, assim sendo, investigamos com a finalidade de

contribuir com pontos que possam auxiliar o docente e discente em suas interferências discursivas rumo à *omnilateralidade*.

Vale ressaltar que uma revisão teórica sobre Trabalho como Princípio Educativo é imprescindível para que se entenda os diferentes discursos sobre trabalho e os embates que se travam. Dessa forma, seria interessante que os capítulos 1.1 e 1.2 fossem lidos de modo articulado, para que possamos evidenciar os contrastes, relacionando-os com a teoria do interdiscurso, visto que esse é o seu espaço discursivo, isto é, o campo discursivo das políticas públicas de formação escolar e de trabalho; o espaço discursivo recorta o embate entre uma formação discursiva que defende o Trabalho como Princípio Educativo e outra que defende a sua negação e a formação para o mercado neoliberal.

### **1.1. O Trabalho como Princípio Educativo**

A indeterminação conceitual do Trabalho como Princípio Educativo serve de sustentação para construções discursivas variadas, sejam elas de estudiosos, pedagogos, políticos e da crença popular. No entanto, a discussão sobre o conceito de Trabalho como Princípio Educativo faz-se necessário com o intuito de abordar o funcionamento na textualidade da concepção, trazendo uma contribuição elucidativa da questão para a escola, promovendo debates no campo das políticas públicas educativas e por conseguinte nas políticas linguísticas.

Segundo Frigotto (2005, p. 58), “os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência”. O trabalho está no centro da ação, permeando todo o ser, que é trabalhador por natureza e constitui, por assim dizer, a sua especificidade. Sob esta concepção, o autor, também, destaca que o trabalho só desaparecerá quando os seres humanos não existirem mais.

Frigotto (2005, p. 60) esclarece que o trabalho “se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo”. O ser humano é um ser da natureza e conscientemente precisa

estabelecer com o meio ambiente um metabolismo, para que ele consiga produzir e reproduzir, configurando com isso o trabalho como um direito; ao mesmo tempo, o trabalho é um dever, porque todos devem colaborar na produção de bens simbólicos, materiais e culturais que são imprescindíveis à produção da vida dos seres humanos.

O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivem de trabalho de outros (FRIGOTTO, 2005, p. 60). (Grifos do autor)

Seguindo-se os *Princípios* de Engels, datados de 1847 e 1848, Manacorda (2007, p. 38), destaca que o autor se preocupou com a divisão do trabalho, que era uma consequência do sistema capitalista, pois fragmentava a formação do trabalhador; a ideia do autor era conduzir os jovens a passarem de um ramo de produção a outro por meio da educação, levando-se em conta as inclinações pessoais ou as da sociedade. O caráter unilateral do capitalismo apresentou-se em oposição à uma sociedade com base comunista de desenvolvimento de aptidões integralmente desenvolvidas.

Conforme Ciavatta (1990), historicamente, a partir do século XVI, a palavra 'trabalho' sofreu transformações e recebeu um sentido ambivalente: "posto a serviço de outrem", em um sistema capitalista, de sociedade moderna e contemporânea, ocasionando sofrimento, pobreza, fadiga e pena. O trabalho foi considerado como objeto de troca, no intento de venda do seu trabalho, acrescentando um caráter negativo de submissão e exploração, visto que trouxe condições de sofrimento e privações aos trabalhadores, porque eram submetidos a salários não dignos para poderem cuidar de suas famílias, aumentando as desigualdades sociais. Em um movimento contínuo,

podemos destacar que tal degradação do trabalho acontece ainda hoje, no século XXI.

Segundo Frigotto (1989), foi construída uma relação educativa negativa sobre trabalho. Nesse sentido, a vertente capitalista fragmentava o trabalho em funções autônomas e especializadas, com a ideia positivista e também ‘cristã’, mas nem todo trabalho dignificava o homem, pois o homem passava a ser o capital, a mercadoria, era como um objeto a ser consumido ou explorado; com isso o ser humano não conseguia crescer integralmente, em sua *omnilateralidade*.

Os ideais de Engels foram marcados pelo utopismo e reformismo, porém havia implicação pedagógica importante a ser salientada. O ensino aliado ao trabalho produtivo procurava alcançar o seu fim educativo na tentativa de estimular nos jovens a *omnilateralidade* com a “completude no seu trabalho e convivência em sociedade” evitando assim a unilateralidade, “com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais”. As ideias de alternância para se acompanhar todo o sistema, abarcavam o conceito de ser humano *omnilateral*. (MANACORDA, 2007, p. 38)

Outrossim, o desenvolvimento *omnilateral* marxista, apresentava a ideia de unidade da sociedade, defendendo-a como um todo; sendo que o homem só alcançaria a sua completude por meio de seu trabalho e da sua convivência em sociedade. Em um contexto capitalista, de sociedade com divisão de classes, propriedade privada, trabalho fracionado e com o próprio homem bipartido, vemos no texto de Manacorda (2007) a necessidade de recuperação da unidade, com ‘um rápido aceno’ à *omnilateralidade*, na união singular entre homem, trabalho e sociedade.

Na origem dessa opção pedagógica, está a hipótese histórica da divisão do trabalho e da conseqüente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem, encerrado como está em sua unilateralidade; está também a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva

que une, ainda que num **rápido aceno**, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade (MANACORDA, 2007, p. 38). (Grifos nossos)

O 'alternar-se das atividades' apresentado por Engels é destacado por Manacorda (2007) que destaca que nessa mesma época, Marx desenvolveu outra tese para o ensino, no caso industrial, dito aí universal, em oposição a Engels, que consistia em treinamento de operários em muitos ramos de trabalho, para salvaguardar a colocação deles em outros trabalhos, caso houvesse mudança na divisão do trabalho ou que fossem expulsos do ofício pela introdução de máquinas novas. A pluriprofissionalidade, com ideais mais profundos, ou seja, por inclinações pessoais, acabou sendo deixada de lado em um contexto capitalista.

Segundo Manacorda (2007), Marx e Engels e suas diferentes teses sobre ensino e trabalho, dificilmente não se encontrarão posições que nos levem a refletir, pois eles divergiram em muitas ideias: *Industrielle, Fabrikation, Materielle Produktion*. Engels acreditava em instrução no trabalho, buscava eliminar a divisão do trabalho e a recuperação da *omnilateralidade*, já Marx excluía essas opções, destacava que a divisão de trabalho não era eliminada na fábrica capitalista e que somente pela intervenção política poderiam abolir alguma alienação, desenvolvendo-se, assim, uma função libertadora.

Ao se pensar no pensamento hegeliano, que buscava o entendimento do homem em sua totalidade, aliado ao de Engels, analisados por Manacorda (2007), constatamos que a degradação e alienação do homem, tinha como causa a divisão do trabalho e a propriedade privada, pois enfraqueciam, empobrecendo e debilitando, o homem em sua capacidade individual. Marx criticava o pensamento de Hegel, considerando a sua dialética mistificada e abstrata, porque acreditava apenas na conjuntura positiva do trabalho; contudo concordava com a concepção de homem como produto de seu próprio trabalho.

Conforme Manacorda (2007, p. 42), para Marx, a divisão entre trabalho manual e intelectual é a verdadeira divisão de trabalho, considerando que na fábrica mecanizada “o trabalho braçal perde todo caráter de especialização, mas que, no entanto, justamente quando cessa todo desenvolvimento especial, faz-se sentir também a tendência ao desenvolvimento *omnilateral* do indivíduo”.

Não havia como não destacar que, no texto de Marx, o ensino também se articulava entre “intelectual, físico e tecnológico”, havia um conteúdo pedagógico na concepção marxista que unia trabalho produtivo e ensino, colocando-os como termos inseparáveis, com questões de *omnilateralidade*. Ao se pensar em Trabalho como Princípio Educativo, é imprescindível destacar que Marx (1979) no materialismo histórico já discutia essa teoria, pois considerava que era a partir do trabalho que se produziam os meios de vida, culturais ou sociais.

Importante pensar no texto de outro autor, Saviani (1989, p. 7-8) destaca a noção de Trabalho como Princípio Educativo: “Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”; toda organização escolar e Educação estão fundamentadas na questão do trabalho, o que se pode verificar, principalmente, nos seus enunciados; mas para além disso, sublinha-se que o trabalho é o que define e caracteriza a realidade, a existência humana.

No que tange para a escola, que inicialmente era para poucos e, em sua origem etimológica conecta-se ao lazer e ao ócio, Saviani (1989, p. 9-11) afirma que escola “tem a ver com essas condições sociais de produção da existência humana”. No início, as escolas eram para as funções intelectuais, não que isso não configurasse trabalho; somente os escravos e depois os servos que realizavam o trabalho, considerado braçal. Com o advento do capitalismo, com a cidade prevalecendo sobre o campo, surgiu a questão da universalização da escola, do trabalho intelectual e por conseguinte dos códigos escritos sistematizados e da cultura letrada.

Saviani (1989) destaca que desde a escola básica, o currículo escolar deveria ser guiado pelo princípio do trabalho e envolver

as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, com o conhecimento da natureza, da sua constituição e de seu comportamento para poder se adaptar a ela. Havendo, também, o domínio da linguagem escrita e da Matemática. Assim, com a tessitura de relações entre os homens na transformação da natureza, convivendo e se relacionando com ela. No caso do ensino elementar ou de primeiro grau, hoje ensino fundamental, o trabalho aparecia de forma implícita, não havendo referência direta, pois aparecia como um instrumento ou mecanismo, que por meio dele as pessoas, por apropriação, adquiriam elementos, instrumentos, para efetivamente serem inseridos na sociedade.

Por tudo que foi dito, aprender a contar, ler, escrever e algo de Ciências Sociais e Naturais eram premissas rudimentares para a compreensão do mundo em que vivemos, assim como para entender a vinculação pelo próprio trabalho de conhecimentos para a própria vida e a da vida em sociedade. De fato, com o desenvolvimento do processo escolar, surgiu a importância de explicitação da questão, Saviani (1989) entende que no segundo grau, leia-se Ensino Médio, as questões sobre trabalho deveriam ser explicitadas.

Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como um pressuposto, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina por consequência também o modo como a escola se organiza operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna (SAVIANI, 1989, p. 12-13).

Encontramo-nos, então, com a questão politécnica; Saviani (1989) considera que com ela as dicotomias entre instrução geral e profissional, assim como de trabalho intelectual e manual caminhariam para serem superadas: “que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais”. O preceito é de que não existe trabalho intelectual puro e nem manual puro; a função intelectual do homem está presente desde sempre nos trabalhos manuais, sendo a separação

de manual e intelectual um produto histórico-social de manipulação da realidade: “Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho” (SAVIANI,1989, p. 15).

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Gramsci (1982) afirma que nem todos os homens desempenham a função de intelectuais na sociedade, porém todos eles são intelectuais. Mecanismos foram criados pela sociedade capitalista com a finalidade de expropriar e reelaborar o conhecimento dos trabalhadores, sistematizando-os e devolvendo-os em forma parcelada. O que quer dizer que a partir disso, tivemos expressões típicas de expropriação de conhecimentos dos trabalhadores, o Taylorismo foi uma delas, observando-se nos trabalhadores como eles produziam conhecimento, em relação ao tempo e ao movimento; conforme Saviani (1989, p. 13), sabia-se que a prática e a experiência dos trabalhadores acumulavam conhecimentos e com isso foram juntando trabalhadores em um mesmo local e materializando a ideia de divisão de trabalho.

Isso equivale a dizer que os donos dos processos produtivos, os seus representantes e os ‘intelectuais’ esquematizavam o sistema relativo ao conjunto, que agora passava a ser propriedade privada deles e devolviam para os trabalhadores o sistema de modo parcelado; para Saviani (1989), o trabalhador que antes era completo, com seu conhecimento e experiência próprios, agora, limitava-se em atuar naquela parcela do trabalho produtivo que

foi determinada para ele. E com isso, a escola passou a seguir essa mesma linha, dando apenas os conhecimentos necessários mínimos aos trabalhadores para que eles conseguissem ser eficientes no processo, porém havia um limite de 'saber' que não podia ser ultrapassado.

Os trabalhadores eram formados para executar tarefas, de modo eficiente e unilateral, para o mercado de trabalho. Com isso, houve a questão de ensino científico-intelectual e ensino profissional, respectivamente, para conceber ou controlar o processo de produção e para executar, o ensino intelectual e manual foram separados; "ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho", sequer avaliava-se a articulação entre saberes acadêmicos aos da experiência (DAHER; SANT'ANNA, 2009, p. 15).

Compreender a politecnia é tentar captar a contradição que há na sociedade capitalista e tentar superá-la dando condições para que os homens possam atuar no trabalho manual e intelectual, ao mesmo tempo e coletivamente; Saviani (1989) interpreta a politecnia como múltiplas ou multiplicidade de técnicas, no propósito de o homem dominar os fundamentos, das diferentes modalidades de trabalho, ao mesmo tempo que compreende a sua essência e caráter. Assim, o homem alcança o desenvolvimento multilateral e *omnilateral*, assimilando a prática e a teoria dos princípios que servem como base para a organização moderna.

O homem *omnilateral* busca o desenvolvimento multilateral, completo e total, em todos os sentidos, como explica Manacorda (2007, p. 89-90), "O homem rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas", não porque esses trabalhos não sejam importantes, mas por quererem alcançar todas as suas capacidades produtivas. Ao se pensar nos preceitos marxistas, ao apropriar-se de sua essência *omnilateral*, de um modo *omnilateral*, o homem torna-se total.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Ao se conceituar trabalho, Manacorda (2007, p. 51), segundo Marx em 1857, destacou que é a categoria mais simples e antiga em que o homem aparece como produtor, talvez, por isso é que ocupe um lugar de destaque na proposta pedagógica marxista.

O trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana e, como – no que se refere especificamente à pedagogia- é possível, talvez, com ou sem razão, iludir-se de que se sabe o que é ou possa ser ensino, é, no entanto, mais difícil ter ou acreditar ter uma ideia precisa sobre o que seja o trabalho, apesar da secular experiência que dele se tem; e, como, acima de tudo, não parece que o conceito preciso de Marx sobre o trabalho tenha sido compreendido por muitos, eis que compreender o que propriamente seja esse trabalho torna-se pressuposto para toda justa interpretação e colocação histórica da sua proposta (MANACORDA, 2007, p. 57).

Com esse exemplo, repousa a questão sobre trabalho e ensino, temas que descobrimos tão compatíveis e ao mesmo tempo, como define Maingueneau (2008, p. 99), abarcados por uma *interincompreensão* generalizada, principalmente pelas diversas posições enunciativas, em um desentendimento mútuo, visto que “cada discurso é delimitado por uma grade semântica”.

Quando o espaço discursivo é considerado como rede de interação semântica, ele define um processo de *intercompreensão* generalizada, a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas. Para elas, não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de “não compreender” o sentido dos enunciados do Outro; são duas facetas do mesmo fenômeno. No modelo, isso se manifesta no fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco (MAINGUENEAU, 2008, p. 99).

Falamos, assim, de uma compreensão dos enunciados do Outro que só acontece no fechamento semântico interior do intérprete, como assinala Maingueneau (2008). A bem da verdade, vivemos interdiscursividades e *interincompreensões* do que seria Trabalho como Princípio Educativo. Ao se afirmar que os adversários, os interlocutores, não estão falando a mesma língua, no interior dessa mesma língua, não estamos tratando de línguas distintas, visto que há por todos os lados “zonas de interincompreensão recíproca”, havendo o “Pentecostes pervertido, no qual cada um entende os enunciados do Outro na sua própria língua, embora no interior do mesmo idioma” (MAINGUENEAU, 2008, p. 100).

O ‘Pentecostes Pervertido’ é uma forma de ‘embate polêmico’ resultante da relação entre um discurso e o seu Outro, segundo Souza e Silva e Rocha “A relação polêmica com um Outro é constitutiva de todo discurso” e “Para constituir e preservar sua própria identidade, um discurso não lida com o seu Outro enquanto tal, mas sim com um simulacro desse Outro, simulacro que, a partir da perspectiva assumida, ele é capaz de construir acerca desse Outro” (SOUZA E SILVA; ROCHA, 2018).

Segundo Manacorda (2007), o trabalho para Marx é como uma expressão negativa ou pelo menos sem uma positividade automática, contrapondo-se ao filósofo Hegel que só via o lado positivo: “Trabalho é, em Marx, um termo historicamente determinado que indica a condição da atividade humana no que denomina *economia política*, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa” (MANACORDA, 2007, p. 57 e 58). (Grifos do autor)

Manacorda (2007) destaca que a propriedade privada e a divisão do trabalho causaram ‘monstruosidades’ aos seres humanos, pois retiraram a espontaneidade e naturalidade deles, transformando-os em seres incompletos e unilaterais. Para o homem reintegrar a sua *omnilateralidade* na educação e no trabalho, é preciso

que se unam as estruturas da produção com as da ciência e não haja divisão de ensino para dominantes e dominados.

Evocando a história das gerações, reafirma-se que os homens e o trabalho estão intimamente ligados; também, desde sempre, existiram indivíduos ou grupos de indivíduos que desejavam explorar o trabalho dos outros (FRIGOTTO, 2005); a questão é evitar tais comportamentos e também situações que favoreçam tais situações.

Com o passar do tempo, houve a transformação do trabalho, daquele realizado nas tribos, genuíno, com os seres humanos em contato com a natureza, até chegar ao trabalho escravo e servil sob uma sociedade capitalista. Saviani (1989, p. 8) corrobora que o homem adapta a natureza a si, pois precisa produzir dia após dia a sua existência e isso é feito por meio do trabalho; o homem consegue pensar, antecipar mentalmente, as suas realizações.

É isso que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza; o homem tem que fazer o contrário, ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que é feito através do trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la (SAVIANI, 1989, p. 8).

Aí está a base, o trabalho define a existência histórica dos seres humanos, já que a formação humana está centrada nele; as condições de subsistência são produzidas por meio do trabalho, a natureza é transformada e criam-se cultura e um mundo humano, que vão se ampliando com o passar do tempo; Saviani (1989) argumenta que, ao se modificar o modo de produção, como o homem trabalha, são produzidas modificações, verdadeiras revoluções, nas formas de existência.

Compreende-se assim, que o homem foi dividido em sociedade pela divisão do trabalho. Manacorda (2007, p. 63) afirma, seguindo o pensamento de Marx, as ideias sobre trabalho alienado e estranho, “o trabalhador cada vez mais se empobrece,

enquanto a força criativa do seu trabalho passa a se constituir, frente a ele, como força do capital, 'como potência estranha', e ele 'se aliena do trabalho como força produtiva da riqueza'; todos os esforços da civilização e das forças produtivas, não enriquecem o trabalho e sim o capital. Infelizmente, não é uma relação natural entre trabalhador e seu trabalho, sendo claramente de cunho econômico. Em tempos de *interincompreensões*, de "Pentecotes Perverso" de Maingueneau (2008), podemos destacar a presença de um trabalho invertido, que é alienado pelo capitalismo.

Segundo Frigotto (2005), os avanços da sociedade capitalista são questionáveis, e principalmente no que diz respeito ao ser humano e sua relação com o trabalho, porque cria a divisão entre os homens, aqueles detentores, privilegiados, donos da propriedade privada e de capital e aqueles que precisam e que são obrigados a vender o seu trabalho, a sua força, em troca de salário, para viver e manter os seus filhos.

A massa trabalhadora apenas tem a sua força de trabalho para vender, sendo mal remunerada, porque a valor pago só representa parte do seu trabalho, devendo ser maior a sua remuneração e valorização, contudo esse valor não é pago, sendo omitido do trabalhador, o que gera um lucro que vai para o bolso do capitalista, recebendo a denominação de mais-valia, que é o ganho do empregador; enfim, é a disparidade que há entre o valor do trabalho produzido e o valor que é pago ao trabalhador.

Uma ideia de justiça é uma representação construída, como destaca Frigotto (2005), nas relações da sociedade capitalista, para legitimar as suas ações, objetivando o apagamento de processos de transformação históricos das relações de classe, construiu-se a falsa concepção, pseudoautonomia, de que "o trabalhador ganha o que é justo pela sua produção, pois parte do pressuposto de que os capitalistas (detentores de capital) e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho, o fazem numa situação de igualdade e por livre escolha" (FRIGOTTO, 2005, p. 63).

A partir do que vimos, a hegemonia da classe detentora do capital foi construída a partir da superação de outras, utilizando-

se do contrato de trabalho e interdiscursividades na legalização e na dissimulação da relação desigual. Com a educação não ocorre diferente, ela vem, com o passar dos tempos, dando suporte a esse 'fingimento' contra o trabalhador e o estudante, conforme Frigotto (2005, p. 63), "mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade". É como se os explorados, espoliados e alienados, historicamente e socialmente, fossem os culpados por sua exploração pelos grupos detentores do capital, visto que 'permitem' tais situações.

Em um contexto de cem pobres para cada rico no mundo, sublinha Frigotto (2005), se formos até benevolentes com esses dados, chega-se à conclusão que o capital destrói as relações e os direitos da classe trabalhadora, assim como o meio ambiente. A conta matemática é simples, é uma centena trabalhando para um patrão, que dita as regras e poderes. Com a educação não é diferente, o capital também desvirtua a construção social e individual dos estudantes, retirando deles a questão *omnilateral* e social do Trabalho como Princípio Educativo.

Segundo Foucault (1979), a ideia de trabalhadores, de proletariado, veio com a burguesia que criou até mesmo procedimentos para separação de plebe proletarizada e plebe não proletarizada e os meios de controle foram a prisão, a colonização e o exército; em uma ideia de exclusão latente, era como se fosse uma sub-humanidade que contribuiu para manchar o pensamento, a ideia, sobre trabalho.

Os dados do desemprego no Brasil encontram-se nos dois dígitos e o PIB teria que crescer para poder haver geração de vagas de emprego, se pensarmos matematicamente a conta não fecha, o que prejudica consideravelmente o trabalhador em sua qualidade/ condições de trabalho. Com a precarização do trabalho, evidenciam-se laborações com cargas horárias desumanas e o desemprego; em uma roda viva de sociedade capitalista, que mais deveria ter denominação contrária, já que com mais máquinas, mais mecanização e menos trabalhadores na

realização das tarefas; há muitos trabalhadores 'sobrando', deixando o lazer, a fruição e a escolha para poucos, produzindo-se uma piora na qualidade de vida.

Assim, emergencialmente, ampliou-se a necessidade de criação de medidas de auxílio à sobrevivência, de filantropia e de caridade, visto que os trabalhadores perdiam espaço para as máquinas e não tinham como sobreviver. Frigotto (2005) destacou a necessidade de instauração de políticas focadas em "inserção social precária", para ajudar os trabalhadores sem trabalho; nesse sentido, eram necessárias "políticas mais comuns dos países periféricos apoiadas pelos organismos que são os guardiões dos grupos econômicos dos países centrais" (FRIGOTTO, 2005, p. 71).

A partir de 1980, o Brasil tem feito políticas de formação profissional, com o intuito de diminuir ou excluir o desemprego por meio da profissionalização. Pelo viés da educação formal escolar, a formação profissional transitou de "educação como prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural" a mediadora das "novas formas do capital globalizado e de produção flexível", conforme Frigotto (2005, p. 73), com a formação de trabalhadores polivalentes e cidadãos produtivos, mas treinados, adaptados, "adestrados" ou "domesticados", portanto, como seres não pensantes do capitalismo.

Nessa perspectiva de domesticidade, em trabalho e educação, recorreremos a Foucault (1987) e seus preceitos, visto que a relação existente entre poder e saber, implica em desvalorização e depreciação de outros espaços e discursos. Do mesmo modo, os estudantes são domesticados para repetir valores que não são os seus, mas sim de um determinado grupo que é detentor de poder e de saber, que ao mesmo tempo controla e disciplina, em uma relação de dominação global e ilimitada, em que suas vontades e caprichos precisam ser atendidos ilimitadamente; "A forma de domesticidade se mistura a uma transferência de conhecimento" (FOUCAULT, 1987, p. 181-183), visto que interessa-se não só em transmitir o saber, como também reger as relações de tempo dos

corpos e das forças, para que essas sejam suscetíveis de controle e utilização, com objetivo de rentabilidade e capitalização.

Segundo Fischer (1999), o poder pulverizado é destaque porque é uma forma de submissão de subjetividade: “Se somos sempre assujeitados, lutemos por formas de sujeição que não nos submetam tão radicalmente naquilo que mais nos é caro - nossa individualidade” (FISCHER, 1999, P. 44); hoje em dia, os seres humanos são, cada vez mais, pesquisados com a ideia benevolente de melhor atendimento, mas é uma pseudo verdade que é controlada pela perversão dos poderosos, dos que exercem o poder sobre aqueles em que o poder é exercido, cingindo-lhes a subjetividade, podendo haver nesse processo reações, respostas e efeitos.

Ciavatta (1990) destaca que no Brasil, com a Constituição de 1988, os educadores e pesquisadores pensaram em como retirar a negatividade do trabalho, visto que os trabalhadores do campo e os operários viviam em más condições e penúria, pois o trabalho tinha adquirido com o passar dos anos, no sistema capitalista, um caráter bruto, indigno e alienante. Nesse sentido, era preciso voltar ao início de tudo, com a ideia do princípio educativo do trabalho, ou seja, como formação humana, uma ideia humanizadora em oposição à alienação e mercadoria.

No contexto escolar, em especial ao Ensino Médio, especificamente à etapa final da educação básica, destaca-se a importância da relação entre conhecimento científico, cultura e trabalho, como um direito subjetivo e que por isso está vinculado a todas as situações de vida dos estudantes, em suas dimensões sociais e naturais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (2013). A relação com o mundo do trabalho deveria ser imediata e não poderia ser confundida “com o imediatismo do mercado do trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo”, como afirma Frigotto (2005, p. 76). A ‘questão imediata’ é em razão de ‘já ser - fazer parte’ do próprio ser humano.

No Brasil, o desafio é atuar na transformação do Ensino Médio, como reafirma Frigotto (2005, p. 77) “Há uma travessia

complexa e contraditória a fazer”, sendo imprescindível agir sobre a realidade e tentar mudar na estrutura, criando mudanças fundamentais e radicais na educação e também não menos importante, superar as desigualdades sociais e culturais.

A realidade é que a maioria dos jovens precisa encontrar meios de subsistência e para isso eles necessitam de emprego ou atuar em alguma área de trabalho; sendo necessário que eles tenham acesso a uma educação básica de qualidade, que os posicionem em setores técnicos ou tecnológicos, mas que também os ajude a superar as desigualdades. É um verdadeiro desafio mudar a organização escolar conjuntamente com os educadores, porque “se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade” (FRIGOTTO, 2005, p. 78).

Frigotto (2005) elucidou que o governo Lula (2003-2011) teve como base a construção de um projeto societário contra a desigualdade, de base popular e que para muitos era uma utopia, ou seja, construir uma sociedade socialista em uma sociedade regida por capital. A dimensão proposta parecia utópica, porém o que realizaram não foi uma quimera irrealizável, os Institutos Federais é a grande mostra de que é possível transformar a concepção de trabalho e educação.

Segundo Ciavatta (2005), por meio das ideias de Gramsci (1981), o que se buscou foi dar foco ao Trabalho como Princípio Educativo, na superação da dicotomia do trabalho, entre o manual e o intelectual, com um acrescentando ao outro, em razão de “incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2005, p. 84), diferentemente do que se exige e ‘quer’ a sociedade capitalista.

A ideia de integração de Ensino Médio e técnico veio para superar, historicamente dizendo, como reafirma Ciavatta (2005), o trabalho do ser humano dividido entre o pensar e o executar. Além do mais, trabalho e educação remetem ao caráter formativo,

segundo Ciavatta (1990), como ação humanizadora no desenvolvimento de todo o potencial do ser humano. A autora cita as discussões, preceitos e ideias sobre trabalho e educação de Lukács, Marx e de Hobsbawn, sendo o Trabalho como Princípio Educativo o produto desta distinção básica:

Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria (CIAVATTA, 2005, p. 92).

Segundo Ciavatta (1990), os filhos dos trabalhadores eram destinados ao trabalho e preparados para os ofícios profissionalizantes e manuais. Havia um determinismo, um dualismo educacional negativo com uma educação bipartida, em que para uns, havia uma educação para comandar e pensar e para outros, havia uma educação para obedecer e executar tarefas. Um destino já traçado que precisava ser repensado.

Essa discussão teórica sobre trabalho, também é político-pedagógica; ela envolve questões referentes à politecnia e ao ensino integrado -Ensino Médio e técnico juntos-, que se apoiam em vertentes de Marx, Gramsci e Lukács, conforme Ciavatta (1990). No artigo segundo da LDB 9.394/96, é apresentada a importância da qualificação para o trabalho e ao se pensar na perspectiva de escola gramsciana, há a proposição de um lugar em que se aprende a produzir, mas também a dirigir, com uma unidade entre trabalho e instrução; sendo importante ao mesmo tempo os conhecimentos das leis da natureza, da ordem legal e das humanidades em sociedade.

Desse conjunto de ideias sabe-se que o Trabalho como Princípio Educativo pode assumir outras formas históricas ou caminhar por outras vertentes, passando por diversas conjunturas de macro e micropoder, alcançando não o que desejamos, mas sim

estruturas penalizantes e degradantes, ou seja, podendo haver relação educativa positiva e também negativa. Ciavatta (1990) destaca que o trabalho não é necessariamente educativo, depende dos fins a que se destina, das condições de realização e de quem se apropria do conhecimento gerado e do produto do trabalho; sendo essas questões importantes para a discussão dos excertos, ou seja, dos recortes selecionados dos livros didáticos que analisaremos mais adiante.

A ideia de trabalho como princípio educativo destaca a importância de se tentar recuperar uma escola unitária, não alienada e sim crítica de toda a sua história social, aliada aos conhecimentos científico-tecnológicos. Em seu texto, Ciavatta (2005) apresentou alguns pressupostos para a formação integrada e humanizadora da educação profissional:

Estes são pressupostos que supõem a valorização e a integração das diversas instâncias responsáveis pela educação no país como um todo e nos estados. Supõem investimentos intelectuais, morais e financeiros, a administração inteligente de todo o processo e o envolvimento de alunos e professores em um horizonte comum. Deslindar a realidade do possível na formação integrada supõe o desafio da experimentação, da avaliação e da pesquisa de acompanhamento dos sucessos e dos limites de cada experiência (CIAVATTA, 2005, p. 102).

Essas propostas relacionadas ao Trabalho como Princípio Educativo atuam com a dimensão ontocriativa ou ontológica, segundo Frigotto (2005, p. 59), já que “circunscrevem o trabalho humano na esfera da necessidade e de liberdade, sendo ambas inseparáveis”; a ontologia do ser social e as atividades ontológicas, apresentam a urgência das massas por uma nova ordem social; Ciavatta (2005, p. 102) reitera que “a educação é uma instituição necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social, efetiva, que se pretenda”. Assim, trabalho e educação, juntos, serão a chave para a transformação do ser humano *omnilateral*.

O Trabalho como Princípio Educativo, segundo Frigotto (2001), tem sido considerado pela literatura educacional como o 'aprender fazendo' o que é uma versão simplificada e deturpada para a concepção. Manacorda (2007, p. 136) destaca que Gramsci conceitua o trabalho como um indissociável princípio educativo da escola, sendo um elemento constitutivo do ensino, ocorrendo a integração entre trabalho e momento educativo, em uma proposição cultural, humanística e formativa.

No entanto, é tipicamente gramsciano o modo como a sua proposta de trabalho como princípio e fundamento da escola elementar emana da análise do conteúdo educativo do ensino de base, à conclusão de um discurso que parte da diferenciação de dois elementos educativos fundamentais: as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão. São exatamente esses elementos "culturais" que determinam a natureza e a função educativa ainda do trabalho no pensamento de Gramsci (MANACORDA, 2007, p. 136-137).

Em relação ao ensino-trabalho, podemos encontrar, ainda, os pensamentos de Gramsci, segundo Manacorda (2007, p. 139-140), que são contrários à escola profissional especializada, porque acredita que ela estratifica os vários grupos sociais, já que são limitados em suas escolhas profissionais, pela unilateralidade do trabalho. Gramsci (1991) acreditava que todos os cidadãos poderiam ser capazes de ser dirigentes, havendo desenvolvimento e equilíbrio harmoniosos de todas as funções intelectuais e práticas que se especializariam em seu devido tempo. O Ensino Médio integrado articulava a ideia equilibrada de escola unitária.

A proposta de uma educação articulada com os interesses da classe trabalhadora encontra no Ensino Médio integrado ao ensino técnico a possibilidade de efetivação, pois essa forma de ensino possibilita que o trabalho seja seu princípio educativo, que permite o acesso ao saber na sua totalidade, isto é, na junção entre teoria e prática, atrelada às dimensões econômica, social, política, histórica e cultural (SOUZA, 2019, p. 4).

Gramsci (1991) quando esteve preso, preocupou-se com o futuro dos filhos, por isso, em seus pensamentos e cartas do cárcere, colocava no cerne da discussão pedagógica o princípio educativo do trabalho. O autor pensava em uma 'escola única' conectada com a vida e que equilibrasse o desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual e manual, por meio de reiteradas orientações profissionais, ou seja, teoria e prática do princípio educativo do trabalho.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Souza (2019) aponta para o Trabalho como Princípio Educativo ao fazer considerações acerca de politecnia e integração curricular do Ensino Médio integrado dos Institutos Federais.

Politecnia pressupõe, portanto, domínio prático-teórico do processo de trabalho, buscando métodos de reconstrução da identidade do trabalhador com o produto de seu trabalho, impactando diretamente em sua formação humana e nas suas relações sociais, levando-o a compreender o trabalho em sua dimensão ontológica (SOUZA, 2019, p. 105).

Quando encontramos o Trabalho como Princípio Educativo aliado ao ensino, consegue-se desvelar a realidade natural e social, podendo conhecer e entender filosoficamente e cientificamente o funcionamento da sociedade, pois pelo trabalho participa-se ativamente da vida em natureza.

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho [ser realizado] em determinadas condições e em determinadas relações sociais (...). Em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico

e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Como se vê, o Trabalho como Princípio Educativo não é uma concepção de ensino nova, não é uma incursão pelo desconhecido, é acima de tudo uma socialização de verdades, é preciso contextualizá-lo como trabalho social. Gramsci (2000) evidenciou que devemos, por meio do trabalho, educar para o estudo, afinal estudar também é trabalhar e por essa razão pode ser cansativo; o estudar é como um hábito a ser adquirido com esforço, luta e sofrimento, mas sem ele não será possível assimilar conceitos e acessá-los quando for necessário.

Ao unir trabalho produtivo e ensino, a *omnilateralidade* vem à tona e com ela seguimos nossas análises. É importante que o estudante seja versátil em tanto mais variações de trabalho, levando-se em conta o seu caráter de totalidade, não mais sendo dividido entre trabalho manual e intelectual, possibilitando a ele uma manifestação plena de si mesmo, na produção de sua própria vida.

Desse modo, a imbricação entre educação e trabalho são fundamentais, pois um constrói no outro uma condição necessária à *multilateralidade* da existência humana no mundo do trabalho. O Trabalho como Princípio Educativo vem com o propósito de fornecer para o estudante e para o ser humano, mecanismos de intervenção na realidade, sendo assim, causa e efeito de sua própria aprendizagem.

## **1.2. O Trabalho 'não' como Princípio Educativo**

Partindo da concepção de Trabalho como Princípio Educativo apresentada no capítulo anterior e que nos fez investigá-la e torná-la nosso mote, deparamo-nos com a sua negação ambientada em um contexto econômico neoliberal pós-moderno que subordina a todos às práticas da economia capitalista. O discurso neoliberal sustenta as práticas discursivas

de educação para a formação de trabalhador competente por meio de uniformização, alienação e homogeneização.

Tomando como base o trabalho ‘exploratório’ de Machado (2002), a noção de competência e uma determinada lógica social do seu uso, institucionalizou-se no Brasil, primordialmente, pelo Estado e por sua iniciativa política, reformando a consciência social, ideologicamente, via sistema educacional, conferindo às competências um caráter oficial.

A noção de competências, independentemente das diversas formas que assume, deriva do postulado básico de que existe uma grande diferença entre dispor de estoques de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo da vida social. O termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas (MACHADO, 2002, p. 93).

Dessa forma, pensar no discurso e seus *traços* é relevante na medida em que o discurso aparece “sob uma luz diferente: como *traços* de enunciações que já tinham ocorrido e que foram conservados”, conforme Maingueneau (2015, p. 149). O autor destaca que uma fissura irreduzível atravessa o universo do discurso, ou seja, “a cada momento, ele se apresenta como a interação multiforme do dizer e do já dito”.

Nessas condições, destacamos o já dito e o dizer, em uma explanação que relaciona o liberalismo clássico e o neoliberalismo, Giron (2008) considera que a retórica ‘neoliberal’ é estratégica em razão de atribuir à educação um discurso educativo neoliberal com enfoque economicista de teoria do capital humano. A educação é considerada estoquista de saberes e conhecimentos que qualifica indivíduos competitivos para atender a esfera econômica do mercado de trabalho.

Ao contrário do que pregava o liberalismo clássico (que tinha por base a defesa da liberdade do indivíduo), o neoliberalismo reduziu o indivíduo a um mero consumidor, quando o que passa a ser priorizado não é a

liberdade da pessoa, mas a liberdade econômica das grandes organizações que detêm o poderio financeiro mundial (GIRON, 2008, p. 19).

No excerto, podemos destacar a ‘liberdade do indivíduo’, um enunciado ou ‘posteriormente’ *traço* que se relacionou com o Trabalho como Princípio Educativo e que se converteu para a ‘liberdade econômica’ do neoliberalismo; Souza (2019) destacou que o neoliberalismo por meio de um discurso de liberdade e eficiência legitimou o cerceamento da própria liberdade dos indivíduos.

Com isso, assumimos a responsabilidade ética de demonstrar que em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, o discurso neoliberal vem nos tirando a própria liberdade, o espírito criativo de nos movermos, de nos arriscarmos, um discurso (in)visivelmente meritocrático, que impõe uma domesticação alienante, uma acomodação diante de situações consideradas imutáveis (SOUZA, 2019, p. 22).

Nessa perspectiva, os *traços* como enunciados que se conservam e se convertem “em objetos aptos e passíveis de ser submetidos a diversos processamentos” (MAINGUENEAU, 2015, p. 149-150); que pela ‘memorabilidade’ constitutiva, que não é exterior à enunciação, um enunciado se torna *traço*.

A ‘memorabilidade’, o fato de que, em um momento e em um lugar dados, um enunciado possa tornar-se *traço*, não é um fenômeno exterior à enunciação; ela é tomada em uma relação constitutiva com seu próprio se-tornar-*traço*. O próprio fato de não pretender tornar-se *traço* também é uma relação com o *traço* (MAINGUENEAU, 2015, p. 151-152).

Maingueneau (2015, p. 157) destaca que em uma relação com o *traço*, especificamente tem que se levar em conta uma cadeia de operações e etapas, com intervenções de atores e “Trabalhar sobre o discurso é fazer a experiência das relações inextricáveis entre *traço*, ética e poder”; sendo assim, conservar ou não um *traço* de enunciação ‘nunca será um ato neutro’ e sim um instrumento extraordinário de poder.

Em seu nível, os estudos de discurso também contribuem para criar traços, pelo simples fato de que convertem enunciações em *corpus*, traços formatados com vistas a uma pesquisa de certo tipo (...) Essas pesquisas, por sua vez, deixam traços, que são outras tantas fontes para outros pesquisadores que gostariam de estudar, por exemplo, a maneira pela qual se constroem dados em ciências humanas e sociais ou se interessam pela história da análise do discurso (MAINGUENEAU, 2015, p. 156-157).

Ao apresentar marcas da visão neoliberal da relação trabalho e educação, das competências, vale a pena apresentar as considerações teóricas que unem interdiscurso, traço e *interincompreensão*, pensando o traço na perspectiva da semântica global, isto é, a questão da competência se torna um traço numa formação discursiva neoliberal, pois é compatível com seu sistema de restrições semânticas.

Nesse contexto de poder, conforme Giron (2008), o discurso neoliberal atribuiu à educação um papel estratégico empresarial justificado pelo mercado de trabalho, com *traços* de eficiência, produtividade, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competências, globalização, competitividade e qualidade total, 'adequados' ao utilitarismo, exclusão e individualismo.

- preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho, justificando que o mundo empresarial necessita de uma força de trabalho qualificada para competir no mercado nacional e internacional;
- fazer da escola um meio de transmissão da ideologia dominante e dos princípios doutrinários do neoliberalismo, a fim de garantir a reprodução desses valores;
- incentivar o funcionamento da escola de forma semelhante ao mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial, pois são mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade (GIRON, 2008, p. 19-20).

Segundo Machado (2002), as necessidades do mercado também orientaram ajustes na educação; com a adoção de 'processos de racionalização' das gestões financeira, pedagógica e administrativa com base em critérios de excelência, eficácia e

produtividade, levando a escola a adquirir uma dimensão economicista e produtivista. Vale destacar que no contexto de competências, os indivíduos têm que se adaptar, sendo eles responsabilizados por seus fracassos, havendo maior concorrência no ‘mercado de trabalho’ com o objetivo de se alcançar a produtividade e o aumento da qualidade.

A adoção da lógica das competências, portanto, não somente denuncia a intenção de fazer mudanças nas práticas sociais em vigor na sociedade brasileira, especialmente nas esferas do trabalho e da educação, mas tem também o poder de ocultar o caráter de tais mudanças, que só aparentemente é neutro em relação às classes sociais e às oportunidades sociais e educacionais (MACHADO, 2002, p. 108).

Na problematização entre ‘educação para o mercado’ e ‘educação para o mundo do trabalho’, Oliveira e Almeida (2009) descrevem impasses e contradições na afirmação de um ideário neoliberal de globalização que é ‘excludente e sem precedentes’.

O ‘mercado de trabalho’ neoliberal determinou a questão da ‘empregabilidade’, exigindo do trabalhador cada vez mais qualificação e reforçando a exclusão; o que fomentou a individualização e a competição entre os indivíduos. A classe trabalhadora sujeitou-se ao mercado ‘tecnológico’ e às suas leis de oferta e de procura. Na perspectiva do capital, subordina-se ‘à lógica do mercado’, domesticando, doutrinando e treinando homens aptos, o que “Reduz a educação ao atendimento às necessidades do mercado de trabalho e à lógica empresarial” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 162). A educação passou a ser de caráter mercadológico, sob os ‘olhos dos senhores de negócios’, como um serviço ou um produto que tem como premissa desenvolver habilidades e competências para o atendimento, atuação e aperfeiçoamento dos mecanismos de controle de todo o processo.

Segundo Apple (2015, p. 615), há uma alegação neoliberal” de que a mão invisível do mercado irá inexoravelmente levar a melhores escolas”; os mercados são tidos como ‘comercializados’, neutros, legítimos e naturais, sendo ‘regidos por esforço e mérito’,

porém os efeitos são ocultos e invisíveis à retórica de seus proponentes; “Essas esperanças não se viram realizadas e é improvável que sejam no futuro”.

A ideia da educação tem apenas um caráter mercadológico, aliada a uma visão imediatista, pela qual os resultados precisam aparecer a curto prazo. O desenvolvimento humano passa a ser visto como mais um número, sem considerar o contexto social, as interferências culturais e políticas e, ainda pior, sem uma ação efetiva de emancipação (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 158).

Por outro lado, a longo prazo, o ‘mundo do trabalho’ em consonância com o Trabalho como Princípio Educativo que foi debatido no item 1.1, constrói e estimula o pensamento do trabalhador, desenvolvendo a polivalência e a criatividade. Para Oliveira e Almeida (2009), o ponto de partida é o pressuposto de que o indivíduo é um agente ativo e não pode reagir mecanicamente aos acontecimentos. Um estranhamento constante daquilo que está posto nas relações de trabalho, nos meios de comunicação, na política e na economia, é necessário para que nos tornemos mais incômodos e políticos. Ao estabelecer relações simultâneas entre trabalhar e aprender, em um mundo do trabalho e de formações humanas, é que alcançaremos a educação almejada e teremos condições de movermos e promovermos a mudança na sociedade.

Os olhares de como fazer educação se modificam; incorporam-se os saberes escolares, sociais, trajetórias pessoais, experiências profissionais, suscitando não apenas os programas prontos e definitivos, mas, sim, as diversas dimensões da formação humana (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 166).

Quanto à noção de *ethos* neoliberal, Souza (2019, p. 121) demonstra que o fiador, o enunciador desse discurso atesta que o valor do trabalhador é medido pela sua competência e potencial de produzir melhor e em mais quantidade no futuro, “Esse indivíduo é o promotor de si mesmo, responsável direto pelo seu sucesso ou por seu fracasso”.

O enunciador situa sua posição na cenografia por meio da construção do tema da competência como algo apropriado à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e da flexibilidade das relações de produção. Desse modo, o coenunciador incorpora um *ethos* neoliberal que apresenta um caráter e uma corporalidade, que se fazem presentes pelo posicionamento do enunciador (SOUZA, 2019, p. 115).

Ao capital é interessante a formação de um estudante trabalhador ajustado para atender uma sociedade ‘moderna’ e ‘tecnológica’ capitalista. As relações de trabalho são marcadas pela dominação e exploração, visto que a capacidade intelectual do trabalhador é explorada pelo capitalismo, “uma vez que este tem de fazer e pensar a partir da lógica do capital” (ZANELLA, 2003, p. 134). O trabalhador é comandado pelos capitalistas em todas as suas formas de trabalho, “(...) são cada vez em maior número as funções da capacidade de trabalho incluídas no conceito imediato de trabalho produtivo, diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral ao seu processo de valorização e de produção” (MARX apud ZANELLA, p. 154).

A questão de trabalho foi indicada por Foucault (1979, p. 223-224), por sua função tripla: função produtiva, função simbólica e função disciplinar ou de adestramento, sendo quase sempre frequente que elas coabitem. Certamente, podemos considerar que em um contexto neoliberal, o ‘trabalho como forma de adestramento’ é sensivelmente superior a qualquer outra função.

Zanella (2013) destaca que o capital se apropria do ‘*savoir faire*’ do trabalhador, do seu saber, e transfere para as ‘máquinas inteligentes’. Na visão liberal e na lógica do capital, há uma minoria de trabalhadores que têm conhecimento tecnológico avançado, que seria a qualificação para o trabalho, que atuam na ponta do processo produtivo, todo o resto é transformado em massa de trabalhadores flexíveis ‘adestrados’, proprietários da ‘força’ de trabalho.

A maioria dos trabalhadores são transformados em trabalhadores flexíveis e deles o capital exigirá uma qualificação medida pelo nível de escolaridade e/ou de cursos profissionalizantes, muito mais como critério de seleção e muito menos como exigência de especialização. O trabalho polivalente, atrelado às máquinas de alta tecnologia, não exige alta especialização, a não ser conhecimentos básicos para operacionalizar aquelas máquinas. Os trabalhadores flexíveis terão que estar sempre preparados, atualizados, para cada novo contrato de trabalho, fazendo cursos de aperfeiçoamento por conta própria. Deles também se exigirá uma visão de mundo liberal, pois serão responsabilizados pelo próprio trabalho, no sentido de serem considerados pelo capital como proprietários da força de trabalho (ZANELLA, 2003, p. 134-135).

No contexto neoliberal o pensar é desatrelado do fazer, tornando-se trabalho alienado ou trabalho intelectual abstrato, reforçando a diferenciação social, “o trabalho intelectual torna-se pura qualidade dissociada da quantidade, ou seja, trabalho alienado, pois separa o fazer do pensar e reforça a diferenciação social”, em oposição à concepção marxista, como afirmou Zanella (2013, p. 135).

O trabalho e os ‘novos’ ‘velhos’ tempos liberais são baseados na lei do valor, do capital, “A lei do valor continua sendo a base pela qual o capital se mantém através de novas formas de exploração do trabalho abstrato. Trata-se da redução do proletariado estável, da ampliação do trabalho intelectual abstrato e da ampliação do trabalho precarizado” (ZANELLA, 2003, p. 112).

A visão de mundo neoliberal expressa a hegemonia política, cultural do grupo social dominante que oprime, ‘domestica’ e explora; a alienação do trabalho nunca foi eliminada, pelo contrário foi ampliada, novas formas de exploração do trabalho e do trabalhador foram encontradas pelo capitalismo “Agora, além de o capital explorar o “fazer”, explora também o “pensar”, de modo que a decisão sobre o que e como produzir pertence ao capital, além do produto final” (ZANELLA, 2003, p. 105).

Taylorismo, Fordismo e Toyotismo, em comum, tinham a exploração ‘perversa’ dos trabalhadores e da sua força de trabalho, seguindo-se a lógica desenvolvimentista dos princípios liberais. Infelizmente para o trabalhador e felizmente para o

patrão, o desejo do trabalhador é ‘de estar e permanecer’ empregado, o que faz aberta a disputa entre os trabalhadores, tornando-os competitivos e unilaterais, vencendo-se aí o capital e não o trabalho, anulando-se o sonho marxista de ‘enterrar’ o capitalismo, segundo Zanella (2013, p. 74), “A exploração do trabalho vivo é a chave para manutenção e renovação do capitalismo”. Por tudo isso, Foucault (1979, p. 223) destacou que “as técnicas de poder foram inventadas para responder às exigências da produção”.

No contexto neoliberal, a minoria explora e vive da força do trabalho de outros, só que isso é ocultado; segundo Zanella (2013, p. 57), “Graças a essa exploração do processo do trabalho tornado mercadoria, a sociedade capitalista pode ampliar consideravelmente as tecnologias”, havendo, por conseguinte, máquinas nos lugares de trabalhadores, aumentando o número de trabalhadores desempregados que ficam à disposição do ‘mercado’ de trabalho e da exploração capitalista; o autor acrescentou que esses trabalhadores excedentes são fundamentais para a ‘acumulação capitalista’.

Ao dizer que “a sociedade capitalista vai metamorfoseando o mundo do trabalho ao mesmo tempo em que mantém sua exploração de diversas formas”, Zanella (2013, p. 64) apresentou a interdiscursividade que envolve o trabalho, o desenvolvimento e a tecnologia, visto que o mundo do trabalho, processo natural e psicofísico, transformou-se em mercado de trabalho, relacionando-se com ‘compra e venda’.

Segundo Foucault (1979, p. 5; 77), “O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros”; o autor destacou que levou muito tempo para se saber o que era exploração e “É possível que as lutas que se realizam agora e as teorias locais, regionais, descontínuas, que estão se elaborando nestas lutas e fazem parte delas, sejam o começo de uma

descoberta do modo como se exerce o poder”; uma luta contra a opressão, coerção e controle exercidos sobre os explorados.

Na visão pós-moderna neoliberal do capitalismo há uma expansão ilimitada e permanente, que impõe à educação o desafio de formar indivíduos com competências, sendo que somente os melhores terão sucesso no restrito mercado de trabalho, ou seja, terão uma oportunidade de emprego. A educação vem como legitimadora de velhos e novos processos excludentes sociais, já que se subordina ao econômico, transformando-se em mercadoria a ser consumida; os pais e alunos viram consumidores, com seus direitos de consumidores. (GIRON, 2008)

Percebe-se que com o discurso neoliberal centraliza-se a educação na ‘qualidade total’, que é o poder empresarial representado, que tem como enfoque a produtividade e a homogeneização, utilizando-se do ‘saber fazer’ como prática pedagógica. Segundo Giron (2008, p. 21), a ideia de educação é simplificada por meio de pragmatismo dos conteúdos, ou seja, com base em um currículo que informa e não forma, para criar subalternos eficientes e baratos, na sociedade e nas empresas, que acatem e cumpram ordens sem muita criatividade e iniciativa; expandindo, em massa, a mão-de-obra com pouca formação. Uma finalidade utilitária ‘cruel’ é atribuída à educação, no entendimento de que ela formate e adapte os alunos para atender aos anseios do mercado.

Ao acentuar a supremacia do mercado neoliberal no imaginário da sociedade e da educação, encontramos a noção de repressão destacada por Foucault (1979, p. 190), que “Na luta contra o poder disciplinar, não é em direção do velho direito da soberania que se deve marchar, mas na direção de um novo direito antidisciplinar e, ao mesmo tempo, liberado do princípio da soberania”. A repressão precisa ser desmontada, construindo por assim dizer, um novo caminho solidário e participativo em favor da emancipação de uma sociedade com autonomia, participação e igualdade de oportunidades.

No entanto uma forma de se romper com esse ciclo de crueldades e de marginalização social imposto pela lógica neoliberal é acreditar e lutar por um outro modelo de educação; uma educação comprometida com a formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel social, pautada na construção democrática e no diálogo (GIRON, 2008, p. 23-24).

Souza (2019) afirma que a educação norteadada pelo Trabalho como Princípio Educativo leva o estudante ao entendimento de que as leis devem estar a serviço do indivíduo, não permitindo o controle sobre ele, o que é perigoso para a dominante estrutura neoliberal que busca exatamente o contrário: o trabalho não como princípio educativo.

Por esse motivo, um modelo de educação que se norteia pelo trabalho como princípio educativo é tão perigosa para essa superestrutura neoliberal dominante na sociedade atual, porque ela leva o aluno a entender que as leis civis e estatais devem estar a serviço do homem e não o contrário. Desse modo, as relações sociais são compreendidas dentro de uma concepção de educação que pressupõe uma pluralidade de dimensões na formação de seres humanos e não na formação de força produtiva. Essa perspectiva considera que o aprendizado se processa através das relações sociais em outras instituições para além dos muros da escola e não permite o controle sobre os seres humanos (SOUZA, 2019, p. 35).

O mercado neoliberal dialoga com as forças conservadoras do Brasil, na tentativa contínua de limitar movimentos políticos e práticas democráticas. Vimos que há muito poder alienante emanando do capital, do sistema neoliberal, impondo mudanças e verdades a todo momento, que nos saem caras à nossa dignidade. Entretanto, como defensores da educação, não podemos nos omitir e deixar que ‘neguem’, apaguem ou silenciem o Trabalho como Princípio Educativo.

Assim, precisamos continuar a agir. A direita responderá, é claro. Mas o fato de que a direita será obrigada a responder deveria ser visto, na verdade, como um sinal positivo. *Quer dizer que eles percebem que nossas ações podem resultar na possibilidade de ganhos grandes*, e que eles percebem que, talvez, precisem se recolher em relação a questões cruciais. Mas se pretendemos continuar enfrentando com sucesso a direita, na educação,

em lugares de trabalho pago e não pago, na mídia, no governo, em todos os lugares, certas coisas devem continuar a ser feitas agora (APPLE, 2017, p. 919). (Grifos do autor)

Sob essa ótica, concluímos que a questão de Trabalho como Princípio Educativo foi rejeitada pela formação discursiva em que se situava o enunciador. Sempre, devemos resistir e construir uma educação comprometida com o estudante em sua *omnilateralidade*, com plenitude de palavra e mudança social, alinhando-se às questões de desenvolvimento do ser humano pleno e crítico que tem no trabalho o seu sentido de vida e de cidadania; conforme Apple (2017), devemos continuar a lutar, como uma chave para enfrentarmos ‘inevitabilidades’, pois o futuro das nações depende disso.



## CAPÍTULO 2

### O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Neste capítulo, apresentam-se as considerações acerca de trabalho nas normativas brasileiras, trata-se de uma busca por discursos sobre trabalho, com enfoque no Trabalho como Princípio Educativo. Sob essa perspectiva, delimitou-se o material de pesquisa para duas coleções de livros didáticos aprovados de Língua Estrangeira Moderna, do Edital do PNLD de EM de 2018, 'Confluencia' (2016) e 'Alive High' (2016), Espanhol e Inglês, considerando que a partir de uma contextualização com a legislação encontraríamos o embasamento legal que buscávamos para a concepção.

Quando iniciamos os estudos pelos Editais de Ensino Médio do Programa Nacional do Livro Didático e seus livros de LEM aprovados, tivemos que ir na fundamentação legal dos mesmos, ou seja, nos documentos que lhe serviam de base. Ao estudar, preliminarmente, os Editais de 2012, 2015 e 2018, fizemos um recorte, como já dissemos, e nos detivemos no último, pois acreditávamos que a materialização do conceito de Trabalho como Princípio Educativo poderia ser encontrada nos livros aprovados de 2018.

Além disso, destacamos que há um novo Decreto do PNLD que é o 9.099 de 18/07/2017 que, agora, está em vigor. Em um primeiro momento, construímos um paralelo entre os Decretos 7.084 de 2010 e 9.099 de 2017, contudo consideramos desnecessário acrescentar tal discussão no capítulo das normativas, tendo em vista que no novo decreto não há nenhuma menção a trabalho ou a Trabalho como Princípio Educativo.

Ao iniciar a investigação do Edital de 2018, houve um redirecionamento para o Decreto 7.084 de 27/01/2010 que é a sua base; mesmo tendo sido revogado, em 2017, a sua composição faz

parte do nosso estudo. Isso quer dizer, que também o Decreto nos remeteu para outras legislações, em uma relação intertextual, principalmente para a Constituição de 1988 e para a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

Assim, invertemos a sequência da contextualização e delineamos uma retrospectiva cronológica pelas normativas brasileiras referenciadas e a concepção de Trabalho como Princípio Educativo. Iniciamos as análises com o texto da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais, depois pelo Parecer CNE/CEB 05/2011 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 até chegar ao Decreto 7.084, de 2010, do Programa Nacional do Livro Didático, com seu Edital de Ensino Médio de 2018.

Destaca-se um elo entre o capítulo 1 e o 2, visto que as leis vão dar diferentes sentidos a essas questões de trabalho, educação e *omnilateralidade*, sendo aí constituídas por diferentes discursos, posicionamentos discursivos que fazem circular sentidos de trabalho em cada uma das legislações. Ressaltamos, assim, as datas de publicação das leis, o contexto que esses textos se situam, que sinalizam o contexto político em que se dão essas normativas, pois nos auxiliam nas análises discursivas e nas considerações sobre as políticas públicas educacionais sobre formação escolar e trabalho, que serão discutidas no capítulo 3; além de nos aproximar da possibilidade de compreensão dos conflitos discursivos que nelas deixaram marcas.

Enfim, a questão de trabalho relacionado à educação vai assumir diferentes matizes em cada um desses contextos, por isso daremos destaque a alguns excertos para demonstrar as *interincompreensões* e as concorrências entre os discursos.

## **2.1. O trabalho na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**

Sobre a questão de Trabalho como Princípio Educativo, cronologicamente, iniciou-se a investigação pela Constituição Federal (CF) de 1988 em busca de discursos sobre trabalho, seguindo-se para a outra normativa importante que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 e em seguida para os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Primeiramente foi realizada uma análise geral dos três documentos, buscando-se inicialmente pela concepção de Trabalho como Princípio Educativo, porém não foi encontrada de forma explícita em nenhum deles nenhuma referência a esse princípio.

Desse modo, a pesquisa seguiu o percurso investigativo sobre discursos sobre trabalho e a partir daí empreendeu contextualizações sobre como se materializavam os discursos em relação ao Trabalho como Princípio Educativo. Procuramos analisar como foi a construção dos discursos sobre trabalho nesses documentos, estabelecidos em suas constituições, configurando interdiscursividades em torno de sua concepção.

### **2.1.1. A Constituição Federal de 1988**

Na Constituição Federal, com suas atualizações até 27 de janeiro de 2017, do artigo I até o 250, encontramos a palavra 'trabalho' cento e trinta e duas vezes, sendo que em algumas citações o texto já foi revogado, destacaremos aquelas que ainda estão em vigor. A questão era discutir o texto constitucional de 1988, na busca pela primeira utilização, em normas, diretrizes ou leis brasileiras, do conceito de Trabalho como Princípio Educativo, objetivando estabelecer uma ligação entre as discursividades e as práticas discursivas. As referências a 'trabalho' são apresentadas com **grifos nossos**.

No Título 1, 'Dos Princípios Fundamentais', inciso IV do artigo 1º, da nossa Constituição, encontramos como um de seus fundamentos "os valores sociais do **trabalho** e da livre iniciativa". Já no Título 2, 'Dos Direitos e Garantias Fundamentais', no capítulo I 'Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos', no artigo 5º, inciso XIII: "é livre o exercício de qualquer **trabalho**, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer" e no XLVII: "não haverá penas: (...) c) de **trabalhos** forçados". Das três citações, destacaremos a primeira, pois ela apresenta, de alguma forma, o trabalho como parte dos valores sociais, já que Trabalho como Princípio Educativo e o social estão interligados. (BRASIL, 1988). Segundo Höfling (2001, p. 40), mais que oferecer 'serviços' sociais, "as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais".

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo 'competitivo frente à ordem mundial globalizada (HÖFLING, 2001, p. 40).

No capítulo II, 'Dos Direitos Sociais', é uma das partes da Constituição, em que encontramos o trabalho sendo debatido mais vezes, também há referência a trabalhadores. No artigo 6º: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o **trabalho**, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". No inciso V do art. 7º, "piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do **trabalho**"; IX - "remuneração do **trabalho** noturno superior à do diurno"; XIII - "duração do **trabalho** normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de **trabalho**"; XIV - "jornada de seis horas para o **trabalho** realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva"; XX - "proteção do mercado de **trabalho** da mulher,

mediante incentivos específicos, nos termos da lei”; XXII - “redução dos riscos inerentes ao **trabalho**, por meio de normas de saúde, higiene e segurança”; XXVI - “reconhecimento das convenções e acordos coletivos de **trabalho**”; XXVIII - “seguro contra acidentes de **trabalho**, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa”; XXIX - “ação, quanto a créditos resultantes das relações de **trabalho**, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do contrato de **trabalho**”; XXXII - “proibição de distinção entre **trabalho** manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos”; XXXIII - “proibição de **trabalho** noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito e de qualquer **trabalho** a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” e no “Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VII, VIII, X, XIII, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XXI, XXII, XXIV, XXVI, XXX, XXXI e XXXIII e, atendidas as condições estabelecidas em lei e observada a simplificação do cumprimento das obrigações tributárias, principais e acessórias, decorrentes da relação de **trabalho** e suas peculiaridades, os previstos nos incisos I, II, III, IX, XII, XXV e XXVIII, bem como a sua integração à previdência social” e no art. 8º, inciso VI - “é obrigatória a participação dos sindicatos nas negociações coletivas de **trabalho**” (BRASIL, 1988).

Nas citações acima, há discursos sobre trabalho relacionando-os com direitos sociais e há ainda outras questões sobre complexidade do trabalho, jornada de trabalho entre outras. Daremos destaque ao trabalho como direito social e ao trabalho sem diferença entre intelectual, manual ou técnico, pois no conceito de Trabalho como Princípio Educativo não há a separação ou distinção, segundo Gramsci, é uma ‘conexão psicofísica’, ou seja, não há um trabalho puramente manual ou puramente técnico ou científico.

Mais adiante, depois disso, só há referência à palavra 'trabalho' no Capítulo 2, 'Da União', nas suas competências; no art. 21, inciso XXIV – “organizar, manter e executar a inspeção do **trabalho**”, seguido pelo art. 22, inciso I – “direito civil, comercial, penal, processual, eleitoral, agrário, marítimo, aeronáutico, espacial e do **trabalho**”; avançando mais no texto, iremos para o Capítulo III 'Do Poder Judiciário', Seção I 'Das Disposições Gerais' no art. 92, em que apresentam-se os órgãos do judiciário, no inciso II-A- “o Tribunal Superior do **Trabalho**” e no IV - “os Tribunais e Juízes do **Trabalho**”. Também, na Seção II 'Do Supremo Tribunal Federal', artigo 103-B, incisos III “um ministro do Tribunal Superior do **Trabalho**, indicado pelo respectivo tribunal”, VIII “um juiz de Tribunal Regional do **Trabalho**, indicado pelo Tribunal Superior do **Trabalho**” e IX “um juiz do **trabalho**, indicado pelo Tribunal Superior do **Trabalho**”. Na seção III, 'Do Superior Tribunal de Justiça', nas competências do Superior Tribunal de Justiça, que originalmente processa e julga, no art. 105, inciso Ia e Ih, “a) nos crimes comuns, (...), dos Tribunais Regionais Eleitorais e do **Trabalho**, (...)” e h) “o mandado de injunção (...), da Justiça do **Trabalho** e da Justiça Federal”. Na seção V, 'Dos Tribunais Regionais Federais e dos Juízes Federais', no art. 108, inciso I, a) “os juízes federais da área de sua jurisdição, incluídos os da Justiça Militar e da Justiça do **Trabalho**, nos crimes comuns e de responsabilidade, e os membros do Ministério Público da União, ressalvada a competência da Justiça Eleitoral”; no art. 109, inciso I, “as causas em que a União, entidade autárquica ou empresa pública federal forem interessadas na condição de autoras, rés, assistentes ou oponentes, exceto as de falência, as de acidentes de **trabalho** e as sujeitas à Justiça Eleitoral e à Justiça do **Trabalho**” e no inciso VI - “os crimes contra a organização do **trabalho** e, nos casos determinados por lei, contra o sistema financeiro e a ordem econômico-financeira” (BRASIL, 1988). As citações ficaram fora da nossa discussão, pois discutem questões organizacionais da União

e do Poder Judiciário sobre trabalho relacionadas, que não fazem parte da nossa discussão.

Ainda, há que apontar a Seção V que vem a seguir, 'Do Tribunal Superior do **Trabalho**, dos Tribunais Regionais do **Trabalho** e dos Juízes do **Trabalho**', que teve o seu texto quase todo reformulado. O 'trabalho' é citado mais vezes, além de haver outras palavras que se relacionam, o que é justificado porque trata dos órgãos da Justiça do Trabalho; como no parágrafo anterior apresentam-se questões organizacionais, de composição e conflito que não serão discutidas na nossa investigação. Ademais, as questões de negociação e julgamentos refletem as questões de relações trabalhistas do 'mercado de trabalho', do capitalismo e neoliberalismo e não como buscamos com a *omnilateralidade*, 'mundo do trabalho' e Trabalho como Princípio Educativo.

A título de apresentação, a citar: o art. 111. "São órgãos da Justiça do **Trabalho**: I- o Tribunal Superior do Trabalho; II- os Tribunais Regionais do **Trabalho**; III- Juízes do **Trabalho**", art. 111-A - "O Tribunal Superior do **Trabalho** compor-se-á (...)", nos incisos I "(...) membros do Ministério Público do **Trabalho** (...)" e II "os demais dentre juízes dos Tribunais Regionais do **Trabalho**" e II "os demais dentre juízes dos Tribunais Regionais do **Trabalho**, (...)", no parágrafo 1º "A lei disporá sobre a competência do Tribunal Superior do **Trabalho**" e parágrafo 2º e seus dois incisos "Funcionário junto ao Tribunal Superior do **Trabalho**:", inciso I "a escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do **Trabalho** (...)" e II "o Conselho Superior da Justiça do **Trabalho**, (...), financeira e patrimonial da Justiça do **Trabalho** (...)" e no parágrafo 3º "Compete ao Tribunal Superior do **Trabalho** processar e julgar, originariamente, a reclamação para a preservação de sua competência e garantia da autoridade de suas decisões". No art. 112 " A lei criará varas da Justiça do **Trabalho**, (...) com recurso para o respectivo Tribunal Regional do **Trabalho**", no art. 113 "A lei disporá sobre (...) órgãos da Justiça do **Trabalho**", no art. 114

“Compete a Justiça do **Trabalho** processar e julgar” e seus incisos I “as ações oriundas da relação de **trabalho** (...)”, VI “as ações de indenização por dano moral ou patrimonial, decorrentes da relação de **trabalho**”, VII “(...) das relações de **trabalho**”, IX “outras controvérsias decorrentes da relação de **trabalho**, na forma da lei” e seus parágrafos 2º “(...) podendo a Justiça do **Trabalho** decidir o conflito, respeitadas as disposições mínimas legais de proteção ao **trabalho** (...)” e 3º “(...)”, o Ministério Público do **Trabalho** poderá ajuizar dissídio coletivo, competindo à Justiça do **Trabalho** decidir o conflito”. No art. 115, seus incisos e parágrafos “ Os Tribunais Regionais do **Trabalho** compõem-se de (...)”, inciso I “(...) membros do Ministério Público do **Trabalho** com mais de dez anos de efetivo exercício, observado o disposto no art. 94” e II “os demais, mediante promoção de juizes do **trabalho** por antigüidade e merecimento, alternadamente”, parágrafo 1º “Os Tribunais Regionais do **Trabalho** instalarão a justiça itinerante (...)” e 2º “Os Tribunais Regionais do **Trabalho** poderão funcionar descentralizadamente (...)”. No último artigo da seção, 116, “Nas Varas do **Trabalho**, a jurisdição será exercida por um juiz singular” (BRASIL, 1988).

O próximo Capítulo da Constituição é o IV ‘Das Funções Essenciais à Justiça’, na Seção I ‘Do Ministério Público’ tal como na seção anterior, aborda sobre o ministério e suas incumbências, que não fazem parte da nossa discussão, por ser organizacional. No artigo 128, inciso I, alínea b, uma das abrangências do Ministério Público “o Ministério Público do **Trabalho**” (BRASIL, 1988).

No capítulo VII da Constituição há a menção a trabalho em: ‘Da ordem Econômica e Financeira’, no Capítulo I ‘Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica’, em seu artigo 170 “A ordem econômica, fundada na valorização do **trabalho** humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos uma existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios”. Mais adiante, no Capítulo III ‘Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária’, no artigo 186 que apresenta os requisitos que a propriedade rural tem que atender para cumprir a função social é no

último inciso que encontramos, III “observância das disposições que regulam as relações de **trabalho**”. Sobre usucapião, no artigo 191, “(...) tornando-a produtiva por seu **trabalho** ou de sua família, tendo nela sua moradia, adquirir-lhe-á a propriedade” (BRASIL, 1988). O capítulo aborda sobre regulamento e relações de trabalho agrícola; encontramos um início de discussão social do trabalho relacionada à justiça social, assegurando uma existência digna nas relações de trabalho, com função social, que nos interessa na pesquisa.

No Título VIII ‘Da Ordem Social’, no Capítulo I ‘Disposição Geral’, no artigo 193 “A ordem social tem como base o primado do **trabalho**, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais” (BRASIL, 1988), nessa única apresentação de trabalho, como primado, em todo o texto completo da Constituição, notamos uma discussão do primado, de um princípio do trabalho, nesse caso atrelando-se ao social, um princípio/ primado social, que une-se ao educativo, mas que não foi detalhado e descrito no texto, explicitamente.

Já no Capítulo II, ‘Da Seguridade Social’, na Seção I ‘Disposições Gerais’, no artigo 195 que trata das contribuições sociais para a saúde, previdência e assistência social, no inciso I, de empregadores e empregados, na alínea a “a folha de salários e demais rendimentos do **trabalho** pagos ou creditados, a qualquer título, à pessoa física que lhe preste serviço, mesmo sem vínculo empregatício”; já no inciso IV, sobre importador de bens ou serviços, parágrafo 9º “As contribuições sociais previstas no inciso I do caput deste artigo poderão ter alíquotas ou bases de cálculo diferenciadas, em razão da atividade econômica, da utilização intensiva de mão-de-obra, do porte da empresa ou da condição estrutural do mercado de **trabalho**” (BRASIL, 1988). Mais uma vez, a discussão vai para o mercado de trabalho, questões mercadológicas, e não mundo do trabalho, além de envolver questões de contribuições, que mais deveriam ser chamadas de obrigações sociais, já que não dependem da vontade de empregadores, empregados e importadores.

Na Seção II ‘Da Saúde’, no último inciso do artigo 200, sobre as atribuições do SUS, inciso VIII “colaborar na proteção do meio

ambiente, nele compreendido o do **trabalho**” (BRASIL, 1988). Já na Seção III ‘Da Previdência Social’, no artigo 201, sobre questões relacionadas ao atendimento da Previdência Social, no inciso V, há três parágrafos sobre pensão, acidente do trabalho e valores: §2º “Nenhum benefício que substitua o salário de contribuição ou o rendimento do **trabalho** do segurado terá valor mensal inferior ao salário mínimo”, §10º “Lei disciplinará a cobertura do risco de acidente do **trabalho**, a ser atendida concorrentemente pelo regime geral de previdência social e pelo setor privado” e §12º “Lei disporá sobre sistema especial de inclusão previdenciária para atender a trabalhadores de baixa renda e àqueles sem renda própria que se dediquem exclusivamente ao **trabalho** doméstico (...)”. No artigo 202, sobre o regime da Previdência Privada, há a última menção a ‘trabalho’ da seção, no parágrafo 2º “As contribuições do empregador, os benefícios e as condições contratuais previstas nos estatutos, regulamentos e planos de benefícios das entidades de previdência privada não integram o contrato de **trabalho** dos participantes (...)” (BRASIL, 1988). As questões debatidas referentes à saúde e à previdência para a proteção do trabalho, sobre inclusão e contratos de trabalho só foram citadas, porém não serão detalhadas.

Na Seção IV ‘Da Assistência Social’, em um de seus objetivos, no inciso III “a promoção da integração ao mercado de **trabalho**” (BRASIL, 1988). A ideia de integração, de um ser humano completo, *omnilateralidade*, ficou delimitada pela questão de ‘mercado de trabalho’ neoliberal, com visão no lucro e no interesse na produtividade. Para o trabalho como Princípio Educativo, o conceito abarca o ‘mundo do trabalho’, em uma questão social e natural.

No Capítulo III, ‘Da Educação, Da Cultura e Do Desporto’, esperávamos encontrar um maior debate que unisse trabalho com educação, mas o que encontramos foi a questão fim da educação: qualificação e formação para o trabalho, ‘mercado de trabalho’, citação anterior, há menção ao seu princípio educativo/formativo no desenvolvimento pleno, *omnilateral*. Na Seção I ‘Da Educação’,

há no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o **trabalho**”; no artigo 214, sobre o Plano Anual, encontramos no inciso IV -“ formação para o **trabalho**” (BRASIL, 1988).

No capítulo IV, ‘Da Ciência, Tecnologia e Inovação’, no artigo 218, encontramos ‘trabalho’ no parágrafo 3º “O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de **trabalho**” e no parágrafo 4º “A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, (...) da produtividade de seu **trabalho**” (BRASIL, 1988). O que percebemos foi a ideia de trabalho atrelada à produção que conduz o processo à competição e à unilateralidade, com questões de valor do trabalho e não à *omnilateralidade*, além disso apresentou condições e meios especiais de trabalho, levando a uma diferenciação ou separação entre trabalhadores, valorizando distintamente os recursos humanos da Inovação, Ciência e Tecnologia. Destaca-se aqui o investimento em pesquisa feito por empresas e as implicações disso, principalmente, sobre as implicações disso, sobre as visões de trabalho que se instauram a partir dessa relação público-privado na pesquisa. Além disso, vale considerar que o fragmento analisado foi inserido na CF por meio de emenda constitucional 85 de 2015, o que implica um dado contexto político, de um governo de esquerda, mas que se relacionava com as empresas.

No capítulo VII, ‘Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso’, art. 227, Parágrafo 1º, inciso II- “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, (...) mediante o treinamento para o **trabalho** e a convivência, (...) com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação”; no parágrafo 3º, inciso I- idade mínima de

quatorze anos para admissão ao **trabalho**, observado o disposto no art. 7º, XXXIII” (BRASIL, 1988). Continuamos a encontrar no texto da Constituição questões ‘para o trabalho’, de treinamento para o trabalho e para a convivência, envolvendo questões admissionais, não discriminatórias e arquitetônicas.

No final do texto constitucional, Título IX, ‘Das Disposições Constitucionais Gerais’, no artigo 239 que dispõe sobre o Programa de Integração Social e arrecadação de contribuições, no parágrafo 4º “O financiamento do seguro-desemprego receberá uma contribuição adicional da empresa cujo índice de rotatividade da força de **trabalho** superar o índice médio da rotatividade do setor, na forma estabelecida por lei”; no artigo 243 “As propriedades rurais e urbanas de qualquer região do País onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou a exploração de **trabalho** escravo na forma da lei serão expropriadas (...)” e no parágrafo único “Todo e qualquer bem de valor econômico apreendido em decorrência do tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins e da exploração de **trabalho** escravo será confiscado e reverterá a fundo especial com destinação específica, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Encontramos questões trabalhistas relacionadas à dispensa de trabalhadores e seguro-desemprego e ‘trabalho escravo’ que é uma exploração antiga e não permitida, não configurando, aqui, o sentido de Trabalho como Princípio Educativo. Vale destacar que a constituição deveria atender a todos como um todo, visando ao equilíbrio social.

Penso que uma administração pública - informada por uma concepção crítica de Estado - que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social (HÖFLING, 2001, p. 39).

Diante do exposto, no texto constitucional, o trabalho foi atrelado ao social, em uma discursividade que foi construída em uma relação constitutivamente dialógica e também polêmica com

o seu Outro, conforme Maigueneau (2008). A partir disso, Souza (2019, p. 96-97) acrescenta sobre a concepção interdiscursiva da discursividade em que analisa-se um discurso “(...) colocando-o em relação com outros discursos, de modo a reconhecer o espaço de regularidades (interdiscurso) entre vários discursos que se colocam em concorrência dentro de determinada formação discursiva, entendida como um sistema complexo de relações”.

Enfim, o nó dessa discussão reside que encontramos discursos sobre trabalho na Constituição de 1988, porém nenhum deles explicita o Trabalho como Princípio Educativo que é o foco da nossa discussão, há trabalho e educação como direitos sociais, porém não são apresentados juntos e integrados; há ‘trabalho’ que se relaciona com a sociedade, justiça social e pleno desenvolvimento da pessoa, que encaminha-se à *omnilateralidade*, como também primado do trabalho, contudo, no texto constitucional, o conceito ‘psicofísico’ de Trabalho como Princípio Educativo, não se apresentou claramente.

### 2.1.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96

Cronologicamente, depois de oito anos da publicação da Constituição, detalhamos a nossa pesquisa sobre a concepção de Trabalho como Princípio Educativo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996. Nossas atenções voltaram-se para o documento legal, porque acreditávamos que poderíamos encontrar a descrição inicial, explícita e formal, da questão que investigávamos.

Diante disso, em uma análise geral do texto, com foco na concepção de Trabalho como Princípio Educativo, não encontramos explicitamente a questão na Lei, contudo há a presença da designação de trabalho, por ‘trinta e quatro vezes’, que serão expostas com **grifos nossos**; a investigação utilizou o texto com suas atualizações, disponível em dezembro de 2018.

Nessa pesquisa de como os discursos se materializam nessa relação interdiscursiva, é importante considerar a fundamentação

semântica dos discursos e dos interdiscursos, segundo Souza (2019) e os preceitos foucaultianos, um discurso sempre se remete a outros discursos.

Para o melhor entendimento do interdiscurso, é necessário compreender que um discurso nunca é autônomo, pois ele sempre se remete a outros discursos, jamais terá uma identidade fechada, implicando um sistema de regras que autoriza o que pode e deve ser dito numa determinada conjuntura, bem como circunscreve o lugar do que não pode e do que não deve ser dito (SOUZA, 2019, p. 105).

Na duas primeiras citações, no artigo 1º da LDB: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no **trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e no parágrafo 2º “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do **trabalho** e à prática social” (BRASIL, 1996), há a vinculação entre educação, sociedade e trabalho, com questões relacionadas à *omnilateralidade*, na multilateralidade de processos formativos que nos remetem ao conceito de Trabalho como Princípio Educativo. No artigo 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o **trabalho**” (BRASIL, 1996); há a qualificação para o trabalho, bem marcada, assim como no artigo 205 da Constituição Federal de 1988; o trabalho, nesse caso, não aparece como um primado e sim como um fim, melhor dizendo, onde se quer chegar. Os ideais de solidariedade, liberdade e pleno desenvolvimento do educando encaixam-se na *omnilateralidade*.

Em consonância com o parágrafo 2º citado anteriormente, encontramos no artigo 3º, inciso XI - “vinculação entre a educação escolar, o **trabalho** e as práticas sociais” (BRASIL, 1996), na união da educação e as práticas em sociedade com o trabalho, questões referenciadas pelo Trabalho como Princípio Educativo. Nessa

vinculação entre trabalho, educação e sociedade, tem-se a chave para a concepção 'psicofísica' que investigamos que poderia ter sido mais esclarecida ao longo da lei, porém o que acabamos encontrando mais à frente no texto foi a desarticulação do trabalho, visto que se apresenta mais como um fim que como um princípio.

Nas próximas citações de trabalho, os discursos vêm atrelado à função dos docentes e horas escolares; há também questões para que o educando alcance a progressão no trabalho e sobre questões alternativas para os estudantes com sua liberdade de crença e consciência. No artigo 7º-A, inciso "II - **trabalho** escrito ou outra modalidade de atividade de pesquisa, com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino"; no artigo 12, inciso IV - "velar pelo cumprimento do plano de **trabalho** de cada docente"; no artigo 13, inciso II- "elaborar e cumprir plano de **trabalho**, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino". No artigo 22 há: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no **trabalho** e em estudos posteriores"; no artigo 24, inciso I- "a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo **trabalho** escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver" (BRASIL, 1996).

Depois, há 'trabalho' no artigo 26, parágrafo 3º, inciso I- "que cumpra jornada de **trabalho** igual ou superior a seis horas", no artigo 27, inciso III - "orientação para o **trabalho**"; no art. 28, Inciso III- "adequação à natureza do **trabalho** na zona rural"; no art. 31, inciso II- "carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de **trabalho** educacional", incluído pela Lei 12.796 de 2013. No art. 34. "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de **trabalho** efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola" (BRASIL, 1996). Nos casos citados, vemos novamente trabalho

como ação e no inciso que destaca ‘orientação para o trabalho’ percebemos o trabalho como finalidade, desvinculando-o do Trabalho como Princípio Educativo, já que considera que o homem não tem o conhecimento para o trabalho e com o texto da LDB tal orientação será garantida a ele.

Na seção IV, ‘Do Ensino Médio’, há no artigo 35, inciso II – “a preparação básica para o **trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, tem-se aqui o trabalho e a cidadania do educando como fins, por meio de preparação ‘básica’, o que é contraditório, os discursos de trabalho relacionados ao continuar aprendendo, trazem para a discussão o princípio educativo e a *omnilateralidade* que investigamos, porém ao se destacar ‘adaptar com flexibilidade’ retoma a questão de empregabilidade e mercado de trabalho. Ainda no artigo 35<sup>a</sup>, parágrafo 7º “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um **trabalho** voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996), o trabalho é apresentado juntamente com a formação integral e construção de projeto de vida, criando um elo com a questão *omnilateral*.

No artigo 36, parágrafo 6º, os incisos I e II que foram incluídos pela Lei 13.415 de 2017, (Des) Reforma do Ensino Médio de 2017, no Pós- Golpe; inciso I- “a inclusão de vivências práticas de **trabalho** no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” e inciso II- “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o **trabalho**, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”; também, no parágrafo 11, inciso II, que também foi incluído pela 13.415, II – “experiência de **trabalho** supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente

escolar” (BRASIL, 1996); ainda não se sabe sobre os itinerários formativos e sobre os sentidos de trabalho que surgirão a partir daí, mas a questão de qualificação ‘para o trabalho’ e do setor produtivo do discurso neoliberal repetem-se no texto.

Na próxima seção IV-A, esperava-se encontrar muitas ocorrências de trabalho, porque a seção denominava-se ‘Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio’ e foi toda incluída pela Lei 11.741 de 2008. No artigo 36-A, parágrafo único, há: “A preparação geral para o **trabalho** e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”; no artigo 36-D, é apresentado no parágrafo único “Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subseqüente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o **trabalho** após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o **trabalho**” (BRASIL, 1996). O debate sobre trabalho continua, porém permanece a ideia de uma preparação, qualificação e certificação ‘para’ que se chegue até o trabalho e não ‘em trabalho’.

Todos esses novos sentidos produzidos por esse modelo societário neoliberalizante da década de 1990, no Brasil, muito tem a ver com as relações de poder que se estabelecem através da produção, significação e troca de signos. Nesse sentido, justificam-se tantas reformas na Educação Brasileira, tendo como alvo principal a escola pública, utilizadas como estratégias de poder. Sob essa ótica, fica claro que o ajuste das competências ao sistema Capitalista e às relações de poder só poderá ser equilibrado pela instituição escolar (SOUZA, 2019, p. 115).

Na seção V, ‘Da Educação de Jovens e Adultos’, no artigo 37, parágrafo 1º, há: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de **trabalho**, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996); no trecho citado, ressalta-se as condições de vida e trabalho, que nesse caso são como pré-requisitos para se pensar na educação dos jovens e adultos, não se valorizando os saberes adquiridos formativos do trabalho deles, ou seja, de ‘fora do ambiente escolar’, ou seja, o Trabalho como Princípio Educativo deles, que mais do que ninguém tiveram o seu primado de educação no trabalho. Pela garantia da LDB, eles terão oportunidades educacionais apropriadas o que traz um certo receio em relação ao ‘apropriado e inapropriado’.

A seguir, no capítulo III, ‘Da educação Profissional’, encontramos ‘Da Educação Profissional e Tecnológica’, redação dada pela Lei 11.741 de 2008 e citaremos os três artigos que discorrem sobre trabalho. No artigo 39. “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do **trabalho**, da ciência e da tecnologia”; no art. 40. “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de **trabalho**” e no art. 41. “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no **trabalho**, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996); a proposta da educação integradora e valorização do conhecimento sobre trabalho adquirido previamente, fazem parte da nossa discussão, assim como a ideia de reconhecimento dos saberes *omnilaterais*.

No capítulo IV, ‘Da Educação Superior’, no artigo 43, inciso III- “incentivar o **trabalho** de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”; art. 47. “Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de **trabalho** acadêmico efetivo, excluído o

tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996); nesse caso vemos o trabalho como uma atuação.

Mais adiante no capítulo V, ‘Da Educação Especial’, no artigo 59, inciso IV - “educação especial para o **trabalho**, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no **trabalho** competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 1996); nesse caso, não se vê a valorização da *omnilateralidade* para os estudantes especiais. A educação especial é apresentada em seu aspecto competitivo e unilateral, não valorizando as questões formativas do trabalho, o Trabalho como Princípio Educativo e tampouco as questões individuais diferenciais dos estudantes especiais. A utilização de ‘efetiva integração’, ‘condições adequadas’, ‘não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo’ e ‘habilidade superior’ acabam por não assegurar efetivamente o que se pretende e proporcionarem mais desigualdade.

No título VI, ‘Dos Profissionais da Educação’, no artigo 61, parágrafo único, inciso I - “A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de **trabalho**”; no artigo 62-A, parágrafo único “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de **trabalho** ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”; no artigo 67, em relação à carreira do magistério público, nos incisos V e VI, respectivamente, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de **trabalho**” e “condições adequadas de **trabalho**” (BRASIL, 1996). O trabalho como um ofício, com suas competências, locais de trabalho adequados e formação continuada para que os trabalhadores continuem atendendo ao ‘mercado’ de trabalho, uma visão mercadológica neoliberal. Não

se vê nos trechos citados a valorização dos saberes *omnilaterais* construídos em trabalho.

Demonstra-nos claramente esse jogo de forças dentro de um dispositivo político que usa de suas práticas discursivas, principalmente legislativas, para conformar a classe trabalhadora a uma relação trabalho e educação voltada para um acordo explícito com o capital, imprimindo a “língua” da empregabilidade, do empreendedorismo, das competências (SOUZA, 2019, p. 63).

Assim, seguindo-se a noção de semântica global, é possível entender que forma e conteúdo não estão dissociados de um texto, no caso aqui da LDB, e relacionam-se em um plano de restrições que pressupõem regularidades, que segundo Souza são “(intertextualidade, vocabulário, temas, modo de enunciação e de organização da comunidade que enuncia o discurso, dentre outras), que em cada posicionamento, delimitam critérios do que deve ou não deve ser nela enunciado” (2019, p. 103). Enunciados que se tornam verdades ou saberes, ativados por um sistema de restrições semânticas, que interpelam sujeitos, em determinada época e lugar e transformam-se em práticas cotidianas.

O que se observa até aqui é que a LDBEN 9.394/1996 foi atravessada, ao longo de oito anos, por diversas vozes, num evidente acordo político, marcadamente conflitante, assumindo um caminho contrário àquele apresentado no projeto de lei decorrente da colaboração de educadores preocupados com os rumos que a educação nacional tomaria naquele processo de redemocratização por que passava o Brasil (SOUZA, 2019, p. 107).

A partir de um exercício de leitura dos trechos destacados anteriormente, encontramos a predominância de uma educação para o trabalho, no local de trabalho, por trabalho e de trabalho para atender ao mercado neoliberal, que não discute o Trabalho como Princípio Educativo; entretanto há questões que se relacionam discursivamente com a *omnilateralidade* em ‘formação de seres humanos plenamente desenvolvidos’ podendo ‘controlar quem governa’, que corroboram com o conceito de trabalho que

investigamos, unindo o conhecimento total de seu trabalho ao trabalhar.

### **2.1.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (2000) são diretrizes legais que têm “o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, em busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 4). O documento divide-se em quatro partes: Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na delimitação da pesquisa, analisaremos as Partes I e II.

Na denotação de parâmetro nos dicionários temos ‘padrão’, que serve de norma ou base. Também, ressaltamos a explicitação de ‘Tecnologias’ nos títulos dos capítulos que nos remetem a uma predominância do termo ‘tecnologia’, o que enfatiza a questão tecnológica dos anos 2000. Com isso, há os ‘modernizadores econômicos’, os neoliberais que têm a visão das escolas “como estando relacionadas com o mercado, sobretudo, não só como mercado capitalista global, como também com os processos e necessidades de um mercado desse tipo” (APPLE, 2001, p. 6); considerando que as escolas precisam ser transformadas, seguindo-se uma dinâmica mercantilista e tecnológica, de século XXI. Na página 12, há o capítulo ‘O papel da educação na sociedade tecnológica’ que retoma o que inferimos.

(...) Também interpretam habitualmente as próprias escolas como necessitando de serem transformadas, tornando-se mais competitivas inserindo-as numa dinâmica mercantilista mediante os planos de vales educativos e ou outras estratégias mercantilistas similares. Uma vez que os neoliberais se encontram na liderança desta aliança, utilizando a metáfora do guarda-chuva, podemos dizer que seguram o cabo do guarda-chuva (APPLE, 2001, p. 6).

Como parte desse diálogo, fizemos uma busca textual por Trabalho como Princípio Educativo, porém não encontramos explicitado no documento, ou seja, com essa denominação, por isso, ampliamos a investigação para ‘trabalho’, pois acreditávamos que os Parâmetros para o Ensino Médio apresentariam a discussão, visto que havia uma dimensão intertextual no texto. De acordo com Souza (2019, p. 147), “o discurso se materializa a partir de variadas dimensões entrelaçadas, ao mesmo tempo linguístico-discursivas e históricas, do qual emergem os sentidos e os sujeitos que nele se reconhecem”. As apresentações de trabalho vêm com **grifos nossos**.

Na discussão do Sumário das Bases Legais, Parte I dos PCNs, podemos refletir que os capítulos não são numerados e a organização do texto vem dos negritos e dos espaçamentos dispostos entre os títulos dos textos. Os espaçamentos não foram apresentados abaixo por ser uma citação. As páginas que estão no sumário não correspondem com os textos apresentados, devendo-se diminuir um número em cada página.

#### **Sumário**

**Apresentação** 05

**O novo Ensino Médio** 06

O processo de trabalho 08

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 10

O papel da educação na sociedade tecnológica 12

A reforma curricular e a organização do Ensino Médio 16

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 (LDB)** 25

**Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)** 47  
(BRASIL, 2000, p. 3). (Grifos do texto original)

No Sumário da Parte I - Bases legais, há um capítulo ‘O Processo de **Trabalho**’, sendo essa a primeira menção de Trabalho no texto, em consonância, há na primeira frase do texto da Apresentação dos PCNs “O Ensino Médio no Brasil está mudando”, como uma bandeira levantada, ao trazer ideias e concepções ‘novas’. Pensando sobre o enunciado, destacamos as questões relacionadas a processo e a movimento de mudança. Sendo assim, continuamos a investigação pela segunda menção a

trabalho, pós-sumário, que na página 4 apresenta “A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do **trabalho**” (BRASIL, 2000, p. 4).

Daí a necessidade de analisar as questões sobre trabalho, no caso citado, por último, há a escola no eixo de integração ao mundo contemporâneo em dimensões de trabalho e cidadania. A questão de integração para atender ao mundo e não como uma concepção ampla e completa.

Na terceira menção sobre ‘trabalho’, ainda na página 4, encontramos o termo como um movimento, ação, “Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num **trabalho** conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (BRASIL, 2000, p. 4). Tratando-se de um novo perfil, currículo, com a inserção de jovens e competências; ideias já conhecidas como neoliberais e de mercado de trabalho.

No Capítulo ‘O Novo Ensino Médio’, na página 5, há a retomada do mundo do trabalho, questão que se relaciona com a *omnilateralidade*, porém foi apresentada como uma resposta à exigência, o que descaracterizou a concepção.

É possível concluir que parte dos grupos sociais até então excluídos tenha tido oportunidade de continuar os estudos em função do término do Ensino Fundamental, ou que esse mesmo grupo esteja retornando à escola, dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do **trabalho** (BRASIL, 2000, p. 6).

Podemos afirmar que a concepção de Trabalho como Princípio Educativo ainda era inicial e recebia influências do mercado neoliberal. No final do capítulo, do novo Ensino Médio, a ênfase no capital se organizou, com a finalidade de atender as

exigências dos padrões de qualidade alterando-se a organização do trabalho e da sociedade.

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do **trabalho** e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL, 2000, p. 6).

Na página 7, há o capítulo ‘O Processo de **Trabalho**’, como já foi destacado anteriormente, apresentando a ideia de construção, mas também como um método, mecanismo e sistema, questões do neoliberalismo e da gestão da qualidade. Na continuação, temos trabalho conjuntamente com metodologia, como um sistema da ação, há ainda a ampliação dos debates, com a ‘análise crítica’ de material e aperfeiçoamento.

A metodologia de trabalho visava a ampliar os debates, tanto no nível acadêmico quanto no âmbito de cada Estado, envolvendo os professores e técnicos que atuavam no Ensino Médio. Os debates realizados nos Estados, coordenados pelos professores representantes, deveriam permitir uma análise crítica do material, contendo novas questões e/ou sugestões de aperfeiçoamento dos documentos (BRASIL, 2000, p. 7).

A próxima menção a trabalho diz respeito às etapas de reforma curricular do Ensino Médio, “Os **trabalhos** de elaboração da reforma foram concluídos em junho de 1997, a partir de uma série de discussões internas que envolveram os dirigentes, a equipe técnica de coordenação do projeto e os professores consultores (BRASIL, 2000, p. 8).

No decorrer da Parte I sobre as Bases Legais dos PCNs, na página 9, há um capítulo ‘A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional’, porém no corpo do texto o título é outro sendo ‘**A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a reforma curricular do Ensino Médio**’ (Grifos nossos). No início do texto ‘Ensino Médio é educação básica’ encontramos a citação de trabalho em um trecho do artigo 22 da LDB com: “meios para progredir no **trabalho**” e no

capítulo 'O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica', e parte do artigo 36 da LDB é citado "garantir a preparação básica para o **trabalho**", as duas citações já foram discutidas no capítulo anterior da pesquisa. (Seção 2.1.2, página 58).

Na página 10, das Bases Legais dos PCNs, ainda no texto 'O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica' encontramos o mundo do trabalho, contudo é atrelado a competências básicas e ao desenvolvimento de um "sujeito em situação", terminologia não mencionada anteriormente, que vem com a ideia de cidadão, não agregando à multilateralidade e caracterizando-se como algo negativo.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do **trabalho**, e com o desenvolvimento da pessoa, como "sujeito em situação" - cidadão (BRASIL, 2000, p. 10).

Em outra explicitação de trabalho, há nova citação de trecho da LDB 9.394/96, do parágrafo 2º do artigo 1º "deverá vincular-se ao mundo do **trabalho** e à prática social", também já destacado anteriormente, porém o texto que vem posteriormente interessou-nos porque agregou à conexão psicofísica gramsciana, que é a vinculação orgânica de Trabalho como Princípio Educativo: "Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar" (BRASIL, 2000, p. 10).

No texto 'O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica', quatro questões ficaram estabelecidas pela LDB, a penúltima destaca o trabalho, com a questão de 'preparação para', além de 'competências para acompanhar' as mudanças; tais discussões não valorizam as vivências do homem *omnilateral*. Em três dos quatro itens citados encontramos 'competências', terminologia que acompanha o mercado neoliberal; no item dois, há o pensamento crítico e autonomia intelectual, que são acenos à multilateralidade.

Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do **trabalho**, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (BRASIL, 2000, p. 10).

No texto ‘O papel da educação na sociedade tecnológica’, página 11, encontramos “A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompendo com o paradigma, segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do **trabalho**”, porém o ponto central deveria ser o homem *omnilateral* e não os processos de produção que mais visam o capital e o lucro do mercado de trabalho; ao dar centralidade para a produção determinam a unilateralidade, com uma organização que tem por finalidade produzir mais e garantir um ser humano ‘conformado’ que só conhece apenas parte do processo. A confirmação da nossa análise de não centralidade no homem no texto vem na próxima citação da página 13 “É possível afirmar que o crescimento econômico não gera mais empregos ou que concorre para a diminuição do número de horas de **trabalho** e, principalmente, para a diminuição de oportunidades para o **trabalho** não qualificado” (BRASIL, 2000, p. 11-13).

A bem da verdade, o documento justifica a necessidade de uma educação preparatória, dando qualificação para o trabalhador em atendimento aos anseios da sociedade tecnológica

globalizada, em contrapartida busca um sujeito ativo em sociedade e no mundo do trabalho, tais questões acabam por uma anular a outra, já que não há como atendermos o mercado e valorizarmos o ser *omnilateral* ao mesmo tempo. Ainda na página 13, encontramos o homem em relação às exigências do mercado “Se o deslocamento das oportunidades de **trabalho** do setor industrial para o terciário é uma realidade, isso não significa que seja menor nesse a exigência em relação à qualificação do trabalhador” (BRASIL, 2000, p. 13). O Trabalho como Princípio Educativo vem em outra direção, valorizando o trabalhador em seu sentido completo e amplo, dando integração e abrangência em todas partes, no seu sentido global.

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do **trabalho** no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do **trabalho** e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 13).

Nas Bases Legais dos PCNs, página 15, no texto ‘A reforma curricular e a organização do Ensino Médio’, são acrescentadas ao currículo as quatro premissas da Unesco para a educação contemporânea: Aprender a conhecer; aprender a Fazer; aprender a viver e aprender a ser; que faz uma interdiscursividade com a pedagogia das competências, sendo importante que entendamos os sentidos velados do neoliberalismo e do processo de globalização que são articulados nos discursos e suas efetivações. Valendo destacar que o último aprendizado apresentado foi o relacionado a ser, que deveria ser o início de tudo, a base de um homem como ser *omnilateral*, que vive, faz e se integra com o outro em busca conhecimentos e vivências, ou seja, em um desenvolvimento total do ser humano.

Sabe-se que na sociedade atual cada vez mais é cobrado o ‘novo’ conhecimento em atendimento à prática e ao fazer, por conseguinte à individualidade. O viver e o ser estão ficando cada vez mais de lado em um ‘mercado’ neoliberal de ‘competências e habilidades’, no fundo a realidade é outra. Infelizmente, como já dissemos anteriormente, o Trabalho como Princípio Educativo para alguns pedagogos, segundo Frigotto, resumiu-se no aprender a fazer, o que é um equívoco, o currículo deve ser um instrumento de cidadania e democracia.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 2000, p. 13). (Grifos do texto original)

Na página 16 dos PCNs, no que diz respeito ao capítulo ‘Base Nacional Comum’, que integrou o texto da organização do Ensino Médio e reforma do currículo, ressaltamos que a questão sobre trabalho não foi diferente do que já investigamos anteriormente, não se relacionando com o Trabalho como Princípio Educativo já que sua proposta foi de ‘preparação para’ e não ‘em’, não discutindo e nem sequer valorizando as vivências psicofísicas de trabalho e aprendizado dos estudantes, que sejam exteriores à escolarização; valorizando-se, somente, o conhecimento sistematizado, científico e tecnológico, adquiridos pela escola.

A Base Nacional Comum também traz em si a dimensão de preparação para o **trabalho**. Esta dimensão tem que apontar para que aquele mesmo algoritmo seja um instrumento para a solução de um problema concreto, que pode dar conta da etapa de planejamento, gestão ou produção de um bem. E, indicando e relacionando os diversos contextos e práticas sociais, além do **trabalho**, requer, por exemplo, que a Biologia dê os fundamentos para a análise do impacto ambiental, de uma solução tecnológica ou para a prevenção de uma doença profissional. Enfim, aponta que não há solução tecnológica sem uma base científica e que, por outro lado, soluções

tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento científico (BRASIL, 2000, p. 17).

A concepção de preparação para o trabalho de ‘A Base Nacional Comum’ ratificou-se no parágrafo seguinte na próxima menção a ‘trabalho’, dando ênfase para a educação geral, competências e habilidades, melhor dizendo, ‘afinamento das competências básicas’ como garantia de democratização e parâmetro para a avaliação da Educação Básica, a citar “O desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização” (BRASIL, 2000, p. 17).

Essa educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o **trabalho**. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão (BRASIL, 2000, p. 17).

Mais adiante o texto ‘A Base Nacional Comum’ dos PCNs, recorre à citação do artigo 35 da LDB, destacando o perfil de saída do aluno, sendo mais uma menção a trabalho, de ‘preparação para’, “II -a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2000, p. 18).

As próximas retomadas sobre ‘trabalho’ no documento localizaram-se no antepenúltimo parágrafo do texto ‘A Base Nacional Comum’ dos PCNs, na página 8, nas considerações gerais da Base, em uma busca por nova significação para o termo, tentou combinar a globalização econômica e o sujeito ativo no mundo do trabalho e sociedade. A grande questão é que em uma concepção de globalização, há o ‘mercado de trabalho’ neoliberal e não o ‘mundo do trabalho’ com o ser humano *omnilateral*.

As considerações gerais sobre a Lei indicam a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular comprometidas, de um lado, com o novo significado do **trabalho** no contexto da globalização econômica e, de outro, com o sujeito ativo que se apropriar-se-á desses conhecimentos, aprimorando-se, como tal, no mundo do **trabalho** e na prática social (BRASIL, 2000, p. 18).

No último capítulo do texto ‘A Base Nacional Comum’, na página 18, reforça e valida o entendimento dos PCNs sobre competências e habilidades, legitimando-as como se fossem forças naturais do mundo globalizado.

O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos (BRASIL, 2000, p. 18).

No final da página 18, dos PCNs, é apresentado o texto sobre ‘As três áreas’: ‘Linguagens, códigos e suas tecnologias’; ‘Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias’ e ‘Ciências Humanas e suas Tecnologias’. A próxima menção a ‘trabalho’ só foi exposta em ‘Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, na página 20, apresentando concepções do mundo natural e físico, porém destacou-se o trabalho científico e tecnológico e desenvolvimento de estratégias de trabalho, assim como produção de serviços, bens e conhecimentos, na resolução de problemas, que são questões pontuais e neoliberais.

A aprendizagem das Ciências da Natureza, qualitativamente distinta daquela realizada no Ensino Fundamental, deve contemplar formas de apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos e ressignificados, que as trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos. A aprendizagem de concepções científicas atualizadas do mundo físico e natural e o desenvolvimento de estratégias de **trabalho** centradas na solução de problemas é finalidade da área, de forma a aproximar o educando do **trabalho** de investigação científica e tecnológica, como atividades

institucionalizadas de produção de conhecimentos, bens e serviços (BRASIL, 2000, p. 20).

Na continuação dos PCNs, ainda no capítulo ‘A reforma curricular e a organização do Ensino Médio’, há um texto intitulado ‘A parte diversificada do currículo’ que reafirmou a questão de preparação para o trabalho “Considerará as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou uma área, sob forma de disciplinas, projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2000, p. 22). No final dele, há um resumo sobre as discussões propostas pelos autores dos PCNs e as duas últimas menções a ‘trabalho’, apresentando o mundo do trabalho com as necessidades contemporâneas e as práticas sociais, em seguida, metodologia de trabalho e proposta, concepções que se encaixam para atender às necessidades contemporâneas e preparar para o trabalho e mercado de trabalho.

Desta forma, procuramos discutir:

- as relações entre as necessidades contemporâneas colocadas pelo mundo do **trabalho** e outras práticas sociais, a Educação Básica e a reforma curricular do Ensino Médio;
- a metodologia de **trabalho** utilizada para a elaboração da proposta;
- os fundamentos legais que orientam a proposta de reforma curricular do Ensino Médio, extraídos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96;
- o papel da educação e da formação no Ensino Médio na sociedade tecnológica;
- os fundamentos teóricos da reforma curricular do Ensino Médio;
- a organização curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na regulamentação do Conselho Nacional de Educação e nos textos produzidos pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (BRASIL, 2000, p. 23).

No final do texto ‘As Bases Legais’ dos PCNs - Ensino Médio, encontramos a inserção, na íntegra, de textos legais brasileiros para a educação, alguns até já sofreram alterações: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - LDB; Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; Resolução nº 03/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A nossa investigação foi até a página 23, pois a discussão dos outros documentos legais já estava sendo realizada.

O que podemos destacar sobre os PCNs - Bases Legais, Parte I, é que muitos professores que estavam em sala de aula na época, em 2000, como nós pesquisadoras, viu e viveu o estudo dos Parâmetros nas escolas, particulares e públicas, principalmente, porque havia uma carência de 'direcionamento' ou de discussões para a educação e, por 'desconhecimento' muitos achavam que com as competências, habilidades, ideais científicos e tecnológicos avançaríamos rumo à transformação. Entretanto, o mercado de trabalho e as questões de 'preparação para o trabalho' foram fortes tendências, visto que eram as consequências do poder de influência do neoliberalismo e de suas exigências por qualidade, que mais eram sobre a quantidade e lucros, não valorizando as vivências do trabalhador em sua totalidade.

Inexplorado no sentido de que a economia clássica não tratou especificamente a questão do trabalho. A lógica do capitalismo era a venda da força de trabalho, mas com a sofisticação da produção e da tecnologia da informação, com o avanço tecnológico e com o aprimoramento da logística no século XX, tudo isso passa a entrar no cálculo econômico para o desenvolvimento do mercado. (SOUZA, 2019, p. 120).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, Parte II, 'Linguagens, códigos e suas tecnologias', mais especificamente em Língua Estrangeira Moderna, fizemos uma busca, com a finalidade de objetivar e delimitar a nossa pesquisa, por alguma menção a trabalho e/ou Trabalho como Princípio Educativo. A área também englobava Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Informática que não serão abordadas aqui. A divisão do ensino por áreas favorece a unilateralidade com conhecimento fracionado que são opostos à *omnilateralidade*. O

Sumário segue a mesma organização das Bases legais, Parte I, sem numeração de capítulos, mas utilizando-se negrito para fazer as divisões. A numeração do Sumário também não corresponde com as páginas, da parte interna, ou seja, dos textos, isso acontece a partir dos ‘Conhecimentos de Língua Portuguesa’.

### **Sumário**

**Apresentação** 04

**O sentido do aprendizado na área** 05

**Competências e Habilidades** 14

Conhecimentos de Língua Portuguesa 15

Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna 24

Conhecimentos de Educação Física 32

Conhecimentos de Arte 45

Conhecimentos de Informática 56

**Rumos e desafios** 62

**Bibliografia** 65 (BRASIL, 2000a, p. 3). (Grifos do texto original)

Na ‘Apresentação’ da Parte II dos PCNs, ‘Linguagens, códigos e suas tecnologias’, há a primeira menção a trabalho, que apresenta uma ideia de projeto “O objetivo principal do texto é a escola, pois só lá o encontro entre o pensar e o fazer poderá delimitar o sucesso ou não deste **trabalho**” (BRASIL, 2000a, p. 4), tendo em vista essa delimitação, somos conduzidos a isolar, que vai contra a ideia de *omnilateralidade* e Trabalho como Princípio Educativo.

Pesquisar o princípio do primado do trabalho implica buscar a existência de espaços de trocas e não de fechamento, delimitação ou isolamento, como veremos a seguir, por área. Tal questão reflete-se nas próximas menções a trabalho do texto ‘O sentido do aprendizado na área’ na indicação de sistematização do trabalho e competências para o processo de ensino aprendizagem, que se encaixam no contexto neoliberal de gestão de qualidade, melhor dizendo, do controle de qualidade.

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno

possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o **trabalho** e a continuidade dos estudos. Como objetivar tais competências sem um **trabalho** sistemático e organizado com a linguagem? (BRASIL, 2000a, p. 5).

Na próxima menção, há ‘A proposição de **trabalho** na área e a inter-relação entre as disciplinas podem ocorrer sob forma de estudo de determinados objetos comuns, presentes em diferentes linguagens’ (BRASIL, 2000a, p. 8), o trabalho apresenta-se como um projeto. Na continuação, “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no **trabalho** e em outros contextos relevantes para a sua vida” (BRASIL, 2000a, p. 12), o trabalho é apresentado, mas não como Princípio Educativo, com ideia de conjunto, mas sim como uma área, unilateral. Há, também, o mundo do trabalho e a informática, “A mais nova das linguagens, a Informática, faz parte do cotidiano e do mundo do **trabalho**” (BRASIL, 2000a, p. 13), apresentado, ainda, em uma separação entre cotidiano e trabalho, como questões unilaterais.

É importante destacar as escolhas lexicais que se relacionam com a competência para a empregabilidade, ligadas ao neoliberalismo e à pedagogia das competências; na página 14, em ‘Competências e Habilidades’, o título característico vem seguido do subtítulo ‘Representação e comunicação’, havendo a primeira exposição de trabalho, “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no **trabalho** e em outros contextos relevantes para a sua vida” (BRASIL, 2000a, p. 14). Segundo Souza (2019) a noção de competência está cada vez mais materializada no propósito de justificar mudanças na educação brasileira.

Essa noção de competência vem sendo formalizada juridicamente pelo governo brasileiro através de documentos legais, como decretos, resoluções e leis, numa manobra política de promoção e validação de mudanças e reformas no sistema educacional brasileiro, sempre sob a justificativa de que a educação e a escola (e o professor como principal responsável por isso) não correspondem às novas competências que vêm sendo requeridas pela atual realidade do trabalho e da produção, diretamente ligada à natureza das mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade (SOUZA, 2019, p. 124).

No texto ‘Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna’ encontramos a primeira menção a trabalho “Procurar-se-á, também, esboçar as diferentes relações que elas propiciam, a partir da sua aprendizagem, com o mundo do **trabalho** no qual o aluno estará -ou não- inserido e com sua formação geral” (BRASIL, 2000a, p. 25); as relações e o mundo do trabalho unificados vão de encontro ao conceito de Trabalho como Princípio Educativo.

Em contrapartida, na próxima explicitação sobre trabalho, a concepção que buscamos não foi mantida, pois as questões do mercado neoliberal são destacadas mesmo estando ‘implícitas’ sob a ideia de suporte à diversidade “Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de **trabalho** no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno” (BRASIL, 2000a, p.27); mais adiante, confirma-se a questão mercadológica pelos trechos “Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o **trabalho**” (BRASIL, 2000a, p. 27) e também por “Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de **trabalho**” (BRASIL, 2000a, p. 27).

Em ‘Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras Modernas’, encontramos ‘trabalho’ como uma operação a ser executada. “Entretanto, o **trabalho** com as habilidades linguísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua” (BRASIL, 2000a, p. 28), assim como no texto ‘Rumos e Desafios’ que destaca “A opção por um **trabalho** dentro da área procura considerar as intersecções que as linguagens estabelecem por sua natureza de articulação de significados culturais e sociais e função

comunicativa” (BRASIL, 2000a, p. 64) e por fim, “Além, lógico, do apoio dos sistemas educacionais na revisão da jornada, na atribuição de aulas e na ampliação das horas de **trabalho** conjunto, com coordenação de pessoas que possam auxiliar o professor na elaboração de seus projetos coletivos” (BRASIL, 2000a, p. 65).

O sentido ontológico de trabalho, o Trabalho como Princípio Educativo, tem seu caráter educativo e formativo na completude, constituindo o homem enquanto ser social, ao longo da história, tal concepção *omnilateral* não foi encontrada na Parte II dos PCNs. Assim sendo, o ensino por áreas foi na direção contrária de ensino unitário e ‘psicofísico’ de Gramsci, que tem por finalidade estimular o estudante a ser ativo e criador, incentivando-o a ter uma responsabilidade autônoma em sua área integral.

## **2.2. O Trabalho como Princípio Educativo no Parecer CNE/ CEB 05/2011 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**

Considerando os documentos legais anteriormente apresentados, ainda faltavam outros textos em nosso percurso de contextualização. Cronologicamente, relacionamos o Parecer CNE/CEB 05/2011 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) que se relacionam quase que matematicamente com contém e está contido. O assunto do Parecer são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que estão contidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, com isso a contextualização conjunta foi realizada. No que diz respeito à organicidade das leis, os pareceres as antecedem. O Parecer O5/2011 é parte constitutiva das DCN (2013).

Em geral, os pareceres aprovados, em determinadas comissões, são encaminhados ao Plenário ou para outras comissões para exame; sendo o Parecer composto de: RELATÓRIO; II- VOTO DA COMISSÃO; III- DECISÃO DA CÂMARA. A proposição do Parecer 05/2011 foi aprovada em 04

de maio de 2011, tendo recebido a decisão: “A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator” (BRASIL, 2011, p. 52). O Projeto de Resolução anexo ao Parecer 05/2011 definiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio que foram publicadas posteriormente em conjunto com as Diretrizes para a Educação Básica.

## II- VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante (BRASIL, 2011, p. 52).

Primeiramente, a investigação no Parecer 05/11 foi sobre ‘Trabalho como Princípio Educativo’ como fizemos em todos os documentos legais analisados, só que diferentemente dos documentos anteriores analisados, nós encontramos o que procurávamos, em seis citações, por isso não tivemos que ampliar a questão para ‘trabalho’. Em cada destaque da concepção adicionamos um **grifo nosso** para enfatizar.

Na página 20 do Parecer 05/11, encontramos a primeira citação no título do item “5.2 **Trabalho como Princípio Educativo**”, que representava um dos cinco ‘Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social’. Logo, na primeira linha do texto há “A concepção do **trabalho como princípio educativo** é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos” (BRASIL, 2011, p. 21), é dito que o trabalho é ‘a base’ e não ‘uma base’, o que legitima tal concepção para o desenvolvimento e organização curricular assim como para o alcance do ser *omnilateral*, ‘sujeito de sua história’, como vemos na próxima citação. O que se destaca é que o Trabalho como Princípio Educativo é formativo e basilar no fortalecimento das dimensões curriculares de Ensino Médio.

Considerar o **trabalho como princípio educativo** equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2011, p. 21). (**Grifos nossos**)

É importante destacar que no capítulo cinco supracitado, há vários textos que trazem princípios e metas para o Ensino Médio, citados nas DCN e que são do Parecer CNE/ CEB 05/2011, sendo denominados: “Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social” que englobam características sociais interacionais da *omnilateralidade*, porém a questão da ‘qualidade’ nos preocupou, visto que pode retomar ideias de gestão da qualidade do discurso neoliberal : “5.1 Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura: dimensões da formação humana”; “5.2 **Trabalho como Princípio Educativo**”; “5.3 Pesquisa como Princípio Pedagógico”; “5.4 Direitos Humanos como Princípio Norteador” e “Sustentabilidade ambiental como Meta Universal” (Brasil, 2013).

As Diretrizes e Parecer consideram o Trabalho como Princípio Educativo a base para as questões curriculares. O Trabalho como Princípio Educativo é tomado em dois sentidos: histórico e ontológico, com o ser humano sujeito e produtor de sua realidade e de sua história, na compreensão da construção histórica e social do conhecimento em seu sentido amplo e transformador.

A próxima citação está bem à frente, no texto do Parecer 05/2011, na página 45, integrante do item ‘7. Projeto político-pedagógico e organização curricular’ em sua subdivisão ‘7.3. Organização curricular do Ensino Médio’, mais precisamente no último parágrafo, apresentado como algo a ser incorporado ao processo formativo, o que é uma ironia visto que anteriormente o Trabalho como Princípio Educativo era ‘a base; o que encontramos aí é uma organização curricular proposta que ‘incorporaria’ o Trabalho como Princípio Educativo. Também vale a pena destacar a questão de ‘disciplinas’ no texto, já que

marcadamente é uma nomenclatura que se relaciona com controle, ainda mais quando vêm acompanhadas por ‘planejadas’.

Este modo de organizar o currículo contribui, não apenas para incorporar ao processo formativo, o **trabalho como princípio educativo**, como também para fortalecer as demais dimensões estruturantes do Ensino Médio (ciência, tecnologia, cultura e o próprio trabalho), sem correr o risco de realizar abordagens demasiadamente gerais e, portanto, superficiais, uma vez que as disciplinas, se bem planejadas, cumprem o papel do necessário aprofundamento (BRASIL, 2011, p. 45). **(Grifos nossos)**

Na continuação, no item ‘7.4. Base nacional comum e a parte diversificada: integralidade’, em seu penúltimo parágrafo há a questão da integração na perspectiva ou no fundamento do Trabalho como Princípio Educativo; vale destacar que a questão de integração está presente em todo o texto das diretrizes, nesse caso faz uso da perspectiva integradora de Trabalho como Princípio Educativo na orientação da proposição curricular e integração de trabalho, tecnologia, ciência e cultura, porém vem acompanhado de metodologias, estratégias, tempos, que mais conduzem o ser humano à unilateralidade, como podemos perceber pelo léxico relacionado à gestão da qualidade do discurso neoliberal.

O Parecer 05/2011 finaliza-se na página 55, sendo a citação a seguir de ‘Trabalho como Princípio educativo’, da página 48, a última do documento em questão.

Essa integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do **trabalho como princípio educativo**, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (BRASIL, 2011, p. 48). **(Grifos nossos)**

O Parecer 05/2011 é concluído, porém na continuação do documento, há um anexo que apresenta uma sexta apresentação

de Trabalho como Princípio Educativo, na página 59, que está no texto ‘Projeto de Resolução’, que consta da página 56 até a 64 e ‘Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio’. É um dos itens do artigo 13, do capítulo I ‘Organização Curricular’ que define sobre a orientação de toda proposição curricular, tendo o Trabalho como Princípio Educativo presente para compreensão do processo histórico de produção tecnológica e científica, sendo que a concepção, como já investigamos, é muito mais ampla do que se propõe no texto. O Trabalho como Princípio Educativo traz toda a dimensão integradora, histórica e social na ampliação e transformação do ser humano em todos os sentidos rumo à *omnilateralidade*.

Art. 13 As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I – as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II – o **trabalho como princípio educativo**, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III – a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV – os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V – a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente (BRASIL, 2011, p. 59). **(Grifos nossos)**

Do Parecer 05, publicado em 2011, até a publicação do texto aprovado das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2013, houve um período de discussões e debates. As Diretrizes Curriculares

Nacionais – DCN (BRASIL, 2013), mencionaram trabalho oitocentas e treze vezes em seu texto, em um texto de quinhentas e sessenta e cinco páginas. Desse modo, era importante refinar a nossa busca, pois já havíamos encontrado o Trabalho como Princípio Educativo no Parecer 05/2011 e o documento tinha sido referência para as diretrizes.

Daí partimos para a explicitação de Trabalho como Princípio Educativo e, com essa descrição encontramos dezenove menções, que serão analisadas com mais atenção a seguir e serão apresentadas com **grifos nossos**.

No tocante à questão de Trabalho como Princípio Educativo, há o conceito discutido explicitamente em quatro diretrizes: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, mesmo havendo no texto das DCN (2013) outras diretrizes como: Educação Infantil; Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Educação do Campo; Educação Especial; Educação para Jovens e Adultos; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar de Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância; Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental.

Dessa forma, um estudo mais detalhado das DCN foi relevante para ancorar a nossa pesquisa contextual até os livros didáticos de LEM do PNL D 2018, na busca pela construção discursiva da concepção de Trabalho como Princípio Educativo.

Nas 'Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica', em suas 'Etapas da Educação Básica' há o texto '2.5.1.3. Ensino Médio', da página 6 até a 79, que aborda os princípios e finalidades que orientam o Ensino Médio, encontramos na página 40 a primeira citação de Trabalho com Princípio Educativo, sendo que a concepção teria que ser processualmente conduzida desde a educação infantil. Com isso,

como suposição, pensávamos que encontraríamos o conceito em todas as diretrizes.

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o **trabalho como princípio educativo**, processualmente conduzido desde a Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 40). **(Grifos nossos)**

No entanto, a nossa suspeita logo não se concretizou, visto que nas duas primeiras diretrizes do texto: ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil’ e nas ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos’ não houve citação de Trabalho como Princípio Educativo.

A próxima citação veio nas ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio’ que se apresenta em terceiro lugar no texto das DCN e inicia-se na página 144 e vai até a 201, após a primeira página, capa, vem o texto intitulado ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio’, com isso da segunda até a sétima citação de Trabalho como Princípio Educativo das diretrizes para o EM, são as mesmas do parecer e do Projeto de Resolução, que já foram citadas anteriormente. O Projeto de Resolução que ‘Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio’, agora, nas DCN (2013), denomina-se Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Os trechos discutidos serão rerepresentados para compor a discussão. Na página 162, “5.2 **Trabalho como princípio Educativo (...)**”; “A concepção do **trabalho como princípio educativo** é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos (...); “Considerar o **trabalho como princípio educativo** equivale a dizer que o ser humano (...)”. Na página 185, “Este modo de organizar o currículo contribui, não apenas para incorporar ao

processo formativo, o **trabalho como princípio educativo (...)**". Na página 188, "Essa integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do **trabalho como princípio educativo (...)**" e na página 197, um item do artigo 13, do Projeto de Resolução: "II – o **trabalho como princípio educativo**, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, (...)" (BRASIL, 2013). (Grifos nossos)

Seguindo o nosso trabalho de investigação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), encontramos outras citações de Trabalho como Princípio Educativo, porém elas estão inseridas em outra subdivisão das DCN (2013), que inicia-se na página 202 e vai até a 265, "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio", que nos remete para o Parecer CNE/CEB 11/2012 (BRASIL, 2012a), de mesmo título, da página 203 até a 253, aprovado em nove de maio de 2012 e publicado no D.O.U. em 04/09/2012, seção 1, pág. 98, que também nos direciona para uma citação do Parecer CNE/CEB 05/2011.

As Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio discorrem sobre Trabalho como Princípio Educativo e outras dimensões de formação humana, que foram apresentadas anteriormente, tais como: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, pois as mesmas integradas na organização curricular também fundamentarão os cursos e programas educativos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Ensino Médio, dito aí de qualidade social: "Especificamente em relação aos pressupostos e fundamentos para a oferta de um Ensino Médio de qualidade social, incluindo, também, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio" (BRASIL, 2013, p. 215).

Consideramos pertinente citar um parágrafo sobre a dimensão de trabalho, que inicia a discussão de Trabalho como Princípio Educativo no documento, porém o conceito não é apresentado explicitamente. O texto apresenta-se em itálico nas DCN (2013), visto que são trechos do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, sendo uma reprodução dele.

*O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio natural, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, porém de modo transformador, o que tanto lhe atesta quando lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência. Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico –forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são ‘arrancadas’ de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constitui em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se apropria desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas (...) (BRASIL, 2013, p. 215).*

No trecho citado acima, não há o emprego da expressão Trabalho como Princípio Educativo, mas faz um detalhamento de características *omnilaterais*, pois apresenta o ser humano se apropriando da natureza, em sua atitude vital, tornando sua força natural em força produtiva, ou seja, o trabalho é retomado em seu sentido ontológico, como uma realização inerente e transformadora dos homens ao produzir a sua própria existência; também há a compreensão da totalidade do real, as partes se relacionando para formar o todo, em oposição à unilateralidade e levando à *omnilateralidade*.

Nas ocorrências de Trabalho como Princípio Educativo das ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional’, há na página 216, referências e trechos do Parecer 05/11 “Quanto à concepção do **trabalho como princípio educativo**, assim se manifesta o referido Parecer da CEB” (BRASIL, 2013, p. 216), seguido de outras duas repetições de trechos do item 5.2 dele, ‘A concepção do **trabalho como princípio educativo** é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o **trabalho como princípio educativo** equivale a dizer (...)” (BRASIL, 2013, p. 216). Não iremos discutir os textos, já que isso foi feito anteriormente, repetimos os trechos das citações para verificação. As citações do Parecer CNE/CEB 05/2011 (BRASIL, 2011), foram incluídas no Parecer CNE/CEB 11/2012.

No que tange à Educação Profissional e Tecnológica e a sua ‘Organização curricular’ há uma citação de Trabalho como Princípio Educativo, na página 228, que se relaciona com a LDB 9.394/96, na compreensão entre teoria e prática dos processos produtivos e da formação integrada. Destaca-se a não separação entre formação geral e formação profissional, aliando as dimensões intelectual e produtiva, com o objetivo de formar cidadãos trabalhadores para que possam agir democraticamente, sejam eles os subordinados ou os dirigentes, pelo viés da *omnilateralidade*.

Assim, quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa enfatizar o **trabalho como princípio educativo**, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de

atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do art. 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 2013, p. 228). **(Grifos nossos)**

Ainda na ‘Organização curricular’, há outras três citações de Trabalho como Princípio Educativo relacionadas com a Educação Profissional e Tecnológica, mas ao investigarmos dois dos excertos comprovamos que se tratavam de representações, intertextualidades com o Parecer CNE/CEB 05/2011, já citados anteriormente, “A concepção do **trabalho como princípio educativo** é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos (...)” e “Considerar o **trabalho como princípio educativo** equivale a dizer que o ser humano (...)” (BRASIL, 2013, p. 231).

Na medida em que avançamos no texto, deparamo-nos com muitas repetições, porém havia ainda ocorrências novas no texto das DCN e neste caso citaremos na íntegra, visto que encontramos o princípio educativo do trabalho como um dos dois eixos norteadores do currículo e que deve estar presente do modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assim como em toda a educação básica, o que não se comprovou em alguns textos específicos de diretrizes.

Neste sentido, o currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o **trabalho como princípio educativo** e a pesquisa como princípio pedagógico. Estes dois princípios: o princípio educativo do trabalho, e o princípio pedagógico da pesquisa, devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e de organização (BRASIL, 2013, p. 231). **(Grifos nossos)**

Outro trecho do Parecer CNE/CEB 11/2012 contém ocorrência de Trabalho como Princípio Educativo e ainda não foi apresentado. O excerto destaca que a Educação de Nível Médio Profissional Técnica deixa de ser somente a parte diversificada, acrescentando

formação integral, articulação social e mundo do trabalho, fundamentando-se no Trabalho como Princípio Educativo e na integração entre trabalho, cultura, tecnologia, ciência.

Para tanto, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser concebida como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no **trabalho como princípio educativo**, na pesquisa como princípio pedagógico e na permanente articulação com o desenvolvimento socioeconômico, para garantir ao cidadão trabalhador a oportunidade de exercer sua cidadania com dignidade e justiça social. Quando integrada com o Ensino Médio, essa Educação Profissional Técnica deixa de ser simplesmente a parte diversificada dessa etapa de ensino, como o foi na vigência da revogada Lei nº 5.692/71. Reitera-se que a Educação Profissional Técnica, na atual LDB, não substitui a Educação Básica. A valorização de uma não representa a negação da outra. A melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de sólida qualidade, a qual constitui condição indispensável para a efetiva participação consciente do cidadão no mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p. 237). **(Grifos nossos)**

Como já indicado anteriormente, a próxima ocorrência, de Trabalho como Princípio Educativo também faz parte da seção das Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, em 'Desenvolvimento dos saberes profissionais', na página 243, demarcando a união entre uma Educação Profissional Tecnológica e a Educação Básica, centrada na vivência do trabalho, Trabalho como Princípio Educativo, proporcionando meios de qualificação e profissionalização móveis e *omnilaterais* ao longo da vida produtiva dos estudantes, superando-se por assim dizer, restrições e delimitações do 'mercado' de trabalho, em uma visão capitalista.

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica presente na LDB, situando-a na confluência dos direitos fundamentais do cidadão à educação e ao trabalho, demarca os elos e as relações entre a Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica. Para atender aos direitos fundamentais do cidadão, em um contexto profissional em que a inserção do trabalhador no atual mundo do trabalho, em termos de exercício

profissional de atividades técnicas de nível médio, vem passando por grandes mutações e que está se alterando contínua e profundamente, é imperiosa a superação das qualificações profissionais restritas às exigências de postos delimitados no mercado de trabalho. Essa nova situação determina a emergência de um novo modelo de Educação Profissional centrado na aprendizagem por eixo tecnológico, na compreensão do **trabalho como princípio educativo** e na vivência da cultura do trabalho. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico de nível médio tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir seus próprios itinerários de profissionalização, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva (BRASIL, 2013, p. 243). **(Grifos nossos)**

É importante observar que da página 254 até a 265, há ainda no texto um Projeto de Resolução que ‘Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio’, contudo não encontramos menção sobre Trabalho como Princípio Educativo. Da forma como estamos concebendo a pesquisa contextual, continuamos a investigação das ocorrências, nesse ínterim, finalizamos a busca no texto das Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica.

Tendo o Trabalho como Princípio Educativo em discussão, há um salto no texto, passando por diretrizes sem qualquer menção à concepção. Seguimos para as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola’ das DCN (BRASIL, 2013), da página 424 até a 495, que abarca o Parecer CNE/CEB 16/2012, da página 425 até a 476 e a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, da página 477 até a 495, que ‘Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica’, encontramos as últimas três ocorrências de Trabalho como Princípio Educativo nesses textos, uma no Parecer e duas na Resolução.

No capítulo 5, com início na página 447, há ‘Sobre a Educação Escolar Quilombola’, tendo na página 469 o item ‘5.10 A formação de professores’, que discute sobre o docente que atuará nas comunidades quilombolas, assim como a sua formação inicial e continuada embasada em alguns eixos. Há uma ocorrência de Trabalho como Princípio Educativo no inciso V, como um dos eixos da formação, porém a concepção apresenta-se com a ideia

de ‘estudo’, como se fosse um conteúdo a ser aprendido, desnaturalizando a conexão psicofísica do ser humano *omnilateral*.

Os processos de formação inicial e continuada da Educação Escolar Quilombola deverão ter como eixos:

I- os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo, avaliação;

II- os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

III- o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

IV- os conteúdos curriculares da base nacional comum;

V- o estudo do **trabalho como princípio educativo**;

VI- o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

VII- a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

VIII- as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição (BRASIL, 2013, p. 469-470). (**Grifos nossos**)

Na Educação Quilombola, encontramos no título II da página 481, ‘Dos princípios da Educação Escolar Quilombola’, em seu artigo 7º, incisos com os princípios que devem reger as suas ações político-pedagógicas, tendo no inciso XVIII a ocorrência de Trabalho como Princípio Educativo; as ações e práticas da escola, tanto pedagógicas quanto didáticas, deverão seguir esse princípio. Ao iniciar a leitura do artigo 7º, que faz parte da Resolução nº 8 e está contida nas DCN (2013), tem-se a visão de que são vinte incisos, porém, ao ler com atenção destaca-se que há uma lacuna entre os mesmos, faltando o inciso ‘XIII e o XIV’. Resolvemos, em 03 de dezembro de 2018, fazer uma pesquisa no Diário Oficial nº 224 para a comprovação, contudo encontramos tal como no texto da Resolução nº 8 das DCN (2013), ficando a dúvida se foi um erro de digitação na numeração dos incisos ou se foi a supressão de princípios, com apagamento/ silenciamento.

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;  
II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;  
III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;  
IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;  
V - valorização da diversidade étnico-racial;  
VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;  
VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;  
VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;  
X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;  
XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;  
**XII** - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;  
**XV** - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;  
XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;  
XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;  
XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;  
XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (BRASIL, 2013, p. 481). **(Grifos nossos)**

Na última menção a Trabalho como Princípio Educativo, que é a décima nona das DCN (2013) e ainda se encontra nas Diretrizes para a Educação Quilombola; há na Resolução nº 8 o 'CAPÍTULO IV - DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA', um excerto do Parecer CNE/CEB 16/2012 'A formação de professores'. O Trabalho como Princípio Educativo é apresentado como um dos eixos norteadores do currículo, "Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá: (...) VI - ter como eixos norteadores do currículo: (...) e) o estudo do **trabalho como princípio educativo**; (...)" (BRASIL, 2013, p. 491). (Grifos nossos)

O que podemos inferir sobre o Trabalho como Princípio Educativo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), é que foram retomados alguns excertos do Parecer CNE/CEB 05/2011(2011) e também há outras explicitações relacionadas com a Educação Quilombola, que dizem respeito aos eixos norteadores, assim como para os processos de formação inicial e continuada de professores para lecionarem nela.

Entendemos que, o Trabalho como Princípio Educativo nas DCN (2013) esteve atrelado às diretrizes Gerais para a Educação Básica, ao Ensino Médio, ao Ensino Profissional Técnico de Nível Médio e também à Educação Quilombola, o que é controverso como já discutimos, visto que o nosso pressuposto inicial era que encontraríamos a concepção em todas as diretrizes das DCN (2013), visto que tal concepção é via natural do ser humano à *omnilateralidade*.

Registre-se, ainda, que nos deparamos com a presença e não presença da concepção de Trabalho como Princípio Educativo em algumas diretrizes das DCN (2013), levando-nos a questionar se a exposição contida nelas, é tal como é, ou é só o cumprimento de uma exigência pedagógica geral para a Educação Básica e mais especificamente para o Ensino Médio, para o Profissional Técnico e para o Quilombola. Tudo isso nos leva a pressupor sobre um

público alvo dessas diretrizes de Ensino Médio, de Profissional Técnico e de Quilombola. Desse modo, as incongruências no porquê de a concepção não perpassar por todas as diretrizes nos movem, visto que não há ser humano sem trabalho e tampouco trabalho sem o ser humano.

Por outro lado, percebe-se, portanto, que com as publicações de documentos legais, que definiam ‘claramente’ sobre Trabalho como Princípio Educativo, em primeiro lugar veio o Parecer 05/2011 e logo após as DCN (2013) e por esse motivo foram apresentados juntos, havendo uma melhoria significativa na discussão sobre a concepção; enfim, trazendo a questão da velha história do embasamento legal, ‘do escrito onde’, chegando-se, assim, ao momento de construção de novas legislações brasileiras, para que pudessem ampliar o conceito para estudantes, docentes e para toda a comunidade escolar.

### 2.3. O Trabalho no Decreto 7.084 de 2010

Para fundamentar, ainda mais, o nosso percurso de contextualização, voltamo-nos para o Programa Nacional do Livro didático – PNLD com a publicação do Decreto 7.084 de 27 de janeiro de 2010 que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências, embasado pela Constituição de 1988 e também pela LDB de 1996, em uma discursividade intertextual, **“O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso VII, ambos da Constituição, e no art. 4º, inciso VIII, da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, **DECRETA:** “(BRASIL, 2010). Vale destacar aqui que o Decreto 7084/10, conjuntamente com os seus Editais do PNLD de EM de 2012-2015-2018, foi revogado pelo Decreto 9.099 de 2017”.

Art. 84. Compete privativamente ao Presidente da República:  
(...)

IV- sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução (...) (BRASIL, 1988).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

VII- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (...) (BRASIL, 1988). (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Art. 4º. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

VIII- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (...) (BRASIL, 1996). (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A partir de nossa observação ‘conteudística’ do Decreto 7.084 (BRASIL, 2010), não encontramos qualquer menção à concepção de Trabalho como Princípio Educativo, tampouco há no texto questões relacionadas a trabalho.

No que diz respeito ao Trabalho como Princípio Educativo, ressaltou-se que não houve explicitação do conceito no Decreto 7.084 de 2010, o que nos surpreendeu haja vista que era um documento legal posterior ao Parecer 05/11 e as DCN (2013); seguindo-se o pensamento de Souza (2019, p. 109), “Por efeito da interdiscursividade, esse macro enunciador encontra-se atravessado por outros discursos reveladores de diferentes exigências para a educação”.

Entretanto, fez-se necessário investigar o Decreto 7.084 principalmente porque o documento foi o ponto de partida para a construção dos Editais do PNLD de Ensino Médio (2012-2015-2018). Além disso, o Edital de 2018 era o texto base para a construção dos livros de LEM, ‘Confluencia’ (2016) e ‘Alive High’ (2016), que analisaremos mais à frente.

Para tanto, sublinhamos que o Decreto foi assinado por Luiz Inácio Lula da Silva e trouxe as disposições gerais sobre o material didático e seus programas; segundo Deusdará e Rocha (2013), o ponto de vista do enunciador, é o do presidente, construindo o seu *ethos* de soberania, que assumiu a terceira pessoa no texto e assume a autoridade e a soberania pelo sintagma nominal ‘O presidente da República’, mas o governo funciona a partir de uma série de articulações. Os autores corroboram em relação à enunciação “A expedição de decretos não apenas deve estar prevista segundo uma ordem determinada; antes, a enunciação mesma de um decreto é necessária para fazer ver essa ordem, que, aparentemente, somente a pressuporia” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 129).

No decreto, vemos que o enunciador é o poder público que é caracterizado por legislar sobre o coletivo, pois apresenta as normas e as regulamenta. Com isso, emerge o pressuposto de melhorias na educação, com a oferta de livros didáticos para os estudantes, situando o povo brasileiro em coordenadas de espaço e tempo, delimitando assim a territorialidade, criando um meio de circulação determinado para as enunciações.

No âmbito do PNLD, muitos são os envolvidos, os partícipes do processo, a citar alguns como: o governo, as secretarias, os especialistas, as editoras, os criadores dos livros, os professores, os diretores, os estudantes e, quaisquer discussões ou relações convivem com essa variedade de posicionamentos. Segundo Daher e Sant’Anna (2016, p. 103), por coerções impostas e novas coerções, “(...) o livro didático vai se reconfigurando discursivamente pelas diversas práticas, que vão atribuindo ao objeto LD configurações que interferem no modo de sua apreensão”.

Portanto, ocorrem *interincompreensões*, já que há diferentes comunidades discursivas, “esses enunciados do Outro só são “compreendidos” no interior do fechamento semântico do intérprete”, conforme Maingueneau (2008, p. 103); no sentido de compreendidos ou não compreendidos, pois os discursos nascem desse embate com o seu outro, ou seja, com o simulacro de seu outro, ou seja, um espaço repleto de formações discursivas

concorrendo ou tentando se aliar, em alguns casos provocando enfrentamentos e em outros buscando estabilização.

Por essa razão, nosso recorte avaliativo dessa política pode percorrer determinados aspectos e discutir modos pelos quais esse objeto livro didático vai sendo instituído como resultado das restrições discursivas a que o Programa o submete e projeta a cada nova edição: aquilo que deve/pode ser dito no LD para tal público, o que é interdito, apresentado em tal formato (consumível, reutilizável, volume único ou vários, juntando áreas ou apresentando-as em separado), no valor x. Ou seja, há forças da sociedade que também interferem nesse seu modo possível de existência (DAHER; SANT'ANNA, 2016, p. 105).

Quanto à noção de construção de verdades, o decreto pelo seu poder inerente e pela sua circularidade é fortalecido no funcionamento das discursividades, criando a ideia de completude que muitas vezes objetiva-se no controle da significação e no apagamento do que lhe é exterior, conforme Souza (2019, p. 80), “Portanto, a verdade é reforçada e reconduzida por uma série de práticas institucionalizadas, apontando-nos para um dado saber de uma dada sociedade, valorizado, distribuído e repartido por ela, e, de certo modo, atribuído a ela”.

Trazemos para este diálogo, um decreto que ‘aparentemente’ apresenta características de monólogo, por ser de caráter universal, geral e impessoal, porém segundo Deusdará e Rocha (2013, p. 129) em relação ao gênero discursivo decreto destacam que há um ‘um estatuto legítimo entre os parceiros da comunicação’; ‘uma finalidade reconhecida’; ‘coordenadas de tempo e espaço definidas’; ‘formas de circulação’ e ‘organização textual’.

A legitimidade entre os parceiros é comprovada, com o presidente ‘autorizado a autorizar’ como enunciador e a comunidade escolar como coenunciadores; um decreto é para conhecimento de todos. Conforme Daher e Sant’Anna (2016, p. 103), em relação ao PNLD que é oriundo de políticas públicas educacionais, passa a ser um programa de Estado; “(...) a partir de 2010, com o Decreto 7.084,

ganha estatuto de programa de Estado, deixando de estar submetido às vicissitudes dos diferentes governos<sup>12</sup>”.

A finalidade reconhecida do decreto é ‘dispor’: “Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências”. No que diz respeito ao tempo e espaço, “Brasília, 27 de janeiro de 2010”, com seu término com a publicação do Decreto 9.099, em 2017. A forma de circulação veio com a publicação no DOU de 21/01/2010, na edição extra, com encaminhamento para a comunidade escolar. A organização textual é construída com artigos, parágrafos e incisos, apresentando verbos no futuro, pois prevê ações que deverão ser cumpridas; com isso, a cenografia do decreto é descrita.

Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita (BRASIL, 2010).

No Capítulo I, Das Disposições Gerais, no artigo 1º, no parágrafo único, há uma afirmação do público alvo das ações dos programas de material didático: “alunos e professores das instituições citadas no **caput**, devendo as escolas participantes garantir o acesso e a utilização das obras distribuídas, inclusive fora do ambiente escolar (...)” (BRASIL, 2010); sendo apresentado como dever da escola a garantia de acesso e utilização das obras distribuídas.

Também, no texto de 2010, assinalamos que o termo “aluno” é utilizado, palavra de origem latina que significa ‘sem luz’; o que pudemos perceber ao longo das legislações e da história educacional é que houve uma troca linguística de ‘aluno’ por ‘estudante’, o que se constatou com a leitura de outros textos na contextualização, inclusive a do novo Decreto 9.099 de 2017. Segundo o Neuropedagogo Pierluigi Piazzi (2017), “O Brasil tem milhões de alunos e pouquíssimos estudantes”; porque segundo ele “aluno é quem assiste aula e estudante é quem estuda”. Os

preceitos freireanos destacam que a criança não é uma folha em branco, ela traz consigo uma 'bagagem'.

No artigo 2º, com cinco incisos, há os objetivos dos "programas de material didático", tais como: "melhoria"; "garantia"; "democratização", "fomento" e "apoio". Não são utilizados verbos nos objetivos, o que aponta 'não' para ações e sim para processo.

Seguindo-se por esse caminho contextual do Decreto 7.084 (BRASIL, 2010), no artigo 3º, constituído por cinco incisos, encontramos as 'diretrizes dos programas de material didático, encontramos "respeito" em quatro dos cinco incisos, do I ao IV e "garantia" no último. É importante salientar a palavra respeito sendo repetida, visto que em um programa de tamanha amplitude essa seja uma marca linguística, finalizando assim com a questão da garantia. Segundo os dados do FNDE, em 03/11/2019, sobre o PNLD 2018, para o Ensino Médio, há 19.921 escolas beneficiadas, 7.085.669 alunos beneficiados, 89.381.588 exemplares e o valor da aquisição é R\$ 879.770.303,13.

Nos objetivos do artigo 2º, também não são utilizados verbos nas diretrizes. Esperávamos encontrar nas diretrizes gerais as questões relacionadas ao Trabalho como Princípio Educativo, todavia isso não se concretizou.

Art. 3º São diretrizes dos programas de material didático:

I - respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;

II - respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;

III - respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;

IV - respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e

V - garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (BRASIL, 2010).

Observa-se assim, no artigo 4º, sobre a execução "de programas de material didático", "cabendo ao Ministério da Educação dispor" e em relação às normas de conduta encontramos: "coibam as seguintes atitudes"; ficando aí a ideia educativa de 'coibir'; o que sublinhamos é que há uma organização e execução empreendida pelo Ministério

da Educação. Os quatro incisos e o parágrafo único apresentam as normas de conduta e vedação que deverão ser seguidas pelos participantes no processo de seleção e escolha das obras. O que mais chama a atenção é que nessa fase de divulgação, apresentação, entrega das obras e suas vedações não há especificações de quem fará a fiscalização das mesmas e tampouco como serão as punições aos descumprimentos das regras.

Art. 4º Os programas de material didático serão executados em estrita observância aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, cabendo ao Ministério da Educação dispor sobre normas de conduta a serem seguidas pelos participantes que coíbam as seguintes atitudes, sem prejuízo de outras vedações:

I- oferta de vantagens, brindes ou presentes de qualquer espécie por parte dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de seleção e escolha das obras;

II- divulgação, apresentação ou entrega pessoal das obras diretamente nas escolas;

III- participação, direta ou indireta, ou ainda patrocínio, dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes em eventos relacionados à seleção e escolha dos livros; e

IV- práticas tendentes a induzir que determinadas obras são indicadas preferencialmente pelo Ministério da Educação para adoção nas escolas.

*Parágrafo único.* Fica vedada a realização de publicidade, propaganda ou outras formas de divulgação que utilizem logomarcas oficiais, selos dos programas de material didático do Ministério da Educação, ou marcas graficamente semelhantes, ou, ainda, que façam referência direta ao processo oficial de escolha, durante toda a execução da etapa de que trata o art. 10, inciso V (BRASIL, 2010).

No inciso I, não são citados os distribuidores de livros e os editores nas vedações, no texto há: ‘seus representantes’, por não ser explícita a impossibilidade de contato de divulgação com as escolas quando das escolhas das coleções pelos docentes, destaca-se que o processo de escolha e de recebimento de material de divulgação acaba sendo comprometido, em alguns casos.

Em seguida, no art. 5º, há: “As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal participarão

dos programas de material didático de que trata este Decreto mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação”, destaca-se que a adesão formal se seguindo as regras são suficientes para a participação nos programas.

Na sequência, no ‘CAPÍTULO II’, ‘DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO’, em seu art. 6º “O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD tem por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa”, em uma intertextualidade com o artigo 1º já citado. No seu parágrafo 1º, agrega detalhes sobre a escolha, ou seja, os livros didáticos serão ‘escolhidos’ pelas escolas, os outros materiais serão ‘selecionados’ pelo Ministério da Educação, com base em procedimentos e resoluções deste Decreto e FNDE.

O parágrafo 2º trata de assuntos relacionados ao processo de avaliação, escolha e aquisição das obras, de ‘modo a garantir’ os ciclos trienais alternados e regulares entre os níveis de ensino, que englobam quase todos da educação básica, excluindo-se aí a infantil. Os parágrafos 3º, 4º, 5º e 6º, citados abaixo, tratam dos livros didáticos e outras questões tais como: reserva técnica, quantitativo de livros para professores e alunos, acervos de materiais complementares. Apresenta-se aqui que o FNDE fica autorizado a realizar novas negociações e aquisições adicionais; há também a situação de escolas que aderiram ao PNLD e que depois optarem por não receber os livros ou optarem por materiais apostilados e similares, para tanto, elas deverão informar para serem excluídas em ato próprio.

§3º- O quantitativo dos exemplares de livros didáticos para os alunos e professores e dos acervos de materiais complementares e dicionários para as salas de aula será definido com base nas projeções de matrículas das escolas participantes.

§4º- O Ministério da Educação poderá encaminhar reserva técnica de livros didáticos e outros materiais às secretarias de educação das capitais, do Distrito Federal e dos estados, inclusive às unidades regionais destas

últimas, para atendimento das matrículas adicionais ou não computadas nas projeções.

§5º- Fica o FNDE autorizado a realizar aquisições adicionais de livros didáticos habilitados, mediante novas negociações, para a complementação de atendimento às novas matrículas, à reposição de obras reutilizáveis danificadas ou não-devolvidas, bem como de obras consumíveis.

§6º- As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que não desejarem receber livros didáticos, inclusive aqueles que optarem pela utilização de material didático apostilado ou similar, deverão informar esta condição ao Ministério da Educação, na forma e prazo definidos em ato próprio, para exclusão do cadastro de atendimento do PNLD (BRASIL, 2010).

No artigo 7º, parágrafo 1º há a menção a: secretarias de educação e escolas participantes que receberão ‘doação com encargo’, elas deverão instruir aos alunos e seus responsáveis sobre a manutenção e conservação do material sob sua guarda e sobre a devolução do mesmo no final do ano letivo, no caso dos reutilizáveis; há algumas orientações citadas nos seis parágrafos do artigo, assim como outras que serão expedidas pelo Ministério da Educação posteriormente. Ao final do ciclo, os livros serão ‘definitivamente’ das escolas, que poderão conservar ou doar o acervo; não há orientações para o descarte, caso tivessem ajudariam na uniformização das ações. Os livros consumíveis ficarão sob a guarda de alunos e professores; em relação à falta de livros ou livros excedentes, é dever das escolas informarem às suas secretarias de ensino para que possa haver um remanejamento.

O capítulo III, do Decreto de 2010, em seus artigos 8º e 9º, ‘DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA’, há também a sigla PNBE, que apresenta a questão do acervo das bibliotecas das escolas públicas, nesse programa encontramos a educação infantil e educação de jovens e adultos também incluídas, é importante destacar que as obras serão avaliadas e selecionadas em ato próprio, neste Decreto. Outras questões serão destacadas no texto: obras de referência, doação de acervos com encargos, obrigatoriedade de conservação, o processo de seleção,

avaliação e aquisição das obras por ciclos regulares alternados bienais e políticas de empréstimos das bibliotecas das escolas.

Art. 8º. O Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE tem como objetivo prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa.

§1º As obras de que trata este artigo serão avaliadas e selecionadas de acordo com as diretrizes e procedimentos estabelecidos neste Decreto e em ato próprio.

§2º O processo de avaliação, seleção e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica, visando a garantir ciclos regulares bienais alternados, intercalando o atendimento aos seguintes níveis e modalidades da educação básica:

I-educação infantil, 1º ao 5º ano do ensino fundamental e educação de jovens e adultos;

II-6º ao 9º ano do ensino fundamental e Ensino Médio.

Art. 9º. As obras adquiridas serão destinadas às escolas participantes, mediante doação com encargo.

§1º O encargo de que trata o **caput** corresponde à obrigatoriedade da donatária de manter e conservar as obras em bom estado de uso.

§2º As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal adotarão livremente suas políticas de uso e empréstimo, desde que em consonância com as diretrizes do art. 3º, bem como com o disposto no parágrafo único do art. 1º (BRASIL, 2010).

Na sequência, no artigo 10 do Decreto, há os procedimentos ou etapas do PNLD e do PNBE ‘DO PROCEDIMENTO PARA AVALIAÇÃO, SELEÇÃO E AQUISIÇÃO DAS OBRAS’, ‘Das disposições comuns’. As etapas são apresentadas, principalmente a de inscrição que se subdivide em três partes.

Art. 10. O processo de aquisição das obras do PNLD e do PNBE obedecerão às seguintes etapas e procedimentos:

I-inscrição, composta de:

- a) cadastramento dos titulares de direito autoral ou de edição;
- b) pré-inscrição das obras; e
- c) entrega dos exemplares;

II-triagem;

III-pré-análise;

IV-avaliação pedagógica;

V-escolha ou seleção, conforme o caso;  
VI-habilitação;  
VII-negociação;  
VIII-contratação; produção;  
IX-produção; distribuição; e  
X-controle de qualidade (BRASIL, 2010).

Nos parágrafos 1º e 2º do artigo 10 destacam a presença de um edital específico com as regras e procedimentos para o processo de inscrição do PNLD “serão estabelecidos em edital, publicado pelo FNDE”, também acrescenta que depois da publicação do edital, as editoras terão no mínimo 120 dias para a inscrição de suas obras, exceto em casos especiais com justificativa em ato do Ministro de Estado da Educação, havendo aí uma centralização de ações.

§ 1º As regras para inscrição, os parâmetros e critérios para triagem, pré-análise e avaliação pedagógica das obras, bem como os procedimentos aplicáveis às demais etapas serão estabelecidos em edital, publicado pelo FNDE.

§ 2º No PNLD, o prazo para inscrição das obras não poderá ser inferior a cento e vinte dias contados da publicação do edital, ressalvados os casos especiais, quando o prazo poderá ser reduzido justificadamente em ato do Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2010).

O artigo 11, do Decreto de 2010, trata sobre a “comissão técnica integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de” subsidiar, apoiar, orientar, supervisionar e assessorar o Ministério da Educação. Há uma descentralização das ações do Ministério, porém não há neste texto, ‘de que maneira’ ou ‘como’ será feita a escolha dos especialistas, ou seja, com base em quais critérios.

Art. 11. O Ministério da Educação constituirá comissão técnica integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de:

- I- subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive na definição dos critérios para a avaliação pedagógica e seleção das obras;
- II - apoiar o processo de pré-análise;

- III - orientar e supervisionar o processo de avaliação e seleção; e
- IV - assessorar aquele Ministério nos temas afetos ao PNLD e ao PNBE (BRASIL, 2010).

No Decreto 7.084, em seus artigos 12 e 13, ainda se discute sobre o processo de inscrição e triagem, respectivamente, “A inscrição de livros ou outros materiais será aberta aos titulares de direito autoral ou de edição, de acordo com as regras estabelecidas no edital de convocação” e “A triagem das obras será realizada em caráter eliminatório, com o objetivo de examinar os aspectos físicos e atributos editoriais das obras inscritas, em conformidade com os requisitos estipulados no edital” (BRASIL, 2010).

No artigo 14, as instituições de educação superior públicas têm um papel importante, elas realizarão a avaliação pedagógica das obras com autonomia concedida pelo Ministério da Educação para: a constituição de equipes, sempre seguindo as especificidades do edital correspondente. Não há no Decreto ‘como’ será feita a escolha das instituições de educação superior públicas, com base em quais critérios; só há a reafirmação que o Ministério da Educação por meio de edital correspondente apresentará as regras e diretrizes a serem seguidas na etapa de avaliação pedagógica. Posteriormente, outros documentos foram criados a partir do decreto para auxiliar em questões não contempladas no texto do Decreto 7.084. (BRASIL, 2010)

Art. 14. A avaliação pedagógica das obras será realizada por instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente.

§1º Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino.

§2º Os integrantes das equipes avaliadoras firmarão termo declarando não prestarem pessoalmente serviço ou consultoria e, ainda, não possuírem cônjuge ou parente até terceiro grau entre os titulares de direito autoral ou de edição inscritos no processo, ou qualquer outra situação que configure impedimento ou conflito de interesse (BRASIL, 2010).

A seguir, o extenso artigo 15, seguido do 16, “Caberá ao FNDE”; houve um erro de digitação no texto, há dois incisos número IV, devendo ser respectivamente V e VI, na citação apresentamos com **grifos nossos**. As funções são de organizar, analisar, compilar, formalizar, apoiar, acompanhar, “realizar o controle” e distribuir, na verdade, as ações complementam-se na função centralizadora em quase todo o programa. Em especial atenção ao texto do parágrafo 2º “na eventualidade de novo impasse”, percebemos aí uma questão ampla ‘impasse’ que precisaria ser pensada; fornecendo, nesse caso, ‘poder’ ao FNDE de fazer outra opção de escolha de obras. (BRASIL, 2010)

I-organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição;

II-analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição;

III-realizar a triagem das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim;

IV-apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados, a fim de subsidiar as fases de negociação, aquisição, produção e distribuição;

**V-realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição;**  
e

**VI-acompanhar e realizar o controle de qualidade da produção e distribuição das obras, de acordo com as especificações contratadas.**

§1º O processo de negociação tem como objetivo a pactuação do preço para aquisição das obras selecionadas para composição dos acervos ou escolhidas em primeira opção pelas escolas.

§2º Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o FNDE poderá, em atenção ao princípio da economicidade, deixar de contratar a aquisição das obras previstas no §1º, contratar a aquisição da segunda opção, ou ainda, na eventualidade de novo impasse, fazer a opção pela obra negociada mais escolhida em cada região.

§3º Finalizada a etapa de formalização dos contratos de aquisição, o FNDE divulgará seus resultados, informando, principalmente:

I- as obras escolhidas em primeira e segunda opção, por escola e componente curricular, nos termos do art. 10;

II- as obras adquiridas, por escola e componente curricular, nos termos do §2º; e

III- o preço por exemplar.

Art. 16. As obras serão produzidas diretamente pelas contratadas, cabendo a responsabilidade pela sua distribuição ao FNDE, por intermédio de empresa contratada especificamente para esse fim (BRASIL, 2010). (Grifos nossos)

Na seção II, no artigo 17, há: ‘Do procedimento no PNLD’ (BRASIL, 2010) que se relaciona com a entrega de exemplares dos livros didáticos; o edital e seus prazos devem ser seguidos, os materiais serão entregues caracterizados, ou seja, identificados com seus elementos editoriais e de autoria, para a fase de triagem e pré-análise, e, também descaracterizados, “sem elementos que permitam a identificação do autor, editora, colaborador ou título da obra ou coleção”, para a fase de avaliação pedagógica.

As fases de triagem e pré-análise são eliminatórias e não caberá recurso contra as mesmas; no artigo 18, as obras eliminadas nessas fases “serão desclassificadas por não atendimento aos requisitos de admissibilidade estipulados no edital”; no seu parágrafo 1º, destaca-se a oportunidade de reapresentação da obra inscrita corrigida, o que nos causou estranheza foi a apresentação de ‘oito volumes’, já que as coleções têm três volumes, um para cada ano do Ensino Médio, acrescentamos **grifos nossos**. No parágrafo 2º, repete-se que a fase tem caráter eliminatório e no parágrafo 3º, encontramos uma troca nas letras da sigla PNLD, não havendo a possibilidade de recurso na triagem e na pré-análise.

§1º Verificada a existência de falhas pontuais, limitadas a cinco por cento do total de páginas e a **oito volumes** por titular de direito autoral ou de edição, durante a triagem das obras inscritas no PNLD, será dada oportunidade para que o interessado rerepresente a obra corrigida no prazo de cinco dias úteis.

§2º A pré-análise das obras inscritas no PNLD terá caráter eliminatório e consistirá no exame do atendimento do objeto e da documentação definidos no edital de convocação, bem como da adequada reformulação das obras excluídas das seleções anteriores, nos termos do art. 22.

§3º Não caberá recurso nas etapas de triagem e pré-análise das obras inscritas no **PNDL** (BRASIL, 2010). (Grifos nossos)

No artigo 19, iniciam-se as determinações para a fase de avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no PNLD, que será realizada para os vários componentes curriculares seguindo-se critérios comuns e específicos, estabelecidos em edital que deverão considerar necessariamente:

- I-o respeito à legislação, às diretrizes e normas gerais da educação;
- II-a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III-a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV-a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V-a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; e
- VI-a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico (BRASIL, 2010).

Nesse processo de organização dos sentidos como o qual o Decreto 7.084 é produzido e pelo qual é interpretado, ocorre, do nosso ponto de vista, um processo de interpretação que é a consideração de que os sentidos do texto do decreto não se fecham, dado que ampliam possibilidades de interpretação e reinterpretção. Nos incisos I e II citados acima, há a confluência do decreto com as diretrizes, leis e normas gerais da educação, integrando assim o conceito de Trabalho como Princípio Educativo, implicitamente.

No Decreto 7.084, artigo 20 e incisos I, II, III e nos seus seis parágrafos, sobre a -avaliação pedagógica- que deverá seguir os critérios constantes em edital, as obras avaliadas “receberão pareceres elaborados pelas equipes técnicas, que indicarão:”, a sua aprovação, reprovação ou “aprovação da obra condicionada à correção de falhas pontuais, que, a critério dos pareceristas, não comprometam o conteúdo ou conjunto da obra”, nesse caso, no parágrafo 1º, a obra corrigida poderá ser reapresentada no prazo de quinze dias, a partir da data de publicação do resultado, “caso as falhas apontadas no parecer tenham sido devidamente sanadas” (BRASIL, 2010).

Na escrita de recursos contra a avaliação, no artigo 20, parágrafo 3º, encontramos: “O parecer indicativo de reprovação

da obra poderá ser objeto de recurso fundamentado por parte do titular de direito autoral ou de edição, no prazo de dez dias a contar da publicação do resultado da avaliação pedagógica, vedados pedidos genéricos de revisão de avaliação”; no parágrafo 4º, encontramos que o recurso deverá ser direcionado para a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação que terá trinta dias para proferir a decisão; o recurso é direcionado para a Secretaria e não para as equipes de avaliação; há uma vedação para os recursos, é/ são vedado(s) o(s) pedido(s) genérico(s) de revisão de avaliação.

No artigo 20, parágrafos 5º e 6º, há outras questões, principalmente sobre as equipes revisoras, para análise dos recursos, que não tenham participado da primeira avaliação da obra: “a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação poderá contar com o auxílio de equipes revisoras formadas por três integrantes das equipes técnicas de que trata o §1º do art. 14, que não tenham participado da avaliação inicial da obra”. As equipes analisarão o recurso e emitirão –exclusivamente- se o mesmo procede ou não, sendo -a reavaliação integral da obra- vedada. Há a possibilidade dos recursos serem analisados por –outra- equipe, acreditamos que seja para haver imparcialidade nessa etapa. (BRASIL, 2010)

Em relação ao Guia Didático, o Decreto fez menção, em seus artigos 21 ao 24, após o processo de avaliação pedagógica, haverá a inclusão das obras aprovadas no Guia de Livros didáticos, posteriormente acontecerá a escolha pelas escolas ou serão selecionadas para comporem os acervos de dicionários ou de materiais complementares do PNLD pelo FNDE. No artigo 22, abre a questão dos livros didáticos reprovados, caso eles tenham sido reformulados seguindo-se os pareceres emitidos, eles poderão ser reapresentados nas próximas edições do PNLD. No artigo 23, o Guia de Livros Didáticos será elaborado pelo Ministério da Educação e distribuído para auxiliar os professores, das escolas beneficiárias do PNLD, no processo de escolha dos

livros a serem adotados, o guia terá a lista das obras aprovadas com suas respectivas resenhas.

Em relação à escolha dos livros, no artigo 24 (BRASIL, 2010), há no texto a questão da livre escolha dos livros dos componentes curriculares, pelos professores e dirigentes, em primeira e segunda opção, levando em consideração a pertinência e adequação relacionadas à proposta pedagógica de cada escola. O termo 'livremente' dá autonomia no processo para o 'corpo docente e dirigente', porém ao relembrar o artigo 15, parágrafo 2º, que destacava que por economicidade ou até mesmo, por uma questão de impasse, não definida no decreto, o FNDE -poderá contratar- a aquisição da segunda opção, ou escolher uma outra opção; o FNDE -ainda- tem o seu papel sobrelevado no processo de escolha dos materiais didáticos, voltando-se a debater a questão do controle e também questões de negociações do FNDE com as editoras em razão de negociações de preços dos exemplares, para impedir abusos. Vale destacar que o orçamento, os recursos financeiros pertencem ao FNDE e não ao MEC.

Antes do fim, no Decreto 7.084 (BRASIL, 2010), no artigo 25, 'Do Procedimento no PNBE', que é sobre a biblioteca na escola, o que podemos destacar é que esse programa também seguirá critérios definidos em edital correspondente, não trazendo maiores detalhes no Decreto em questão, no capítulo anterior sobre o mesmo tema, apreendeu-se que o FNDE ficaria a cargo dessa escolha, porém no parágrafo 2º, deste artigo, apresenta que o Ministério da Educação poderá instituir, como uma possibilidade, um procedimento operacional para a escolha das obras pelas escolas.

Art. 25. A avaliação pedagógica das obras inscritas no PNBE será realizada com base em critérios definidos no edital, considerando-se, necessariamente, sem prejuízo de outros:

I-a qualidade do texto;

II-a adequação temática; e

III-a estrutura editorial e o projeto gráfico.

§1º As obras aprovadas no processo de avaliação pedagógica serão selecionadas para composição dos acervos do PNBE.

§2º O Ministério da Educação poderá instituir procedimento para escolha, pelas escolas, das obras integrantes do acervo do PNBE.

Art. 26 As condições, critérios e demais procedimentos operacionais para escolha das obras pelas escolas serão definidos no edital correspondente (BRASIL, 2010).

No capítulo V, há as ‘Disposições Finais’ do Decreto 7.084, do artigo 27 ao 33, trazer as últimas informações sobre material didático. No artigo 27, mais uma vez, destacamos o poder centralizador do Ministério da Educação que ‘poderá criar’ por atos próprios, programas suplementares para a educação infantil, alfabetização e EJA, ao mesmo tempo ‘deverão submeter-se’ ao decreto em questão, em suas diretrizes e objetivos.

Art. 27. O Ministério da Educação poderá criar programas suplementares de material didático, a serem disciplinados em atos próprios, destinados a níveis, modalidades, objetivos ou públicos específicos da educação básica, inclusive da educação infantil, alfabetização e educação de jovens e adultos, com ciclos próprios ou edições independentes.

Parágrafo único. Os programas mencionados no caput deverão submeter-se aos objetivos estabelecidos neste Decreto (BRASIL, 2010).

No Decreto 7.084, artigo 28, encontramos a questão da promoção da acessibilidade no material didático para atendimento de alunos e professores da educação especial básica pública por parte do Ministério da Educação, no parágrafo único, é apresentado que os editais ‘poderão prever’ obrigações relacionadas com essa questão de materiais, com “a apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial” para os participantes do programa (BRASIL, 2010).

Nesses discursos, o fiador adquire um ‘tom’ forte e incisivo através de uma voz de superioridade, que fala do alto. O enunciador mantém com o coenunciador um diálogo de vozes, no qual quer fazer parecer verdadeiro o simulacro de uma situação comunicacional que enuncia prescrições, cujo *ethos* é portador de competência e autoridade para legislar, construindo a suposta objetividade do enunciado, configurando o estilo do gênero e

remetendo o coenunciador a um modo de ser/estar no mundo em relação à enunciação (SOUZA, 2019, p. 89).

Nos artigos 29 e 30, há uma proteção, uma retaguarda, do Ministério da Educação e FNDE, pois deixam bem claro que a participação no programa ‘não implica obrigação de contratação’ e tampouco reposição de custos, indenizações ou outras reivindicações, mesmo que seja já fase de negociação. No artigo 30, a questão repete-se com ‘realizarão controle’, tanto relativo à parte pedagógica, quanto à gramatura e à impressão (técnica), ou seja, a qualidade das obras será controlada permanentemente pelo Ministério da Educação e FNDE, que poderá ter apoio, ‘podendo contar’, com instituições conveniadas ou contratadas para isso, mas não traz maiores detalhes do convênio ou da contratação, o que nos leva a pensar em como isso será feito, já que o controle descrito será ‘permanente’.

Art. 29. A inscrição, seleção ou escolha das obras, assim como a habilitação de titulares de direito autoral ou de edição, nos programas de material didático não implica obrigação de contratação pelo Ministério da Educação ou suas autarquias vinculadas e nem confere aos participantes qualquer direito de reivindicação, indenização ou reposição de custos com a participação nos processos seletivos, em caso de não aprovação em qualquer etapa, ainda que na fase de negociação.

Art. 30. O Ministério da Educação e o FNDE realizarão controle permanente de qualidade das obras adquiridas e distribuídas no âmbito dos programas de material didático, podendo contar com o apoio de instituições contratadas ou conveniadas para este fim (BRASIL, 2010).

No Decreto 7.084, artigos 31 a 33, há a discussão sobre a certificação do papel e de outros materiais, sobre suas origens; o Ministério da Educação ‘poderá requerer’, também, destaca sobre as despesas com os programas de material didático, suas dotações anuais com base em legislação financeira e orçamentária e no último artigo, tem-se que o Decreto vigorará a partir da sua publicação.

Art. 31. O Ministério da Educação poderá requerer certificação de origem dos papéis e outros materiais contratados para os programas de material didático, nos termos a serem definidos em ato próprio.

Art. 32. As despesas dos programas de material didático correrão à conta das dotações anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao FNDE, de acordo com suas respectivas áreas de atuação, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 33. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação (BRASIL, 2010).

Enfim, como já destacamos, mesmo havendo no Decreto 7.084 referência intertextual com as normativas vigentes que nos levaram à questão de trabalho e Trabalho como Princípio Educativo, o texto não fez qualquer apontamento ou menção clara ao conceito que investigamos, segundo Souza (2019, p. 89-90), os discursos de decretos e leis, são discursos estáveis, mesmo que no percurso de concepção deles tenham tido vozes em conflito, “pois as vozes são abafadas sob a aparência de uma única voz que busca estabilizar os objetos em discussão”, ou seja, o discurso torna-se verdade cristalizada e fortalecida em seu próprio funcionamento, havendo uma ilusão de completude, na tentativa de apagamento do que lhe é exterior, com o objetivo de controlar a significação. Assim, “Determinadas condições permitem o aparecimento de certos enunciados e proíbem outros, consequência da natureza complexa do sujeito e do discurso que engloba a língua, a cultura, a história” (SOUZA, p. 89-90).

Dessa forma, a articulação saber/poder aparece em Foucault criando vínculos indissociáveis entre a produção de discursos, seus modos de circulação e as técnicas de poder e dispositivos de ordenação dos corpos, historicamente situados. Nesse quadro, o indivíduo, antes de ser origem da produção discursiva e da circulação no espaço-tempo, emerge como seu efeito (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 127).

Vale sublinhar aqui o poder centralizador do Ministério da Educação e FNDE que ‘poderá ou poderão’ agir de acordo com regras, estabelecidas em ato próprio, por meio de Editais ou Resoluções. Acreditamos que o Decreto 7.084 em si não

problematiza a questão do trabalho porque é mais normativo, mais pontual, menos filosófico, mas que se apoia na legislação educacional. Na continuação, analisaremos o Edital do PNLD 2018 de Ensino Médio, com foco na Língua Estrangeira Moderna a fim de continuar com a nossa pesquisa sobre os discursos sobre Trabalho como Princípio Educativo.

#### **2.4. O Trabalho como Princípio Educativo no Edital de 2018 do PNLD de Ensino Médio**

Após uma breve referência contextual sobre o Decreto 7.084 de 2010 conjuntamente com as legislações brasileiras, buscou-se também com o Edital do PNLD de Ensino Médio de 2018 (BRASIL, 2018b), EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2015 - CGPLI, um entendimento a respeito do papel dos documentos oficiais na estrutura histórica, social e educacional que nos conduziu ao conceito de Trabalho como Princípio Educativo.

Sendo assim, empreendemos a continuidade da discussão, com aproximações e afastamentos com enfoque discursivo no Edital de 2018 que é referente ao Decreto 7084/2010, para tanto fizemos um contraponto preambular com os outros Editais de EM de 2012 e 2015 para dinamizarmos o estudo e delinear um percurso contextual até o capítulo de análise, em que analisaremos os efeitos do conceito Trabalho como Princípio Educativo nos livros didáticos 'Confuencia' (2016) e 'Alive High' (2016) que foram os escolhidos pelos professores do IF- *Campus* Muriaé.

Eis que em uma investigação inicial trouxe-nos uma questão sobre os Editais anteriores ao de 2018, em relação ao Trabalho como Princípio Educativo. No Edital de 2012 (BRASIL, 2012), não há qualquer menção ao conceito, o que já esperávamos, visto que foi era anterior à publicação do Parecer 05/2011 e das DCN (2013) e os Editais são publicados três anos antes; no edital encontramos questões de empregabilidade e ascensão social; "Os jovens egressos do ensino fundamental têm na escola e na educação formal, proporcionada por essa instituição, a expectativa de

melhores condições de vida, o que significa empregabilidade e, por conseguinte, ascensão social (BRASIL, 2012, p. 18). Como já dissemos, a “empregabilidade” apresentou-se primeiramente no texto o que nos conduziu a trabalho como um fim, uma obrigação, não configurando o Trabalho como Princípio Educativo e o ser *omnilateral*, trazendo para o texto o contexto mercadológico.

Já no Edital de 2015 (BRASIL, 2015c), encontramos o que estávamos pesquisando, o conceito de Trabalho como Princípio Educativo, porém ainda foram encontradas as ideias de ensino por ‘competências e habilidades’, questões não apresentadas no Edital de 2018, que foi o nosso ponto de referência.

Os dados apresentados sobre os três Editais dialogaram com as mudanças que as políticas educacionais foram acontecendo no decorrer do tempo. Em muitos casos, dos Editais, as normativas e princípios foram apresentados no início, nas partes comuns, ou seja, abrangendo todas as áreas e componentes curriculares, em uma ideia de generalização, porém houve casos em que isso não ocorreu. Como foi o caso do princípio educativo do trabalho explicitado nos Editais de 2015 e de 2018, que destacaremos mais à frente, que podemos adiantar que só foi apresentado no anexo do texto e em um componente curricular específico.

Ressalta-se, no entanto, que nos ateremos às partes do Edital de 2018 (2018b) que explicitaram o Trabalho como Princípio Educativo, porém outras questões vieram acompanhadas para complementar a discussão. Em um giro breve, houve mudanças, nos textos dos Editais de Ensino Médio de 2012 e 2015, algumas escolhas lexicais, que vieram a partir das DCN (2013), que poderíamos adicionar como contraponto ao Edital de 2018 que são: de alunos para estudantes; de disciplina para componente curricular; de coleções para obras didáticas. Também, delimitando a nossa investigação para o componente curricular LEM, Inglês e Espanhol, os livros deixaram de ser consumíveis e passaram a ser reutilizáveis e com menor número de páginas que os outros livros. No Edital de 2018, a área de Linguagens, Códigos e suas

Tecnologias, passou a ser denominada somente “Linguagens”, com base nas DCN (2013).

Para concretização da interdisciplinaridade, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, e Parecer CNE/CEB nº 15/98) prescrevem a organização do currículo em áreas de conhecimento e o uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais, e diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios estudantes. As áreas indicadas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2013, p. 29).

Aprofundaremos a investigação no componente curricular LEM do Edital de 2018 (BRASIL, 2018b) que serviu de base para a construção e seleção de livros didáticos que foram, posteriormente, aprovados ou não. A esse respeito, é possível considerar que encontraremos nas duas coleções de LEM, ‘Confluencia’ (2016) e ‘Alive High’ (2016) discursos sobre Trabalho, a questão é, para além disso, analisar como se construíram discursivamente tal concepção nos livros didáticos; vale destacar ainda que de alguma forma há vozes contidas nos textos e outras até mesmo ‘silenciadas’ em uma política linguística inserida em uma política educacional pública. É importante pensar que o livro didático também faz parte da construção da cidadania, principalmente, no que tange pensar o que é ter um livro ou não e, o que está sendo dito ou não por ele.

Como já dissemos o Edital 2018 teve o seu processo iniciado anteriormente, sendo denominado ‘EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2015 - CGPLI’, a saber a sigla ‘CGPLI’ que se refere à ‘Coordenação-Geral dos Programas do Livro’. Na continuação do título há “EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2018” (BRASIL, 2018b). Segundo o dicionário ‘Central Jurídica’ (2019)

online, Edital é um “Ato escrito oficial em que há determinação, aviso, postura, citação (...) e que se afixa em lugares públicos ou se anuncia na imprensa, para conhecimento geral, ou de alguns interessados, (...)”.

Dessa forma, trata-se de temática relevante, já que o Edital de 2018 mobilizou em sua enunciação os rituais de soberania, no caso a União por meio do MEC, sendo parte integrante do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Em relação aos enunciadores e a data da publicação do Edital, na página 14, o documento foi assinado, em 14 de dezembro de 2015, pelos: Secretário de Educação Básica (Manuel Palacios da Cunha e Melo); Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Paulo Gabriel Soledad Nacif) e Presidente do FNDE (Antonio Idilvan de Lima Alencar) (BRASIL, 2018b, p. 14).

Diante de tal demanda, no caso do Edital do PNLD 2018, conjuntamente vieram algumas ‘coerções’ que se aplicaram sobre os gêneros do discurso, conforme Maingueneau (2001). Em qualquer tipo de coerção, o status dos participantes deverá vir primeiro, ou seja, os enunciadores foram representantes do Governo Federal, do FNDE e do MEC que exerceram o seu poder propondo o Edital, fazem parte do enunciador institucional.

Os coenunciadores foram os especialistas que participaram de etapas do processo dentre elas as análises e avaliação dos materiais didáticos, os detentores de direitos autorais que participarão dos Editais, também as Secretarias que aderiram ao PNLD e as Escolas, Direção e os professores que fizeram a escolha e, por fim, ‘supostamente’ os estudantes que receberam os livros.

Em relação ao processo de avaliação do LD, Daher e Sant’Anna (2016, p. 108) destacam que “O material entregue para participar do processo de avaliação e seleção das coleções passa por várias etapas”, no que diz respeito a etapa de caráter pedagógico, tem por instrumento a ‘ficha de avaliação’, “O debate sobre a ficha é da responsabilidade da Coordenação de área e dos Coordenadores adjuntos de ambas as línguas, com a participação do representante da Comissão Técnica do MEC”; primeiramente,

a ficha é montada por itens impostos pelo edital, depois da reunião geral da equipe é que se define a versão final dela. As fichas representam de que maneira cada equipe de avaliação organizou o seu trabalho a partir do edital.

Percebemos a temática do Edital, que na esfera da coerção foi direcionada ao interlocutor ‘detentor de direito autoral’, em que a União fez saber que se encontrava aberto o processo para aquisição de obras didáticas. Seguindo-se, foi importante pensar em modos de difusão e suporte, que foram o Diário Oficial da União, as páginas correlatas do MEC, PNLD, FNDE, de editoras, Associações entre outras. Outras mídias e meios de comunicação, com propagandas, ajudaram a difundir as informações.

O Edital de 2018 do PNLD teve “com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, no Decreto nº 7.084/2010 e na Resolução CD/FNDE Nº 42/2012”, que foram contextualizados anteriormente, exceto a Resolução 43, haja vista que não há menção alguma a ‘Trabalho como Princípio Educativo’, tendo só uma discussão sobre ‘trabalho’, que a remete para a Constituição Federal de 1988, que já foi contextualizada, com a ‘qualificação para o trabalho’ (BRASIL, 2012c).

O Edital é uma convocação, sendo o texto destinado, ‘faz saber’, “aos detentores de direito autoral que se encontra aberto o processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio da rede pública”. Mais à frente, ‘1. Do Objeto’, há uma complementação “Este edital tem por objeto a convocação de editores, detentores de direito exclusivo de reprodução de obras caracterizadas neste edital, para participar do processo de aquisição de obras didáticas” (BRASIL, 2018b). Como parte desse diálogo, há para quem se destinam as obras didáticas, de Ensino Médio, que são os estudantes e professores da rede pública.

Para dar maior clareza, acrescentamos uma descrição dos traços que caracterizam o referido Edital. O documento divide-se em dez partes, além de haver quinze anexos que são apresentados em ‘caixa alta’ e assim reapresentados: ‘1. Do Objeto’; ‘2. Dos

Prazos'; '3. Das Características das Obras Didáticas'; '4. Das Condições de Participação'; '5. Da Etapa de Inscrição'; '6. Das Etapas de Triagem, Pré-análise e Avaliação Pedagógica das Obras'; '7. Da Acessibilidade'; 8. Das etapas de Habilitação, Negociação e Contratação'; '9. Das Etapas de Produção, Controle de Qualidade e Distribuição'; '10. Das Disposições Gerais' e Anexos: 'ANEXO I - ESTRUTURA EDITORIAL E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO NA TRIAGEM'; 'ANEXO - II ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO DAS OBRAS DIDÁTICAS'; 'ANEXO III - PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO'; 'ANEXO IV - MODELO DE DECLARAÇÃO DE EDIÇÃO'; 'ANEXO V - MODELO DE DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE'; 'ANEXO VI - MODELO DE DECLARAÇÃO DE PRIMEIRA AVALIAÇÃO'; 'ANEXO VII - MODELO DE DECLARAÇÃO DE REINSCRIÇÃO'; 'ANEXO VIII - MODELO DE DECLARAÇÃO DE REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DA OBRA'; 'ANEXO IX - MODELO DE FICHA DE CORREÇÃO DA OBRA'; 'ANEXO X - MODELO DE DECLARAÇÃO EMPREGO MENOR'; 'ANEXO XI - RELAÇÃO DE DOCUMENTOS A SEREM ENTREGUES PELO EDITOR'; 'ANEXO XII - MODELO DE DECLARAÇÃO DE TITULARIDADE DE DIREITO PATRIMONIAL'; 'ANEXO XIII - MODELO DE FORMULÁRIO DE HABILITAÇÃO'; 'ANEXO XIV - MODELO DE FICHA CADASTRAL - PNLD 2018'; 'ANEXO XV - MODELO DE DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE FATO IMPEDITIVO' (BRASIL, 2018b).

Retomando e construindo uma investigação, na tentativa de buscar por regularidades e rupturas relacionadas ao conceito de Trabalho como Princípio Educativo, no Edital de 2018 (BRASIL, 2018b), em seu 'ANEXO III - PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO', das páginas 30 até a 59, encontramos as 'duas' únicas menções que serão apresentadas nos excertos a seguir; na descrição

do Anexo há: '1. PRINCÍPIOS'; '2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO'; '3. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS DAS ÁREAS'.

Nos '1. PRINCÍPIOS' para a avaliação de obras destinadas ao Ensino Médio, do Anexo III, página 31, houve a primeira apresentação de Trabalho como Princípio Educativo que fez menção à Resolução CNE/CEB 02/2012, que acrescentou a *omnilateralidade* com o desenvolvimento pleno, em todas as dimensões, do ser humano; dando garantia a sua autonomia e emancipação, em um processo sólido de formação humana e integral.

As políticas atuais voltadas para a melhoria do Ensino Médio têm se pautado em uma concepção de educação que se traduz pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais, entre outras, compreendendo os sujeitos na sua totalidade. Por outro lado, segundo o artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012), as propostas curriculares deverão contemplar: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, entendidos como dimensões da vida em sociedade e como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o **trabalho como princípio educativo**; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal (BRASIL, 2018b). (Grifos nossos)

Nos '3. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS DAS ÁREAS', que teve início na página 36 e vai até a 59, foram adicionadas especificidades 'eliminatórias' para cada área que deveriam ser observadas nas obras inscritas "Além dos critérios eliminatórios comuns já definidos neste Anexo, são apresentados a seguir os princípios e os critérios eliminatórios específicos a serem observados pelas obras inscritas em cada uma das áreas do processo de avaliação do PNLD 2018" (BRASIL, 2018b).

As áreas foram apresentadas com os seus 'Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular (...) no Ensino Médio': '3.1. Linguagens' (3.1.1. Língua Portuguesa; 3.1.2. Língua Estrangeira Moderna; 3.1.3. Arte); '3.2. Ciências Humanas' (3.2.2. Filosofia; 3.2.3. Geografia; 3.2.4. História; 3.2.5. Sociologia); '3.3. Matemática'; '3.4. Ciências da Natureza' (3.4.2.1. Biologia; 3.4.2.2.

Química; 3.4.2.3. Física). Contrariando que ‘a matemática está em tudo’, vale acrescentar que somente a área de matemática apresentou-se como uma área individual e abarcou poucos critérios eliminatórios específicos, só quatro, de ‘a’ até ‘d’, não que consideremos que isso seja positivo ou negativo, sendo pelo menos intrigante.

A próxima citação de Trabalho como Princípio Educativo foi encontrada na área de ‘Linguagens’, mais precisamente em Língua Estrangeira Moderna, das páginas 38 até 41, na descrição específica do componente curricular: ‘3.1.2 Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio’; ‘3.1.2.1. Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)’; ‘3.1.2.2. Manual do Professor’ (BRASIL, 2018b) e a explicitação do conceito está na letra ‘w’ do item 3.1.2.1. que é explicitado como norteador do papel da Língua Estrangeira Moderna.

#### **3.1.2.1. Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)**

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra:

- a. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao Ensino Médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
- b. seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
- c. contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- d. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
- e. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação;

- f. discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional;
- g. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
- h. ressalta, nas atividades de compreensão leitora, propostas que contemplem uma efetiva interação textoleitor;
- i. explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
- j. promove atividades de produção escrita, que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;
- k. promove atividades de fala e escuta que contemplem variedade de gêneros de discurso característicos de oralidade;
- l. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral;
- m. oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do Ensino Médio;
- n. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
- o. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
- p. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais, com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas;
- q. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
- r. propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
- s. propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;

- t. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
- u. vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
- v. favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos do componente curricular;
- w. promove atividades que se fundamentam no entendimento do **trabalho como princípio educativo** e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no Ensino Médio;
- x. promove atividades relacionadas a valoração, construção e divulgação de saberes e conhecimentos;
- y. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do Ensino Médio (BRASIL, 2018b, p. 39-40). (Grifos nossos)

Para nortear o papel da LEM no EM, o Trabalho e a Pesquisa são apresentados como princípio educativo e pedagógico, na promoção de atividades fundamentadas nesse entendimento. Não podemos deixar de considerar a dicotomia entre trabalho e pesquisa, visto que são intercomunicáveis em relação ao mundo do trabalho e à *omnilateralidade*; o encontro dos saberes da escola com os saberes das experiências vividas pelos estudantes e professores é que tornam possíveis as transformações.

Em nenhuma outra área ou componente curricular do Edital de 2018 (BRASIL, 2018b), encontrou-se o discurso sobre Trabalho como Princípio Educativo, em sua parte específica, como pudemos destacar a LEM em seu antepenúltimo critério eliminatório, caso similar ocorreu no Edital de 2015; só a título de informação, a LEM foi o componente curricular com mais critérios a serem seguidos no edital, o que nos aponta para uma discussão de um novo fazer de LEM (Inglês e Espanhol) e vale destacar que o conceito de Trabalho

como Princípio Educativo foi reafirmado. Também, foi o primeiro Edital do PNLD que separou as LEM, Espanhol do Inglês, havendo no texto uma parte para cada uma delas.

Também, na parte específica das áreas, pós-princípios, houve uma descentralização das equipes, a própria apresentação do texto final do edital não seguiu a mesma diagramação de um documento único; podemos citar o componente curricular Química por exemplo, que apresentou os seus critérios por ‘marcadores’- números, diferentemente dos outros componentes; na verdade, a apresentação dos critérios eliminatórios específicos foi um panorama das questões importantes de cada grupo de especialistas.

Com isso, finalizamos as apresentações de Trabalho como Princípio Educativo, com ausência e presença do conceito nos textos das áreas para o Ensino Médio. Inferimos que no Edital de 2018, reafirmou a questão anteriormente suscitada pelo Edital de 2015. No nível enunciativo do Edital de 2018, na pesquisa desenvolvida, o que claramente pudemos perceber é que a concepção, mesmo se tratando de uma abordagem de estudo recente, fez-nos enxergar as contribuições apresentadas para a discussão de vários fenômenos da linguagem, principalmente relacionados ao discurso e ao texto.

A pesquisa sobre Trabalho como Princípio educativo veio salientar a importância de promoção de discussões fundamentadas nesse entendimento de *omnilateralidade*, com o propósito de nortear, no Ensino Médio, o papel da língua estrangeira e, adicionado à questão há também a pesquisa como princípio pedagógico, o que acreditamos ser uma união contínua, já que não há pesquisa sem trabalho e nem trabalho sem pesquisa.

Com tudo isso, a nossa busca por discursos sobre trabalho, seguindo-se o nosso enfoque, nas duas ‘obras didáticas’ aprovadas de LEM, tornou-se ainda mais relevante. Primeiro, para destacar que no Edital de 2018, a questão foi reafirmada, materializada e exteriorizada, assim como também para demonstrar que os livros de 2018 já tinham tido tempo de adaptação, para acrescentar a discussão e os discursos sobre

Trabalho como Princípio Educativo e *omnilateralidade* tão pertinentes ao estudante de Ensino Médio, o que não havia ocorrido com os de 2015.

A abertura da discussão entre Trabalho como Princípio Educativo e Língua Estrangeira Moderna, assim como do Edital 2018 do PNL D de Ensino Médio, tornou-se uma forma de ampliação ou complementação do olhar sobre o objeto, permitindo que compreendamos a abordagem interdisciplinar da Análise do Discurso e do seu dispositivo teórico-metodológico.



### CAPÍTULO 3

## O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Os materiais didáticos têm sido pesquisados por diferentes áreas, assim como tratados por enfoques teóricos variados, tendo ainda muito espaço para a investigação no âmbito das políticas públicas educacionais e das políticas linguísticas.

A partir da educação, trabalho e livros didáticos, podemos destacar, segundo Daher e Sant'Anna (2010, p. 59; 63) que “Tratar da formação profissional, como já afirmamos, significa dialogar com o mundo do trabalho”, mas também, “por mais que se estudem teorias e se observem práticas, a atividade de trabalho não é de todo ‘ensinável’”.

Ainda que se encontrem pesquisas acadêmicas sobre livro didático em várias áreas já atendidas pelo PNLD - por exemplo, há inúmeras pesquisas em ensino<sup>1</sup> - a língua estrangeira ainda não tem consolidado um caminho de pesquisa tendo esse material como objeto de estudo. Podemos registrar<sup>2</sup> que há trabalhos realizados e artigos publicados sobre livro didático, mas a produção ainda é incipiente (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p. 408).

Em investigações direcionadas para o estudo das Políticas Públicas ‘governamentais e de estado’ no Brasil na área da Educação, cada qual teve seu amparo jurídico e sua particularidade: a Lei 9.394/96 (LDBEN) que já está com reformulações desde a sua publicação; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) substituídos pela BNCC, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que caíram em desuso; o Decreto 7.084 de 2010 que dispõe sobre os programas de material didático (PNLD) que foi revogado pelo Decreto 9.099 de 2017; a Lei 11.161 que dispõe sobre o ensino da

língua espanhola, que também foi revogada; a Lei 11.892 que cria os Institutos Federais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), que ainda não sabemos sobre os possíveis ‘novos’ rumos que terão; sem deixar de falar da BNCC para o Ensino Médio que esteve em ‘construção e desconstrução’ por um tempo e apresentou-se na versão final de modo distinto da proposta anterior no último texto ratificou-se a volta das ‘competências e habilidades’ que foram citadas ‘explicitamente’ por mais de cento e setenta vezes.

Em relação à construção da BNCC, Souza (2019a) realizou, em sua tese, um registro de contextualização histórica do processo de formulação do documento.

Por fim, fazemos um registro histórico dos movimentos políticos que contextualizaram o processo de formulação do referido documento, sinalizando agentes que requisitaram espaço de participação nessa dinâmica, os embates travados e as trocas dos representantes do governo mais diretamente envolvidos com a questão (SOUZA, 2019a, p. 25).

Segundo Amaral (2019, p. 2), a partir da metade da década de 90, as políticas públicas para a Educação passaram, por um movimento de focalização, em relação ao público-alvo a que se destinam e, de expansão com a ampliação do atendimento; acabando por se traduzir como ações compensatórias ao invés de políticas públicas de caráter universal.

As políticas compensatórias se apresentam como um mecanismo de equidade entre os indivíduos, destacando-se em sua formulação como medida capaz de minimizar ou até mesmo corrigir os desequilíbrios sociais provocados pelo mercado capitalista (AMARAL, 2019, p. 2).

Políticas compensatórias ou não, políticas sociais ou não; as políticas públicas que englobam educação e trabalho têm sua aferição de caráter complexo, exigindo da investigação um olhar para os programas e projetos que poderão redistribuir os direitos sociais, com a finalidade de diminuição das desigualdades produzidas pelo avanço socioeconômico neoliberal.

Eis que na política pública dual 'Educação Profissional Brasileira', com viés trabalho e educação, segundo Souza (2019, p. 165), "a voz que permeia o discurso evidencia o esforço de enunciação de uma formação integrada, pela necessidade de a educação profissional, em todos os seus níveis, estar integrada à educação básica". A integração é como um caminho à *omnilateralidade* e ao trabalho como Princípio Educativo. Queremos marcar aqui que os livros didáticos do PNLD são destinados às escolas de Ensino Médio e também às escolas de Educação Integrada, não havendo distinção.

Faz-se necessário observar que levar o conhecimento profissional e tecnológico a todos os lugares e a todas as pessoas não garante condições favoráveis de inserção e manutenção dessas pessoas no trabalho, bem como não garante geração de trabalho e renda. Entretanto, apesar do caráter generalizante de um discurso legal, este documento suscita reflexões acerca da função social deste tipo de instituição, numa sociedade em que o trabalho é uma questão de sobrevivência para jovens e adultos das classes populares, mas que precisam compreender o trabalho em sua dimensão ontológica (AMARAL, 2019, p. 2).

Dando continuidade, há o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que se apresentou como uma Política Pública e para além disso uma Política Linguística porque financiou "a possibilidade de dispor de um livro didático para ser utilizado em sala de aula do ensino Fundamental II e do Ensino Médio"; Daher, Freitas e Sant'Anna (2013, p.408), acrescentaram que a partir de 2011, a escola regular pôde 'também' contar com livros de Espanhol e Inglês, "Trata-se, portanto, da inclusão da língua estrangeira numa política pública que, até então, atendia a quase todas as demais disciplinas do currículo escolar'.

A esse multifacetado objeto são atribuídas críticas contundentes (há mesmo os que consideram que nem deveriam existir os livros didáticos) e louvações em inúmeros e variados embates. Referência em uma diversidade de discursos, o livro didático enquanto objeto sociohistórico é foco de disputas acirradas e contempla interesses que vão muito além de

ser uma opção e escolha do professor e/ou de uma determinada comunidade escolar (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p. 409).

A bem da verdade, contradições e contraposições não faltaram no caminho das Políticas Públicas brasileiras, principalmente para a educação e trabalho, em um vai e vem dos governos, para tanto, acrescentamos aqui a Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, que com apenas cinco páginas revogou disposições anteriores e agora já tem força de lei, que acreditamos que seguirão o 'novo velho' rumo das Políticas Públicas para o ensino e principalmente para as Políticas Linguísticas de Livros Didáticos e influenciarão no status social das Línguas Estrangeiras Modernas.

### **3.1. As Políticas Públicas Educacionais: Linguística e Trabalho**

A proposta de uma reflexão sobre as Políticas Públicas que envolvem o ensino de Língua Estrangeira Moderna, dando enfoque à Política e Planejamento Linguísticos realizados pelo Governo são importantes para as relações em sociedade. As políticas públicas são ações ou projetos pensados e implementados conforme a visão de mundo daqueles que a promovem, visando a manutenção ou a construção de “uma sociedade capaz de viver em harmonia com os valores e princípios ideológicos que regem o ideário do grupo que estabelece as referidas políticas públicas” (AMARAL, 2019, p. 2).

Daher e Sant'Anna (2016) explicitam que as respostas sobre o que é uma política pública podem estar em diversas áreas, em um campo multidisciplinar com suas questões específicas.

Portanto, a pergunta o que é uma política pública encontra possíveis respostas na área de estudos sociológicos, mas também nos da ciência política, da antropologia, do direito, da história e, por que não, dos estudos da linguagem – que aqui vamos esboçar, sem a pretensão de alcançar o nível de reflexão com que já contam outras áreas que já observam esse campo desde algum tempo. Ou seja, campo multidisciplinar, o estudo de políticas públicas exige leituras a partir de diferentes perspectivas. É preciso

considerar, ainda, que para se aproximar desse campo há necessariamente um recorte prévio: a qual espaço da atuação governamental se relaciona a política em observação? Para cada situação, haverá questões específicas e características a serem consideradas no encaminhamento da aproximação ao campo (DAHER; SANT'ANNA, 2016, p. 102-103).

Segundo Höfling (2001, p. 31), a política pública é o 'Estado em ação', ou seja, o Estado como o conjunto de instituições permanentes, implantando um projeto de Governo, que nada mais é que um conjunto de projetos e ações que parte da sociedade propõe para a sociedade em geral ou para setores específicos. Porém, 'As políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais'.

A autora entende a Educação como uma política pública social, mas destaca que ela não é pensada só por seus organismos, ou seja, como responsabilidade do Estado, porém refletem os conflitos de interesse; "O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade como um todo" (HÖFLING, 2001, p. 38).

Um dos elementos importantes deste processo - hoje insistentemente incorporado na análise das políticas públicas - diz respeito aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí procedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados; e também quanto às diferentes soluções e padrão adotados para ações públicas de intervenção (HÖFLING, 2001, p. 39).

Em primeiro lugar, fizemos um percurso sobre as Políticas Linguísticas em âmbito nacional, com suas legislações. Nesta etapa, tentamos recuperar o caminho histórico, social, pedagógico e político do ensino, na tentativa de contribuir para um debate sobre Políticas Linguísticas, o ensino de Línguas Estrangeiras e os materiais didáticos.

No século XX, a partir da década de 80, no Brasil, ainda se falava pouco sobre Política Linguística. Oliveira (2016, p. 383) afirmou que em sua graduação em Linguística nunca havia ouvido falar sobre o tema e só foi se familiarizar minimamente em seu Mestrado na Alemanha, “na segunda metade da mesma década”; ou seja, não se pensava na época que poderia haver necessidade de “tratar de Política Linguística, ou de mostrar ao estudante que são tomadas decisões sobre as línguas e realizadas ações sobre as línguas, isto é, que as línguas são também moldadas pela intervenção humana”.

Conforme Oliveira (2016, p. 384), as Políticas Linguísticas têm duas perspectivas, ou seja, como Políticas Linguísticas e como Políticas Públicas e, no século XXI, a questão tem mudado muito, cresceu exponencialmente, o que para o autor foi a oportunidade de “a virada político-linguística” tanto no Brasil quanto no mundo. E essa virada é muito importante para que entendamos o caminho histórico inicial para que se possa traçar um novo percurso de continuidade.

A meu ver, o crescimento do interesse pelas políticas linguísticas, e igualmente pela área acadêmica chamada política linguística, tem relação com pressões da sociedade brasileira sobre o Estado após o processo de redemocratização, plasmado pela Constituição de 1988. Essa “nova república” que se inicia mais concretamente naquele momento, e tem hoje quase 30 anos, com altos e baixos (até mais baixos que altos) interrompeu o processo autoritário do Regime Militar e quis introduzir modificações no Brasil, quis introduzir um modelo mais inclusivo de cidadania, mais aberto ao reconhecimento da diversidade e da legitimidade das diferenças culturais e linguísticas dos brasileiros (OLIVEIRA, 2016, p. 384).

Para isso, os programas do governo acabaram por precisar de linguistas para esses novos desafios; a sociedade e o Estado solicitavam e cobravam pesquisas da universidade, consultorias e formações para os mais variados contextos. Nesse ínterim, muitos linguistas ‘adotaram’ a Política Linguística, cada qual com suas linhas teóricas, uns ainda no século XX e outros já no XXI, buscando analisar os problemas nesse novo contexto.

No caso das línguas, determinadas questões linguísticas, de política linguística, tiveram repercussões na sociedade a partir da universidade, ou seja, os conhecimentos deveriam estar a serviço do coletivo, da sociedade, visto que “As políticas linguísticas nos dão uma conexão entre as línguas e todo o resto do universo humano, seus interesses, suas necessidades, suas visões de futuro” (OLIVEIRA, 2016, p. 386).

Oliveira (2016, p. 386) destaca alguns pontos conclusivos em sua entrevista, visto que “Construir políticas linguísticas, então, é participar da construção do futuro das sociedades, e mais especificamente da nossa sociedade; fazer política linguística, pela própria noção de intervenção sobre as línguas”; não há como ‘esconder’ a ideia intervencionista, pois sem ela a política não existe.

Estabelece-se uma questão proposta por Oliveira (2016, p. 386), no que diz respeito a fazer e estudar política linguística; ele afirma que “cada país tem a política linguística que necessita e que pode realizar”, porque dependem de diversos fatores de poder e geopolíticos que condicionam cada movimento; seguindo essa ideia, a intervenção -política linguística- se torna mais respeitosa em relação à diversidade, sendo, portanto, mais democrática. Em muitos lugares, fez-se qualquer política linguística, fundamentada somente em interesses políticos do Estado, não reconhecendo os anseios da sociedade, para garantir a governança e a força.

A relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização ou não de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos - que refletem e incorporam fatores culturais, como acima referidos - estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania (HÖFLING, 2001, p. 39).

É importante levar ao Estado a reflexão sobre a questão do multilinguismo, em razão de “induzi-lo *-doucement*, quando possível” de construir a diferença no Brasil e na América Latina avançando no reconhecimento do plurilinguismo.

À criação e execução de políticas, colocando-se em posição de ajudar na elaboração e implementação dessas políticas, além de refletir e escrever sobre as experiências, para registrar as experiências, e de modo que ficasse cada vez mais patente a importância das línguas para a construção da inclusão social e de uma cidadania ampliada (OLIVEIRA, 2016, p. 389).

A Política Linguística é a prática de intervir no campo de funcionamento das línguas, associando a isso os estudiosos pesquisam onde as decisões são tomadas e buscam colaborar para “qualificar politicamente e tecnicamente” os programas decorrentes dela. No entanto, sabemos que várias Políticas Linguísticas são pensadas por meio de estudos e discussões e que muitas não são implementadas. Sendo assim, as Políticas Linguísticas são ajustadas à sua época, com seus interesses econômicos, geopolíticos, culturais e históricos; não se esgotando nunca, já que estão sempre em construção, segundo Oliveira (2016).

O importante é reconhecer todas as línguas, considerando-as parte da nossa história, aceitando a sua existência formalmente, para que não nos lamentemos quando já estiverem mortas. Spolsky (2016, p. 374-375) afirma que “Os peixes grandes continuarão a comer os pequenos”; no entanto, acredita-se que possam aparecer novas formas híbridas e há a esperança na diversidade, no reconhecimento de muitas comunidades, pressionando para que “a língua seja entendida como um dos direitos humanos”, como forma de patrimônio. Segundo o MEC (BRASIL, 2017a, p. 24), “o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social”; aí chegamos exatamente onde queríamos chegar.

Dialogando com reflexões sobre Políticas Linguísticas, pode-se dizer que no passado a maioria delas ‘não’ era realizada por linguistas ou com sua participação direta, usando-os muitas vezes

somente para dar legitimidade ao processo. Se, em um primeiro momento, as Políticas Linguísticas não refletiam o fazer do linguista, agora é chegada a hora de sermos protagonistas de iniciativas de trabalhos e pesquisas. Calvet destaca que “As políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre línguas e sociedades”, desse modo, traz-se a ideia: “em que medida o homem pode intervir na língua ou nas línguas?” (CALVET, 2007, p. 157; 160).

A Política Linguística, em primeira instância, é onde nasce a ideia, as escolhas, mas também há o ‘controle’, só depois vem o Planejamento Linguístico que apresenta a planificação, ou seja, a ação implementada ‘a prática’, no sentido de: preservação, manutenção, revitalização, identidade, inclusão e inserção entre línguas e sociedades; é neste sentido de complementariedade, subordinação ‘de política e planejamento’ que o ensino de Língua Estrangeira Moderna entra na discussão. Savedra e Lagares (2012) afirmaram que já observavam a falta de políticas educacionais e linguísticas, em estudos anteriores, para o ensino de línguas no país, já que aqui no Brasil coexistem diversas situações de contato linguístico.

Assim, a participação no Grupo de Pesquisa ‘Práticas de Linguagem, Trabalho e Formação Docente’ foi uma ‘porta aberta’ ao diálogo de outros olhares, na compreensão e construção de novos sentidos sobre a LEM, seus usos e a sociedade. Tendo em vista o caráter pendular, de vai e vem, das línguas como a chave para o desenvolvimento, acredita-se assim como Haugen (2016), que o conceito de língua rígida e monolítica é falso. Principalmente, por termos um cenário de indivíduos plurilíngues em comunidades multilíngues, o ensino de línguas estrangeiras precisa reafirmar o seu espaço na comunidade escolar. A ideia do contato linguístico, da riqueza linguística, que nada mais é que o uso de mais de uma língua ao mesmo tempo e no mesmo lugar, é cada vez mais uma realidade. Compreendendo que há diferentes maneiras de se olhar o objeto de pesquisa, é muito importante levar em conta a interação, principalmente entre pessoas e suas línguas, porque é preciso criar uma consciência linguística.

Recorrendo às relações interacionais com as questões sobre a função da língua, trabalho, seu status social e política pública educacional, é relevante investigar o PNLD como Política Pública Linguística na ampliação da discussão. Ainda mais, os livros didáticos que ‘para o mal ou para o bem’ vão além das práticas pedagógicas, inegavelmente, não são meros materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem, implicam, sim, nas interações entre professor, aluno, saber e escola, assim como envolvem ‘valor de mercado’ para autores, produtoras e editoras.

Como produções históricas, atravessadas por visões de trabalho de professor de línguas, do que é língua, do que é ensinar língua estrangeira na escola regular, do que é o aluno de línguas dessa escola, o livro didático tem sido foco de comentários que o situam para muito além das práticas pedagógicas. Ou seja, de sua natureza dada, inicialmente, de modo um tanto ingênuo, como material de apoio ao ensino e à aprendizagem escolar, passa a ser visto como objeto que comporta visões de mundo, valores, formas epistemológicas de compreensão do saber científico das mais diversas disciplinas – e o que isso implica na relação escola-professor-saber-aluno -, e que, ao mesmo tempo, mobiliza um valor de mercado relevante para autores, editoras e demais empresas envolvidas na sua produção (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p. 408).

Como esclarecido por Daher e Sant’Anna (2016, p. 101), o PNLD é complexo, porque “reúne um conjunto de ações distribuídas entre diferentes equipes de caráter político, econômico, jurídico, administrativo, pedagógico e social” e essas ações, de modo necessário, se interpenetram e “todos os que nos envolvemos com esse processo atribuímos sentidos à política pública e aos livros didáticos”. O livro didático como ‘objeto multifacetado’ conforme Daher e Sant’Anna (2016, p. 101), como Política Pública, visto que é constituído como autorizado, técnico, orçado e de mercado.

O Programa Nacional do Livro Didático merece uma reflexão, dada sua proporção tanto no que se refere à Política Pública, ao ideário que representa, ou ao seu processo e escolha e distribuição, pois se trata também de uma estratégia de atendimento ao estabelecido nos programas,

projetos, planos e legislação em geral que visam minimizar as desigualdades sociais, mediante a oferta de educação de qualidade, mantidos mediante ações suplementares de material didático, transporte, alimentação, e também assistência à saúde (AMARAL, 2019, p. 12).

Observada a Política Pública dos estudos da linguagem, “O PNLD enquanto política pública é normatizado, regrado, implementado, desenvolvido, finalizado, gerando textualizações de diferentes responsabilidades” (DAHER; SANT’ANNA, 2016, p. 104). O PNLD é uma política linguística que tem como um dos objetivos melhorar a política de língua, em sala de aula. Vale mencionar aqui que capa dos livros ‘Confluencia 3’ (2016) e ‘Alive High’ (2016), há um ‘selo comemorativo’, do FNDE e MEC, de 80 anos de ‘Política Pública dos Programas do Livro’ de 1937-2017 e outro que ressalta o período de vigência do Edital 2018 do PNLD que será de 2018 até 2020.

Segundo Daher, Freitas e Sant’Anna (2013, p. 418-419) é sob o ponto de vista filosófico que deve ser compreendida a inserção da língua estrangeira no PNLD e não somente pelo seu caráter comunicativo, “aprender uma língua não é falar/escrever, é muito mais que isso, é compreender que há parâmetros sociais que atravessam a leitura do mundo e que as línguas constroem e são construídas por esses valores”; vale dizer que aprende-se ‘sim’ língua estrangeira moderna na escola regular, conhecendo a cultura no outro e em si mesmo, contradizendo o senso comum que ‘só se aprende’ em cursinhos.

Entendemos que a discussão sobre os livros didáticos é pertinente visto que é uma Política Pública Linguística que representa um investimento governamental bilionário e que se polariza entre o público e o privado, com a compra de materiais para estudantes e professores de escolas públicas de editoras particulares; o que pode provocar debates cada vez mais profundos na educação linguística, ocasionando adesões ou resistências, discussões por assim dizer, e por conseguinte aprimoramento.

É chegado o momento de os programas de pós-graduação induzirem pesquisas a respeito, de modo que se possa, num espaço de tempo curto, reunir elementos que ajudem a aprimorar os livros didáticos de língua estrangeira pensados para nossos jovens que estudam língua estrangeira na escola de ensino básico brasileira (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p. 423).

Enfim, em nossa investigação não encontramos uma Política linguística que teria como enfoque principal o trabalho, porém encontramos inclinações à *omnilateralidade* que nos conduziram aos livros didáticos e ao seu aprimoramento. Consideramos que novas políticas linguísticas com base no Trabalho como Princípio Educativo devem ser instituídas para que saberes 'ainda' intocados sejam renormalizados, transformando as relações entre poder e saber que circulam como um todo. Dessa forma, procuramos propor um caminho por meio dos discursos sobre trabalho nos livros didáticos de LEM do PNLD - EM, que 'deverão ou deveriam' levar em conta um diálogo coletivo com o foco na ação humana, afirmando, construindo ou reforçando a rede de sentidos. Resistiremos, mesmo tendo que nadar contra a corrente, com certeza, correntes mais fortes, que nos levam a retroceder e a perder 'muito' do que já conquistamos na educação do Brasil.

### **3.2. O Trabalho no Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna de Ensino Médio**

A presença das Línguas Estrangeiras nas escolas brasileiras já é história de séculos passados, porém o investimento em livros didáticos ganhou eficiência com o PNLD e seus editais. Daher, Freitas e Sant'Anna (2013, p. 414) destacam que as Línguas Estrangeiras integram o currículo e por isso adquirem os mesmos compromissos que os outros componentes curriculares, sendo o acesso às coleções didáticas garantido, proporcionando aos estudantes aprimoramento cidadão, intelectual, educativo e formativo.

De acordo com Amaral (2019, p. 5), "com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o PLIDEF (PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL) é extinto e cede lugar

ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atual”. A autora considera que o livro didático é uma política pública compensatória, pois apresenta-se como um instrumento de saber para as classes populares. Nos contextos educacionais atuais, entre o saber e o poder e as suas relações, há diferentes interpretações, que segundo Souza (2019, p. 178) “devemos assumir nosso lugar de resistência, que nos possibilite soltar as amarras, e buscar, através de nosso trabalho, construir outros modos de viver a vida social e construir outros discursos sobre quem somos e quem queremos ser daqui para frente”.

Analisar etapas da execução do PNLD é tarefa fundamental numa sociedade democrática. Cabe a todos nós envolvidos no processo participar, seja como integrantes da equipe de avaliação, como professores que escolhem o livro didático que desejam usar, como pesquisadores de programas de pesquisa e pós-graduação das instituições de ensino superior, como deputados e senadores da República (DAHER; SANT’ANNA, 2016, p. 106).

Também, os livros didáticos foram pouco pesquisados, sendo esse ramo escasso em estudos, só a partir de 2013 que tivemos algum aumento; se levarmos em conta os livros didáticos de LEM a escassez é ainda maior, isso sem falar na concepção de Trabalho como Princípio Educativo. Segundo Coracini (2016), no livro organizado com Cavallari, a partir de discussões sobre ‘(Des) Construindo verdade (s): no/ pelo material didático: discurso, identidade, ensino’, a autora caracteriza que a ramificação de análise das ‘relações de poder’, da heterogeneidade, da historicidade e do sistema de valores nos livros didáticos é incipiente.

Mais escassa ainda é a bibliografia sobre a análise de LDs voltada para aspectos ideológicos que preferimos denominar, como Foucault (1993), relações de poder, mobilizando aspectos culturais, ou melhor, sociais, entendendo que cultura constitui tudo aquilo que faz com que um dado grupo social veja o mundo de uma maneira e não de outra, num dado momento histórico-social (CORACINI, 2016, p. 26).

Como descrito por Coracini (2016, p. 27) que corrobora com a concepção de Trabalho como Princípio Educativo “O sistema de valores é, portanto, parte do modo como vemos o outro, a nós mesmos e o mundo no qual inserimos”, a autora caracteriza que memória discursiva pode ser entendida como ‘visão de mundo’ que se modifica com o passar do tempo, modificando-se, na e pela linguagem, a subjetividade de cada ser heterogêneo, primando pela (in) estabilidade e mobilidade interacional.

A bem da verdade, Coracini (2011, p. 33-34) já afirmou que “o livro didático funciona como portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos”; o livro está longe de ser um “mero material de apoio”, como descrito por Daher, Freitas e Sant’Anna (2013, p. 408), “é um registro privilegiado do que em determinado momento da história pode ser dito e, como consequência, sobre o que se silencia”. Muitas vezes, o livro didático é como se fosse um portador de ‘verdades absolutas’ sendo ratificado e praticado no processo de ensino e aprendizagem pelos sujeitos envolvidos. (CORACINI, 2016)

No que diz respeito ao processo de legitimação do livro didático como uma questão ética, Coracini (2001, p. 34) explicita seus pressupostos destacando que “É voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio”, dado a isso o reconhecimento de valores éticos de um grupo social que conduz ao processo de legitimação.

Isso significa que se legitima aquilo que é considerado um valor, isto é, aquilo que, de uma forma ou de outra, constitui um BEM, em oposição a algo que seria negativo, maléfico, assim considerado pelo indivíduo e pelo grupo social a que pertence. Assumimos, pois, a ética, não como a ciência que se ocuparia do estudo do sistema universal de valores, mas como um conjunto de valores vinculado ao momento histórico-social em que, na verdade, se inserem os sujeitos de uma dada formação discursiva, sem esquecer da memória discursiva que coloca uma dada geração em relação com gerações passadas, de quem recebe(ra)m legados que entram na constituição da subjetividade (CORACINI, 2011, p. 33).

Coracini (2011) utiliza-se da argumentação que é na instituição escolar que se dá a legitimação do livro didático, pois ele é considerado pelo professor como a base para o seu trabalho em sala de aula, dando, por assim dizer, legitimidade ao material comercializado. Com o passar do tempo, o livro didático tem altos e baixos, apresenta-se como base, ocupando o lugar central e também como limitador de criatividade e escravizador do professor; na visão da autora, recentemente, o livro de LEM voltou ao lugar central, assim como ocorreu com as outras disciplinas, levando-se a questionar a centralização do ensino, que deveria estar no aluno como é o desejo de professores e pedagogos.

E assim é o trabalho do linguista/analista do discurso: o entendimento de que a linguagem deve ser instrumento de intervenção, construção de saberes sobre o real, num diálogo com outras perspectivas, numa iniciativa interdisciplinar de articulação entre linguagem e sociedade. Também assim, seremos capazes, como educadores que primeiro somos, de lidar com essas mudanças de forma mais ética e responsável, gerando práticas sociais menos paralisadoras para os outros e para nós mesmos (SOUZA, 2019, p. 179).

Ainda que se reconheçam os problemas dos livros didáticos, muitos professores preferem adotá-los por razões variadas, que dependem de fatores diversos. Coracini (2011, p. 35) exemplifica algumas: “os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perde tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas”.

A escola é terreno do questionável, nenhuma instituição poderia colaborar melhor para isso, questionando inclusive o que parece inquestionável, na problematização e discussão do que parece óbvio e natural, “exibindo a heterogeneidade e a complexidade do que parece homogêneo, simples, unívoco”, como alega Coracini (2011, p. 43).

Quando isso acontecer (e se acontecer), isto é, quando a ética do capitalismo for substituída pela ética revolucionária, então, com certeza, mudanças profundas ocorrerão na sala de aula e, conseqüentemente, nos

livros didáticos, no modo de considerar e conceber o processo de ensino-aprendizagem. Então, com certeza, o material didático não será mais visto como um produto de consumo que merece o mesmo tratamento ético que a merenda escolar (cf. Souza nesta mesma obra), professores e alunos não serão mais vistos como meros consumidores, empacotados e rotulados para servirem de parâmetro para a concepção de “novo” (embora sempre velhos) materiais de consumo (CORACINI, 2011, p. 43).

Assim, pode-se materializar que estudantes, professores e livros didáticos são criações sócio-políticas históricas do momento vivido, na uniformização ou não do discurso, do sujeito e da aprendizagem; nesse sentido é importante que haja a resistência contra o silenciamento e o apagamento das inúmeras interpretações da heterogeneidade *omnilateral* do ser humano em face à uma única verdade absoluta. Foucault (1979), em seu livro ‘Microfísica do Poder’, destaca que o livro didático é um mecanismo de poder opaco, não sendo claro e preciso, tornando-o mais poderoso no controle. Dessa forma, é um saber que é também poder ‘camuflado’.

Seguindo o pressuposto de Coracini (2016, p. 30) que “em qualquer material didático, o aluno fosse capaz de se reconhecer ou nele encontrar representações de si suscetíveis de entusiasmar-lo a aprender a língua em questão”, sendo abrangente o suficiente para atender a todos, mesmo com as diferenças que os desune e os une. Do ponto de vista ético, é importante que o livro não contenha inadequações, o que pode vir a ser desrespeitoso e antiético, implicando negativamente no ânimo de estudantes e professores, “porque isso demonstra por parte dos elaboradores dos livros didáticos descaso, desconsideração e, mesmo, pouco empenho em respeitar a quem se destinam os livros didáticos de língua estrangeira” (DAHER; SANT’ANNA, 2016, p. 112)

Compreender a ligação entre as Línguas Estrangeiras Modernas, os Livros Didáticos e o Trabalho como Princípio Educativo fez-se necessário; na reflexão sobre as práticas discursivas, buscando compreender sentidos que se estabelecem provocando a produção de outros. Dito isso, as indagações

propostas foram: De que forma o Trabalho como Princípio Educativo é contemplado? Como o item 3.1.2.1 do Edital do PNLD 2018 relativo ao Trabalho como Princípio Educativo é constituído discursivamente nas coleções 'Confluencia 3' e 'Alive High 3' aprovadas e adotadas no IF- Muriaé?

Decidimos, então, construir uma investigação entre duas línguas estrangeiras com a finalidade de não generalização, mas sabíamos que muitos discursos não se materializavam em livros didáticos, sejam eles pela escassez, pela historicidade ou pela questão de mecanismos de poder.

Em relação ao trabalho, é bem verdade que no Edital de 2018 e nos Guias Didáticos de Espanhol e de Inglês, pudemos encontrar uma discursividade que problematizava com ele, com destaque para a concepção de Trabalho como Princípio Educativo, já que vinha sendo construída a partir do Edital de 2015, mas que em outros editais tinha sido silenciada.

O Edital de 2018 do PNLD apresentou a LEM, porém o Guia Didático de 2018 apresentou o Espanhol e o Inglês, em separado, mas mesmo assim, as duas línguas seguiram as mesmas fichas de avaliação e apresentação. No Guia Didático de Espanhol (BRASIL, 2018a) e no de Inglês (BRASIL, 2018b), há nas páginas 18, 23 e 69 (Espanhol) / 80 (Inglês) três citações de Trabalho como Princípio Educativo que serão apresentadas com '**grifos nossos**', porém, adiantamos que é a mesma citação apresentada e reapresentada. Também, na última citação não houve grifos, pois é um excerto, em figura, do próprio guia didático. As páginas 69 e 80 são diferentes na numeração porque os dois Guias têm uma parte comum, que é repetida em cada um, tendo a partir do item 24 do Sumário as partes específicas de cada língua, com suas coleções aprovadas e resenhas.

Nos Guias do PNLD 2018 (BRASIL, 2018a; 2018b), houve três coleções de Espanhol aprovadas, apresentadas nesta ordem: 'Cercanía Joven'; 'Sentidos en Lengua Española' e 'Confluencia'; já em Inglês foram cinco: 'Way to go!'; 'Learn and Share in English'; 'Alive High'; 'Circles' e 'Voices Plus'. Segundo Daher e Sant'Anna

(2016, p. 107), o LD de Inglês para as escolas regulares já contava com uma longa trajetória diferentemente do LD de Espanhol; podendo ser esse o motivo da diferença entre o número de obras aprovadas para cada língua.

Para tratar o LD desse modo, é preciso rever caminhos percorridos pela elaboração de material didático de ensino de línguas pensado para a escola de ensino básico. Ainda que o ensino de inglês conte com longa trajetória de edição de livros didáticos pensados para a escola regular (sem o vínculo com o PNLD), o ensino do espanhol na escola tem experiências esparsas no território nacional, já que sua presença nas redes de ensino, tanto pública como privada, à exceção do estado do Rio de Janeiro, não estava submetida a nenhuma imposição nos últimos vinte anos anteriores à lei de 2005 (DAHER; SANT'ANNA, 2016, p. 107).

Nas páginas 17 a 19, dos Guias de Espanhol e Inglês (BRASIL, 2028a; 208b), há os 'CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS PARA O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (ESPAÑHOL E INGLÊS)', que na página 18, no item 23, apresenta a primeira citação de Trabalho como Princípio Educativo: "3. Promove atividades que se fundamentam no entendimento do **trabalho como princípio educativo** e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no Ensino Médio" (BRASIL, 2018a; 2018b, p. 18).

Na página 19, inicia-se a seção 'INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO' (BRASIL, 2018a; 2018b) que foi elaborada pela equipe de LEM, Espanhol e Inglês, em que há oito blocos de perguntas de orientação embasadas nos critérios citados anteriormente. Nas páginas 22 e 23, encontramos 'BLOCO VII: NO QUE SE REFERE AO CONJUNTO, A COLEÇÃO', a segunda citação de Trabalho como Princípio Educativo apresenta-se no item "70. Promove atividades que se fundamentam no entendimento do **trabalho como princípio educativo** e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira?" (BRASIL, 2018a; 2018b, p. 23); que é o critério da página 18, já citado, convertido em questionamento.

Na continuação, há na página 48 do Guia Didático de Espanhol (BRASIL, 2018a) e na página 59 do Guia Didático de Inglês (BRASIL, 2018b) a ‘FICHA DE AVALIAÇÃO’, com seus blocos, fazendo um recorte no item 70 do ‘BLOCO VII – CONJUNTO’, que está na página 69 de Espanhol e 80 de Inglês, que apresentam a terceira e última citação de Trabalho como Princípio Educativo; na Figura 1, há a explicitação da concepção.

70. Promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira?

NÃO ( )	SIM ( )
	Plenamente ( )
	Parcialmente ( )
	Muito superficialmente ( )
JUSTIFICATIVA E EXEMPLOS	

(Figura 1: BRASIL, 2018a, p. 69; 2018b, p. 80)

De acordo com Daher; Freitas; Sant’Anna (2013, p. 417-418), “Para cada volume da coleção, as anotações relativas ao cumprimento ou não do item são acompanhadas obrigatoriamente por exemplos comprobatórios”. É um processo de avaliação minucioso que percorre um caminho longo, de leitura de todo esse material por dois leitores responsáveis, ‘pares cegos’, na verificação, com criticidade da consistência e da procedência dos argumentos até os resultados finais.

Em relação aos Guias Didáticos de Espanhol e Inglês, Daher; Freitas; Sant’Anna (2013, p. 420) caracterizam que eles apresentam detalhamentos das obras aprovadas, com o propósito de dialogar com o professor durante o processo de escolha da coleção, escolhendo a mais ‘adequada’ a ‘sua situação de ensino’.

A sua composição inclui um texto introdutório, no qual se registra o fundamento filosófico orientador do processo, informam-se as obras aprovadas e as perguntas que compuseram a ficha de avaliação. Além

disso, cada coleção é apresentada por meio de uma resenha que inclui os seguintes itens: visão geral, descrição, análise da obra (considerando aspectos da compreensão e produção oral e escrita, e do Manual do professor) e em sala de aula. Este último item oferece informações sobre qualidades e fragilidade da coleção que vão exigir maior atenção da parte do professor quando do seu planejamento (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p. 420-421).

No final do texto dos Guias Didáticos, na última página antes das Referências, de Espanhol e de Inglês, do PNLD-EM 2018 (BRASIL, 2018a; 2018b), há um quadro 'recomendação', na Figura 2, que apresenta a reprovação, aprovação ou aprovação condicionada à correção de falhas pontuais, além de um quadro que aponta as 'falhas pontuais'; encerrando-se assim a 'Ficha de Avaliação'. Segundo Daher e Sant'Anna (2016, p. 112), as fichas de avaliação seguem as especificações do Edital de 2018, "são o espelho desse compromisso" e "Cada responsável pela coleção dos livros didáticos de línguas estrangeiras ao aporem seus nomes como autores da coleção, assumem como obrigação seguir as determinações do edital".

TENDO EM VISTA A ANÁLISE DESENVOLVIDA, RECOMENDA-SE A		
REPROVAÇÃO ( )	APROVAÇÃO ( )	APROVAÇÃO CONDICIONADA À CORREÇÃO DE FALHAS PONTUAIS ( )

QUADRO DE FALHAS PONTUAIS					
FALHA	LIVRO/VOL.	PÁGINA	TIPOLOGIA	FALHA	RECOMENDAÇÃO
1					
2					

(Figura 2: BRASIL, 2018a, p. 74; 2018b, p. 85)

Daher; Freitas; Sant'Anna (2013, p. 422) alegam que "Naturalmente, a questão teórico-metodológica e a sua inadequação com o proposto no livro do aluno é o problema mais grave no conjunto dos itens que as coleções excluídas descumprem"; mas também, é importante registrar que grande parte dos manuais do

professor não valorizam os saberes da experiência do professor, “o que não favorece a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos”, na visão deles, cabe reforçar, que na sala de aula, o livro didático não pode ignorar os saberes do professor e nem se sobrepor à sua autonomia.

O manual do professor precisa encontrar o seu lugar nessa interlocução, porque se cabe a ele elucidar encaminhamentos, oferecer opções que possam vir a ampliar referências para o docente, cabe também reforçar que o papel do livro didático em sala de aula não é o de se sobrepor à autonomia do professor e de ignorar seus saberes (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p. 422).

O livro didático é apontado como um produto controverso que gera muitos enunciados sobre ele, paradoxalmente, a área educacional composta por professores, pesquisadores e especialistas “não encontram espaços de divulgação que permitam dimensionar algumas das muitas e complexas questões as que se vincula o livro didático” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p. 409). É importante destacar nesse caso, que norteando o papel da Língua Estrangeira e dos livros didáticos, no Ensino Médio, está o entendimento de Trabalho como Princípio Educativo, uma concepção tão simples e tão complexa ao mesmo tempo, que precisa assumir as suas especificidades, para além dos editais e guias didáticos do PNL, na reafirmação do seu compromisso com a cidadania, no aprimoramento do pensamento crítico e *omnilateral* dos estudantes.



## CAPÍTULO 4

### O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PROBLEMATIZAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

Quando tratamos da análise e da problematização do objeto de pesquisa propriamente dito, esperamos que o *'corpus* apresente-se'. Mais adiante, ao ler nas orientações de Daher (1998), aprendemos que é de responsabilidade do analista a construção de um *corpus* de análise. Por assim dizer, já estava posto um grande desafio, juntar tudo estudado e pesquisado na base teórica e, colocar foco no objeto e a partir daí refletir criticamente.

Para a Análise do Discurso não basta que descrevamos os enunciados, é importante considerar que o sujeito se constitui discursivamente na relação com outros discursos que se incluem na sua enunciação. Ao analisar as obras *'Confluencia'* (2016) e *'Alive High'* (2016) estaremos *'obrando'*, como declara Coracini (2016, p. 11), sobre o que já foi construído ou está em construção; tornando presente o processo, não com o intuito de avaliá-lo ou julgá-lo pela sua metodologia ou pela sua qualidade, visto que para isso seria necessário que se entendesse sobre o contexto, grupo de alunos e professores e das necessidades de cada um.

Trata-se de problematizar os possíveis efeitos de uma obra com fins didático-pedagógicos sobre aqueles que se propõem a aprender uma língua estrangeira ou outra (s) disciplina (s), como Literatura e História (CORACINI, 2016, p. 11).

Se considerarmos a perspectiva linguístico-discursiva e a concepção de Trabalho como Princípio Educativo nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio, essa ramificação de estudos é escassa, mesmo já havendo alguns estudos sobre livros. Coracini (2016, p. 12) afirma que "Apesar da

forte presença dos livros didáticos no espaço de sala de aula, não temos muitas obras que se dedicam a analisar, discursivamente, o material didático ou, mais especificamente, o LD”.

Por tudo isso, o nosso foco foi o livro didático, pois mesmo ele não ‘dizendo explicitamente’ o que buscávamos, ele apresentava meios de comunicar e ver o outro, com formas de agir e ser no mundo pela / na linguagem.

Não temos a pretensão de desqualificar as atividades propostas nos materiais analisados, nem de banir o uso de livros didáticos da sala de aula, mas de trazer à tona efeitos de sentido produzidos ao evocar discursividades que estão em funcionamento na materialidade verbal e/ou não verbal desses materiais. Não se trata de oferecer uma análise do conteúdo contemplado nesses (ou por esses) materiais, mas de realizar uma análise discursiva que possibilite uma relação menos ingênua com a linguagem neles adotada e veiculada (CORACINI, 2016, p. 14).

#### **4.1. O Trabalho nos Livros Didáticos ‘Confluencia’ (2016) e ‘Alive High’ (2016) do Edital do PNLD 2018: Guias Didáticos de 2018**

Como anunciamos, queremos compreender de que forma a concepção de Trabalho como Princípio Educativo é contemplada e como se constrói nos livros didáticos de LEM, ‘Confluencia 3’ (2016) e ‘Alive High 3’ (2016), articulando-se discursivamente e com isso, acreditamos, que contribua para a formação de traços identitários entre estudantes e professores. O conceito de Trabalho como Princípio Educativo integra um conjunto de enunciados que valorizam a construção de um ser humano *omnilateral*, em suas formas de pensar e agir.

Os estudos desenvolvidos seguiram uma dinâmica micro e local, de recorte, com a análise dos livros aprovados, de LEM para o EM, que foram escolhidos no Instituto Federal do Sudeste de Minas, *Campus* Muriaé. Após o processo de análise e aprovação das obras que se submeteram ao Edital do PNLD, os Guias Didáticos, que serão disponibilizados ao público, são construídos,

ou seja, disponibilizados para qualquer um que esteja interessado no tema, tendo acesso às perguntas que orientaram a avaliação das coleções.

Voltando-se à discussão sobre os guias didáticos, eles são documentos institucionais do MEC, com suas publicações encaminhadas às escolas e que também são divulgadas na página do FNDE que contém “informações relativas aos resultados da análise e resenhas sobre as obras aprovadas na seleção, de forma a oferecer subsídios ao professor para a escolha da coleção mais adequada ao projeto políticopedagógico da instituição de ensino em que trabalha” (DAHER; SANT’ANNA, 2016, p. 100).

Ao se pensar em uma resenha, publicada em Guia Didático, que tem por objetivo explicitar uma coleção dentre outras apresentadas para a escolha e seu uso nas escolas públicas, é de fundamental importância que o texto, dos metaenunciadores’, seja o mais ‘imparcial possível’, tendo em vista a complexidade do Programa.

Isso quer dizer que, como integrantes da equipe responsável pela coordenação do processo de avaliação das obras submetidas ao PNLD-LEM, falamos de dentro do processo mesmo, o que nos coloca, desde já, na posição de metaenunciadores do nosso próprio trabalho e, portanto, partícipes dessa prática. Cabe ainda esclarecer que o Programa é complexo (DAHER; SANT’ANNA, 2016, p. 100).

No PNLD 2018, os Guias Didáticos de LEM vieram separados, Espanhol e Inglês, as capas foram ilustradas com imagens de paisagens que refletem a pluralidade das duas línguas, na Figura 3, já que não representam imagens de Espanha e de Estados Unidos, o que nos conduz ao pensamento de amplitude de referências, não ignorando os diversos saberes e falantes das línguas. Os guias vêm com a finalidade de interlocução, de oferecer opções de escolha para os professores, trazendo à luz os debates.



(Figura 3: BRASIL, 2018a, p. 1; 2018b, p. 1)

Vale atentar que no nosso recorte de objeto de pesquisa, as coleções de Espanhol e Inglês do PNLD 2018, escolhidas pelo IF-Muriaé, ‘Confluencia’ (2016) e ‘Alive High’ (2016). O processo de escolha das obras nunca é fácil, visto que ao selecionar um livro didático, o professor assume uma responsabilidade, um compasso com os apontamentos teóricos e metodológicos das coleções. Segundo Daher e Sant’Anna (2016, p. 110), “Do ponto de vista da ética, a margem de liberdade de escolha que se tem ao tomar-se uma decisão implica em responsabilidades”.

Em relação ao Sumário e as partes dos Guias Didáticos de Espanhol e Inglês, podemos destacar: ‘Por que ler o guia?’; ‘A língua estrangeira moderna no Ensino Médio’ (‘LEM: formação para a cidadania’; ‘LEM: incluso social de jovens do Ensino Médio’; ‘LEM: interdisciplinaridade e transversalidade’); ‘Princípios e critérios de avaliação’ (‘Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas’; ‘Princípios e objetivos gerais para o componente curricular LEM no Ensino Médio’; ‘Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna [Inglês e espanhol]’; ‘Instrumento de Avaliação’); ‘As coleções aprovadas’ (‘Análise em números’; ‘Avanços qualitativos’; ‘Desafios para o futuro’; ‘Considerações

para a escolha das coleções’); ‘Resenhas’ (‘Cercanía Joven’; ‘Sentidos en Lengua Espanhola’; ‘Confluencia’ / ( ‘Way to go!’; ‘Learn and Share in English’; ‘Alive High’; ‘Circles’; ‘Voices Plus’); ‘Ficha de Avaliação’; ‘Referências’.

No sumário das Resenhas dos Guias Didáticos de Espanhol e Inglês (2018a; 2018b), da Figura 4, podemos destacar as coleções que foram aprovadas no PNLD 2018 e ademais detalhamos que elas se subdividem, internamente, em ‘Visão Geral’; ‘Descrição da Obra’; ‘Análise da Obra’; ‘Em Sala de Aula’.

32 >> Resenhas	32 >> Resenhas
33 > Way to go!	33 > Cercanía Joven
38 > Learn and Share in English	38 > Sentidos en Lengua Española
43 > Alive High	43 > Confluencia
49 > Circles	
54 > Voices Plus	

(Figura 4: BRASIL, 2018a, p. 7; 2018b, p. 7)

Nas resenhas dos Guias Didáticos de Espanhol e Inglês, apresentam-se as capas das coleções aprovadas, mais precisamente do Livro 1 de cada obra, o que ilustra e orienta para o professor o LD. Na Figura 5, há a capa da resenha do ‘Confluencia’ (2016).

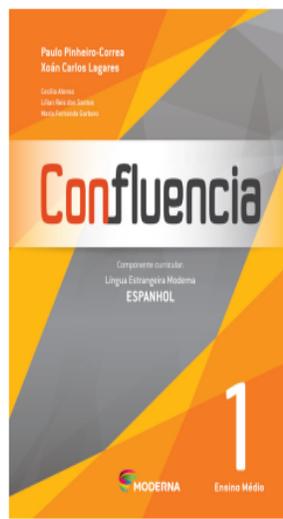
# CONFLUENCIA

AMANDA VERDAN DIB  
CECILIA ALONSO  
LÍLIAN REIS DOS SANTOS  
MARIA FERNANDA GARBERO  
PAULO PINHEIRO-CORREA  
XOÁN CARLOS LAGARES

MODERNA

1ª edição - 2016

0172P18103



(Figura 5: BRASIL, 2018a, p. 43)

A título de ilustração, também explicitamos a parte inicial da resenha de Inglês, na Figura 6, com a capa do LD 'Alive High' (2016) que também é apresentada o exemplar de número 1, que é destinado ao primeiro ano do Ensino Médio.

# ALIVE HIGH

JUNIA BRAGA  
MAGDA VELLOSO  
MARCOS RACILAN  
MARISA CARNEIRO  
RONALDO GOMES  
VERA MENEZES

SM

2ª edição - 2016

0066P18093



(Figura 6: BRASIL, 2018b, p. 43)

Entendemos, que seria importante um trabalho de investigação pelos Guias Didáticos de Espanhol (BRASIL, 2018a) e de Inglês (BRASIL, 2018b), com o propósito de discutir algumas questões sobre trabalho nas duas resenhas apresentadas. Na investigação pelos guias, encontramos na apresentação da coleção de Espanhol e de Inglês, uma descrição das unidades dos livros do primeiro, segundo e terceiros anos, em um panorama geral. Com isso, decidimos, então, identificar, preliminarmente, alguma presença de ‘trabalho’ nelas. Em relação à coleção de Espanhol, ‘Confluencia’ (2016), conforme a Figura 7, há no volume e unidade 3, o título ‘Trabajos’, [trabalhos].

Os volumes da coleção apresentam os seguintes títulos:

*Volume 1: Unidad 1 - Juntos, Unidad 2 - Medios, Unidad 3 - Cuerpos e Unidad 4 - (Des)Cortésias.*

*Volume 2: Unidad 1 - Memorias, Unidad 2 - Escuelas, Unidad 3 - Periferias e Unidad 4 - Hablas.*

*Volume 3: Unidad 1 - Lenguas, Unidad 2 - Ecolémicas, Unidad 3 - Trabajos e Unidad 4 - Palabras.*

(Figura 7: BRASIL, 2018a, p. 44)

Naturalmente, seguimos para a coleção ‘Alive High’ (2016) e a nossa busca não se concretizou, conforme a Figura 8, visto que não havia nenhuma menção nos títulos a ‘work’, [trabalho].

Os títulos das unidades que compõem os volumes da coleção são os seguintes:

**Volume 1** – Part 1: Express yourself – unidade 1: What’s your talent?; unidade 2: Street art; Part 2: Move your body – unidade 3: You’ve got the moves; unidade 4: Sing it out; Time for literature; Part 3: Make your art sparkle! – unidade 5: On the runway; unidade 6: Visual arts; Part 4: Folk expressions – unidade 7: Handicrafts; unidade 8: Festivals and parades; Time for literature.

**Volume 2** – Part 1: Social networks – unidade 1: Making connection; unidade 2: Security on the web; Part 2: Mobile – unidade 3: On the waves of the radio; unidade 4: Going mobile; Time for literature; Part 3: Print media – unidade 5: Extra! Extra!; unidade 6: Strike a pose; Part 4: Video – unidade 7: It’s on TV; unidade 8: You broadcast; Time for literature.

**Volume 3** – Part 1: Life on Earth – unidade 1: Life in the countryside; unidade 2: Going green!; Part 2: Healthy life – unidade 3: I am what I eat; unidade 4: Sound body; Time for literature; Part 3: Yes, we can – unidade 5: Intelligences and abilities; unidade 6: Affirmative action; Part 4: Modern accomplishment – unidade 7: Man-made wonders; unidade 8: Technology advances; Time for literature.

(Figura 8: BRASIL, 2018b, p. 44)

Sabemos que os títulos das unidades não representam a totalidade do que podemos encontrar nelas e nos livros didáticos, principalmente porque sabemos que há palavras que se inter-relacionam pelo campo semântico, mas nesse giro inicial, podemos dizer que no Livro 'Confluencia' 3 (2016), na unidade 3, há o título: 'Trabajos', porém no Livro 'Alive High' (2016), não há nenhum 'título' de unidade que explicita trabalho.

Vale informar, também, que no olhar que lançamos para os Guias Didáticos e para as Resenhas de 'Confluencia' (2016) e 'Alive High' (2016), pudemos destacar que na 'resenha' de Espanhol (BRASIL, 2018 a, p. 43-47) não há nenhum direcionamento 'específico' para a concepção de trabalho para estudantes e professores, porém na resenha de Inglês (BRASIL, 2018b, p. 43-48), há na página 43 "A obra assume um comprometimento com a formação do(a) estudante na contemporaneidade, sobretudo dando destaque ao letramento digital e a questões relativas ao trabalho, indicando material suplementar e uma seção especial sobre profissões" dando ênfase ao trabalho que se relaciona com 'profissões'. De uma forma ou de outra, encontramos a partir das resenhas de Espanhol de Inglês, algum fio condutor que nos levasse ao nosso objeto de pesquisa.

Seguindo a ordem que na descrição de uma das unidades de Espanhol, 'Confluencia' (2016) há a explicitação de 'Trabajos' e, na coleção de Inglês, 'Alive High' (2016) há uma 'seção especial para profissões', com essas exposições e outras 'possíveis' mais não detalhadas aqui, os livros didáticos atenderam de 'certo modo' o item 3.1.2.1 do Edital do PNLD 2018 relativo ao Trabalho como Princípio Educativo, o que legitimariam, por assim dizer, suas aprovações. Por tudo que já foi exposto sobre Trabalho como Princípio Educativo, é importante que se ratifique que a concepção não se resume à profissão.

Registre-se, ainda, que o objetivo específico relacionado à construção de um percurso de contextualização pela concepção de Trabalho como Princípio Educativo foi realizado, assim como

empreendemos discussões com as Normativas e as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras.

No dizer de Daher e Sant'Anna (2016, p. 99) é importante ter “como base uma discussão sobre a rede formada pelas múltiplas possibilidades de sentidos do que pode ser compreendido como o **objeto** livro didático”; registrando-se as coerências internas e responsabilidades para com o ensino de LEM.

Desse modo, a nossa investigação recaiu sobre a concepção de Trabalho como Princípio Educativo e sua constituição discursiva nas coleções ‘Confluencia’ (2016) e ‘Alive High’ (2016) aprovadas e adotadas no IF- Muriaé, ‘a partir de uma certa materialidade do livro didático’, relacionando-se e colocando inúmeros sentidos em circulação.

A partir de uma certa materialidade do livro didático, podem ser observados os modos pelos quais este vai se configurando, reconfigurando, e, portanto, pondo em circulação inúmeros sentidos de livro didático: como se fossem camadas, ou dobras, que, ao existirem e se fazerem existir umas sobre as outras, permitem que, em determinado momento, algo seja posto em foco na análise dessa materialidade – que só existe na junção da produção discursiva e da comunidade que o produz e avalia. Esse foco pode recair em seu aspecto físico-material, sua organização em volumes ou volume único, a série a que deve destinar-se, se consumível ou não, seu valor de compra para distribuição, e seu valor ético, no qual deverão estar registradas as coerências internas e as responsabilidades assumidas no livro didático para com o ensino da língua estrangeira (DAHER; SANT'ANNA, 2016, p. 99).

Enfatizemos que nas Resenhas dos Guias Didáticos de Espanhol e Inglês (BRASIL, 2018a; 2018b), no subtítulo ‘Em Sala de Aula’ apresentam-se considerações dos avaliadores sobre as coleções ‘Confluencia’ (2016) e ‘Alive High’ (2016), que enfatizam a importância de um professor comprometido com a formação integral dos estudantes.

No Guia Didático de Espanhol (BRASIL, 2018 a, p. 46-47), podemos destacar os direcionamentos dados ao (à) professor (a) em alguns trechos ‘Em Sala de Aula’ da Resenha, a citar: “No que

diz à expressão oral, o (a) professor (a) poderá propor mais atividades de fala (...); “(...) O (a) professor (a) pode enriquecê-las, oferecendo parâmetros adicionais aos (às) estudantes para a reelaboração de seus textos e acompanhando-os no processo”; “Os textos e as atividades da coleção possibilitam um trabalho que pode ser ampliado pelo (a) professor (a) (...)”.

No texto ‘Em Sala de Aula’ da Resenha de Inglês do Guia Didático (BRASIL, 2018 a, p. 47-48), os avaliadores fazem seus encaminhamentos aos professores, em alguns excertos, como por exemplo: “O (a) professor (a) deve atentar para o fato de que, no trabalho de compreensão escrita, o foco nem sempre está no que o texto expõe (...)”; “Apesar de algumas atividades criarem inter-relações com o entorno da escola, o (a) professor (a) precisa complementar aquelas que não as favorecem (...)”; “As sugestões de respostas e orientações ao (à) professor (a) não constam da reprodução do Livro do Estudante (...) É preciso consultar a parte final do Manual do Professor para localizá-las”.

Em relação aos Guias Didáticos de Espanhol e Inglês podemos explicitar que eles contribuem para que os professores aprendam e compreendam sobre os livros didáticos aprovados e o processo de avaliação das obras. Com isso, entendemos, conforme Daher e Sant’Anna (2016), que o LD é um ‘objeto ético’, ‘como se fosse camada’, principalmente no que diz respeito ao compromisso assumido diante do edital e da sua oferta de um ‘objeto adequado’ ao que foi proposto. Desse modo, temos a confirmação da importância de nosso empreendimento de análise linguístico-discursiva dos livros didáticos.

#### **4.2. O Trabalho como Princípio Educativo em uma análise linguístico-discursiva: *Corpus ‘Confluência 3’* (2016) e ‘*Alive High 3’* (2016)**

Acreditando, então, que o Trabalho como Princípio Educativo é fundamental e constitutivo de todo ser humano, assim como uma exigência do Edital 2018 do PNLD – EM, é

importante que os livros possam valorizar todo o caminho de criação e recriação do trabalho dos estudantes, para que sejam autônomos, críticos e reflexivos e que possam lidar com as mudanças exigidas em sua vida estudantil e em sua futura 'atividade a ser realizada em situação de trabalho' (DAHER; SANT'ANNA, 2009). No âmbito dos estudos de linguagem, procura-se desatar as amarras da domesticação dos estudantes, para que não sejam meros repetidores dos valores considerados importantes por um determinado grupo de poder, ou seja, reprodutores de saberes.

O que não pode ser esquecido é que não existe o livro didático ideal. Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sociocultural, informação cultural diversa e não-etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um livro didático nunca será auto-suficiente (TILIO, 2008, p. 121).

Em busca pelos efeitos de sentidos advindos da materialização dos discursos, empreendemos análises nos discursos didático-pedagógicos dos livros didáticos com vias a apresentar as relações de poder presentes neles, questionando as materializações de 'trabalho' que podem contribuir para a reprodução de estereótipos, por estarem estabilizadas no imaginário social.

Nossa análise linguístico-discursiva baseia-se nos estudos do discurso, visto que vislumbramos a relação entre linguagem e relações de poder que se materializam nos recortes discursivos selecionados. Nossa proposta é refletir sobre os recortes extraídos das duas coleções, a partir das análises dos elementos discursivos sobre os entendimentos de Trabalho como Princípio Educativo veiculadas nesses livros. Segundo Daher e Sant'Anna (2016, p. 112), "Ressaltamos que ninguém é titular do poder, mas ele sempre se exerce numa direção, com uns de um lado e outros do outro".

É relevante a análise das regularidades discursivas nos livros didáticos, ou seja, como esses discursos têm apresentado o 'trabalho' ao estudante e ao professor e se dão espaço para que eles se

identifiquem. Segundo Coracini (2016), mesmo que o LD seja representado como prioritariamente para os estudos de conteúdo, ele também se torna um mecanismo produtivo e poderoso, com aspectos ideológicos e sociais, na produção de um saber-poder principalmente porque os usuários não se dão conta disso.

Na discussão sobre interdiscurso, Fischer define como um lugar de cruzamento de identidades e diferenças, “tudo que não mata, fortalece”, ou seja, “Tudo nele se cruza, estabelece relações, promove interdependências”, deixando a heterogeneidade aflorar na interdiscursividade, com suas diferenças, apagamentos, contradições e esquecimentos. (FISCHER, 2001, p. 213); havendo uma interdependência e o cruzamento das práticas discursivas e não discursivas. É importante analisar as regularidades dos discursos, mas também as descontinuidades que compelem o analista a ver as dispersões, o que permite pensar na diferença e no que se repete em um determinado tempo, mesmo que esse não seja o seu próprio tempo.

Na questão de valores atribuídos ao livro didático, em uma rede textual, na visão de Daher e Sant’Anna (2016), o livro didático é ‘objeto técnico’, ‘objeto ideológico’, ‘objeto disciplinador’, ‘objeto provocador’, ‘objeto autorizado’, ‘objeto consumível’, ‘objeto reutilizável’, ‘objeto tipolizado’, ‘objeto especificado’, ‘objeto de mercado’, ‘objeto orçado’, ‘objeto ético’ e ‘objeto de discurso’.

(...) de objeto técnico adequado (ou não), com mensuração verificável de especificações de qualidade física a cargo dos técnicos do Instituto de Pesquisas Tecnológicas, até objeto ideológico autorizado pelo processo de avaliação do Programa a participar do trabalho escolar, sob a responsabilidade de especialistas da SEB/MEC. Como tal, na situação de sala de aula, pode vir a ocupar papel central, ser o responsável pelo gerenciamento de todas as atividades, como um objeto disciplinador, como aquele que determina as práticas educacionais a serem dadas, ou ser relativizado pela gestão do professor, como objeto provocador de reflexões éticas e políticas, em diálogo que se desdobra em possibilidades de muitos outros estudos, em função de cada turma. Ou seja, quem define o papel do LD como objeto autorizado na sala de aula é o professor, considerando as

necessidades, condições e expectativas de seus alunos e de sua escola (DAHER; SANT'ANNA, 2016, p. 103).

A compreensão do livro didático como 'objeto ético' se impõe, como esclarecem Daher e Sant'Anna (2016), em razão das coleções serem tomadas como enunciações, já que a palavra produz um enunciado que ocupará um lugar considerável na sala de aula. Para tanto, é importante que haja uma dimensão ética, impondo ao livro didático responsabilidades pelas escolhas advindas da posição de enunciação. O LD como 'objeto ético' assume um lugar de obrigações e escolhas, podendo com isso, conceber um material que ajude estudantes e professores a pensar qual tipo de vida preferem e auxiliando-os na convivência social. Sabe-se que isso é só parte do caminho que não tem fim, sendo um processo inacabado.

A produtividade dessa noção se encontra exatamente na luta que ela empreende contra as evidências de uma individuação das subjetividades, concebendo o poder não como repressão, mas como forças produtoras de realidade -forças que se exercem configurando redes (de contornos sempre transitórios), agindo sobre os gestos, os comportamentos, expressando-se em enunciados (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 2).

A partir da discussão de 'objeto ético', apresentamos os Livros Didáticos 'Confluencia' (2016) e 'Alive High' (2016) que exploraram diferentes materialidades retiradas de fontes diversas, que analisamos, seguindo-se o conceito de Trabalho como Princípio Educativo, sem o intuito de desqualificá-las; a concepção de trabalho está imbricada com a *omnilateralidade* e com aspectos sociológicos interacionais.

Fischer (2001, p. 208) considera que o conjunto de enunciados, discursos, acontecimentos, sujeitos, aparecem, multiplicam-se e dispersam-se por meio da heterogeneidade discursiva, pluridiscursividade e interdiscurso. Sobre o sujeito dos discursos, a autora argumenta que o sujeito é social, ao mesmo tempo "falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem", rompendo com o idealismo de outras teorias da

linguagem, adicionando-se a ideia de ‘bipolaridade’, duplo, polifonia. A compreensão do ‘Eu e o Outro’ baseia-se na noção de dispersão que se liga à heterogeneidade discursiva: “falo e ao mesmo tempo sou falado”, afirmando a minha integridade, entre lutas e interditos, posicionando-me distintamente, mesmo ambicionando não me cindir, “se fala de um algum lugar, o qual não permanece idêntico”.

Os livros, em análise, foram aprovados pela equipe responsável pela avaliação, pois atenderam ‘plenamente’, ‘parcialmente’ ou ‘muito superficialmente’ ao item “70. Promove atividades que se fundamentam no entendimento do **trabalho como princípio educativo** e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira?”, segundo os guias didáticos de Espanhol e Inglês (BRASIL, 2018a; 2018b, p. 23) - (Grifos nossos).

A nossa investigação englobou questões gerais das duas coleções, de Espanhol de Inglês, mas apresentamos no livro algumas análises específicas dos livros dos terceiros anos, ‘Confluencia 3’ (2016) e ‘Alive High 3’ (2016), principalmente porque são livros do último ano do Ensino Médio que direcionam os estudantes para novos caminhos, seja para o mundo do trabalho e/ou prosseguimento nos estudos.

Fischer (2001) salienta que é preciso considerar o ‘tempo’, o momento de enunciação dos discursos, porque são objetos vivos, transformam-se e incorporam-se, não podendo ser analisados como se fossem “uma totalidade bem acabada”. No caso das análises dos excertos, não desejamos interpretá-los cronologicamente, sequencialmente, os enunciados, mas sim ver o conjunto como processo e transformação, visto que os enunciados são históricos e “essa temporalidade, como se vê, precisa ser entendida para além da ideia de que os discursos sempre são ditos num determinado tempo e num determinado lugar” (FISCHER, 2001, p. 216).

Vale ressaltar, ainda, que o livro didático de LEM passou de ‘objeto consumível’ para ‘objeto reutilizável’; mesmo sendo essa

uma decisão do órgão público, abriu-se a discussão de formação dos estudantes e para os cuidados e cidadania, para o viver com o outro, que configuram socialmente a partilha de um bem comum. A questão reutilizável traz consigo muitas outras questões que vão de encontro à concepção de Trabalho como Princípio Educativo; segundo Souza (2019, p. 31), essa perspectiva considera que é por meio das relações sociais que o aprendizado se processa para além da escola.

Por esse motivo, um modelo de educação que se norteia pelo trabalho como princípio educativo é tão perigosa para essa superestrutura neoliberal dominante na sociedade atual, porque ela leva o aluno a entender que as leis civis e estatais devem estar a serviço do homem e não o contrário. Desse modo, as relações sociais são compreendidas dentro de uma concepção de educação que pressupõe uma pluralidade de dimensões na formação de seres humanos e não na formação de força produtiva. Essa perspectiva considera que o aprendizado se processa através das relações sociais em outras instituições para além dos muros da escola e não permite o controle sobre os seres humanos (SOUZA, 2019, p. 35).

Na investigação, buscou-se os discursos de trabalho para o componente curricular ‘Espanhol’ e para o ‘Inglês’, englobando o que é ‘trabalho’ para cada um dos livros didáticos, na busca pela concepção de Trabalho como Princípio Educativo que ‘deveria’ estar incluída na perspectiva do lugar de que se fala, na construção de práticas de linguagens e não de competências e habilidades.

Em favor das competências e habilidades, em uma relação contrária ao que buscamos de Trabalho como Princípio Educativo, está a BNCC de Ensino Médio (BRASIL, 2018c), ‘Educação é a base’, ‘Ensino Médio’; destacamos que houve um único trecho que apresentou explicitamente o Trabalho como Princípio Educativo, sendo esse uma citação do Parecer CNE/CEB 05/2011 que não é compatível com a concepção de ‘competências e habilidades’. A seção em que se apresentou foi “ 5.1.2.1. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL, COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES. TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL”, página 497, que configurou o

homem na transformação da natureza e produção de sua realidade em sociedade. No trecho de citação do Parecer na BNCC há “O trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, (...) das potencialidades e sentido humanos” (BRASIL, 2011).

Em se tratando de ‘competências específicas e habilidades’ e tendo uma apresentação ‘única’ de Trabalho como Princípio Educativo no componente curricular ‘Língua Portuguesa’, lamentavelmente consideramos que a concepção de Trabalho como Princípio Educativo ficou preambular e não alcançou no documento ‘base’ a continuidade necessária para avançar e aprofundar-se à *omnilateralidade*.

A BNCC de Ensino Médio (BRASIL, 2018c), no quadro da página 27, ‘Estrutura’, também não valorizou o ‘contato linguístico’ excluindo a Língua Espanhola da Base Nacional, mesmo tendo em nossas fronteiras os falantes dessa língua; no documento é apresentada a área ‘Linguagens’ com os componentes curriculares ‘Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa’, nessa ordem; só que para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, não se detalhou, no quadro, se o Inglês seria ministrado só nos Anos Finais.

O que se pode inferir é que há relações de poder impondo-se como força excludente, em contraponto ao avanço perceptível das duas línguas, Espanhol e inglês, que sendo ministradas, no Ensino Médio, conjuntamente com a Política Pública de livros didáticos (PNLD) tornavam mais integral o ensino. No quadro do Ensino Médio da BNCC (BRASIL, 2018c), da página 32, apresentou-se competências gerais e específicas, ficando somente a Língua Estrangeira Moderna Inglês como ‘específica’. Aqui, só retomamos a discussão separatista e não global do documento com questões que se relacionam com as competências e habilidades, que são contrapontos à *omnilateralidade*; o que nos preocupa visto que a BNCC será parâmetro para a construção dos novos livros didáticos, do Decreto 9.099 do PNLD, de 2017. Já há

edital de convocação para editores participarem do processo de atualização dos livros didáticos à versão homologada da BNCC. Não sabemos ao certo o que será apresentado no Edital de 2021, mas acreditamos que possa haver um retrocesso com a volta das competências e habilidades e um silenciamento da concepção de Trabalho como Princípio Educativo.

Entendemos que o analista do discurso “não pode negligenciar a espessura que entremeia a relação entre o texto e seu entorno” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2015, P. 315), portanto, trabalhamos com as aproximações e afastamentos, segundo os autores (2005), sendo partícipes na intervenção social, já que os enunciados não podem se descolar das situações de enunciação em que foram produzidos e que são o lugar de embates que levam à produção de diferentes ordens de imagens discursivas, tendo o discurso como palco de encenação.

No campo educacional há várias formações discursivas, sendo preciso fazer um recorte, para delimitar o espaço discursivo que se vai trabalhar. Passando para a análise linguístico-discursiva do nosso *corpus*, escolhemos excertos de Espanhol e de Inglês, retirados das duas coleções, ‘Confluencia 3’ (2016) e ‘Alive High 3’ (2016), com o objetivo específico de analisar as discursividades do conceito de Trabalho como Princípio Educativo na compreensão das diferentes vozes que ecoam dos livros didáticos analisados.

Observar como os sujeitos estão sendo constituídos, a partir do que esses discursos nos fazem e nos impõem, permite investigar como o trabalho está sendo apresentado nos livros didáticos de Inglês e Espanhol de Ensino Médio, ou seja, saber se esses discursos contemplam o seu princípio educativo.

Os estudos discursivos nos ajudam na compreensão das ‘práticas discursivas’, com suas duas faces, segundo Maingueneau (2008), a social e a textual do discurso, no primeiro caso, baseado na questão de comunidade discursiva, com seus diferentes pontos de vista e posicionamentos; sabendo-se que elas não são neutras e

estáveis; no segundo caso, de formação discursiva, em uma situação dada, o que deve e pode ser dito em uma determinada conjuntura.

Em relação à noção de prática discursiva, Maingueneau (1997) sublinha que ao se pensar no texto pressupõe-se que há uma comunidade discursiva que o sustenta. Não se quer dizer aqui que o contexto é exterior e anterior a linguagem, mesmo em um pensamento linear, o que se destaca é que o contexto dá condições de produção para o texto.

A Constituição de 1988, a LDB, os PCNs, o Parecer CNE/ CEB 05/2011, as DCEM, o Decreto 7.084 e os Editais de 2012-2015-2018 pretenderam regulamentar a questão dos livros didáticos e isso pressupôs que havia uma ideia de coletivo, de política pública, assim como a existência de um grupo legislador que atuava sobre tudo. Em relação à territorialidade, há a busca que 'a seu tempo' cada um participe, no mesmo espaço de enunciação, de um movimento de coprodução de grupos sociais, em um processo simultâneo de enlaçamentos paradoxais de interlegitimação; segundo Maingueneau (1997), é como se os enunciadores recebessem seus papéis e coordenadas de espaço e tempo para atuarem e com isso os sentidos, que nos remetem ao social e ao histórico, que vão se apresentando aos poucos por meio da linguagem.

Nesse processo de interlegitimação, há a presença do Decreto 9.099 de 2017 revogando o 7.084 de 2010 e os Editais de 2018, sobrepondo-se ao de 2015 que por conseguinte fez o mesmo com o de 2012; os novos textos vieram para produzir novos sentidos, em uma concepção de 'linguagem intervencionista', não restringindo só em responder às questões exteriores e anteriores, como também no seu meio, durante a realização dos enunciados, moldando e dando consistência aos sentidos.

No processo de criação dos grupos e de seus discursos, assim como a questão de dominação discursiva, percebemos que os pontos de vista dos estudantes, suas necessidades e expectativas, são deixados à margem, ocorrendo um apagamento de grande parte de seus atores sociais. Retomando a noção de história, saberes envolvidos e experiência, são deixados de lado os

verdadeiros envolvidos pelas consequências dessas leis. Há toda uma dimensão política no comando, construindo uma memória oficial, uma história nacional, que muitas vezes objetiva em criar esquecimentos na memória de estudantes e professores.

O princípio educativo do trabalho dos seres humanos, no caso em questão dos discentes e dos docentes, vem na valorização e estimulação dos variados saberes que os estudantes trazem durante a sua vida, ou seja, como sujeitos que participam de suas experiências familiares e sociais; o processo de ensino aprendizagem não pode ser mais aquele centrado unicamente na vida escolar, com conhecimentos pedagógicos e científicos, sendo importante investigar se os livros utilizam o trabalho como uma social 'conexão psicofísica'.

Diante disso, acreditamos na valorização dos saberes que contribuem para a formação do estudante e do trabalhador, sendo a sala de aula mais como um ambiente de troca, com encontros e desencontros, criando um diálogo permanente no processo educativo, havendo a mudança de posição entre os que ensinam e aprendem.

Para a reflexão, há uma educação que precisa se reinventar, sair do movimento de detentora do saber, em sendo assim, escolarizar alguns saberes, que são recorrentemente desvalorizados, deixando de lado outros saberes já sacramentados, em uma valorização da heterogeneidade discursiva.

Os saberes dos estudantes não advindos da escola, isto é, desescolarizados, muitas vezes não são considerados como saberes. A questão identitária dos discentes tem uma voz e ao se pronunciar uma palavra, sabe-se que com isso há um risco, como destacou Maingueneau (2001), porém é necessário muitas vezes assumi-lo, para que haja para eles uma aprendizagem que tenha significado e que seja também libertadora. A ideia é sim libertadora, por ultrapassar o ambiente escolar e deixar que a interlocução aconteça, no intercâmbio entre fazeres e saberes, que são atrelados à memória e às histórias pessoais de cada um. Quando se debate o princípio educativo do trabalho é por esse

caminho que se deseja caminhar, como sendo esse um dos conteúdos primeiros de sala de aula.

Aliamos as reflexões da Análise do Discurso aos conceitos de Bakhtin (2011) e com isso apontamos que a linguagem não é isolada, pois está conectada à sua ação sobre o outro, sendo dialógica; conforme o autor, o sujeito quando se expressa, sempre projeta na reação de seu coenunciador, com enunciados e constantes respostas a outros enunciados, em situações de comunicação, em um constante diálogo entre discursos e interlocutores, vinculados ao contexto da sociedade em que são produzidos.

Segundo Guirado, “poder é exercício, é ação sobre ação; é verbo, portanto, e não substantivo” (GUIRADO, 2009, p.75). Poder e resistência caminham juntos em correlações de força; o alvo, são os pontos de resistência ou adversários, o que quer dizer que as relações de poder não são repressivas por natureza, também não se pode afirmar que não haja afrontamentos e lutas, porque existem, principalmente no ato de resistir.

Poder e saber vêm relacionados e conforme Guirado (2009, p. 77) “dominar um saber é ocasião de exercer poder e controle”, conforme preceitos foucaultianos, de poder e produção de verdades; sendo “verdades” no plural que nos remetem a outras ideias, podendo ser até ‘falsas verdades’, com isso encontramos processos de sujeição e ao mesmo tempo de ritualização de palavras e discursos. Ao se pensar em discurso como acontecimento, pode-se dizer que nele mesmo há lutas e afrontamentos, sendo um lugar de relações de poder, de buscar agir sobre o outro.

Em relação aos excertos dos livros didáticos que analisamos, em uma perspectiva interdiscursiva, relacionam-se aí posicionamento e memória discursiva, lembrando, ainda, que os discursos são atravessados por outros discursos. Como objetivo específico, buscamos analisar e identificar interincompreensões e interdiscursividades da concepção de Trabalho como Princípio Educativo na materialização dos discursos e seus efeitos de sentido nos livros didáticos de LEM, em excertos selecionados de

‘Confluencia 3’ (2016) e ‘Alive High 3’ (2016), que são disponibilizados para os jovens estudantes da educação pública brasileira.

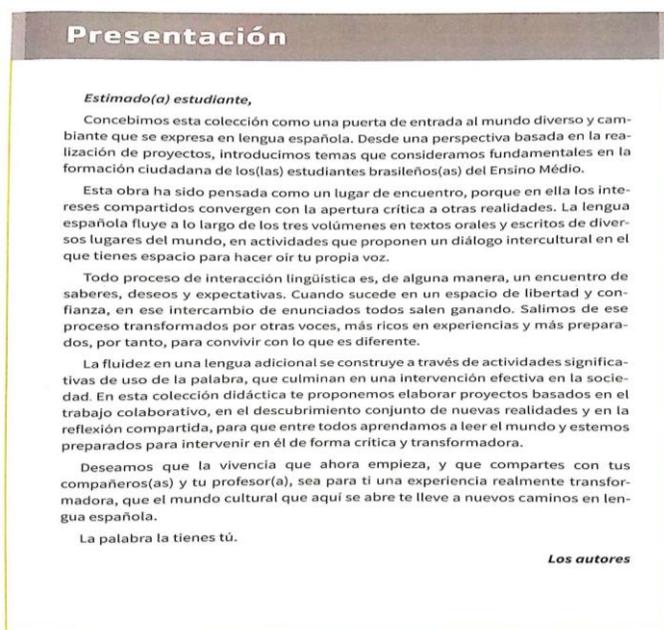
Para viabilizar a nossa investigação sobre Trabalho como Princípio educativo nos recortes selecionados, a fim de perceber se a concepção foi levada em conta ou não, iniciamos a análise pela questão da repetição e da homogeneização encontrada nos livros da coleção ‘Confluencia’ (2016) e ‘Alive High’ (2016). Em um primeiro detalhamento, destacamos que houve repetições nos três ‘diferentes’ livros, de Espanhol e de Inglês, e também há repetição dentro do ‘próprio’ livro didático, visto que as unidades e as coleções seguem um ‘padrão’, “o que parece insinuar ao aluno que aprender significa necessariamente seguir aqueles passos” (TILIO, 2008, p. 127); no tocante, seguir os passos daquela voz significa ‘unificar o sujeito’.

As coleções ‘Confluencia’ (2016) e ‘Alive High’ (2016) têm os textos de ‘apresentação’ repetidos, mesmo se tratando de três anos diferentes, primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Também, seguem uma organização de unidades ‘uniforme’, ou seja, as seções têm seus títulos que são marcados e repetidos nos três livros, o que é uma similaridade entre Espanhol e Inglês, porém em alguns casos a repetição vai além da organicidade de unidades.

Em compensação, evidenciamos com a coleção de Espanhol, ‘Confluencia’ (2016), novas configurações que abrangem um determinado modo de fazer educação, assim como discussões interacionais e *omnilaterais*, conduzindo o estudante ao Trabalho como Princípio Educativo, transformando a atuação de professores, mesmo diante de cenários de incertezas. Podemos observar na “Presentación”, Figura 9, página 3, que era desejo dos autores que a obra fosse um lugar de encontro, com interesses compartilhados convergindo com a abertura crítica a outras realidades, fazendo ouvir sua própria voz.

No excerto do LD de Espanhol, ‘Confluencia’ (2016, p. 3), da Figura 9, o texto de apresentação dos autores foi escrito em Espanhol, ‘Presentación’ e explicita uma relação de intimidade

com o estudante, 'Estimado (a) estudiante' e 'tú'. Destacaremos algumas partes que foram traduzidas para o português, 'Concebimos esta coleção com uma porta de entrada ao mundo diverso e mutável que se expressa em língua espanhola. Desde uma perspectiva baseada na realização de projetos, introduzimos temas que consideramos fundamentais na formação cidadã (...); 'Esta obra foi pensada como um lugar de encontro, porque nela os interesses compartilhados convergem com a abertura crítica a outras realidades (...) em atividades que propõem um diálogo intercultural em que tem espaço para fazer ouvir tua própria voz'; 'Saímos desse processo transformados por outras vozes, mais ricos em experiências e mais preparados, portanto, para conviver com o que é diferente' e por fim 'Tu tens a palavra'.



(Figura 9: CONFLUENCIA 3, 2016, p. 3)

No texto de apresentação do livro didático 'Alive High 3' (2016, p. 3), da Figura 10, podemos afirmar que o efeito de sentido segue por um caminho totalmente diferente do descrito no LD de

Espanhol. Primeiramente, o texto é apresentado em português e explicita o discurso de século XXI, englobando a ideia de progresso, produto, em um efeito de distanciamento entre o mundo do futuro e o do presente. Há uma injunção no enunciador trazendo à tona um discurso persuasivo, tendo a ação em primeiro plano, retomando-se o discurso neoliberal, 'Este livro foi escrito para você, jovem do século XXI'; 'Com este livro, você terá oportunidade de rever o que já aprendeu (...) desenvolvimento de habilidades orais e escritas em inglês'.

## APRESENTAÇÃO

*Caro aluno,*

Este livro foi escrito para você, jovem do século XXI, que quer aprender inglês e usar tecnologias de interação e comunicação para agir no mundo. Ao elaborá-lo, escolhemos textos adequados à sua idade e planejamos atividades variadas que proporcionam experiências diversas com o uso da língua inglesa.

Com este livro, você terá oportunidade de rever o que já aprendeu e será desafiado a aprender outros usos da língua, essenciais ao desenvolvimento de suas habilidades orais e escritas em inglês.

Além disso, você vai escutar as canções que integram o CD e ouvir e ler textos sobre assuntos variados e interessantes. Terá oportunidade de refletir sobre experiências individuais e sociais e, assim, se sentirá motivado a exercer sua cidadania nos contextos local e global. Você vai escrever textos variados e será incentivado a compartilhar sua produção com outros leitores.

Terá ainda a oportunidade de entrar em contato com algumas obras da literatura em língua inglesa, conhecendo um pouco da cultura em que elas foram produzidas. Por meio da literatura, você poderá observar semelhanças e diferenças em relação à nossa cultura.

Enfim, você não vai apenas aprender inglês. Vai ampliar seu conhecimento sobre temas diversos e aprender, também, a usar várias ferramentas digitais para publicar seus textos na internet e interagir com usuários da língua inglesa ao redor do mundo.

Com esta coleção, realizamos nosso sonho de oferecer aos estudantes brasileiros um material de alta qualidade que valoriza a capacidade dos jovens de aprender uma língua estrangeira.

Acreditamos que você vai se divertir e aprender muito com o conteúdo deste livro e dos outros volumes da coleção.

*Os autores*

(Figura 10: ALIVE HIGH 3, 2016, p. 3)

No final do texto de Apresentação, da Figura 10, há as marcas de subjetividade nos verbos em primeira pessoa do plural, na problematização dos discursos, mobilizando para a proximidade como efeito de sentido, de união entre os estudantes e autores. Os autores buscaram demonstrar que a língua inglesa, 'deixa' o estudante forte, por meio de um 'material de alta qualidade' dando-lhe a ideia de valor e pertencimento. O Inglês posiciona-se em uma formação discursiva dominante, valorada socialmente. Sendo aqui importante pensar na interdiscursividade, que marca a concepção estereotipada neoliberal de futuro e tecnologia, existente no imaginário e que concorre na construção da identidade dos estudantes.

Ao analisar o discurso de Apresentação de Inglês, reiteramos que há a construção de um referente de estudante e os autores são destacados como grandes autoridades, que sabem de todas as necessidades do 'Caro aluno'; o foco do texto não é o estudante e sim o LD, 'realizamos nosso sonho', em uma busca por intimidade. No texto, percebemos um controle de aprendizagem, com marcas da pedagogia da competência, que enfatiza a individualidade, valorizando a língua inglesa como um instrumento, como língua franca.

Por tudo isso, voltamos ao professor que trabalha efetivamente na formação de estudantes, cidadãos conscientes de seus discursos inseridos em práticas sociais interacionais e que saibam valorizar as trocas entre eles e os outros, por meio de pensamento crítico e *omnilateral*, na desmistificação de verdade única e absoluta. Segundo Souza (2019, p. 93), "É possível lutar por uma sujeição que não nos submeta tão radicalmente àquilo que nos é muito precioso: nossa individualidade. RESISTIR PARA CONTINUAR A EXISTIR!".

O papel do professor é o de dar condições para que os sentidos sejam interpretados, sob uma prática que mobilize o sujeito-aprendiz na memória de sua língua materna e também da estrangeira: o sentido não é estável, é histórico e sustentado por uma memória que o constitui. Dar atenção ao que está silenciado na ocorrência dos textos no LD (não somente os literários, mas

de qualquer outro funcionamento discursivo), que evidências de sentido estão presentes e qual a relação de um texto com os outros presentes é romper com uma prática que não dá condições à interpretação pelo sujeito-aprendiz-leitor (SOUZAJUNIOR, 2016, p. 267-268).

Quanto à noção de organicidade dos livros didáticos, a coleção de Espanhol 'Confluencia 3' (2016, p. 4-8); explicitou as organizações da coleção e de cada unidade, assim como o Sumário, seguindo-se um mesmo ordenamento e distribuição nos três livros de EM: 'La organización de la colección'; 'La organización interna de cada unidad' e o 'Sumario'. Para relacionar com o nosso excerto, retomaremos a estruturação das unidades com as seções: "Apertura de la unidad"; "Para entrar en materia"; "Para investigar el género"; "Para pensar y debatir"; "Para escribir"; "Para movilizar mi entorno"; "Autoevaluación"; "Para disfrutar"; "Comentario lingüístico". A Figura 11 explicita parte do Sumário do LD 'Confluencia 3' (2016) que apresenta a Unidade 3 'Trabajos' que é o recorte selecionada de nossa análise.

As unidades de Espanhol 'Confluencia 3' (2016, p. 7-8) também englobam quatro partes, assim como nos três livros da coleção; no livro 3 há como eixos, quatro temas para os projetos: Lenguas (Campaña de concienciación sobre la diversidad lingüística); Ecopolémicas (Libros cartoneros); Trabajos (talleres para compartir saberes); Palabras (Nuestro diccionario: redefinir el mundo).

## Unidad 3 – TRABAJOS 75

### Contenido temático:

El trabajo; la conquista de derechos de los trabajadores; las nuevas formas de trabajar; los cambios que se producen en la manera de ejercer antiguas profesiones y los que hacen surgir también nuevos oficios.

### Proyecto:

Talleres para compartir saberes.

<b>APERTURA DE LA UNIDAD</b> .....	<b>75</b>
<b>PARA ENTRAR EN MATERIA</b> .....	<b>79</b>
<b>Texto 1</b>	
Semana Trágica de Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego .....	<b>80</b>
<b>Texto 2</b>	
Periodista británico enjuicia el modelo económico chileno y lo compara con la esclavitud en EE. UU. durante el siglo XIX .....	<b>83</b>
<b>Comprensión oral 1</b>	
La polémica jornada laboral .....	<b>85</b>
<b>PARA INVESTIGAR EL GÉNERO</b>	
<b>"INSTRUCCIONES"</b> .....	<b>86</b>
¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? .....	<b>86</b>
Diez pasos para tener éxito en una entrevista de trabajo .....	<b>87</b>
¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? .....	<b>89</b>
Receta de arroz a la naranja .....	<b>89</b>
¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas? .....	<b>94</b>
Instrucciones para subir una escalera .....	<b>95</b>
<b>PARA PENSAR Y DEBATIR</b> .....	<b>96</b>
<b>Texto 1</b>	
Ladrillo a ladrillo las mujeres se abren paso en Brasil .....	<b>97</b>
<b>Texto 2</b>	
Teletrabajo – Modalidades .....	<b>99</b>
<b>Comprensión oral 2</b>	
Tu empresa en un día .....	<b>101</b>
<b>PARA ESCRIBIR INSTRUCCIONES</b> .....	<b>102</b>
<b>PARA MOVILIZAR MI ENTORNO</b> .....	<b>103</b>
<b>AUTOEVALUACIÓN</b> .....	<b>105</b>
<b>PARA DISFRUTAR</b> .....	<b>106</b>
Artesanía con encaje de bolillos .....	<b>106</b>
<b>COMENTARIO LINGÜÍSTICO</b> .....	<b>108</b>
1. Valores del Presente de Indicativo .....	<b>108</b>
2. Imperativos .....	<b>109</b>

Scanned with

## Unidad 4 – PALABRAS 111

### Contenido temático:

Las palabras y su peso en los enunciados en español como lengua extranjera; español panhispánico/español "neutro"; procesos de construcción de palabras y su empleo consciente para satisfacer necesidades expresivas.

### Proyecto:

Nuestro diccionario: redefinir el mundo.

<b>APERTURA DE LA UNIDAD</b> .....	<b>111</b>
<b>PARA ENTRAR EN MATERIA</b> .....	<b>115</b>
<b>Texto 1</b>	
Las palabras como resultado de la rebeldía juvenil .....	<b>115</b>
<b>Texto 2</b>	
El Rincón del Buen Decir: cuando hablamos de ellas .....	<b>118</b>
<b>Comprensión oral 1</b>	
Beatriz (una palabra enorme) .....	<b>121</b>
<b>PARA INVESTIGAR EL GÉNERO</b>	
<b>"ENTRADA DE DICCIONARIO"</b> .....	<b>122</b>
¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? .....	<b>122</b>
Nota del <i>Diccionario latinoamericano de la lengua española</i> .....	<b>123</b>
¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? .....	<b>124</b>
Entrada "colonización" del <i>Diccionario del español de México</i> .....	<b>124</b>
Entrada "colonización" del <i>Diccionario de la lengua española</i> de la RAE .....	<b>125</b>
Entrada "colonización" del diccionario de la lengua española de WordReference .....	<b>125</b>
¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas? .....	<b>126</b>
<b>PARA PENSAR Y DEBATIR</b> .....	<b>127</b>
<b>Texto 1</b>	
Posts de una discusión <i>on-line</i> sobre la versión de la canción "Aquarela" .....	<b>128</b>
<b>Texto 2</b>	
El dueño de la verdad tropical .....	<b>132</b>
<b>Comprensión oral 2</b>	
Aquarela .....	<b>134</b>
<b>PARA ESCRIBIR UNA ENTRADA DE DICCIONARIO</b> .....	<b>135</b>
<b>PARA MOVILIZAR MI ENTORNO</b> .....	<b>136</b>
<b>AUTOEVALUACIÓN</b> .....	<b>138</b>
<b>PARA DISFRUTAR</b> .....	<b>139</b>
Restos de carnaval .....	<b>139</b>
Restos del carnaval .....	<b>140</b>
<b>COMENTARIO LINGÜÍSTICO</b> .....	<b>141</b>
1. El verbo 'gustar' y la expresión del enunciadore .....	<b>141</b>
2. Para modalizar el discurso por medio de las perífrasis .....	<b>141</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN DE LOS AUDIOS</b> .....	<b>143</b>
<b>PARA SABER MÁS</b> .....	<b>147</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>152</b>
<b>GUIÓN DE AUDIOS</b> .....	<b>152</b>

(Figura 11: CONFLUENCIA 3, 2016, p. 8)

É exatamente como a obra 'Alive High 3' (2016, p. 4-9) faz o seu detalhamento de capítulos, explicitando uma mesma disposição nos livros 1, 2 e 3 e nas unidades internas dos livros didáticos, 'Conheça seu livro' com: "Abertura das PARTS"; "Lead in"; "Let's read!"; "Let's listen and talk!"; "Let's focus on language!"; "Let's act with words!"; "Vocabulary corner"; "Profession spot". Para ilustrar destacamos excertos do sumário, do livro didático de Inglês, na Figura 12, que fazem parte dos recortes que nos ateremos em nossa discussão.

Como podemos ver na Figura 12, as unidades de Inglês englobaram quatro partes e isso acontece também nos outros dois livros da coleção. No livro 'Alive High 3' (2016, p. 8-9), a título de exemplificação, há: Life on Earth (Life in the countryside – Going green); Healthy Life (Health eating – Sound body); Yes, we can (Intelligences and abilities - Affirmative action); Human Accomplishments (Man-Made wonders - Technology advances).

<p><b>PART 3</b> <b>YES, WE CAN</b> <b>77</b></p> <p>LEARNING PLAN 77</p> <p><b>UNIT 5 INTELLIGENCES AND ABILITIES 78</b></p> <p>Language in action 78</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LEAD-IN 79</li> <li>• LET'S READ! Creative Genius: The World's Greatest Minds 80</li> <li>• LET'S LISTEN AND TALK! Multiple intelligences 82</li> <li>• LET'S FOCUS ON LANGUAGE! Pronunciation of the /m/, /n/ and /ŋ/ sounds 82</li> <li>• LET'S ACT WITH WORDS! Can for ability, non-defining relative clauses 83</li> <li>• PROFESSION SPOT Arts and humanities 86</li> <li>• LET'S ACT WITH WORDS! Let's create a concept map about your multiple intelligences 88</li> <li>• LEARNING TIPS 90</li> <li>• TIME TO REFLECT 91</li> </ul> <p><b>UNIT 6 AFFIRMATIVE ACTION 92</b></p> <p>Language in action 92</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LEAD-IN 93</li> <li>• LET'S READ! Eva Jefferson Paterson, Albert Vetere Lannon and Affirmative Action Tops NAACP List 94</li> <li>• LET'S LISTEN AND TALK! Affirmative action 96</li> <li>• LET'S FOCUS ON LANGUAGE! Pronunciation of the /j/ sound 96</li> <li>• LET'S FOCUS ON LANGUAGE! Reported speech 97</li> <li>• VOCABULARY CORNER Reporting verbs 99</li> <li>• TURN ON THE JUKEBOX! The Way It Is 101</li> <li>• LET'S ACT WITH WORDS! Let's write a testimonial 103</li> <li>• LET'S STUDY FOR ENEM 104</li> <li>• TIME TO REFLECT 105</li> </ul>	<p><b>PART 4</b> <b>HUMAN ACCOMPLISHMENTS</b> <b>107</b></p> <p>LEARNING PLAN 107</p> <p><b>UNIT 7 MAN-MADE WONDERS 108</b></p> <p>Language in action 108</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LEAD-IN 109</li> <li>• LET'S READ! Top Ten Man-made Wonders in the World 110</li> <li>• LET'S LISTEN! Ben Kacyra: Ancient wonders captured in 3D 113</li> <li>• LET'S FOCUS ON LANGUAGE! Emphatic do, Third Conditional sentences 114</li> <li>• PROFESSION SPOT Hospitality industry 117</li> <li>• LET'S ACT WITH WORDS! Let's write a comment describing a place 119</li> <li>• LEARNING TIPS 120</li> <li>• TIME TO REFLECT 121</li> </ul> <p><b>UNIT 8 TECHNOLOGY ADVANCES 122</b></p> <p>Language in action 122</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LEAD-IN 123</li> <li>• LET'S READ! 10 Big Science and Technology Advances to Watch 124</li> <li>• LET'S FOCUS ON LANGUAGE! Active and passive voice 127</li> <li>• LET'S LISTEN AND TALK! Pronunciation of the sounds of <i>be</i> 129</li> <li>• VOCABULARY CORNER Noun suffixes: <i>-tion, -ment, -ence, -ist</i>; verb suffix: <i>-ate</i>; adjective suffixes: <i>-ic, -al, -ive, -able</i> 130</li> <li>• LET'S LISTEN AND TALK! A guide for creating a timeline 131</li> <li>• PROFESSION SPOT Game programmer 132</li> <li>• LET'S ACT WITH WORDS! Let's make a multimodal timeline 133</li> <li>• LET'S STUDY FOR ENEM 134</li> <li>• TIME TO REFLECT 135</li> </ul> <p><b>TIME FOR LITERATURE 136</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Telephone Conversation, Wole Soyinka 138</li> <li>• EXTRA ACTIVITIES 140</li> <li>• CROSSING BOUNDARIES (Knowledge across English, Portuguese, History, and Geography) 166</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• AUDIO TRANSCRIPTS 174</li> <li>• GLOSSARY 176</li> <li>• LANGUAGE REFERENCE 178</li> <li>• RECOMMENDED BIBLIOGRAPHY FOR STUDENTS 191</li> <li>• BIBLIOGRAPHY 192</li> </ul>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



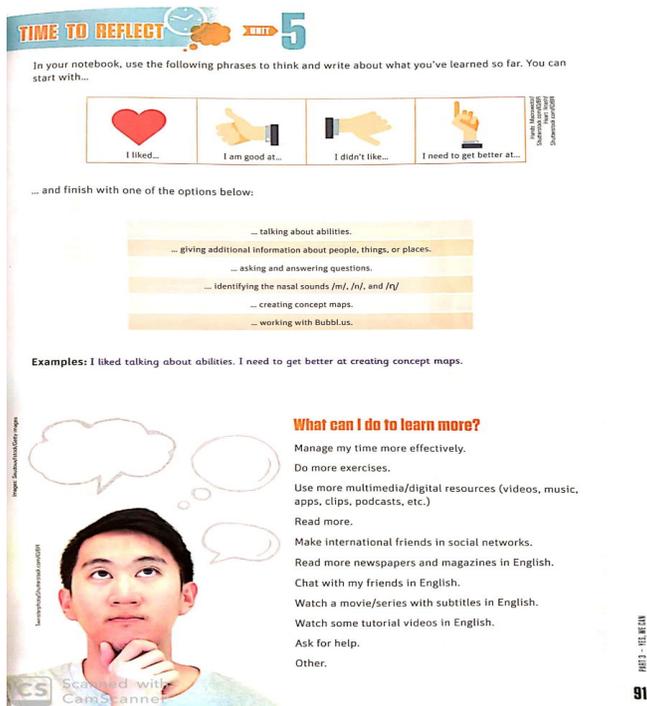
(Figura 12: ALIVE HIGH 3, 2016, p. 9)

Ao materializar alguns discursos em detrimento de outros, ao repetir questões organizacionais, ao 'uniformizar' o discurso, sem variações, o livro didático limita, de certa forma, o ensino e a aprendizagem de estudantes e professores.

A repetição é uma forma de estagnar os discursos, já que o estudante não questiona, reproduzindo os sentidos que lhe são

impostos, não há autoria por parte dele, passando a ser um repetidor, com discursos censurados e autoria barrada. Para a concepção de Trabalho como Princípio Educativo é importante que vejamos sobre os fins a que se destina o trabalho, conforme Ciavatta (1990), no caso dos livros didáticos, é importante que busquemos entender as condições de sua realização e de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento, podendo haver relação positiva e negativa.

Ainda em relação à uma ‘repetição’ interna no livro de Inglês ‘Alive High 3’ (2016), há a seção ‘TIME TO REFLECT’ que sempre é a última página das unidades, sendo essa ‘reflexão’ quase toda repetida ‘What can I do to learn more?’, páginas 27, 41, 57, 71, 91, 105, 121 e 135, deixando, por assim dizer, de alcançar seus objetivos reflexivos. Conforme podemos verificar na Figura 13, que corresponde à unidade ‘Yes, we can’.



(Figura 13: ALIVE HIGH 3, 2016, p. 91)

No livro 'Confluencia 3' (2016), também encontramos a seção 'AUTOEVALUACIÓN', que se repete nas páginas 37, 70, 105 e 138, mas ela é composta por perguntas discursivas, pessoais e reflexivas sobre os Projetos e, ademais não são repetidas. No caso da 'Autoevaluación' da unidade sobre 'Trabajos', da Figura 14, podemos destacar a discussão sobre *omnilateralidade* e Trabalho como Princípio Educativo com as questões de trabalho e eu; trabalho e minha própria aprendizagem e trabalho e o meu entorno. O autor do livro didático pode optar "por fazer o aluno participar da construção do conhecimento" (TILIO, 2008, p. 129).

**AUTOEVALUACIÓN**

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

**Trabajos y yo**

- 1 ¿Cómo me afecta personalmente el tema de los trabajos y de las profesiones desde una perspectiva histórico-social?
- 2 ¿Entiendo mejor que, por detrás de cada profesión, actúan perfiles e identidades diferentes?
- 3 ¿Puedo comprender mejor la relación entre los derechos y las leyes de los trabajadores y su propio trabajo?
- 4 Entre las historias y los hechos que abordó la unidad, ¿cuál de ellos fue más significativo para mí? ¿Por qué?
- 5 ¿Comprendo mejor los componentes del texto de instrucción?
- 6 ¿Puedo entender mejor qué representa un taller de escritura creativa o un taller de cuño literario?

**Trabajos y mi propio aprendizaje**

- 1 ¿Hay asuntos que presentaron más dificultad de comprensión?
- 2 ¿Tuve problemas de comprensión en la lectura de los textos? ¿De qué tipo?
- 3 ¿Pude comprender los enunciados orales? Si tuve algún problema, ¿en qué consistió?
- 4 ¿Conseguí resolver todos los problemas de comprensión, de textos escritos y orales, que surgieron a lo largo de la unidad? ¿Cómo?
- 5 ¿Tuve dificultad para producir el texto en el género propuesto?
- 6 ¿Comprendo que la escritura es procesual y reconozco mis avances de una etapa a otra en ese recorrido?
- 7 ¿Cómo fue mi participación en las actividades de interacción oral con mis compañeros(as)?

**Trabajos y mi entorno**

- 1 ¿El proyecto realizado funcionó como se esperaba? ¿A pesar de los problemas que, ocasionalmente, pueden haber surgido, fue posible llevar el proyecto a su término?
- 2 ¿Cómo fue mi participación en el proyecto? ¿Pude llevar a cabo todas mis iniciativas?
- 3 ¿Qué podría haber hecho diferente para mejorar el resultado final del proyecto?
- 4 ¿De qué manera la intervención realizada por el proyecto provocó algún tipo de cambio en mi entorno?

(Figura 14: CONFLUENCIA 3, 2016, p. 105)

Com base nos temas debatidos no livro ‘Confluencia 3’ (2016) e ‘Alive High 3’ (2016), já podemos retomar à concepção de Trabalho como Princípio Educativo que como já dissemos não é ‘apertar parafusos’, ou seja, não deve ser uma ‘ação repetidora’. Vimos, por exemplo, que o excerto de Inglês, favorece o ensino que valoriza atividades repetidoras e objetivas, não articulando os saberes acadêmicos aos da experiência e não levando em consideração a formação de um leitor crítico. Não esperávamos encontrar discursos repetitivos ou ‘repetidos’ nos livros didáticos de LEM de 2018, visto a importância de se alcançarmos a *omnilateralidade*, porém pudemos comprovar que ainda há ‘discursos’, verdades, que se repetem.

Embora o livro didático seja um objeto controvertido, ele é considerado como ‘verdade’ e tem destaque no contexto pedagógico, “O problema é que, no caso do livro didático, se usado indiscriminadamente, esta caixa preta pode virar a caixa de pandora, e os efeitos que dela saem podem ser incontroláveis ou nocivos à aprendizagem” (TÍLIO, 2008, p. 141) É relevante considerar que o professor tem que ter toda a autonomia de adaptar e complementar a coleção adotada para o seu contexto específico.

Quando temos coleções com seções especiais para profissões e material suplementar, como no caso de Inglês, segundo a resenha do Guia Didático (BRASIL, 2018b, p. 43-48), refletimos sobre os ‘trabalhos’ apresentados na Seção ‘Profession Spot’ do LD ‘Alive High 3’ (2016, p. 3), no que diz respeito a quais profissões são materializadas nos discursos e quais comunidades estão sendo apresentadas, além de qual a natureza do trabalho e seus contextos de discussão, assim como a linguagem. Por tudo isso, as coleções acabam por contribuir ou não para reforçar as diferenças sociais. O Trabalho como Princípio educativo não se resume a profissões, é para muito além disso, faz parte de uma integral concepção de mundo, que envolve os seres humanos na transformação da natureza e da sociedade.

Segundo Tílio (2008, p. 119), “Publicar um livro requer algum tempo e, dependendo da área de conhecimento, muito pode

acontecer entre escrever um livro e publicá-lo. Dessa forma, o livro didático pode já ser publicado com conhecimento ultrapassado”, ou até mesmo com visões limitadas ou com restrições a um determinado assunto; destacamos aí a defasagem do tempo que faz com que sempre existam pesquisas mais recentes.

No caso da coleção de Inglês ‘Alive High’ (2016) que investigamos, ela já havia sido aprovada no PNLD de 2015, evidenciando a primeira diferença nas obras de Espanhol e Inglês analisadas. Não analisaremos a obra do PNLD de 2015, mas, podemos inferir, pelo conhecimento do processo do PNLD e editais, que o início da criação dos livros acontece tempos antes, ou seja, a sua origem foi anterior a 2015, podendo ser a resposta para algumas indagações que fizemos. A obra ‘Confluencia’ (2016) foi avaliada e aprovada pela primeira vez no Edital de 2018.

O leitor precisa, então, estar consciente da natureza do livro didático ao estudar seu conteúdo. Os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais. Entretanto, cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal, na tentativa de atrair leitores com promessas de respostas para todas as perguntas (TÍLIO, 2008, p. 120).

Outra diferença que apontamos é que nenhum livro é igual; na escolha e no olhar do autor refletem-se algumas de suas identidades e crenças. Mais ainda em duas obras de línguas distintas, Espanhol e Inglês, como é o caso da nossa pesquisa, cada uma tem suas particularidades. O importante é a interdiscursividade propiciando o diálogo, a interação e a ‘possível’ contestação do saber socializado ‘no/ pelo’ livro.

Tílio (2008, p. 127) destaca que “É relevante considerar que a autoridade do livro didático se faz presente de duas maneiras: na voz do próprio livro e na voz dada pelo livro aos alunos”, no que diz respeito a vozes e autoridade.

No primeiro caso, a autoridade do livro está ligada à seleção de tópicos e de sua abordagem. Mostrar alguns tópicos em detrimento de outros, e escolher uma determinada abordagem para os tópicos escolhidos são

formas do livro mostrar sua autoridade. A voz do livro didático é a voz de seus autores e da sua editora, e os autores são legitimados pela sociedade pelo *status* de terem um livro publicado (TILIO, 2008, p. 127).

É imprescindível destacar que a voz dos estudantes e a dos professores não podem ser anuladas nos livros didáticos. O estudante chega à escola com a sua ‘bagagem psicofísica’, raciocinando e tirando suas próprias conclusões; o conhecimento de estudantes e professores não podem ser ignorados ‘no/ pelo’ material, mas sim colocados em interação na construção de novos conhecimentos.

A nossa pressuposição inicial era que encontraríamos nos livros analisados os discursos sobre trabalho, porém haveríamos de investigar as semelhanças e ‘possíveis’ diferenças nos efeitos de sentidos. Nesse ínterim, investigamos excertos dos livros ‘Confluencia 3’ (2016) e ‘Alive High 3’ (2016) que oportunizassem que estudantes e professores se expressassem e manifestassem suas culturas e identidades; “Livros que dão voz ao aluno podem propor atividades de reflexão, em que haja relação do conteúdo didático com a realidade, na tentativa de inserção do material didático no contexto social do aluno” (TILIO, 2008, p. 129-130).

Assim, nos livros didáticos de Espanhol e Inglês ‘Confluencia 3’ (2016) e ‘Alive High 3’ (2016), buscamos por atividades que demandassem operações objetivas e também subjetivas, que materializassem respostas concretas, de certo e errado e que também apresentassem opções que exigissem abstração, além de textos que ampliassem o debate em sala de aula, já que não possuíam somente uma ‘única’ resposta correta.

A seguir, analisaremos outros excertos dos livros ‘Confluencia 3’ (2016) e ‘Alive High 3’ (2016), gostaríamos de deixar claro que o nosso critério de escolha pelas unidades ‘Trabajos’ e ‘Yes, we can’ foi o mais ‘imparcial’ possível e que buscamos nos livros as unidades que pensávamos que poderíamos alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Sabemos que é possível que outros recortes sejam feitos e novas análises

empreendidas. Em Espanhol, o título era um ‘chamariz’ para a investigação, mas confessamos, que no caso de Inglês, foi um pouco mais complicado escolher, contudo concluímos que a nossa seleção do excerto era a mais acertada.

Na unidade ‘Trabajos’ de ‘Confluencia 3’ (2016, p. 75-110), não encontramos nenhuma questão de resposta objetiva, ademais a maioria delas são de ‘respostas pessoais’ o que valoriza o pensamento do estudante, dando-lhe voz e também fazendo com que reflita, criando a relação de conteúdo didático com a realidade, promovendo a autoria por parte de estudantes e professores; caso a discussão não faça parte do contexto social do estudante, ela contribui para a construção de identidades.

Segundo o caráter dialógico da linguagem, percebemos a resposta como parte fundamental do dialogismo, pois um enunciado sempre é uma resposta aos próprios enunciados e aos do outro e os sentidos são construídos em conjunto pelos próprios sujeitos, criando ligações entre as várias vozes que existem no enunciado; a resposta e reação do outro, do seu interlocutor, são importantes porque influenciam e atravessam a fala do enunciador, em uma teia de enunciados, muitas vezes conflituosos, que levam a contradições discursivas. Tal como propõe Souza (2019, p. 145), “Trabalhar numa perspectiva enunciativa da AD significa refletir não somente sobre aquilo que os homens representam por meio da linguagem, mas sobretudo, sobre aquilo que os homens fazem com ela”; assumindo a partir de uma concepção discursiva, o estudo da língua, na valorização da relação entre o eu e o outro, por meio do processo de interação. (DAHER, 2010)

Em contrapartida, na unidade ‘Yes, we can’ do livro de Inglês ‘Alive High 3’ (2016, p. 76-105) há muitas questões objetivas com opções de respostas corretas, sendo elas de diversos tipos, entre marcar a opção até fazer combinações corretas e automáticas, do excerto selecionado podemos destacar as páginas 79, 80, 84, 86, 87. Ao escolher entre opções, uniformiza-se os sujeitos, visto que todos deverão dar a mesma ‘resposta correta’ que é ‘impessoal’; determinando os estudantes como ‘fazedores de exercícios’. As

atividades são estruturais e favorecem a memorização como em situações modelos, havendo uma delimitação da língua para atender aos recursos metodológicos e tecnológicos.

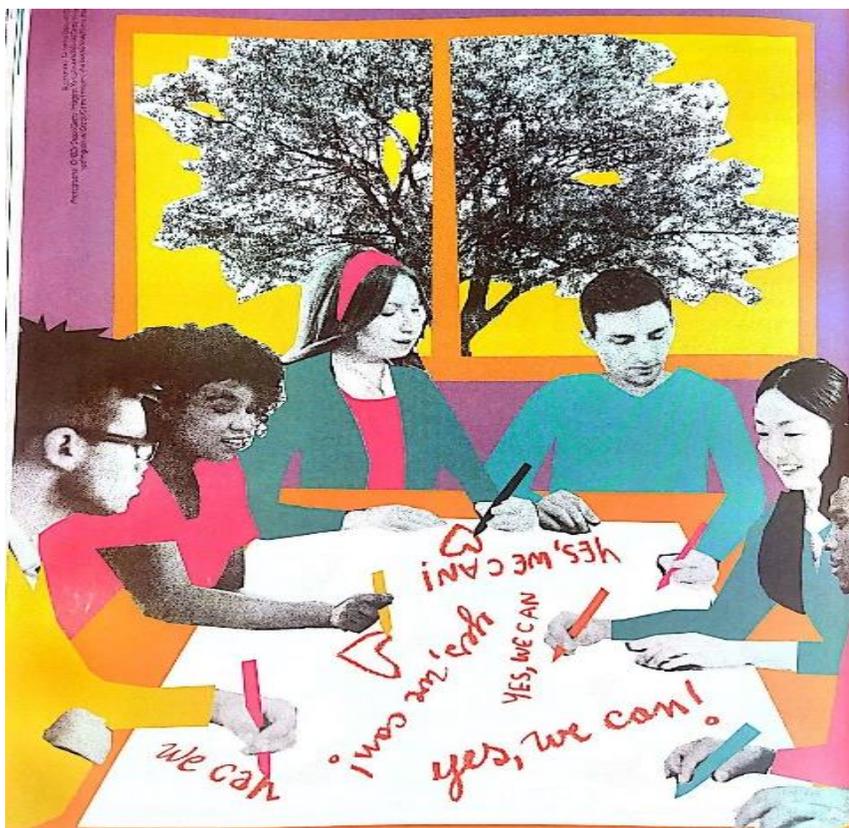
Também, encontramos produção escrita, no excerto de Inglês, 'Alive High 3' (2016, p. 76-105), poucas comparando-se com as objetivas, a citar temos as páginas 88 e 89, 'Let's act with words', 'Vamos agir com palavras' que referem-se à construção de um mapa conceitual sobre múltiplas inteligências, só que com base nas habilidades e padrões do discurso neoliberal. Vale ressaltar aqui, que sabemos como professores de línguas que somos, que a dificuldade em relação ao Inglês é maior que a do Espanhol, principalmente pela questão da oralidade, que com atividades interacionais podem ser minimizados; mas o que podemos destacar no LD são gravuras, imagens, gráficos, mapas e diagramas que acabam por contribuir 'voluntária ou involuntariamente' para a hegemonia da classe dominante, formando uma reflexão distorcida no estudante, apagando-se a produção de efeitos de sentido de Trabalho como Princípio Educativo e *omnilateralidade*, por evocar já-ditos de poder social, econômico, globalizado e histórico; um 'inglês' para poucos.

Em relação à questão cultural e social presentes nos excertos dos livros didáticos analisados 'Confluencia 3' (2016, p. 75-110) e 'Alive High 3' (2016, p. 76-105), analisamos os títulos dos textos de Espanhol ('Semana trágica de Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego'; Periodista británico enjuicia el modelo económico chileno y lo compara con la esclavitud em EE.UU. durante el siglo XIX'; 'Ladrillo a ladrillo las mujeres se abren paso em Brasil'; 'artesanía con encaje de bolillos') e os de Inglês ('Multiple intelligences'; 'I can'; 'Creative genius: the world's greatest minds'; 'Emotional intelligence predicts job performance'), visto que o livro didático 'deve' desenvolver a criticidade e intelectualidade do estudante. Em uma análise preliminar dos títulos dos textos já podemos inferir que são diferentes culturalmente e socialmente, em Espanhol e Inglês.

Uma vez que não se pode ensinar língua sem ensinar cultura, e sendo o livro didático uma importante ferramenta de ensino, o livro didático de ensino de língua estrangeira deve, além de ensinar a língua estrangeira, tratar de questões culturais relativas à língua em questão (TILIO, 2008, p. 137).

Os textos de Espanhol supracitados, 'Confluencia 3' (2016, p. 75-110), tratam do contexto sociocultural que se relaciona com a concepção de Trabalho como Princípio Educativo, levando os alunos a pensar criticamente; em nenhum dos excertos há a 'perpetuação de preconceitos', o que oportuniza a voz e a consideração da cultura dos estudantes, na problematização de várias questões. Já os textos de Inglês, 'Alive High 3' (2016, p. 76-105), não se apresenta uma consciência social, havendo uma materialização do discurso neoliberal, voltado para o mercado global, levando o estudante à repetição e à construção de estereótipos, funcionando como um 'estagnador' de sentidos, não auxiliando no entendimento de cultura e sociedade, tampouco de *omnilateralidade*, apresentando uma visão de cultura redutora.

Mais uma vez, registramos aqui, o título da unidade do excerto de Inglês, 'Alive High 3' (2016, p. 76-105), "Yes, we can", que se destaca pela memória discursiva de um dito, o interdiscurso, que compreende a linguagem como ação; dando ao discurso voz própria, mesmo que tenha se originado de várias vozes. A Figura 15 explicita uma imagem em primeiro plano com jovens escrevendo 'Sim, nós podemos!' em uma folha em branco, juntamente com desenhos de coração e, em segundo plano há uma janela com uma árvore. A ideia inicial que tivemos foi de que a unidade detalharia ações sociais relacionadas com o meio ambiente, o que não ocorreu.



(Figura 15: ALIVE HIGH 3, 2016, p. 76)

Souza (2019, p. 152), seguindo os preceitos de Maingueneau, destaca que a partir do interdiscurso, há a definição do posicionamento discursivo, do qual não escapa o discurso. “Por ser a relação com o Outro constitutiva do discurso, cada posicionamento interpreta seu Outro de modo bastante peculiar, evidenciando a manutenção da própria identidade e a definição daquilo que o Outro pode assumir como sendo a mesma coisa”. No que diz respeito à uma interpretação peculiar, uma segunda interpretação, da Figura 15, do recorte selecionado, *Alive High 3'* (2016, p. 76-105), em uma relação interpretativa ‘peculiar’ de poder do excerto, pensamos no contexto neoliberal de competências e habilidades, com controle de mercado, que mais

estaria para 'Yes, I can!', 'Sim, eu posso!', página 79, que não corroboram com a concepção de Trabalho como Princípio Educativo; principalmente ao se analisar a inter-relação com as outras partes da unidade.

Ao analisar os *slogans*, podemos inferir que são enunciados destacáveis, segundo Maingueneau (2014, p. 14), porque "Eles se encontram em todos os tipos de discurso, das conversas mais comuns aos textos fortemente monitorados", mobilizando recursos diferentes, caso sejam orais ou escritos. Certos enunciados, 'pequenas frases', em posições salientes tornam-se destacáveis e favorecem a posterior circulação. Em geral, o texto-fonte de um destacamento 'forte' não é acessível para os ouvintes ou leitores, "Essa prática é hoje tão rotineira na mídia que a frase sem texto tornou-se uma espécie de componente obrigatório de qualquer evocação de um acontecimento importante" (MAINGUENEAU, 2014, p. 21).

Ninguém duvida de que os que operam esse destacamento não invocam restrições puramente retóricas para justificar as alterações a que submetem os enunciados: em particular, a necessidade de condensar a informação ou de tornar o enunciado destacado mais 'marcante', de 'atrair' a atenção do leitor. Mas, a nosso ver, convém ir além disso: essas alterações são um sintoma de uma mudança de estatuto pragmático. O enunciado destacado não é mais um fragmento do texto, ele tem a ver com um regime de enunciação específico, que chamaremos de *aforização* (MAINGUENEAU, 2014, p. 26-27).

A aforização, tal como entende Maingueneau (2014), aplicam-se ao conjunto de frases sem texto que resumem verdades fundamentais, não sendo reservada somente aos enunciados sentenciosos; não sendo necessário que tenha frases antes ou depois delas de modo a criar uma totalidade textual. Em relação ao slogan apresentado, 'Yes, we can!', da Figura 15, há personagens 'aforizadores' que 'supostamente' sustentam a aforização, pois afirmam "uma convicção diante do mundo por meio de uma frase que se quer rica de sentido para todos" (MAINGUENEAU, 2014, p. 27).

Se a grande maioria das aforizações secundárias desaparece assim que elas são destacadas, algumas entram numa memória coletiva, disponíveis para um reemprego. Elas se somam às aforizações primárias (provérbios, *slogans*, divisas...), destinadas a serem retomadas no interior de uma comunidade mais ou menos vasta. A figura do aforizador se cruza, então, com outra, a do hiperenunciador<sup>1</sup> (MAINGUENEAU, 2014, p. 69).

Nos *slogans*, podemos inferir que a *aforização* dá-se como memorizável ou memorável e também que ela não é isenta de contexto, visto que ela delimita o tipo de contexto em que pode ser empregada, porém sabemos que cabe ao locutor decidir se as condições para seu emprego são satisfeitas e se é possível ampliar o campo de aplicação da mesma. Vale destacar, conforme Maingueneau (2014, p. 31), que “a recontextualização ativa potencialidades semânticas incontroláveis”.

Encontramo-nos, então, diante do caso paradoxal de frases-ocorrência às quais se pode atribuir uma interpretação fora de qualquer emprego: frases postas como o traço de atos de fala efetivos e que, pelo próprio fato de terem sido objeto de uma transmissão, de estarem inscritos em alguma memória, supõe-se que exprimem um conteúdo determinado que merece a atenção de uma comunidade (MAINGUENEAU, 2014, p. 32).

Para dar uma dimensão da *aforização*, discutiremos sobre a apresentação do enunciado ‘Yes, we can’, feito pelos autores do livro didático ‘Alive High 3’ (2016) que interdiscursivamente relaciona-se com o *slogan* de Barack Obama, que vale ressaltar, não houve nenhuma seção da unidade conectada a ele. Maingueneau (2014, p. 45-47) destaca que “Na mídia contemporânea, a aforização é muito frequentemente associada a uma foto, às vezes um desenho, do rosto do aforizador”, o que podemos dizer que ocorreu com a imagem do ex-presidente do Estados Unidos e o *slogan* ‘Yes, we can!’; “a foto do rosto é produto de um destacamento que elimina estes ou aqueles elementos do contexto (vestimenta, local, momento...) que mostraria uma foto da pessoa toda”.

Ao se pensar em Obama, que personificou-se como um dos símbolos dos Estados Unidos, de globalização e de desenvolvimento tecnológico, sua foto e o *slogan* são fortemente contextualizados, indicando uma relação imediata com o interlocutor; ao delegar a responsabilidade do enunciado destacável a um *aforizador* emblemático e singular, percebemos que o *slogan* exprime maior convicção, “Tal inserção diz algo sobre a relação entre o aforizador e sua aforização: esta é mais do que um pensamento; é um tipo de emblema que supostamente participa da personalidade profunda de seu locutor” (MAINGUENEAU, 2014, p. 47).

Em relação, ao uso do *slogan* no livro didático, na página 76, percebemos a presença de um enunciador coletivo de *aforização* secundária, formando uma unidade compacta; sendo as *aforizações* ideais à participação, como define Maingueneau (2014, p. 52) “Nesse tipo de emprego, frequente em certas correntes das ciências sociais, as aforizações têm um estatuto singular”, visto que são ditas por indivíduos e funcionam como prototípicas de uma classe, que servem para reforçar a classe dos locutores, esforçando-se para “restabelecer o ponto de vista dos locutores citados”.

Um *slogan* duplamente repetível, segundo Maingueneau (2014, p. 75), “Ele implica, além disso, um *ethos* que mostra o engajamento da pessoa toda”. O que sustenta o *slogan* é o NÓS e os seus interesses imediatos e tem por função unir, visando “encorajar a própria coesão do grupo que o sustém”. Reiteramos que na capa, ‘Alive High 3’ (2016, p. 76) apresenta-se uma árvore em segundo plano na imagem, que não dialogou com nenhuma outra seção da unidade.

Na Figura 16, o *slogan* é repetido, conforme Salgado (2011, p. 152), “Assim, a circulação dos *slogans* pode ser entendida como ativação de um ‘saber das nações’, eles são enunciados por “uma voz que está para além de qualquer indivíduo numa dada comunidade, conferindo-lhes uma identidade”.

Em linhas gerais, quanto ao caráter cristalizado, podemos dizer que se trata de uma certa estabilidade de um significante (palavras, frases etc.), cujos rastros se podem seguir. Ainda que haja variações, é como se as variantes compusessem um 'campo magnético', um lineamento que tende a convergir para um 'núcleo' - possivelmente, a versão mais recorrente da fórmula ou, digamos, a mais cristalizada (SALGADO, 2011, p. 155).

**3 PART** YES, WE CAN

### Concept maps

Concept maps are graphical tools for organizing and representing knowledge. They include concepts, usually enclosed in circles or boxes of some type, and relationships between concepts indicated by a connecting line linking two concepts. Words on the line, referred to as *linking words* or *linking phrases*, specify the relationship between the two concepts. [...]

Available at <<http://omap.thmc.usdclassroom.com/conceptmap.html>>. Accessed on April 20, 2016.

You can create concept maps (also called mind maps) with paper and pencil, or you can use some free tools on the Web. One of them is Bubbl.us <<http://linkte.me/ruj07>> (accessed on April 20, 2016).

To begin your Bubbl.us concept map, you have to type the main idea in the first bubble. Then you can click on this bubble and add new ones with more information.

#### LEARNING PLAN

Learning how to talk about abilities
Learning how to read and create concept maps
Expressing and justifying opinion about multiple intelligences and careers
Learning how to give additional information about people, things, and places
Taking surveys and understanding them
Discussing affirmative action programs
Learning how to report what someone has said or written
Learning how to give a testimonial

You can change colors, move the bubbles, and add arrows. If you are interested in this tool, watch a tutorial video at <<http://linkte.me/za49n>> (accessed on April 20, 2016).

Photograph: PhotoDisc/Getty Images

(Figura 16: ALIVE HIGH 3, 2016, p. 77)

Da mesma forma, ao se analisar a capa da unidade de Espanhol, páginas 76 e 77 do LD 'Confluencia 3' (2016), em um sistema de correspondência com o livro de Inglês, não foi encontrado os mesmos efeitos de sentidos nas materialidades representativas não-verbais dos

excertos; podemos explicitar que no livro de Espanhol, há uma imagem, Figura 16, com mulheres na construção civil remetendo a questões de mulheres trabalhadoras do Rio de Janeiro, em um ambiente de trabalho 'predominantemente' masculino.



(Figura 17: CONFLUENCIA 3, 2016, p. 76-77)

Em consonância com a foto, na legenda, do excerto de Espanhol, 'Confluencia 3' (2016, p. 76-77), há "Trabajadoras de la construcción en una obra de Río de Janeiro, Brasil, 2010", assim como informações sobre a fonte de onde ela foi acessada; que dialoga discursivamente com o mundo do trabalho, Figura 17, por meio de perguntas subjetivas, do recorte selecionado da página 78, extraído do livro didático do professor. Havendo aí, também, uma relação com a seção "Para pensar y debatir", da página 96, abrindo o debate.

La imagen de apertura muestra a algunas mujeres albañiles del proyecto Mão na Massa, una iniciativa que desde 2007 promueve la inserción femenina en el mercado laboral brasileño. Esta fotografía forma parte del reportaje "Ladrillo a ladrillo las mujeres se abren paso en Brasil", que reproducimos más adelante, en la sección Para pensar y debatir.

Observa la fotografía de apertura y responde a las siguientes preguntas en tu cuaderno.

- 1 ¿En qué trabajan las mujeres retratadas? ¿Qué contribuye en la foto a que identifiquemos su ocupación?
- 2 Dentro de este texto visual, que la fotografía representa, hay otro texto que ayuda a completar el significado de la imagen, legitimando el lugar que estas mujeres ocupan. Identifícalo.
- 3 En la sociedad brasileña no hay muchas mujeres albañiles. ¿A qué crees que se debe esa realidad?

(Figura 18: CONFLUENCIA 3, 2016, p. 78)

Enfatizemos, então, que como linguistas, analistas do discurso, tentamos definir e redefinir o pensamento relacionado à *omnilateralidade* e ao Trabalho como Princípio Educativo, na busca por uma ênfase linguística no/pelo social para a nossa vida pessoal e profissional, que 'entendemos que vale a pena lutar'.

Com base em tais formulações, talvez possamos então nos voltar para o que se indaga no título deste texto: como funciona a linguística aplicada e o que ela pode se tornar? Feitas as considerações aqui apresentadas, diremos simplesmente, concluindo, que ela pode se tornar a oportunidade de efetivamente exercermos, na qualidade de linguistas aplicados, o papel de cientistas sociais, de podermos mapear um social que se deixará apreender por meio da qualidade das trocas verbais que se atualizam e pelo modo como seremos então capazes de lê-las (ROCHA; DAHER, 2015, p. 137).

No excerto de Inglês, 'Alive High 3' (2016, p. 76-105), algumas atividades são reveladoras das formas de silêncio, que são apresentadas de forma natural e transparente, apagando efeitos de sentido que não legitimem o Inglês como língua global / internacional, apontando, com isso, para sentidos únicos. Também, são apresentadas questões de mapas conceituais delimitadores unilaterais, assim como ferramentas e discussão sobre habilidades, que não se relacionam com a *omnilateralidade* e sim com mercado de trabalho. Diante disso, identificamos *interincompreensões* da concepção de Trabalho como Princípio Educativo na materialização dos discursos dos livros didáticos de

Espanhol e Inglês, 'Confluencia 3' (2016) e 'Alive High 3' (2016) e seus efeitos de sentidos.

Assim, investigamos os efeitos de sentido que emergiram dos aspectos não-verbais e da materialidade linguística, LD 'Alive High 3' (2016, p. 76-105), que nos permitissem supor que aspectos sociais foram silenciados. Se levarmos em conta as ilustrações, os títulos da Unidade 3 e suas fontes, conforme exemplificamos na Figura 19, fica fácil perceber que pertencem ao mercado empresarial, materializado e neoliberal (Tradução: Inteligências e Habilidades – Múltiplas Inteligências). Em nenhuma imagem do excerto analisado houve apresentação de problemas relacionados ao mundo do trabalho como discriminação e desemprego, tampouco deu visibilidade para destacar que 'somos' todos inteligentes de alguma forma; a omissão dessas discussões, silenciou e até mesmo desvalorizou o outro. Só foram apresentados, no âmbito verbal e não verbal, os bem-sucedidos, os gênios, sendo isso considerado como uma verdade soberana, levando alguns estudantes à exclusão ou a se sentirem excluídos. Também, há as questões de múltiplas inteligências que são reafirmadas e conectadas com as habilidades e competências, em oposição à *omnilateralidade*.

# UNIT 5 INTELLIGENCES AND ABILITIES

## LANGUAGE IN ACTION

- Learn how to talk about abilities; learn how to read concept maps
- Express and justify opinion about multiple intelligences and careers
- Learn how to give additional information about people, things, or places
- Create a concept map



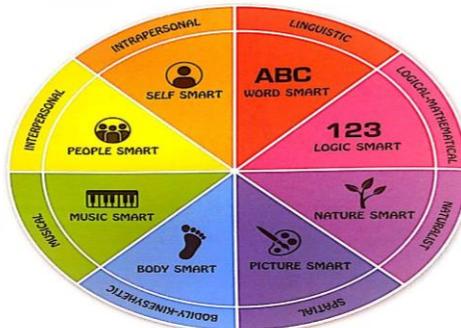
Howard Gardner, 2013.

"An intelligence is the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings."

GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 2011. p. xviii.

SOURCE: GARDNER, H. In a Nutshell. In: *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books, 2006. Available at <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/in-a-nutshell-mimh.pdf>. Accessed on April 7, 2016.

## MULTIPLE INTELLIGENCES



Intelligence types
<b>Interpersonal Intelligence</b> allows one to understand and work with others.
<b>Intrapersonal Intelligence</b> allows one to understand and work with oneself.
<b>Musical Intelligence</b> involves the sensitivity to pitch relations and producing and making meaning from sounds.
<b>Linguistic Intelligence</b> includes the sensitivity to phonological features and the ability to manipulate words and sentences.
<b>Bodily-kinesthetic Intelligence</b> is the ability to use one's body to express an emotion (as in a dance), to play a game (as in a sport), or to create a product (as in devising an invention).
<b>Logical-mathematical Intelligence</b> is the ability to solve problems rapidly and efficiently.
<b>Spatial Intelligence</b> allows a person to solve problems required for navigation and in the use of the notational system of maps. Other kinds of spatial problem solving are brought to bear in visualizing an object seen from a different angle and in playing chess. The visual arts also employ this intelligence in the use of space.
<b>Naturalist:</b> An ability to identify and distinguish among different types of plants, animals, and weather formations that are found in the natural world.

Scanned with

Não escreva no livro

(Figura 19: ALIVE HIGH 3, 2016, p. 78)

A partir desses elementos, em um gesto interpretativo da materialidade linguística, sugere-nos que somente pessoas célebres ou ídolos, 'Creative genius: The world's greatest minds', 'Gênios criativos: as maiores mentes do mundo', têm voz e vez no trabalho, alcançando o sucesso, havendo aí, conforme Foucault (1979) a rarefação dos discursos e dos sujeitos. O Trabalho 'reconhecido' pela maioria dos estudantes, tem seu discurso rejeitado, faltando a eles um espaço de poder no discurso, tornando a sua presença 'também' significativa no livro didático; pensando-se aí nos efeitos de sentido que ausência pode significar, interpretando-se como hegemônica as outras vozes do discurso, que são bem sucedidas, em uma lógica capitalista. A legenda, da Figura 20, descreve que a imagem e o texto foram extraídos da 'Livescience' dando crédito à ciência e à genialidade.

## LET'S READ!

### BEFORE YOU READ...

\* Do you know anyone whose intelligence and geniality changed some aspect of our world? If so, who are they and what did they do?

1. Read the text quickly and identify the greatest minds that are listed. Does the text mention someone you have heard of?

**HINT**  
Ler o texto rapidamente, sem focar nos detalhes, pode ajudar a entender sua ideia central.

**Creative Genius: The World's Greatest Minds**  
By Live Science Staff | October 06, 2011 01:12pm ET

Plenty of great minds have challenged paradigms, opened windows into worlds we didn't even know existed, and produced innovations that have persisted through time. Here's a look at some of those geniuses.

**Wolfgang Amadeus Mozart**  
1756-1791: This musical prodigy was composing by age 5 and wrote his first symphony by age 10. As an adult, Mozart's music was extraordinarily complex, drawing influence from many different styles, and considered radical at the time. He composed more than 600 pieces, including concertos, operas and symphonies, in his short life and is considered the most significant European classical composer.

**Mohandas Gandhi**  
1869-1948: Gandhi freed India from British rule through nonviolent protest, fasting while others fought. His nonviolent philosophy continues to influence national and international resistance movements to this day.

**Henrietta Swan Leavitt**  
1868-1921: As one of the "woman computers" working at Harvard College Observatory, Leavitt cataloged more than 1,500 variable stars in the Magellanic Clouds. She noticed that the brighter stars took longer to vary, and used this observation to develop a method to measure the distance to any object in the universe.

**Avram Noam Chomsky**  
1929-Present: Best known as the "most cited living scholar" and a controversial left-wing political activist, Chomsky pioneered the theory of transformational grammar which revolutionized the field of theoretical linguistics. He also challenged longstanding behaviorist views of psychology, igniting the cognitive revolution.

Illustration of Wolfgang Amadeus Mozart, 1872 (author unknown).  
1940.  
c. XIX.  
2013.

Adapted from <a href="http://www.livescience.com/16429-creative-greatest-minds-john-einstein-hawking.html">http://www.livescience.com/16429-creative-greatest-minds-john-einstein-hawking.html</a>. Accessed on April 20, 2016.

(Figura 20: ALIVE HIGH 3, 2016, p. 80)

Como já foi resenhado e apresentado no Guia Didático de Inglês, (BRASIL, 2018b, p. 43), há uma 'seção especial sobre profissões' na obra 'Alive High' (2016); no livro 3, nas páginas 86 e 87, encontramos "Profession Spot" com o subtítulo "Arts and Humanities", Figura 21, que são profissões apresentadas sem qualquer relação com os textos das unidades, englobando de autônomas a gerenciais, não sendo nenhuma delas, relacionadas ao trabalho mais 'pesado', sob o sol e a chuva, desvalorizado pelo capitalismo.

## PROFESSION SPOT

### ARTS AND HUMANITIES

1. In your notebook, write down the correct combination of numbers–letters to match the professions and pictures. After that, tell a classmate what you know about these careers.

**I** Craft artists

**II** Museum technicians

**III** Musicians

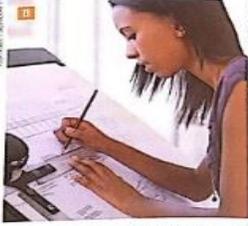
**IV** Public Relations specialists

**V** Actors

**VI** Interpreters and translators

**VII** Graphic designers

**VIII** Interior designers







www.pearsoned.com.br

(Figura 21: ALIVE HIGH 3, 2016, p. 86)

A seção ‘Profession Spot’ relaciona-se com a questão vocabular, de léxico, com questões objetivas, que são comuns na unidade, conforme a Figura 22. O efeito de sentido pode ser levado para o lado negativo, podendo provocar ambição ou apatia nos estudantes de baixa renda da escola pública. Na página 87, há um balão de discussão, com respostas pessoais, sobre ‘humanities professions’ que não se articulam com a unidade estudada, não vêm acompanhadas de textos que poderiam suscitar o debate. O

Trabalho como Princípio Educativo não enfatiza a questão de delimitação de profissões, unilateralidade, mas sim, busca que o trabalho, princípio primeiro, esteja conectado com o ser humano fisicamente e psicologicamente, *omnilateralmente*.

2. In your notebook, write down the correct combination of numbers–letters to match the following job descriptions to the corresponding professions on the previous activity.

A	Play parts on stage, television, or in motion picture productions. Interpret roles to entertain or inform an audience.
D	Create or reproduce hand-made objects for sale and exhibition.
C	Design or create graphics to meet specific commercial or promotional needs.
D	Translate or interpret written, oral, or sign language text into another language for others.
E	Play one or more musical instruments in an orchestra, in accompaniment, or as members of a musical group.
F	Prepare specimens for museum collection and exhibits.
C	Plan, design, and furnish interiors of residential, commercial, or industrial buildings.
H	Engage in promoting or creating good will for individuals, groups, or organizations.

Adapted from <<https://www.careerzone.ny.gov/views/careerzone/index.jsf>>. Accessed on April 20, 2016.

3. Talk to a classmate about these questions.

- Which of these humanities professions are you most inclined to choose?
- Which of these humanities professions are you least inclined to choose?
- Which ones do you think are more appropriate for your brother/sister/best friend? Why?



(Figura 22: ALIVE HIGH 3, 2016, p. 87)

Constatamos que o livro didático de Inglês, ‘Alive High 3’ (2016), produz o efeito de sentido de que a língua inglesa é superior e para poucos, ou seja, o acesso é restrito, sendo ela a língua do mundo e da globalização. Pelas imagens vemos claramente o que povoa o imaginário, ‘se não falo inglês não serei

bem sucedido'; e o uso do livro didático sem o trabalho de mediador do professor, só reforçaria essa interdiscursividade, legitimada pelo histórico, cultural e social. No excerto selecionado, 'Alive High 3' (2016, p. 76-105), os problemas inerentes à qualquer 'atividade a ser realizada em situação de trabalho' (DAHER; SANT'ANNA, 2009), não são apresentados, sequer mencionados, confirmando a ideia de 'Disneyland', terra da fantasia; bastando assistir ao noticiário para dar-nos conta disso, na sobreposição do Inglês e dos Estados Unidos, apagando-se as dificuldades e problemas, dando caminho livre para os poderosos e capitalistas, ao 'mercado' de trabalho e não ao mundo do trabalho, de Trabalho como Princípio Educativo.

Mais especificamente ainda, parece possível afirmar que o próprio LD já é produzido ou formulado para excluir e não para incluir, já que apresenta na/ pela materialidade verbal e não verbal, situações que só produziriam identificações numa parcela economicamente privilegiada da população (CORACINI, 2016, p. 54).

As análises dos excertos fundamentam-se na identificação de formas de poder que permeiam os discursos sobre trabalho nos livros didáticos, na concepção 'foucaultiana', poder e discurso são inter-relacionados e problematizados, resultando em materializações, muitas vezes rotuladas, estereotipadas e que negam a alteridade; "Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros" (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder -o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder- mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 1979, p. 14).

As questões e textos promovidos pelos livros didáticos que não desenvolvem nos estudantes movimentos interpretativos, que só buscam a resposta ideal almejada pelos autores, trazem a

‘crença’ que dominar as regras serão garantia de sucesso. É preciso que o estudante construa a interpretação, permitindo a produção de sentido, propiciando a criatividade e deixando que ele tire suas próprias conclusões. Como podemos observar no livro didático de Espanhol, no excerto selecionado, ‘Confluencia 3’ (2016, p. 75-110), Figura 23, com os textos e questões com respostas discursivas e pessoais, que discutem sobre atividades do setor da construção civil, receitas de arroz à laranja, ‘Para movilizar mi entorno’ com mobilizações sobre o entorno, artesanato, que trazem questões que trouxeram outras discussões para a concepção de Trabalho como Princípio Educativo; mesmo utilizando-se da palavra ‘habilidade’, na página 107, e na seção “Diez pasos para tener éxito en una entrevista de trabajo’ que explicita a questão de profissão, na página 87, há uma diferença nas escolhas expostas entre as coleções de Espanhol e de Inglês.

**Etapas**

**Etapas 7** Escribe tu texto teniendo en cuenta las sugerencias de tu compañero(a). Haz una nueva lectura y pídele a tu profesor(a) que lo revise para detectar posibles problemas lingüísticos.

**Etapas 8** Redacta la versión final del texto y haz las copias que sean necesarias para distribuir entre los participantes en tu taller. Si te has reunido con otros(as) compañeros(as) para compartir la realización de un mismo taller, pueden intentar unir sus textos, creando uno solo para distribuirlo, o bien repartir copias de todos los textos escritos.

**PARA MOVILIZAR MI ENTORNO**

¿Cuántos talentos tenemos guardados en nuestras historias de vida? ¿Cuántas habilidades traemos en nuestras memorias afectivas? ¿Cómo armamos nuestro pequeño-gran bagaje de saberes compartidos? Quizás, tan importante como esas preguntas sea reconocer que, de maneras muy diversas, cada uno de nosotros lleva un conocimiento, un saber, una habilidad que nos distingue y destaca en el medio donde vivimos, la sociedad en que actuamos.

Un albañil, una docente, un abogado, una ingeniera, un peluquero, una médica, un pintor, una escritora, o sea, las profesiones que nos identifican socialmente, en menor o mayor grado, surgen de una motivación interior. Seguro que si nos ponemos a rescatar escenas de la memoria, es posible descubrir en muchos casos que esta relación se ha construido desde la infancia. Mientras juegan e imaginan su futuro, los niños ensayan sus profesiones a través de los deseos y del juego.

Sin embargo, entre los deseos infantiles y la elección del trabajo, en algún momento de nuestras vidas nos toca decidir, definir el camino que vamos a recorrer en el mundo laboral. Y, de manera general, sabemos que no todas las personas tienen las mismas oportunidades de estudio y formación, y que interviene a veces el azar antes que el deseo. Por otro lado, el último año del Ensino Médio constituye, en cierta medida, un punto de inflexión en la vida de cada estudiante. Y uno de los criterios para elegir una profesión es conocerse bien a sí mismo y saber qué actividades le resultan a uno más placenteras.

Además, al conocer las finalidades y la importancia de todos los oficios presentes en la sociedad podremos superar prejuicios y presiones sociales que suelen intervenir negativamente en nuestras elecciones en la vida. O sea, ninguna sociedad puede funcionar orgánicamente sin profesores, médicos, basureros, arquitectos, enfermeros, artistas, poetas, entre otros tantos trabajos que forman parte de nuestro contexto. Si nos ponemos a pensar en las comunidades ribereñas, vamos a ver que allí hay una gama de oficios que, aunque sean desconocidos para muchos de los habitantes de las ciudades, son fundamentales para el equilibrio de aquellas sociedades, como los barqueros, los profesores de frontera, las agrupaciones de salud itinerante, en fin, oficios que surgen de las necesidades, pues solo los ciudadanos saben cuáles son sus urgencias.

En esta unidad, hemos discutido diferentes perspectivas laborales. Hablamos de las desigualdades entre los sueldos destinados a los hombres y a las mujeres, de las injusticias presentes en las relaciones entre empleados y empleadores, y de los vínculos de explotación todavía marcadamente reconocibles en nuestro tiempo. Pudiste tener contacto con actividades poco conocidas y sus sujetos, lo que te permitió comprender la diversidad como parte constitutiva de ese poder de elección.

¿Y tú? ¿Ya pensaste en lo que quieres hacer? ¿Cómo se originó este deseo? Ahora, más que contestar tales preguntas, te proponemos hacer una pequeña lista de tus habilidades, sean las que aprendiste en tu contexto familiar o las que desarrollaste en tu vida escolar. Es posible que algún(un)a

Esta foto puede inspirarte para realizar el proyecto.

CS CamScanner

cientos tres 103

(Figura 23: CONFLUENCIA 3, 2016, p. 103)

Como já dissemos anteriormente, também, o livro didático de Espanhol foi concebido em uma época em que as discussões sobre trabalho ontocriativo e *omnilateralidade* já estavam postas, diferentemente da obra de Inglês, 'Alive High' (2016), que vem de um processo iniciado no Edital de 2015. Na figura 24, do LD 'Confluencia 3' (2016), no final do recorte selecionado, explicitamos pela tradução que se reconhece que a aprendizagem é um caminho compartilhado e solidário e 'Como parte da proposta de integração na perspectiva de macroprojetos, esta atividade poderá apresentar-se como uma intervenção coletiva e direta (...)'.  
 Scanned with

compañero(a) comparta habilidades similares. Por ejemplo: supongamos que a ti te gusta escribir, como a tu compañero(a) de clase, pero te sientes más cómodo(a) con los relatos ficcionales, mientras que a él(ella) le gustan los textos más próximos al periodismo. En otro rincón de la clase hay otros(as) estudiantes que comparten el gusto por la culinaria, y en otro hay compañeros(as) a los(as) que se les da bien el baile, y así por el estilo. ¡Cuántas cosas podemos aprender al compartir! Te invitamos a ti y a tus compañeros(as) de clase a conocer las habilidades y gustos que comparten.

Después de elaborar individualmente una lista de tus habilidades, habla con tus compañeros(as) para ver en qué conocimientos coinciden. En grupos de entre tres y cinco personas elijan una habilidad que deseen compartir con su comunidad escolar. Volviendo a los ejemplos de antes, pueden proponer un "Taller de cocina rápida" e invitar a la gente a aprender maneras simples de cocinar, o un "Taller de escritura creativa" en el que enseñen técnicas de redacción. Como suele pasar con esas oportunidades de aprendizaje, es necesario limitar el número de participantes, a fin de que tengan espacio y capacidad para atender a todos los inscritos.

Cuanto más diversas sean las actividades que propongan, más experiencias podrán intercambiar. Para que todo salga conforme lo previsto, divide las actividades entre tus compañeros(as) de taller, de manera que cada cual se responsabilice por un aspecto que pueda desarrollar con propiedad. Si el espacio de tu escuela lo permite, habla con tu profesor(a) y con otros responsables sobre la posibilidad de extender esta experiencia a toda la comunidad escolar, lo que ampliará el público de los talleres y, obviamente, multiplicará vivencias.

Como parte de la propuesta de integración en la perspectiva de los macroproyectos, esta actividad podrá presentarse como una intervención colectiva y directa. Al reunir nuestros saberes, aprendemos a caminar juntos y a valorar nuestras habilidades, además de reconocer que el aprendizaje se construye en un camino compartido, solidario y, sobre todo, a través del encuentro generoso con nuestros(as) compañeros(as).

Ministerio de Turismo Cultura y Deportes

usina cultural bariloche

Talleres de:

**TEATRO** CIRCO Y MALABARES  
OBRAS  
ACROBACIA EN TELAS

URBANA  
HIP HOP Y BREAKDANCE **DANZA**  
VIDEO DANZA

**MUSICA** TALLER DE GUITARRA  
CORO  
PERCUSION Y MURGA

MURALISMO  
REVISTA BARRIAL **PLASTICA**  
EDICION AUDIO Y VIDEO

para adolescentes

Inscripciones e informes:

Organización de Cultura Zona Andina  
de la Provincia de Río Negro  
Oficinas: 4350 - Edificio Administrativo  
Lunes a Viernes de 9 a 12 hs

Coordinador:  
Pablo Sauer  
156649617  
Lunes a Viernes  
de 18 a 19hs

Afiche del proyecto Usina Cultural Bariloche, organizado por el Ministerio de Turismo, Cultura y Deportes de Argentina y de la Secretaría de Cultura de Río Negro, 2013.

**Tianquiztli**  
2a Feria

Trueque e Intercambio  
de Bienes y Saberes

Talleres, Música, objetos,  
Conocimientos, Comida,  
Ideas, Buena vibra...

13 Y 14 MARZO  
12:00 A 18:00 hrs.

UAM-I

Afiche de la 2.ª Feria de Trueque e Intercambio de Bienes y Saberes en Querétaro, México, 2013. Tianquiztli ('mercado' en náhuatl, lengua azteca) es el nombre del mercado, local de consumo responsable y economía solidaria.

(Figura 24: CONFLUENCIA 3, 2016, p. 104)

E assim é o trabalho do Analista do Discurso que problematiza caminhos, sempre posicionando-se em relação a eles em uma rede interdiscursiva. Segundo Lagares e Bagno (2011, p. 184), a comparação entre as línguas adquiriu agora uma nova relevância, “quando o confronto não se dá apenas considerando aquilo que as palavras designam, mas focalizando aquilo que as liga umas às outras”, ou seja, o ‘mecanismo interior das línguas’, porque é ele que dá constituição para a identidade, pois “permite estabelecer com mais propriedade as relações entre elas e enxergar sua historicidade”.

Por tudo isso, todas as escolhas para a composição da nossa atividade de trabalho, podem ser compreendidas como traços que definem ‘de forma irreduzível’ o nosso discurso, a nossa posição discursiva e o lugar de onde se fala (DAHER, 2010). Tudo está interligado, em um sistema de valores, entre o outro, eu e o mundo.

O sistema de valores é, portanto, parte do modo como vemos o outro, a nós mesmos e o mundo no qual inserimos. Essa visão de mundo pode ser entendida como a memória discursiva, que guarda e transforma a história carregada de aspectos culturais em que nos inscrevemos – e somos inscritos ainda no ventre materno -, aspectos esses que se expressam pela e na linguagem. Mas, não são apenas os aspectos históricos conservados na memória que se fazem história e fazem a história de cada um, mas também aqueles que abrangem necessariamente o momento histórico-social em que vivemos, sofrendo, portanto, o peso da historicidade (CORACINI, 2016, p. 27).

Enfim, consideramos em nossas análises alguns excertos dos livros didáticos ‘Confluência 3’ (2016) e ‘Alive High’ (2016) em uma análise linguístico-discursiva, mas estamos certas de que outros recortes selecionados poderiam ter sido realizados para evidenciar as vozes que permeiam os discursos, evidenciando-se ou não o Trabalho como Princípio Educativo, autorizando-se o que pode ou não ser dito.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, não às considerações finais, mas sim a um desafio. Afinal, por que Trabalho como Princípio Educativo? A questão não é conhecer e aprender sobre trabalho, é acima de tudo sermos constitutivas dele, em seu princípio educativo psicofísico e, nessa experiência do pensamento, dar novo sentido ao ensino, à formação de docentes e discentes, assim como ao próprio trabalho, em sua dimensão ontológica ou ontocriativa.

Desde o início da pesquisa o porquê de Trabalho como Princípio Educativo foi uma prioridade para nós, já que esta concepção trazia um jeito novo de fazer educação, ao assegurar a *omnilateralidade* aos estudantes. Por meio de uma revisão bibliográfica, contextualizações e análises, passamos a querer ir além da resposta à pergunta. Entendemos, com isso, que o conceito deve fazer parte do ensino integral, em todas as etapas de escolaridade e de vida do ser humano, porque enfatiza o seguir aprendendo em todas as dimensões de formação humana.

Trata-se de um livro que demonstra o engajamento de uma professora que transformou o seu cotidiano de trabalho em parte de sua pesquisa, tendo um potencial significativo de sensibilização dos pares e levando, finalmente, à transformação de sua própria prática docente. O texto versa sobre uma temática relevante, especialmente no contexto do ensino médio integrado, âmbito no qual a pesquisadora atua profissionalmente. É comum vermos em escolas técnicas, como IF e CEFET, discursos que desqualificam o estudante e que claramente os veem como futura mão de obra para o mercado de trabalho em consonância com os imperativos de uma sociedade na qual o neoliberal se torna cada vez mais hegemônico. Nesse sentido, voltar o olhar para o Trabalho como Princípio Educativo é fundamental, especialmente por contribuir à construção de uma escola comprometida com a formação humana, crítica e emancipadora.

O nosso trabalho diário é a prática educativa, é escola, é sala de aula; tendo, agora, também, um lugar de pesquisadora, que olha para si, em uma 'autoconfrontação', em um processo de reflexão que é potente para a transformação. Vale muito a pena transformar a prática pela pesquisa, pois ela é relevante e impactante, principalmente para quem investiga. O processo de construção do livro apresenta uma temática em um contexto social, histórico e político que vêm mudando e servirá, cumprirá o papel, pelo menos, de mapear uma memória que se constitui de um acúmulo de saberes, para podermos mensurar o que alcançamos com o Trabalho como Princípio Educativo e o que 'possivelmente' poderemos perder.

Esta pesquisa trouxe-nos a necessidade de fixar um olhar sobre o Trabalho como Princípio Educativo, para dar visibilidade ao conceito, já que a concepção precisa ser consolidada para que possa imprimir uma 'certa' verdade na legislação brasileira e na educação. Em uma breve observação pelas normativas brasileiras, o conceito, primeiramente, materializou-se no Parecer CNE/CEB 05/2011, retificando o nosso pressuposto anterior, que seria na Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/96. O Parecer de 2011, só foi publicado em 2012 e teve a sua ratificação com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e posterior explicitação nas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2013.

A nossa análise teve como mote o Trabalho como Princípio Educativo, construindo uma contextualização pelos documentos oficiais e pelas políticas públicas educacionais linguísticas. Nesse processo investigativo, definimos o nosso *corpus*, que seriam as coleções de LEM escolhidas pelo IF- Muriaé: 'Confluencia' (2016) e 'Alive High' (2016); a partir daí fizemos um recorte pelos livros dos terceiros anos, que fazem parte da etapa final do Ensino Médio, analisando sobre o processo de constituição discursiva do conceito chave, no acesso e produção de saberes e dizeres, considerando os processos de aparecimento, regularização e rompimento na circulação.

Em nossa investigação, em um parâmetro geral, os livros analisados apresentaram discursos sobre trabalho, entretanto, a nossa indagação era ‘De que forma o Trabalho como Princípio Educativo era contemplado?’ e ‘Como o item 3.1.2.1 do Edital do PNLD 2018 relativo ao Trabalho como Princípio Educativo foi constituído discursivamente nas coleções *Confluencia 3* e *Alive High 3* aprovadas e adotadas no IF-Muriaé?’.

Para responder às perguntas de pesquisa, construímos contextualizações e interseções com as Normativas e as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras e construímos análises linguístico-discursivas de trechos selecionados dos livros de Espanhol e Inglês, do PNLD 2018, utilizados nas salas de aulas dos Cursos Técnicos Integrados do IF- Muriaé: Agroecologia, Eletrotécnica e Informática e que são disponibilizados para os jovens estudantes da Educação Pública do Brasil. O nosso objetivo foi analisar as *discursividades* e identificar as *interincompreensões* da concepção de Trabalho como Princípio Educativo na busca pela compreensão das diferentes vozes que ecoam dos livros, assim como pela materialização dos discursos e seus efeitos de sentido.

O excerto de Inglês, ‘*Alive High 3*’ (2016) utiliza uma reconfiguração de aprendizagem que valoriza a aquisição de vocabulário e a uma construção de trabalho ligada a princípios neoliberais, que não foram questionados pela obra, pelo contrário, foram reproduzidos e repetidos; valorizando-se os conhecimentos que têm pouco a ver com a realidade da maior parte dos estudantes brasileiros. Ao se privilegiar alguns textos e questões nos livros didáticos, implicou-se em desvalorização e depreciação de outros saberes, espaços e poderes; não dando espaço para discussões relacionadas ao Trabalho como Princípio Educativo e *omnilateralidade*.

Entretanto, nos recortes selecionados de Espanhol ‘*Confluencia 3*’ (2016), segue-se por um caminho de abertura da dimensão alteritária de debate, que reconhece e valoriza a diferença e o diferente, em uma promoção de uma educação promotora da autonomia em que as experiências, fazeres e

história do outro são valorizadas e não excluídas ou recusadas. Os excertos respondem à pergunta ‘Por que Trabalho como Princípio Educativo?’, visto que materializam discursos e seus efeitos de sentido relacionados à concepção, dando visibilidade a um ensino de língua estrangeira colaborativo com encontro de vozes, que contribuem para que consigamos aprender a ‘ler o mundo’, na preparação para intervir de modo transformador e crítico nele.

Foi possível constatar, nos livros didáticos escolhidos uma incompatibilidade entre os discursos do livro ‘Confluencia 3’ (2016) e ‘Alive High 3’ (2016) que se estabilizam em caminhos interdiscursivos distintos. Encontramos identidades em construção, com base no Trabalho como Princípio Educativo, mas também, discursos hegemônicos ligado à sociedade tradicional e à individualidade, com base no mercado neoliberal. O que nos fez refletir sobre o desejo de mudança em prol do coletivo, por meio das interações sociais.

Em se tratando de Trabalho ‘não’ como Princípio Educativo, percebemos a ideia orquestrada para atender às exigências do mercado do trabalho, que tem por objetivo conseguir força bruta, alienada, unilateral, como aconteceu, no Taylorismo, Fordismo e Toyotismo, contribuindo cada vez mais para a manutenção da propriedade privada e dos lucros de poucos em detrimento da *omnilateralidade*. Essa realidade distorcida sobre Trabalho como Princípio Educativo apresentada em livros didáticos, a citar a obra ‘Alive High’ (2016), pode ser utilizada pelo professor com o objetivo de abrir a discussão sobre a lógica capitalista e a importância do ser humano *omnilateral*, não deixando que os estudantes sejam ‘formatados’ em certas visões de mundo, dando a eles liberdade de expressão identitária e cultural; conscientizando-os sobre as contradições e falsos saberes.

Ao privilegiar essa discussão, de Trabalho como Princípio Educativo, buscamos disseminar a relevância de valorização dos conhecimentos que foram alcançados pela *omnilateralmente* e em coletividade; levando os estudantes a pensar como e para quem estão sendo formados. Em um mundo mecanizado e robotizado

em que o aspecto criativo fica para segundo plano e que a relação custo e benefício vale mais, deixar os rótulos e pensamentos errôneos sobre trabalho não é tarefa simples; visto que cada vez mais os estudantes são empurrados para pensamentos de incapacidade até mesmo pelo próprio poder público que deveria zelar pelo seu desenvolvimento. O Trabalho como Princípio Educativo como já afirmamos não é “apertar parafusos”, é sim, dar visibilidade ao estudante como sujeito no processo de ensino aprendizagem, na valorização de seus saberes e fazeres de mundo, sendo sim, mestres em suas experiências individuais e sociais, ampliando discussões que se relacionarão com os saberes curriculares no processo educativo.

As nossas considerações vêm como forma de diálogo, com o propósito de indicar um caminho de percepção para os professores que muitas vezes selecionam e constroem materiais extras para os alunos além do livro didático; a ideia é ampliar o olhar deles para que possam buscar e criar com base no Trabalho como Princípio Educativo valorizando as experiências dos estudantes e elevando a educação à *omnilateralidade*. Mesmo que essa possa parecer uma proposição utópica, ela é possível e realizável, propiciando aos estudantes o ‘querer’ e o ‘poder’. A importância desta análise, em relação ao livro didático, vem uma vez que esses materiais são utilizados no contexto escolar, de ensino e aprendizagem de LEM, relacionando-se diretamente na construção de identidades. Infelizmente, não encontramos explicitação de Trabalho como Princípio Educativo no ‘Manual do Professor’ do LD de Espanhol e de Inglês, porém na coleção ‘Confluencia 3’ (2016) há uma discussão que leva à *omnilateralidade* de estudantes e professores.

Nossa hipótese inicial de que as relações discursivas produziram *interincompreensões* e *interdiscursividades* no que concerne à concepção de Trabalho como Princípio Educativo concretizaram-se na análise linguístico-discursiva dos excertos, principalmente quando relacionamos memória discursiva,

intradiscurso e interdiscurso, em busca de efeitos de sentidos possíveis que se materializassem.

Ao se construir as análises pelo viés da Análise do Discurso, em uma construção de saberes e de um olhar para o mundo, não podemos deixar de ressaltar que a Linguística Aplicada esteve intrinsecamente conectada, especialmente porque se configura como um lugar político de discussão sobre os problemas relacionados com a linguagem, livros didáticos e o ensino de línguas em contextos sociopolíticos diversos, dada a sua natureza híbrida e transdisciplinar. Dessa forma, acreditamos que a Linguística Aplicada 'Crítica' possa ser uma aliada da Análise do Discurso em possíveis desdobramentos da pesquisa propiciando outros subsídios metodológicos e dando visibilidade para o nosso estudo, particularmente, para aqueles leitores que não têm como foco principal a AD.

A Análise do Discurso foi o nosso modo de olhar para a construção de discursos, mas os nossos resultados não cobravam conceitos e nem discutiam teoricamente com profundidade, já que buscávamos muito mais 'como' esses conceitos possibilitavam-nos a enxergar, ver e rever, com o olho 'sempre armado' para a questão de Trabalho como Princípio Educativo e como essa ideia atravessava as nossas práticas a partir de documentos, leis, línguas e livros didáticos.

O trabalho reflete sobre as questões sociais e acima de tudo sobre a escola. A partir daí, nós queremos continuar a pesquisar e a discutir qual é o papel do Analista do Discurso ou do Linguista Aplicado, visto que continuaremos investigando sobre questões que estão acontecendo agora e no nosso entorno. Baseando-nos no diálogo e na troca de experiências, deveremos deixar de lado os preconceitos da Academia que rotulam ou diminuem um ou outro em suas pesquisas por considerarem, muitas vezes, que as discussões sobre escola, estudantes, professores, livros didáticos, línguas estrangeiras e sala de aula são menores ou sem importância.

O trabalho do Analista do Discurso, do Linguista Aplicado e do docente não é nada fácil. Como professor temos que fazer escolhas, mas ao pensarmos em campo de atuação, no meu caso especificamente, Espanhol, Inglês e Português, diferentes práticas educativas fazem parte do meu dia a dia. Mesmo assumindo uma postura ética e crítica que nos possibilite superar estruturas desiguais; somos humanos e não encontramos as respostas prontas e, muitas vezes falhamos ao tentar acertar.

Em relação ao processo de seleção de livros didáticos pelos professores das escolas públicas, uma prática docente que participo desde 2012, pudemos refletir com mais clareza sobre algumas questões, depois da pesquisa empreendida, especialmente acerca do nosso próprio ato de escolher, que está intimamente ligado à nossa formação docente. Vale destacar que participei diretamente nos três processos de seleção das obras. Em relação ao PNLD 2018, LD de Inglês, a escolha da coleção de Inglês 'Alive High' (2016), pelas professoras de Inglês do Núcleo de Letras do IF-Muriaé, foi efetivada porque víamos na coleção um diferencial, havia uma seção destinada para a Literatura, 'Time for Literature', que não tínhamos visto em nenhuma outra obra. Éramos duas professoras de Inglês, para analisar muitas coleções e, a materialidade discursiva para a discussão de literatura, em sala de aula, foi determinante. A ideia era construir, por meio da literatura e cultura, um lugar de discussão, de tensão e conflito, dando atenção ao papel de subjetividade, tão necessário ao crescimento de estudantes e professores.

A partir da pesquisa e das análises construídas, concluímos que há muito mais para podermos pensar, para 'penar', para os próximos processos de seleção de livros didáticos, principalmente no que diz respeito ao Trabalho como Princípio Educativo e ao nosso fazer pedagógico. Também, vale dizer aqui, que o processo de escolha do livro didático de Inglês no IF- Muriaé tentou ser imparcial, porém como é difícil ser; já que as duas professoras tinham Mestrado em Literatura e sentiam falta dessa parte literária, cultural e reflexiva no LD. A bem da verdade, pensando ainda

sobre o que se pressupõe de um processo de escolha de materiais, nunca é fácil a seleção. Ao escolher a coleção 'Alive High' (2016), não havíamos mensurado o que vinha acompanhado com a Literatura; que era uma 'abordagem' de ensino e aprendizagem de língua, de base metodológica e objetiva.

O que devemos registrar aqui, que concluímos depois de nossa investigação, é que havia todo um passado de aprendizado e de experiência profissional, de mais de vinte anos, de Inglês construído em cursos livres e em rede privada, que favoreceu todo um discurso neoliberal de competências, habilidades, gramática, globalização, individualização, mercado de trabalho e capitalismo que já estava enraizado nos saberes dos professores que acabavam permeando as suas práticas. Por tudo isso, o discurso de Trabalho 'não' como Princípio educativo consolidado na nossa memória discursiva não causava total estranhamento ao ser materializado no LD, visto que fazia relação com o que tínhamos aprendido e por conseguinte, repetíamos de 'certo' modo, mesmo fazendo intervenções. Vale ressaltar que isso não quer dizer que o LD escolhido estava legitimado e era a lei; é necessário que 'sempre' façamos intervenções, agora ainda mais, que favoreçam a discussão e a valorização do coletivo, em detrimento da homogeneização.

Já, no caso de Espanhol, da coleção selecionada 'Confluencia' (2016), podemos dizer que os dois professores do IF-Muriaé tiveram opções que vieram a partir do Edital de 2018 e que traziam discussões e concepções que faziam e fazem toda a diferença no processo de ensino aprendizagem. O percurso de escolha do LD de Espanhol também corroborou com a trajetória de aprendizagem e profissional dos dois docentes, que eram mais recentes; no meu caso, a partir de 1998, por meio de contato direto com a língua, nesse ínterim, veio a publicação da Lei 11.161 do Espanhol, desejo de ingressar na graduação e pós-graduação em Espanhol, participação em associações APEMG - Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais e APEERJ - Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro, mais à

frente, houve aprovações em concursos públicos estaduais e federal e nos últimos anos, ingresso no Doutorado em Estudos de Linguagem. O novo percurso de estudo de língua, de Espanhol, e as discussões recentes *omnilaterais* fizeram toda a diferença para a escolha do LD de Espanhol. O ponto-chave para a seleção da obra 'Confluencia' (2016) foi a questão de aprendizagem por projetos, que é interacional e instigante, trazendo diversas perspectivas, não mais tendo a gramática como prioridade, foco, o que podemos destacar sobre isso é a própria apresentação da seção linguística no LD, que agora é exposta como um último item das unidades, como uma complementação: 'Comentario Lingüístico'. Ademais a coleção, apresenta uma seção 'Para Pensar y Debatir', no final da unidade, que é um acréscimo mais que especial para se pensar a discussão dos projetos, *omnilateralidade* e Trabalho como Princípio Educativo.

Embora tenhamos trazido 'apenas' alguns recortes discursivos selecionados, podemos concluir que as duas coleções apresentaram discursos sobre trabalho, porém há uma ênfase nos livros de Inglês de se privilegiar o trabalho, geralmente, bem-sucedido financeiramente, que nos remete ao discurso capitalista, ao sistema produtivo, propondo um modelo para a sociedade, ou seja, para os jovens em formação que utilizam o material didático. Em contrapartida, na coleção de Espanhol, o trabalho 'simples e natural', como princípio educativo, tem espaço no discurso do LD, dando espaço e voz, legitimando-o educativamente e socialmente.

Cabe ao professor, propiciar a constituição heterogênea da linguagem, indagando sobre a natureza humana e a formação do sujeito por meio do Trabalho como Princípio Educativo. Na imbricação das vozes que ecoam no ambiente escolar e nos livros didáticos, não podemos deixar (de ouvir) a voz e vez dos estudantes que foram silenciadas.

Em relação à discursividade e 'crenças' da posição hegemônica do Inglês como LEM e as necessidades mercadológicas devido a sua projeção em nível global, vale muito a discussão frente às materializações imaginárias de conteúdos inquestionáveis que

legitimam esse saber como único, visto que não é portador de verdades absolutas. Na coleção de Espanhol podemos destacar que há a evocação de ‘novos-ditos’ desvelando efeitos de verdade e de sentido, ao mesmo tempo compreendendo as formas de silêncio. Na parte analítica deste estudo, conferimos ao discurso o seu caráter opaco, que é próprio dele, sendo o espaço ideal para a manifestações e relações de sentidos e de forças que refletem interdiscursividades e até embates de verdade.

Nosso gesto de análise não teve como propósito desmerecer ou desvalidar os livros didáticos, ‘Confluencia’ (2016) e ‘Alive High’ (2016) já que foram selecionados e estão sendo utilizados em nossas salas de aula; porém, é significativo enfatizar que o professor deve estar atento às materialidades contidas neles para que sejam capazes de questionar as ‘suas’ ditas verdades absolutas. Ao tomarmos como objeto de análise os livros didáticos de LEM, destacou-se que discursos sobre trabalho estão presentes nos excertos selecionados de Espanhol e Inglês, sendo que em uns a visibilidade e valorização das diferenças culturais, sociais e históricas são claramente perceptíveis.

A compreensão do funcionamento dos discursos e a produção de sentidos, menos ingênua, por parte de professores e estudantes, estabelecendo uma nova relação com a linguagem, deve ser valorada, com a assunção da prática da reflexão, deixando de lado a prática da repetição. O sujeito-professor, mediador, deve promover as relações interdiscursivas, construindo com os estudantes diversas possibilidades de dizeres.

Com isto, destacamos que ainda há pouca produção escrita sobre a concepção de Trabalho como Princípio Educativo e que ainda não correspondem integralmente com as ideias de *omnilateralidade*; sendo assim, salienta-se a importância de se investir e aperfeiçoar tal discurso para que possa abranger todas as instâncias que envolvam o ser humano.

Enfim, a nossa discussão é uma reflexão que não tem a menor pretensão de ser grandiosa, contudo, ela se faz imprescindível, porque reflete sobre o lugar dos estudantes, dos professores, das

escolas e de seus próprios discursos sobre trabalho, principalmente no ensino de LEM, pensando-se assim, também, no tripé: ciência, educação e tecnologia, amplamente reverberado na atualidade. Cabendo-nos a reflexão sobre 'Trabalho como Princípio Educativo' e a possibilidade de abrirmos espaço de discussão, com o intuito de rompermos com os sentidos já estabilizados em nossa sociedade.



## REFERÊNCIAS

AMARAL, S.R.R. *Políticas Públicas para o livro didático a partir de 1990: O PNLD e a regulamentação das escolhas do professor*. Disponível em: [<http://livrozilla.com/doc/1026086/politicas-publicas-para-o-livro-didatico-a-partir-de-1990>] Acesso em: 13 out. 2019.

APPLE, M. W. *A Luta pela Democracia na Educação Crítica*. São Paulo: e- Currículum (PUC-SP). Vol. 15, núm. 4, 2017.

APPLE, M. W. *Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional*. Brasília: Linhas Críticas. Vol. 21, núm. 46, 2015.

APPLE, M. W. *Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: entrevista com Michael Apple*. Currículo Sem Fronteiras. Vol. 1, núm. 1, Jan. /Jun. 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Proposta Preliminar – Segunda versão revista, de abril de 2016*. Disponível em: [<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>] Acesso em: 27 jan. 2017. (2016a)

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Versão Final, dezembro de 2018*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)] Acesso em: 15 jul. 2019. (2018c)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)]. Acesso em: 27 jan. 2017. (1988).

BRASIL. *Dados estatísticos do PNLD 2018*. Disponível em: [<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>] Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004*. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154.pdf>] Acesso em: 14 ago. 2017. (2004)

BRASIL. *Decreto 7.084, de 27 de janeiro de 2010*. Disponível em: [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/d7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/d7084.htm)] Acesso em: 20 out. 2017. (2010)

BRASIL. *Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017*. Disponível em: [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm)] Acesso em: 20 out. 2017. (2017)

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - 2013*. Disponível em: [[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)] Acesso em: 14 ago. 2017. (2013)

BRASIL. *Parecer CNE/ CEB 05/201 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: [[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192)] Acesso em: 14 ago. 2017. (2011).

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Parecer CNE/ CEB 11/2012*. Disponível em: [[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_)

docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192]. Acesso em: 14 ago. 2017. (2012a).

BRASIL. *Guia didático 2015- PNLD*. Disponível em: [<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015>]. Acesso em: 05 out. 2018. (2015c).

BRASIL. *Guia didático 2018 – PNLD*. Espanhol. Disponível em: [<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>]. Acesso em: 05 out. 2018. (2018a)

BRASIL. *Guia didático 2018 – PNLD*. Inglês. Disponível em: [<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>]. Acesso em: 05 out. 2018. (2018b)

BRASIL. *Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Muriaé*. Disponível em: [<http://200.131.22.12/?q=institucional>]. Acesso em: 15 dez. 2015. (2015a)

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_diretrizes_e_bases_2ed.pdf)]. Acesso em: 27 jan. 2017. (1996)

BRASIL. *Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Disponível em: [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)]. Acesso em: 27 nov. 2015. (2005)

BRASIL. *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)]. Acesso em: 27 jan. 2017. (2008)

BRASIL. *Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016*. Disponível em: [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)]. Acesso em: 27 jan. 2017. (2016)

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Médio – Língua Inglesa – (OCEM)*. Brasília, MEC, 2006. (2006).

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – (PCNs) – Parte I* - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018. (2000).

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – (PCNs) – Parte II* - Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 10 dez. 2018. (2000a).

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático. Edital 2012 -de Ensino Médio.* Disponível em: [file:///C:/Users/Valquiria/Downloads/edital\\_pnld\\_2012\\_consolidado%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Valquiria/Downloads/edital_pnld_2012_consolidado%20(3).pdf). Acesso em: 10 jun. 2017. (2012)

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático. Edital 2015 -de Ensino Médio.* Disponível em: [file:///C:/Users/Valquiria/Downloads/edital\\_pnld\\_2015\\_ensino\\_medio\\_03\\_07\\_2013%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Valquiria/Downloads/edital_pnld_2015_ensino_medio_03_07_2013%20(3).pdf). Acesso em: 10 jun. 2017. (2015c)

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático. Edital 2018 -de Ensino Médio.* Disponível em: [file:///C:/Users/Valquiria/Downloads/Edital\\_PNLd\\_2018\\_ENSINO\\_MEDIO\\_consolidado\\_3\\_Alteracao%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Valquiria/Downloads/Edital_PNLd_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao%20(3).pdf). Acesso em: 10 jun. 2017. (2018)

BRASIL. *Resolução nº 08, de 20/11/2012- Educação Escolar Quilombola.* Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 10 jun. 2017. (2012b)

BRASIL. *Resolução CD/FNDE nº 42, de 28/08/2012.* Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-alterada-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44,-de-13-de-novembro-de-2013?highlight=WyJliwiYSlidhIiwiZXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwliwiZSB>

hIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ. Acesso em: 10 dez. 2018. (2012c).

BEMVINDO, V; ALMEIDA, C; TURRINI, J. *A relação Trabalho e Educação em Marx, Engels e Gramsci*. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.r/ojs/index.php/cemarx/article/download/1832/1324>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007; Florianópolis: IPOL, 2007.

ClAVATTA, F. *O trabalho como princípio educativo- Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)*. Rio de Janeiro: PUC-RJ. Tese, 1990.

CORACINI, M.J.; CAVALLARI, J.S. (orgs). *(Des) construindo verdade (s) no/ pelo material didático: discurso, identidade, ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CORACINI, M.J. (org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V. *Avaliação do Livro Didático de Língua Estrangeira: Em busca de um Objeto Ético*. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/viva\\_voz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/viva_voz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf). Acesso em: 24 set. 2016.

DAHER, D.C.; FREITAS, L.M, A.; SANT'ANNA, V. *Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNL D*. Eutomia, Recife 11 (1): 407-426, Jan./ Jun. 2013.

DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V. *Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos*. Coleção Explorando o Ensino – Espanhol – Vol. 16, Brasília, 2010.

DAHER, D.C. *Quando informar é gerenciar conflitos: A entrevista como estratégia metodológica*. In: *THE ESPECIALIST*. São Paulo: Educ Editora da PUC-SP. Vol. 19, 1998.

DAHER, D.C.; GIORGI, M.C.; RODRIGUES, I. C. (Orgs.) *Trajatórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. Poder e subjetividade: imagens da soberania e da liderança empresarial em um decreto presidencial. *Calidoscópico*. v. 11, n. 2, p. 124 - 134, mai. /ago. 2013.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 344 p., 2009.

DICIONÁRIO JURÍDICO. *Central Jurídica*. Disponível em: [https://www.centraljuridica.com/dicionario/g/1/l/e/dicionario\\_juridico/dicionario\\_juridico.html](https://www.centraljuridica.com/dicionario/g/1/l/e/dicionario_juridico/dicionario_juridico.html). Acesso em: 31 out. 2019.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa (Cedes)*. [online]. 2001, n.114, pp. 197-223. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Acesso em: 24 set. 2016.

FISCHER, R. M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*. v. 24, n. 1, p. 39 - 59, Jan./Jun. 1999.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FOUCAULT, M. 2002. Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France. São Paulo, Martins Fontes, 382 p., (1975-1976).

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007 (1979).

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004 (1987).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. *É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem*. Comunicado, Belém, p. 4-5, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GIORGI, M. C. *Da Escola Técnica à Universidade Tecnológica: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET-RJ*. Tese. UFF. Rio de Janeiro, 2012.

GIRON, G.R. *Políticas Públicas, Educação e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?* Revista de Educação PUC-Campinas, nº 24, p. 17-26, jun. 2008.

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Volume 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Volume 2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Volume 4*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GUIRADO, M. *A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade*. Tese. USP. São Paulo, 2009.

HÖFLING, E.M. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

LAGARES, X.; BAGNO, M. (orgs). *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MACHADO, L. *A institucionalização da Lógica das Competências no Brasil*. [2002] Disponível em: <file:///C:/Users/Valquiria/Downloads/8643971-Texto%20do%20artigo-16418-1-10-20160307.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

MAINGUENEAU, D. *Análise dos textos de comunicação*. São Paulo: Cortez. 2001.

MAINGUENEAU, D. *Frases sem texto*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise do Discurso*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Tradução: Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Tradução: Freda Indursky. Campinas: Pontes. 1997.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Cortez, 1979.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; CARNEIRO, M.; RACILAN, M.; GOMES, R.; VELLOSO, M. *Alive High 1, 2, 3 (coleção)*. São Paulo: Edições SM, 2016.

OLIVEIRA, G. M. *Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira*. [www.revel.inf.br]. ReVEL

OLIVEIRA, S.A.Z.D.P.; ALMEIDA, M, L, P. *Educação para o mercado X educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições*. [2009] Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2222/1437>. Acesso em: 31 out. 2019.

PARANÁ, Governo do Estado do - Redeescola -*Você sabe a diferença entre aluno e estudante?* - Disponível em: <http://>

[www.ljslaranjeirasdosul.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?%20%20storyid=8](http://www.ljslaranjeirasdosul.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?%20%20storyid=8)Acesso em: 10 jun. 2017.

PINHEIRO-CORREA, P.; LAGARES, X.C.; ALONSO, C.; SANTOS, L. R. dos; GARBERO, M. F. *Confluencia 1, 2, 3 (coleção)*. São Paulo: Moderna, 2016.

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que ela pode se tornar? *DELTA*. São Paulo, vol. 31, n.1, p. 105-141, jun. 2015.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *ALEA*. v. 7, n. 2, p. 305 - 322, Jul./Dez. 2005.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva: letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.

SALGADO, L. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs). *Fórmulas Discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.

SAVEDRA, M.M.G; LAGARES, X. *Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil*. Gragoatá. Niterói, Nº32, p.11-27, 2012.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 1989.

SOUZA, A.M. R. de. *Base Nacional Comum para quê/ quem?: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. Tese. UFF. Rio de Janeiro, 2019a.

SOUZA, E. S. D. *Entre o saber e o fazer: os discursos sobre integração curricular na Educação Profissional Brasileira*. Tese. UFF. Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA E SILVA, M. C.; ROCHA, D. *Resenha de "Gênese dos discursos"*, de Dominique Maingueneau. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 20 mar. 2018.

SOUZAJUNIOR, J. R. D. In: CORACINI, M.J.; CAVALLARI, J.S. (orgs). *(Des) construindo verdade (s) no/ pelo material didático: discurso, identidade, ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SPOLSKY, B. *Políticas Linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky*. *ReVEL*[[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]. Tradução de Ana Carolina Spinelli e Gabriel de Ávila Othero, 2016.

TILIO, R. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Volume VII, número XXVI – Jul- set 2008.

ZANELLA, J. L. *O Trabalho como Princípio Educativo do Ensino*. Tese. UNICAMP. Campinas, 2003.



## ANEXOS

### ANEXO A - Excerto do Livro Didático de Espanhol 'Confluência 3' (2016)



**Paulo Pinheiro-Correa**

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharel em Comunicação Social (Habilitação Jornalismo) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem formação técnica em Línguas Indígenas Brasileiras pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro. Professor de Língua Espanhola no curso de licenciatura em Português/Espanhol da Universidade Federal Fluminense (UFF). Estuda aquisição de segundas línguas.

**Xoán Carlos Lagares**

Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Língua Espanhola no curso de licenciatura em Português/Espanhol da Universidade Federal Fluminense (UFF). Estuda história social da língua, política linguística e linguística aplicada, conflitos normativos e processos de padronização do espanhol e do português.

**Amanda Verdan Dib**

Licenciada em Letras (Habilitação Português/Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Língua Espanhola. Ensina espanhol no curso de idiomas da Universidade Federal Fluminense (UFF) e em escolas particulares de Educação Infantil ao Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. Estuda o espanhol em comparação com o português brasileiro no âmbito da tradução.

**Cecilia Alonso**

Mestra em Letras (Estudos de Literatura — Literaturas Hispânicas) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciada em Letras (Habilitações Português/Literaturas e Português/Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora e coordenadora de Língua Espanhola em Instituto de Idiomas de Niterói, Rio de Janeiro. Estuda a presença brasileira na obra *Montreux: correo literario de Alfonso Reyes*, do escritor e diplomata mexicano Alfonso Reyes Ochoa.

**Maria Fernanda Garbero**

Doutora em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Letras (Teoria da Literatura) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciada em Letras (Licenciatura Plena – Língua Portuguesa e Literatura correspondente) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora de Teoria Literária e Literatura Brasileira nos cursos de graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM). Ensina Língua Portuguesa e Literatura em escolas de Ensino Médio, baseada na pedagogia por projetos. Estuda narrativas femininas contemporâneas.



## Presentación

### *Estimado(a) estudiante,*

Concebimos esta colección como una puerta de entrada al mundo diverso y cambiante que se expresa en lengua española. Desde una perspectiva basada en la realización de proyectos, introducimos temas que consideramos fundamentales en la formación ciudadana de los(las) estudiantes brasileños(as) del Ensino Médio.

Esta obra ha sido pensada como un lugar de encuentro, porque en ella los intereses compartidos convergen con la apertura crítica a otras realidades. La lengua española fluye a lo largo de los tres volúmenes en textos orales y escritos de diversos lugares del mundo, en actividades que proponen un diálogo intercultural en el que tienes espacio para hacer oír tu propia voz.

Todo proceso de interacción lingüística es, de alguna manera, un encuentro de saberes, deseos y expectativas. Cuando sucede en un espacio de libertad y confianza, en ese intercambio de enunciados todos salen ganando. Salimos de ese proceso transformados por otras voces, más ricos en experiencias y más preparados, por tanto, para convivir con lo que es diferente.

La fluidez en una lengua adicional se construye a través de actividades significativas de uso de la palabra, que culminan en una intervención efectiva en la sociedad. En esta colección didáctica te proponemos elaborar proyectos basados en el trabajo colaborativo, en el descubrimiento conjunto de nuevas realidades y en la reflexión compartida, para que entre todos aprendamos a leer el mundo y estemos preparados para intervenir en él de forma crítica y transformadora.

Deseamos que la vivencia que ahora empieza, y que compartes con tus compañeros(as) y tu profesor(a), sea para ti una experiencia realmente transformadora, que el mundo cultural que aquí se abre te lleve a nuevos caminos en lengua española.

La palabra la tienes tú.

**Los autores**

# La organización de la colección

## VOLUMEN 1

### Unidad 1 - Juntos

TEMAS: Configuraciones familiares; formas de convivencia; historias de vida; vivienda; campo/ciudad; desplazamientos.

PROYECTO: Campaña de convivencia en la escuela.

GÉNERO DISCURSIVO: Afiche (esfera publicitaria).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Formación de gentilicios.
2. Sujeto inclusivo.
3. Variación lingüística: norma y uso.
4. 'Solo' y 'solo'.

### Unidad 2 - Medios

TEMAS: Medios de comunicación y comportamiento; teledramaturgia; individualidad; público vs. privado.

PROYECTO: Exposición de fotografías.

GÉNERO DISCURSIVO: Pie de foto (esfera periodística).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Temas de variación: el uso de 'vosotros/vosotras'.
2. Orden de palabras.
3. Marcadores discursivos: leyendo un texto.

### Unidad 3 - Cuerpos

TEMAS: Sexualidad; dictadura del gimnasio; modificaciones corporales; hipervaloración de la belleza y de la juventud; alimentación; salud; sexismo; publicidad.

PROYECTO: Exposición sobre la diversidad en la escuela.

GÉNERO DISCURSIVO: Cuestionario (esfera científica/cotidiana).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Variación lingüística (1): 'pírsin' y 'piercing'.
2. Variación lingüística (2): 'bezote' y 'bezonte'.
3. Verbo 'gustar': apoyo a la elaboración de los cuestionarios.
4. El artículo neutro 'lo'.

### Unidad 4 - (Des)Cortesías

TEMAS: Formas de tratamiento: estímulo a la investigación; indelicadezas e incomunidades; reflexión sobre formas de interacción en español.

PROYECTO: Presentación teatral.

GÉNERO DISCURSIVO: Diálogo teatral (esfera literaria).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Para indicar acontecimientos no planeados.
2. Formas verbales y pronombres referentes a 'vosotros'.
3. Formación y uso del diminutivo.
4. Acentuación gráfica (1).

## VOLUMEN 2

### Unidad 1 - Memorias

TEMAS: Identidad; el sujeto en la memoria social; historias de vida; inserción del sujeto en la historia.

PROYECTO: Exposición de entrevistas sobre memorias escolares.

GÉNERO DISCURSIVO: Entrevista (esfera periodística).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. 'Desde' en el espacio y en el tiempo.
2. Valores del Pretérito Perfecto Simple y del Pretérito Imperfecto.
3. 'Uno' y 'la gente': formas de indeterminar el sujeto.
4. Uso de pronombres: el laísmo.
5. Acentuación gráfica (2): acento diacrítico.

### Unidad 2 - Escuelas

TEMAS: Posibilidades de tipos de escuela; experiencias escolares en el mundo hispánico; diferentes formas de comprensión del conocimiento; diferentes modelos de enseñanza.

PROYECTO: Tendadero literario de microrrelatos.

GÉNERO DISCURSIVO: Microrrelato (esfera literaria).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Maneras de identificar el sujeto en español.
2. Sujetos preverbiales y posverbiales.

### Unidad 3 - Periferias

TEMAS: Deconstrucción de la noción tradicional de periferia; periferia integrada a los intercambios urbanos; mundo urbano; modos de vida; medios de transporte; características de ambientes periféricos en el mundo hispánico.

PROYECTO: Recital de raps.

GÉNERO DISCURSIVO: Poesía/rap (esfera artístico-cultural).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. La cohesión.
2. Seseo (1).
3. Regularidades en la formación de palabras en español no normativo (1).

### Unidad 4 – Hablas

**TEMAS:** La pronunciación como marca de identidad social/regional y valores asociados a ella; polémicas; buena/mala pronunciación; creencias sobre el español.

**PROYECTO:** Audiolibro de una antología literaria.

**GÉNERO DISCURSIVO:** Prólogo/introducción (esfera literaria).

**COMENTARIO LINGÜÍSTICO:**

1. El artículo delante de palabras empezadas por 'a' o 'ha' tónica.
2. Pérdida o aspiración de las 's'.
3. Seseo (2).

## VOLUMEN 3

### Unidad 1 – Lenguas

**TEMAS:** Lenguas minoritarias; hablantes de español como segunda lengua; concepto de minoría; hablantes no-modélicos; mundo plurilingüe.

**PROYECTO:** Campaña de concienciación sobre la diversidad lingüística.

**GÉNERO DISCURSIVO:** Carta/carta abierta (esfera cotidiana/periodística).

**COMENTARIO LINGÜÍSTICO:**

1. Pretérito Perfecto Simple: verbo 'saber'.
2. El complemento indirecto y el dativo de interés.
3. Regularidades en la formación de palabras en español no normativo (2).
4. Spanglish: 'peipervíu'.

### Unidad 2 – Ecológicas

**TEMAS:** Polémicas ambientales; crecimiento económico vs. medio ambiente; alimentación saludable; calentamiento global; deforestación y escasez de agua; idea de sostenibilidad.

**PROYECTO:** Libros cartoneros.

**GÉNERO DISCURSIVO:** Crónica (esfera periodística/literaria).

**COMENTARIO LINGÜÍSTICO:**

1. 'Muy' y 'mucho'.
2. Para expresar condiciones.
3. Para expresar la impersonalidad con la pasiva refleja.

### Unidad 3 – Trabajos

**TEMAS:** El trabajo; la conquista de derechos de los trabajadores; las nuevas formas de trabajar; los cambios que se producen en la manera de ejercer antiguas profesiones y los que hacen surgir también nuevos oficios.

**PROYECTO:** Talleres para compartir saberes.

**GÉNERO DISCURSIVO:** Instrucciones (esfera cotidiana).

**COMENTARIO LINGÜÍSTICO:**

1. Valores del Presente de Indicativo.
2. Imperativos.

### Unidad 4 – Palabras

**TEMAS:** Las palabras y su peso en los enunciados en español como lengua extranjera; español panhispánico/español "neutro"; procesos de construcción de palabras y su empleo consciente para satisfacer necesidades expresivas.

**PROYECTO:** Nuestro diccionario: redefinir el mundo.

**GÉNERO DISCURSIVO:** Entrada de diccionario (esfera científica).

**COMENTARIO LINGÜÍSTICO:**

1. El verbo 'gustar' y la expresión del enunciador.
2. Para modalizar el discurso por medio de las perífrasis.

## MACROPROYECTOS

### UNIDADES 1 – Juntos, Memorias, Lenguas

Recepción de los(as) estudiantes en el nuevo semestre. Oportunidad para pensar en la escuela como espacio compartido integrando las campañas por la convivencia, la memoria y la diversidad lingüística.

### UNIDADES 2 – Medios, Escuelas, Ecológicas

Feria literaria en la cual se integren la exposición de fotos, el tendero literario y los libros cartoneros.

### UNIDADES 3 – Cuerpos, Periferias, Trabajos

"Nos y Nos-otros". Vivir la diferencia integrando en un mismo evento la exposición sobre la diversidad escolar, el recital de raps y la exposición de cuentos.

### UNIDADES 4 – (Des)Cortesías, Hablas, Palabras

Jornada para tejer historias con representaciones teatrales y presentación de las antologías literarias y del diccionario del grupo.

## La organización interna de cada unidad

Cada unidad se organiza en nueve secciones:



### APERTURA DE LA UNIDAD

Aquí encuentras la presentación del tema y del proyecto, los objetivos de la unidad y una fotografía que sirve de motivación e introducción a lo que se va a estudiar.

### PARA ENTRAR EN MATERIA

En esta sección se presenta y se profundiza el tema de la unidad. La componen actividades sobre dos o más textos escritos y un texto oral.

### PARA INVESTIGAR EL GÉNERO

Aquí se propone una investigación en profundidad del género discursivo central para la realización del proyecto.

### PARA PENSAR Y DEBATIR

En esta sección puedes encontrar dos textos escritos y un texto oral con el objetivo de ampliar la reflexión y el debate sobre el tema propuesto.

### PARA ESCRIBIR

En esta sección te presentamos las etapas para la producción escrita de un texto perteneciente al género discursivo estudiado en la unidad.

### PARA MOVILIZAR MI ENTORNO

Aquí te presentamos ideas y propuestas para la realización de un proyecto a partir del cual puedas intervenir en tu entorno.

### AUTOEVALUACIÓN

En esta sección te presentamos un cuadro con preguntas para auxiliarte a evaluar tu relación con el tema de la unidad, tu aprendizaje y tu participación en el proyecto.

### PARA DISFRUTAR

Esta sección se destina a la apreciación de enunciados artísticos.

### COMENTARIO LINGÜÍSTICO

En esta sección comentamos algunos aspectos lingüísticos de los textos presentados en la unidad.

# Sumario

## Unidad 1 – LENGUAS 9

### Contenido temático:

Lenguas minoritarias; hablantes de español como segunda lengua; concepto de minoría; hablantes no-modélicos; mundo plurilingüe.

### Proyecto:

Campaña de concienciación sobre la diversidad lingüística.

<b>APERTURA DE LA UNIDAD</b> .....	9
<b>PARA ENTRAR EN MATERIA</b> .....	13
<b>Texto 1</b>	
Lo que supo Supa .....	14
<b>Texto 2</b>	
El paraíso .....	19
<b>Comprensión oral 1</b>	
Declaraciones de Hilaria Supa sobre "esterilizaciones forzadas" .....	21
<b>PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "CARTA"</b> .....	22
¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? .....	22
¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? .....	23
Carta de Julio Cortázar a Viviana Marcela Iriart .....	24
¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas? .....	25
La carta abierta .....	26
Carta de un cubano a Harry Potter .....	26
Carta de un niño cubano a Harry Potter .....	29
<b>PARA PENSAR Y DEBATIR</b> .....	30
<b>Texto 1</b>	
Declaración Universal de Derechos Lingüísticos – Artículos 12 y 13 .....	30
Versos de <i>Paraules al vent</i> ( <i>Palabras al viento</i> ) .....	31
<b>Comprensión oral 2</b>	
Los castellanos del Perú .....	33
<b>PARA ESCRIBIR UNA CARTA ABIERTA</b> .....	34
<b>PARA MOVILIZAR MI ENTORNO</b> .....	35
<b>AUTOEVALUACIÓN</b> .....	37
<b>PARA DISFRUTAR</b> .....	38
Puerto Rico me haces falta .....	38
Canção do exílio .....	38
<b>COMENTARIO LINGÜÍSTICO</b> .....	39
1. Pretérito Perfecto Simple: verbo 'saber' .....	39
2. El complemento indirecto y el dativo de interés .....	39
3. Regularidades en la formación de palabras en español no normativo (2) .....	40
4. Spanglish: 'peipervíu' .....	40

## Unidad 2 – ECOPOLÉMICAS 41

### Contenido temático:

Polémicas ambientales; crecimiento económico vs. medio ambiente; alimentación saludable; calentamiento global; deforestación y escasez de agua; idea de sostenibilidad.

### Proyecto:

Libros cartoneros.

<b>APERTURA DE LA UNIDAD</b> .....	41
<b>PARA ENTRAR EN MATERIA</b> .....	44
<b>Texto 1</b>	
Oficina y denuncia .....	45
<b>Texto 2</b>	
Productos considerados tóxicos en la plantación y cultivo de alimentos .....	51
<b>Comprensión oral 1</b>	
Alimentos orgánicos: más saludables ¿y caros? .....	53
Los alimentos orgánicos ¿son de "calidad superior"? .....	53
<b>PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "CRÓNICA"</b> .....	54
¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? .....	54
Historia verdadera de la conquista de la Nueva España .....	55
As laranjeiras .....	57
¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? .....	59
¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas? .....	60
<b>PARA PENSAR Y DEBATIR</b> .....	60
<b>Texto 1</b>	
Confirman que los pañales de tela y los pañales desechables tienen el mismo impacto en el medio ambiente (aunque...) .....	61
<b>Texto 2</b>	
Falta de agua .....	64
<b>Comprensión oral 2</b>	
Águjero de récord amenaza la capa de ozono en Antártida este diciembre .....	65
<b>PARA ESCRIBIR UNA CRÓNICA</b> .....	66
<b>PARA MOVILIZAR MI ENTORNO</b> .....	67
<b>AUTOEVALUACIÓN</b> .....	70
<b>PARA DISFRUTAR</b> .....	71
El arte de Vik Muniz .....	71
<b>COMENTARIO LINGÜÍSTICO</b> .....	73
1. 'Muy' y 'mucho' .....	73
2. Para expresar condiciones .....	73
3. Para expresar la impersonalidad con la pasiva refleja .....	74

## Unidad 3 – TRABAJOS 75

### Contenido temático:

El trabajo; la conquista de derechos de los trabajadores; las nuevas formas de trabajar; los cambios que se producen en la manera de ejercer antiguas profesiones y los que hacen surgir también nuevos oficios.

### Proyecto:

Talleres para compartir saberes.

<b>APERTURA DE LA UNIDAD</b> .....	<b>75</b>
<b>PARA ENTRAR EN MATERIA</b> .....	<b>79</b>
<b>Texto 1</b>	
Semana Trágica de Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego .....	<b>80</b>
<b>Texto 2</b>	
Periodista británico enjuicia el modelo económico chileno y lo compara con la esclavitud en EE. UU. durante el siglo XIX .....	<b>83</b>
<b>Comprensión oral 1</b>	
La polémica jornada laboral .....	<b>85</b>
<b>PARA INVESTIGAR EL GÉNERO</b>	
<b>"INSTRUCCIONES"</b> .....	<b>86</b>
<b>¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?</b> .....	<b>86</b>
Diez pasos para tener éxito en una entrevista de trabajo .....	<b>87</b>
<b>¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?</b> .....	<b>89</b>
Receta de arroz a la naranja .....	<b>89</b>
<b>¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?</b> .....	<b>94</b>
Instrucciones para subir una escalera .....	<b>95</b>
<b>PARA PENSAR Y DEBATIR</b> .....	<b>96</b>
<b>Texto 1</b>	
Ladrillo a ladrillo las mujeres se abren paso en Brasil .....	<b>97</b>
<b>Texto 2</b>	
Teletrabajo - Modalidades .....	<b>99</b>
<b>Comprensión oral 2</b>	
Tu empresa en un día .....	<b>101</b>
<b>PARA ESCRIBIR INSTRUCCIONES</b> .....	<b>102</b>
<b>PARA MOVILIZAR MI ENTORNO</b> .....	<b>103</b>
<b>AUTOEVALUACIÓN</b> .....	<b>105</b>
<b>PARA DISFRUTAR</b> .....	<b>106</b>
Artesanía con encaje de bolillos .....	<b>106</b>
<b>COMENTARIO LINGÜÍSTICO</b> .....	<b>108</b>
1. Valores del Presente de Indicativo .....	<b>108</b>
2. Imperativos .....	<b>109</b>

## Unidad 4 – PALABRAS 111

### Contenido temático:

Las palabras y su peso en los enunciados en español como lengua extranjera; español panhispánico/español "neutro"; procesos de construcción de palabras y su empleo consciente para satisfacer necesidades expresivas.

### Proyecto:

Nuestro diccionario: redefinir el mundo.

<b>APERTURA DE LA UNIDAD</b> .....	<b>111</b>
<b>PARA ENTRAR EN MATERIA</b> .....	<b>115</b>
<b>Texto 1</b>	
Las palabras como resultado de la rebeldía juvenil .....	<b>115</b>
<b>Texto 2</b>	
El Rincón del Buen Decir: cuando hablamos de ellas .....	<b>118</b>
<b>Comprensión oral 1</b>	
Beatriz (una palabra enorme) .....	<b>121</b>
<b>PARA INVESTIGAR EL GÉNERO</b>	
<b>"ENTRADA DE DICCIONARIO"</b> .....	<b>122</b>
<b>¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?</b> .....	<b>122</b>
Nota del <i>Diccionario latinoamericano de la lengua española</i> .....	<b>123</b>
<b>¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?</b> .....	<b>124</b>
Entrada "colonización" del <i>Diccionario del español de México</i> .....	<b>124</b>
Entrada "colonización" del <i>Diccionario de la lengua española</i> de la RAE .....	<b>125</b>
Entrada "colonización" del diccionario de la lengua española de WordReference .....	<b>125</b>
<b>¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?</b> .....	<b>126</b>
<b>PARA PENSAR Y DEBATIR</b> .....	<b>127</b>
<b>Texto 1</b>	
Posts de una discusión on-line sobre la versión de la canción "Aquarela" .....	<b>128</b>
<b>Texto 2</b>	
El dueño de la verdad tropical .....	<b>132</b>
<b>Comprensión oral 2</b>	
Acuarela .....	<b>134</b>
<b>PARA ESCRIBIR UNA ENTRADA DE DICCIONARIO</b> .....	<b>135</b>
<b>PARA MOVILIZAR MI ENTORNO</b> .....	<b>136</b>
<b>AUTOEVALUACIÓN</b> .....	<b>138</b>
<b>PARA DISFRUTAR</b> .....	<b>139</b>
Restos de carnaval .....	<b>139</b>
Restos del carnaval .....	<b>140</b>
<b>COMENTARIO LINGÜÍSTICO</b> .....	<b>141</b>
1. El verbo 'gustar' y la expresión del enunciadore .....	<b>141</b>
2. Para modalizar el discurso por medio de las perífrasis .....	<b>141</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN DE LOS AUDIOS</b> .....	<b>143</b>
<b>PARA SABER MÁS</b> .....	<b>147</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>152</b>
<b>GUIÓN DE AUDIOS</b> .....	<b>152</b>

# 3

## Trabajos

En esta unidad vamos a tratar sobre el trabajo, la conquista de derechos de los trabajadores, las nuevas formas de trabajar, los cambios que se producen en la manera de ejercer antiguas profesiones y los que hacen surgir también nuevos oficios. El proyecto de la unidad consiste en la realización de talleres para compartir aquellos saberes y habilidades que, frecuentemente, están en la base de las opciones de nuestra vida profesional.

### OBJETIVOS:

- › Reflexionar sobre el mundo del trabajo, las formas que fue adoptando a lo largo de la Historia y las condiciones en que se realiza.
- › Conocer nuevos oficios, cambios en las antiguas profesiones y posibilidades de futuro en las formas de trabajar.
- › Dar instrucciones por escrito.
- › Organizar y realizar talleres para compartir saberes y habilidades.



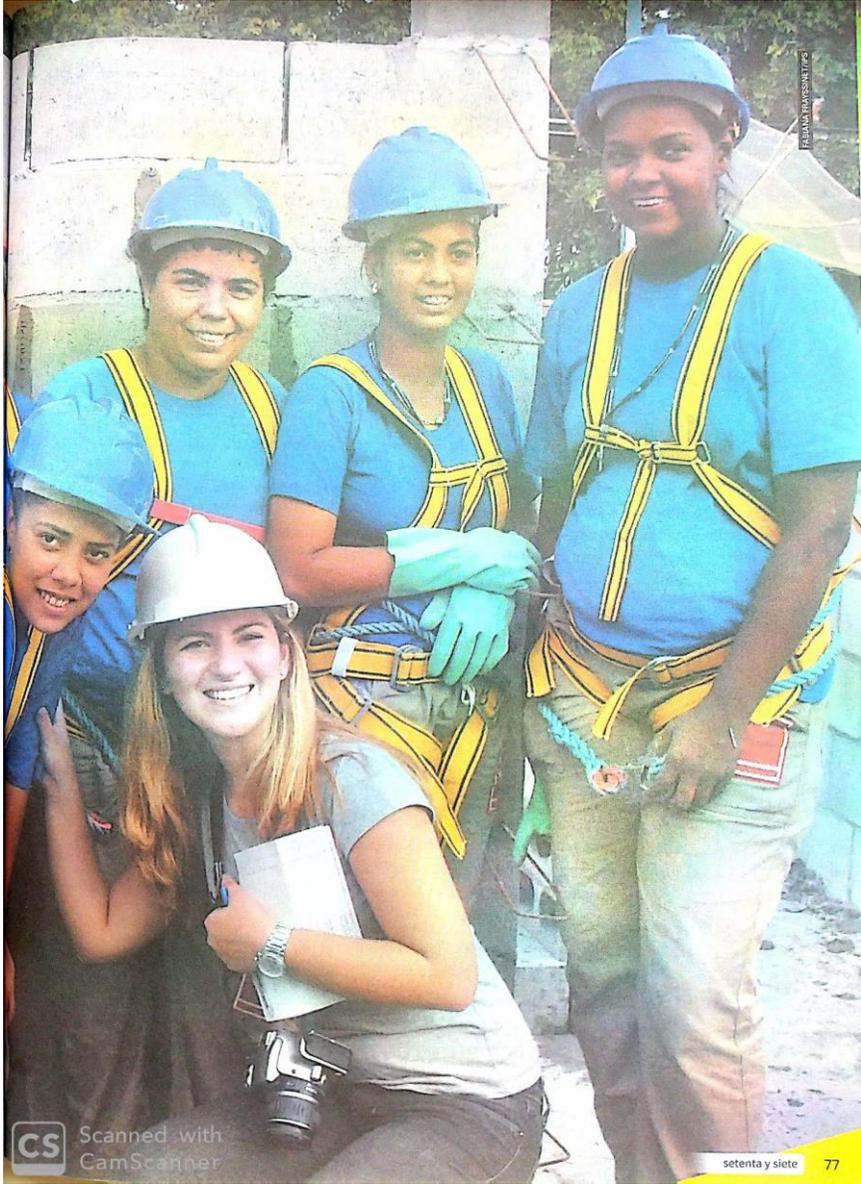
Scanned with  
CamScanner



Trabajadoras de la construcción en una obra de Río de Janeiro, Brasil, 2010.

Más información en <[www.ipsnoticias.net/2010/06/ladrillo-a-ladrillo-mujeres-albaniles-hacen-historia-en-brasil/](http://www.ipsnoticias.net/2010/06/ladrillo-a-ladrillo-mujeres-albaniles-hacen-historia-en-brasil/)>. Acceso el 2 may. 2016.

CS  
76  
Created with  
Canva.com



La imagen de apertura muestra a algunas mujeres albañiles del proyecto Mão na Massa, una iniciativa que desde 2007 promueve la inserción femenina en el mercado laboral brasileño. Esta fotografía forma parte del reportaje "Ladrillo a ladrillo las mujeres se abren paso en Brasil", que reproducimos más adelante, en la sección Para pensar y debatir.

Observa la fotografía de apertura y responde a las siguientes preguntas en tu cuaderno.

- 1 ¿En qué trabajan las mujeres retratadas? ¿Qué contribuye en la foto a que identifiquemos su ocupación?
- 2 Dentro de este texto visual, que la fotografía representa, hay otro texto que ayuda a completar el significado de la imagen, legitimando el lugar que estas mujeres ocupan. Identifícalo.
- 3 En la sociedad brasileña no hay muchas mujeres albañiles. ¿A qué crees que se debe esa realidad?

Tradicionalmente ha existido una división del trabajo por géneros en nuestra sociedad, algo que va perdiendo fuerza de a poco con la incorporación de la mujer a oficios antes ejercidos exclusivamente por hombres. Como vemos en los documentos a continuación, a lo largo del siglo XX fue común establecer una relación "natural" entre el trabajo doméstico y la mujer. En el primer documento la denominación "labores femeninas", abreviada como "lab. femeninas", consta como profesión de la madre de un estudiante; en el segundo, que reproduce un documento de identidad español de 1976, está escrita la expresión "sus labores", común en aquella época.

533

AÑO 1901  
MATRÍCULA N.º 261

DATOS GENERALES

Nombre del alumno <sup>(1)</sup> *Emilio Tacconi* Nacionalidad <sup>(2)</sup> *Oriental*  
 Edad <sup>(3)</sup> *6 a.* Fecha de su primera entrada en esta Escuela <sup>(4)</sup> *Marzo 1.º de 1901*  
 Día <sup>(5)</sup> *1.º* mes <sup>(6)</sup> *Marzo* y año <sup>(7)</sup> *1901* del actual ingreso como alumno de <sup>(8)</sup> *Prep.*  
 a cargo de <sup>(9)</sup> *Yarila Dini* Procede de <sup>(10)</sup> *cuadernillo*  
 Número de meses de permanencia en otras escuelas públicas, antes y después de su primer ingreso en esta Escuela <sup>(11)</sup> \_\_\_\_\_ Número de meses de permanencia en escuelas privadas <sup>(12)</sup> \_\_\_\_\_

Padres, tutores ó encargados

PADRE <sup>(13)</sup>	MADRE <sup>(14)</sup>	TUTOR Ó ENCARGADO <sup>(15)</sup>
Nombre <i>Emilio Tacconi</i>	Nombre <i>María Manito</i>	Nombre _____
Profesión <i>Jornalero</i>	Profesión <i>lab. femeninas</i>	Profesión _____
Domicilio <i>Peñarol</i>	Domicilio <i>Peñarol</i>	Domicilio _____
Nacionalidad <i>Italiano</i>	Nacionalidad <i>Oriental</i>	Nacionalidad _____

Fotografía de parte de una página del Libro de Matrícula y Diario, del año 1900, de la Escuela N.º 34, ubicada en el barrio Peñarol, Montevideo, Uruguay. Disponible en <<http://clubesdecienicia34.blogspot.com.br/>>. Acceso el 30 mar. 2016.

Transcribimos aquí las partes del documento de matrícula escritas con letra cursiva:

1.ª línea: Emilio Tacconi, Oriental. 2.ª línea: 6 a., Marzo 1.º de 1901. 3.ª línea: 1.º, Prep. 4.ª línea: Yarila Dini, ninguna. En la columna "Padre": Emilio Tacconi, Jornalero, Peñarol, Italiano. En la columna "Madre": María Manito, Lab. femeninas, Peñarol, Oriental.

Nació en Madrid prov.  
 el 20 de nov. de 1915 Hijo de Jaime  
 y de Constanza E. civil V. Prof. Sus labores  
 domic. en Madrid prov.  
 calle Andorra, 20 n.  
 Expedido en Madrid prov.  
 el día 15 de sept. 1976 Caduca a los 5 años  
 Grupo sanguíneo: Firma del titular.

Ilustración de un documento de identidad español de 1976.

Reproducción prohibida. Art. 184 del Código Penal y el 9.010, de 15 de febrero de 1998.

- 4 Conversa con mujeres mayores de tu entorno más inmediato para saber cómo han vivido la experiencia del mercado laboral, si anhelaban tener una profesión y no se les permitió, y cómo han llegado a desempeñar la ocupación que ejercen actualmente. Comparte tus conclusiones con tus compañeros(as) y escríbelas en tu cuaderno.

## PARA ENTRAR EN MATERIA

### Texto 1

#### Prelectura

Haz las siguientes actividades en tu cuaderno.

- 1 La celebración del Día Internacional del Trabajo surgió como un homenaje a los mártires de Chicago, obreros ejecutados en los Estados Unidos por participar en una gran huelga, realizada el primero de mayo de 1886, en la que se reivindicó principalmente la jornada laboral de ocho horas. Actualmente, ¿cómo se conmemora esa fecha en tu ciudad o en la región donde vives?
- 2 Échale un vistazo al título y a la foto del texto del próximo apartado y formula una hipótesis sobre cómo estos se relacionan con el tema de esta unidad.

#### Lectura

Ahora lee el texto, publicado en el sitio web de un diario español, y contesta en tu cuaderno las preguntas que te planteamos.



▶ No había sitio en las prisiones para albergar a los 3.000 detenidos, de los que más de 1.700 fueron procesados y 17 condenados a muerte. Fueron ejecutadas cinco personas, entre ellas Francesc Ferrer i Guàrdia al ser considerado arbitrariamente el principal responsable de la revuelta. Sin embargo, su muerte desencadenó una importante campaña de condenas internacionales que acabaría con el gobierno de Maura.

En vísperas del centenario de aquella revuelta que pasó a la Historia como Semana Trágica (Sangrienta, Triste, de Luto, Roja o Gloriosa para otros), se suceden las conferencias sobre el tema y varios libros coinciden en las librerías para hacer balance de aquel suceso. Así, Dolors Marín hace un retrato minucioso de los acontecimientos en 'La Semana Trágica' (La Esfera de los Libros); Francisco Bergasa se detiene en el fusilamiento del director de la Escuela Moderna en '¿Quién mató a Ferrer i Guardia?' (Aguilar) y Antoni Dalmau elabora una crónica que trata de explicar las causas, el desarrollo y el desenlace de aquellas jornadas en 'Siete días de furia' (Destino).

[...]

Dolors Marín, que dedica su libro a "los últimos maestros que en 1939 marcharon al exilio, se ocultaron o terminaron siendo fusilados", reserva una buena parte de su estudio a los hombres y mujeres que a principios de siglo, y desde las escuelas, contribuyeron a sacar a generaciones de españoles de la ignorancia, "la peor de las pobreza". Y lo hace, no sólo\* para rescatar la innovadora labor de la Escuela Moderna, a cuyo frente estaba Ferrer i Guàrdia, sino porque considera que, para entender los hechos, hay que ahondar en la compleja historia social de Cataluña.

Desde luego, el caldo de cultivo de una Barcelona rica frente a una Barcelona pobre estaba servido: las jornadas de trabajo superaban las 12 ó\* 13 horas, no existía el descanso dominical, no había cobertura sanitaria... La Barcelona rica era la propietaria de las fábricas textiles y metalúrgicas, la que tiene todos los privilegios, la que controla la cultura y la enseñanza. La Barcelona pobre es la que trabaja y la que tiene que nutrir las fuerzas expedicionarias españolas con destino a la guerra del Rif, porque sólo se libraban los que podían pagar un canon de 6.000 reales (unos 1.500 euros de la época).

Fragmento de «[www.elmundo.es/elmundo/2009/07/26/barcelona/1248604054.html](http://www.elmundo.es/elmundo/2009/07/26/barcelona/1248604054.html)». Acceso el 26 en. 2016.

\* En este texto la palabra "solo" aparece con tilde debido a que fue escrito antes de la reforma ortográfica de 2010, que extinguió el uso de la tilde en esa palabra. Asimismo, se acentuaba la conjunción "o" cuando esta aparecía entre números escritos con cifras (para distinguirla del cero), pero la reforma también eliminó esa tilde.

#### GLOSARIO

**efeméride** hecho relevante que se recuerda en cierto día del año.

**huelga** paro voluntario en el trabajo por parte de los trabajadores con el fin de obtener ciertas mejoras laborales.

**suceso** acontecimiento, hecho.

**ahondar** en este caso, investigar o profundizarse en algo.

**caldo de cultivo** ambiente o medio propicio para que algo se desarrolle.

**guerra del Rif** enfrentamiento bélico que tuvo lugar entre los años 1911 y 1927 en el entonces protectorado español de Marruecos.



Scanned with  
CamScanner

1 Comprueba, tras la lectura, si el contenido del texto está de acuerdo con tu hipótesis. Fundamenta tu respuesta.

2 El texto menciona que la huelga general en Barcelona se inició el 26 de julio de 1909. Observa la frase a continuación y explica el uso de los elementos subrayados considerando la fecha informada.

Nada hace presagiar a primera hora de este lunes reivindicativo que una semana trágica acababa de comenzar.

JAMIE XAVIER

3 ¿Qué elementos del texto nos permiten diferenciar entre el trascurso de la huelga y el hecho puntual que desató la represión sangrienta contra los trabajadores? ¿Cómo se mencionan los sujetos de cada una de estas acciones y qué diferencia encuentras en la manera de hacerlo?

4 Señala el acto de arbitrariedad del gobierno vigente que provocó su propia caída.

5 La Barcelona rica y la Barcelona pobre se relacionaban de manera diferente con los problemas laborales vividos en la ciudad. ¿En qué consiste esa diferencia?

## Poslectura

1 Para Dolors Marín, la ignorancia es “la peor de las pobreza”. ¿Estás de acuerdo con su opinión? Comenta tu punto de vista en el cuaderno.

2 ¿Ya has visto en tu entorno manifestaciones en las que se defienden mejores condiciones de trabajo? En caso positivo, ¿qué se demandaba? En caso negativo, ¿qué piensas que pueden reivindicar los trabajadores de tu región en los días de hoy? Discútelo con dos compañeros(as) y formulen en el cuaderno una lista en común que contenga las reivindicaciones que les parezcan más relevantes. Después expónanla al grupo para que todos puedan opinar.

## Texto 2

### Prelectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

1 ¿Qué entiendes por esclavitud? Fundamenta tu respuesta.

2 Observa el título y el antetítulo del texto a continuación. Formula una hipótesis de por qué se compara el modelo económico chileno con la esclavitud vivida en los Estados Unidos durante el siglo XIX.

## Lectura

Ahora lee el texto, publicado en un diario *on-line* de Chile, y contesta las preguntas que te planteamos.

www.elmostrador.cl/noticias/2014/12/30/periodista-britanico-enjuicia-el-modelo-economico-chileno-y-lo-compara-con-la-esclavitud-en-ee-uu-durante-el-siglo-xix/

**elmostrador** Noticias Mercados TV Cultura Deportes Espectáculos Avisos Legales

**País** 🌡️ 27°C Santiago

Jueves, 11 de febrero de 2016 | Actualizado a las 16:57

PORTADA PAÍS MUNDO BLOGS Y OPINIÓN SIN EDITAR VIDA EN LÍNEA SOCIALES KIOSCO MULTIMEDIA

CLAVES Documental | Fondart | Documental Bachelet | Talagante | cerdos | Neoliberalismo | Estado

NOTICIAS | DESTACADO

Según Robert Hunziker en Chile la familias extremadamente ricas son las dueñas de todo

### Periodista británico enjuicia el modelo económico chileno y lo compara con la esclavitud en EE. UU. durante el siglo XIX

por EL MOSTRADOR | 30 diciembre 2014

El mundo desarrollado está loco de amor con el "milagro de Chile", como lo denominó hace algunos años Milton Friedman. Clasificada como una "economía de altos ingresos" por el Banco Mundial, los galardones están por todos lados. El país cuenta con la más fuerte calificación de bonos soberanos en Sudamérica y es un modelo a seguir para el neoliberalismo.

El neoliberalismo es la escuela de pensamiento de Milton Friedman donde el mejor gobierno es el menos gobierno. Después de todo, las personas pueden cuidar de sí mismas y recaudar más dinero cuando son libres de tomar decisiones en un mercado desregulado. La fórmula es: menos gobierno es igual a más beneficios para el sector privado. Como tal, Chile representa el epitome del neoliberalismo, y el rumbo que con mayor probabilidad tomará Estados Unidos.

El "milagro de Chile" es absolutamente real, si usted ya es rico.

Sin embargo, basta con correr la cortina para constatar que las complejidades de Chile desafían el estruendo de las trompetas de la diosa del neoliberalismo y del capitalismo.

Chile es una "economía de plantación", similar en muchos aspectos a la economía de plantación del sur de los Estados Unidos durante el siglo XIX, en cuyo apogeo hubo entre cuatro y cinco millones de esclavos propiedad de sólo\* el 3,8% de la población. Los dueños de esclavos compraban esclavos, les daban alojamiento y alimentación.

En el Chile de hoy la denominación de "esclavo" se cambió por la de "trabajador", y en lugar de proporcionar alojamiento y comida como lo hacían los dueños de esclavos en 1800, ahora ofrecen un estipendio de 500 dólares por mes (unos 300 mil pesos) a los trabajadores para

Reproducido por el Art. 184 del Código Penal y del B.º 10, de 19 de febrero de 1998.

CS Scanned with CamScanner

ochenta y tres 83

que paguen su habitación y se alimenten. Así se eliminó el estigma de la propiedad de esclavos. Se estima que la mitad de todos los chilenos ganan menos de \$US 500 por mes. Por lo tanto, el mercado de esclavos es bastante considerable, mensurable más que en los Estados Unidos de 1850.

El peso de la riqueza de Chile está tan inclinado a favor de unos pocos, que se asemeja a la torre inclinada de Pisa, a punto de desplomarse en cualquier momento. Conglomerados y/o familias extremadamente ricas son las dueñas de todo, de las farmacias y los derechos de pesca, de las tiendas de retail, de la minería y los negocios que venden alimentos. Es probablemente una fotografía instantánea del futuro de Estados Unidos en unos pocos años, un Estado puramente corporativo. Después de todo, la clase media ya está bajo ataque.

Autor Robert Hunziker. Publicado en UK Progressive.

Fragmento de <www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/12/30/periodista-britanico-enjuicia-el-modelo-economico-chileno-y-lo-compara-con-la-esclavitud-en-ee-uu-durante-el-siglo-xix/>. Acceso el 11 feb. 2016.

\* En este texto se mantiene la tilde en la palabra "solo" aunque la reforma ortográfica de 2010 ya había extinguido su uso.

#### GLOSARIO

**galardón** premio o recompensa.  
**recaudar** cobrar; recibir algo y encargarse de ello.  
**epítome** resumen o compendio de una obra extensa.  
**correr la cortina** descubrir lo oculto y difícil de entender.  
**estruendo** ruido grande; estrépito.  
**estipendio** paga o remuneración que se da a alguien por algún servicio.  
**desplomarse** hacer que una cosa pierda su posición vertical; caerse.  
**tienda de retail** tienda que habitualmente se encuentra en cualquier centro urbano con venta directa al público; tienda al detalle.

- 1 Comprueba la hipótesis que formulaste en la **Prelectura**. ¿Qué efecto tiene en el texto la comparación entre los términos “esclavo” y “trabajador”?
- 2 ¿Cómo se “eliminó el estigma de la propiedad de esclavos” en Chile? ¿Por qué, según el autor, los trabajadores chilenos pueden considerarse esclavos?
- 3 A partir de las informaciones sobre el neoliberalismo que da el autor en el texto, ¿qué puedes decir sobre ese sistema económico?

### Poslectura

Lee las siguientes cuestiones y contéstalas en tu cuaderno.

- 1 ¿Conoces la CLT (Consolidação das Leis do Trabalho)? ¿Qué derechos básicos asegura a los trabajadores brasileños? Si no conoces, investigalo en internet o pregúntaselo a alguien de tu familia.

- Investiga con dos compañeros(as) sobre las medidas que se están tomando para erradicar el trabajo esclavo en Brasil.

## Comprensión oral 1

### Preaudición

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- En Brasil la cantidad de horas de la jornada laboral depende de la profesión. Para saber un poco más sobre el tema, investiga la jornada legal semanal de las siguientes profesiones: bancario(a), telemarketer y empleado(a) de tienda.
- Si un(a) empleado(a) tiene que trabajar más horas de las reglamentarias para su profesión, ¿a qué tiene derecho, de acuerdo con la ley?
- El título del reportaje que vas a oír a continuación es “La polémica jornada laboral”. Formula una hipótesis sobre qué factor puede motivar una polémica sobre la jornada laboral española de ocho horas.

### Audición

- Escucha una grabación extraída del video titulado “La polémica jornada laboral”, producido en 2009 por un noticiero de la Radio Televisión de Castilla y León (España). Luego responde a las preguntas en tu cuaderno.



Disponible en [www.youtube.com/watch?v=DQWdwdufAfA-](https://www.youtube.com/watch?v=DQWdwdufAfA-). Acceso el 26 en 2016. (0min00s - 1min09s).

- Identifica la(s) polémica(s) de que trata la grabación y comprueba si corresponde(n) a la hipótesis que formulaste.
- ¿El narrador está en contra o a favor de la mantención de la jornada de ocho horas? Identifica los recursos persuasivos que emplea en el inicio de la grabación que comprueben tu respuesta.
- En su testimonio sobre el trabajo, uno de los entrevistados denuncia una discrepancia entre la letra de la ley y su efectiva obediencia. Acláralo.
- En español es común oír la expresión “ni más ni menos” para informar sobre la exactitud de una cantidad o incluso de una información. Al final de la grabación el narrador hace un juego intertextual con esa expresión. Identifícalo y explica qué quiere decir.

## Posaudición

- 1 Para profundizar en la cuestión, discute, junto a dos compañeros(as), las prácticas de flexibilización de la jornada laboral en Brasil. Consideren las modalidades que citamos a continuación:
  - a El horario flexible, por el que el trabajador puede llegar un poco más tarde y compensarlo saliendo más tarde.
  - b El banco de horas, por medio del cual el trabajador compensa las horas extraordinarias trabajadas por medio de un crédito que le permite trabajar menos horas otros días.
- 2 Discutan las ventajas y desventajas de cada una de esas modalidades. Luego anoten las conclusiones en el cuaderno.
- 3 Propongan otras posibilidades de flexibilización del horario que aseguren al trabajador una mejor calidad de vida.

## PARA INVESTIGAR EL GÉNERO INSTRUCCIONES

### ¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?

Las instrucciones son un tipo de enunciado que se encuentra asociado a determinadas actividades, como conjunto de normas o disposiciones para realizar alguna cosa. Los reglamentos de los juegos de mesa, por ejemplo, o las relaciones de procedimientos para montar un mueble u operar una máquina son instrucciones muy usuales en nuestra sociedad. Otros textos instruccionales comunes en nuestro día a día son los pasos para cocinar un plato, que encontramos en los libros de recetas o en páginas de internet dedicadas a la cocina.

El sustantivo "instrucción" procede del verbo "instruir", que significa 'enseñar', 'transmitir conocimientos', de manera que ese término también está asociado a la formación o educación de las personas. Las instrucciones, en cuanto enunciado, tienen éxito, cumplen totalmente su papel cuando el lector logra ejecutar aquello que le enseñan. Comprender un texto instruccional es ser capaz de llevar a cabo las acciones contenidas en él, alcanzando el objetivo al que se dirigen. En el caso de una receta de comida, por ejemplo, comprenderla significa ser capaz de cocinar el plato propuesto (y que resulte digerible...).

Podemos encontrar instrucciones en diversos soportes: en papel, en paneles informativos (muchas veces fijados en las propias máquinas que deseamos utilizar) o en las pantallas de nuestra computadora. Tienen un carácter utilitarista y las encontramos en los más diversos contextos sociales.

Lee ahora estas instrucciones para pasar con éxito por una entrevista de trabajo, que se reproducen del diario peruano *El Comercio* de 2014, y responde en tu cuaderno a las preguntas que te planteamos.

Reproducción prohibida. Art. 184 del Código Penal y Ley 8.610, del 19 de febrero del 1996.

MÉRCOLES 09 DE JULIO DEL 2014 | 08:28

## Diez pasos para tener éxito en una entrevista de trabajo

Puntualidad y sinceridad son dos de los consejos fundamentales que ofrece Adecco Perú a la hora de aspirar a un empleo



Acude puntualmente y asegúrate de causar buena impresión.

La entrevista de trabajo puede ser determinante a la hora de conseguir un empleo. Y, en su calidad de factor decisivo, resultará clave que el candidato vaya preparado porque de acuerdo a su desempeño, logrará que el empleador lo vea como un candidato idóneo o no para el puesto que espera cubrir.

Si es de los que no tiene experiencia en este tipo de entrevistas o ya ha acudido a varias sin lograr el puesto de trabajo que deseaba, definitivamente está en el momento de aprender algunas cosas para mejorar sus probabilidades de éxito. [...]

### 1. AUTOEVALUACIÓN

Conoce tus fortalezas, motivaciones y tus áreas de mejora.



Scanned with  
CamScanner

## 2. INFÓRMATE SOBRE LA EMPRESA

¡Investiga! Aprende todo lo que puedas sobre la empresa, giro del negocio, los retos a los que se enfrenta y sus clientes. [...]

## 3. PUNTUALIDAD

Llega puntual. Si es diez minutos antes, mucho mejor. En ocasiones, llegar unos minutos antes del horario pautado te permitirá relajarte antes de comenzar el encuentro.

## 4. SINCERIDAD

¡Sé honesto! Sé tú mismo. El entrevistador está buscando una persona que le proporcione confianza. Te lo ganarás siendo tú mismo.

## 5. RESPUESTAS DIRECTAS

Olvida los monosílabos. Explica y argumenta. Responde siempre de forma directa y honesta.

## 6. NO TEMAS

Habla de tus experiencias negativas. Simplemente explica lo que aprendiste de ellas.

## 7. ACTITUD POSITIVA

Muéstrales que eres una persona motivada y proactiva.

## 8. DOCUMENTACIÓN

Lleva siempre una copia actualizada de tu currículum. Si el puesto al que aspiras requiere un nivel de conocimientos que no tienes, no exageres tus aptitudes en él. Recuerda que el reclutador puede poner a prueba las habilidades que mencionas.

## 9. LA PRIMERA IMPRESIÓN CUENTA

Cuida tu aspecto y la ropa que llevas.

## 10. EN SILENCIO

Asegúrate de apagar o silenciar tu celular. Las distracciones pueden generar disgusto para el reclutador.

Fragmento de <<http://elcomercio.pe/economia/personal/diez-pasos-tener-exito-entrevista-trabajo-noticia-1741592>>. Acceso el 3 may. 2016

### GLOSARIO

**lograr** conseguir.

**acudir** ir a un lugar o evento.

**giro del negocio** tipo de servicio que ofrece la empresa.

**reclutador(a)** persona encargada de entrevistar y seleccionar a los candidatos a un puesto de trabajo.

**apagar** interrumpir el funcionamiento de un aparato.

- 1 El pie de foto de la imagen que ilustra el texto incide en solo dos consejos de los diez que se recogen en el reportaje. Desde tu punto de vista, ¿esos dos consejos son los más relevantes? ¿Cuáles destacarías tú?
- 2 ¿Has hecho alguna vez una entrevista de trabajo? En caso afirmativo, ¿cómo fue tu experiencia? ¿Estás de acuerdo con todos los pasos recomendados?

### ¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?

Las instrucciones, sean del tipo que sean, suelen presentar una estructura bastante estable, dividida básicamente en tres partes:

- a la presentación de los elementos necesarios para realizar la acción;
- b la relación de las etapas que se deben seguir, organizadas en secuencia y numeradas o presentadas en orden alfabético;
- c la conclusión de la instrucción, con alguna fórmula que haga referencia al resultado.

Fijate ahora en cómo se organiza esa estructura básica en una receta de cocina, que es un género con características instruccionales. Luego contesta en tu cuaderno las preguntas que te planteamos.

The screenshot shows a web browser window with the URL [www.recetasgratis.net/Receta-de-Arroz-naranja-recipe-28667.html](http://www.recetasgratis.net/Receta-de-Arroz-naranja-recipe-28667.html). The page header includes the site name 'RecetasGratis.net', a search bar with the text '¿Qué vas a cocinar hoy?', and buttons for 'Buscar', 'Publica tu receta', and 'Acceder'. The breadcrumb trail is 'Inicio > Arroces y cereales > Arroces sueltos'. The main title is 'Receta de Arroz a la naranja'. Below the title, there is a paragraph of text: 'En esta receta traemos un clásico en la gastronomía, se trata de un delicioso arroz a la naranja, un arroz perfumado con cítrico, exótico y diferente. Sigue el paso a paso de esta receta fácil y aprende cómo preparar un arroz suelto con un sabor especial. El arroz a la naranja lo podrás usar para acompañar cualquier plato y a todos les gustará.' Below the text is a photograph of a mound of orange-colored rice next to a slice of orange. The photo is watermarked with 'RecetasGratis.net'.

Duración: 45 minutos    Comensales: 4    Coste: Barato    Para: Acompañamiento    Cocción: Hervido

### Ingredientes para Arroz a la naranja

- 1 taza de arroz blanco
- 1 unidad de cebolla blanca
- 1 pizca de pasta de ajo
- 1 pizca de sal
- 1 pizca de pimienta negra
- 2 unidades de naranjas
- 1 taza de fondo de pollo

[...]

### Pasos para preparar Arroz a la naranja

- 1 Nuestro primer paso para realizar la receta de arroz con cítricos es prelistar los ingredientes. En la parte de abajo tenemos la taza de fondo de pollo. El aspecto puede ser un poco abrumador pues este fondo se compacta después de ser congelado y toma un aspecto gelatinoso.



- 2 Lleva una olla honda a fuego medio. Adiciona una cucharadita de aceite de girasol y añade la cebolla finamente picada.



- ▶ 3 Agrega sal, pimienta negra y pasta de ajo al gusto. Saltea durante algunos minutos más.



- 4 Añade el arroz y saltea durante un par de minutos. Recuerda que por una taza de arroz son necesarias dos tazas de agua o cualquier líquido que utilices.



- 5 Añade el zumo de naranja (1 taza aproximadamente) y el fondo de pollo (1 taza). Lo que vamos hacer es reemplazar el agua por estos dos líquidos que serán la base de nuestra receta. Deja cocinar a fuego medio hasta que se seque el arroz. Luego baja a fuego lento, tapa nuestra olla y deja cocinar durante unos 10 minutos más.

**Truco:** El fondo de pollo con el zumo de naranja darán un sabor inigualable a esta receta.



- 6 Lo ideal es que nuestro arroz quede en el punto de cocción deseado; también notarás que toma un color tipo naranja por el zumo de esta fruta.



- 7 Para servir, agrega nuestro arroz a la naranja en un pocillo tintero para darle forma.



- 8 Voltea en un plato el pocillo tintero y te darás cuenta que queda en una forma redonda ideal para emplatar y acompañar este arroz de cítricos con cualquier tipo de proteína.



- 9 Sirve el arroz a la naranja y decora con una tajada de naranja fresca y unas ramas de menta. Utilízalo para acompañar un pescado frito o un pollo a la plancha. Si deseas más recetas de diferentes tipos de arroz y tienes algún comentario o inquietud, escríbenos. ¡Disfruta!



- 10 Si te ha gustado la receta de Arroz a la naranja, te sugerimos que entres en nuestra categoría de Arroces sueltos o déjate sorprender en nuestro Recomendador de recetas.

Fragmento de «[www.recetasgratis.net/Receta-de-Arroz-naranja-receta-28667.html](http://www.recetasgratis.net/Receta-de-Arroz-naranja-receta-28667.html)». Acceso el 26 abr. 2016.

## GLOSARIO

**cocción** acción y efecto de cocer.

**taza** recipiente con una sola asa, destinado a tomar líquidos, generalmente calientes.

**pizca** porción mínima o muy pequeña de algo.

**fondo de pollo** caldo de pollo.

**prelistar** separar los ingredientes y dejarlos a mano para la preparación del plato.

**abrumador(a)** algo que por su exceso ocasiona daño o incomodidad.

**olla** recipiente metálico o de otro material que sirve para calentar comida o cocinar.

**saltear** rehogar, sofreír un alimento en manteca o aceite.

**zumo** líquido de hierbas, flores o frutas que se obtiene exprimiéndolas o machacándolas.

**reemplazar** sustituir.

**pocillo tintero** taza pequeña habitualmente usada para tomar café solo, denominado "tinto" en Colombia.

**emplatar** poner en el plato la comida que ha sido cocinada.

**tajada** porción cortada de algo.

- 1 ¿Qué parte del texto corresponde a la presentación de los elementos necesarios para realizar la acción?
- 2 ¿Cómo se trata en el texto al lector: de "tú" o de "usted"? ¿Qué piensas que significa esa forma de tratamiento utilizada en este contexto?
- 3 Las instrucciones son asertivas al indicar la realización de las diversas acciones; sin embargo, en algunos casos pueden también hacer sugerencias o dar consejos. Localiza en el texto, y anota en tu cuaderno, lo que te parezcan recomendaciones.
- 4 En la conclusión de la receta (paso 9), ¿qué fórmula hace referencia al resultado de las instrucciones?

## ¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?

Como hemos visto en las explicaciones y en los ejemplos anteriores, las instrucciones organizan discursivamente secuencias de acciones, de manera que predominan en este género los marcadores del tipo estructuradores de la información, como son los ordenadores: "en primer lugar... en segundo lugar", "primero... después", "seguidamente", "finalmente", etc.

La secuencia de acciones se puede enunciar en Imperativo, modo verbal que se emplea para expresar mandatos, órdenes, solicitudes, ruegos o deseos. Consulta el **Comentario lingüístico** para aprender a formar el Imperativo. También es posible enunciar las acciones que deben ser realizadas mediante el uso del infinitivo, o bien usando formas verbales en presente en oraciones impersonales con el pronombre "se". Así, por ejemplo, en una receta hipotética de tortilla podríamos encontrar secuencias de acciones expresadas de distintas maneras, como en los ejemplos a continuación:

- a "Pela las patatas, sálaslas, fríelas en poco aceite hasta que queden blandas, retíralas del fuego...".
- b "Pelar las patatas, salarlas, freírlas en poco aceite hasta quedar blandas, retirarlas del fuego...".
- c "Se pelan las patatas, se salan, se frien en poco aceite hasta que queden blandas, se retiran del fuego...".

Fíjate que estas son solo algunas entre las diversas posibilidades de dar instrucciones que ofrece la lengua.

Aunque, como hemos visto, las instrucciones tienen un carácter marcadamente utilitario, una vez que sirven para ayudarnos a realizar acciones, sus características estructurales y lingüísticas pueden ser apropiadas por otros géneros, con objetivos diversos. La literatura permite reinterpretar todos los géneros y transformarlos con fines estéticos.

Vamos a leer ahora un cuento del escritor argentino Julio Cortázar (que te presentamos en la unidad "Lenguas" de este volumen), que hace uso de las instrucciones con fines artísticos. Luego haz en tu cuaderno las actividades que te planteamos.

### INSTRUCCIONES PARA SUBIR UNA ESCALERA

JANINE ANWER

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquier otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste\* descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cúdense especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

CORTÁZAR, Julio. *Historias de cronopios y de famas*. Madrid: Alfaguara, 1996, p. 25-26.  
© Sucesión de Julio Cortázar, 1962

\* En este texto la palabra "este" aparece con tilde debido a que fue escrito antes de la reforma ortográfica de 2010, que extinguió el uso de la tilde en esa palabra.

#### GLOSARIO

**suelo** superficie terrestre; piso de un edificio o de un cuarto.  
**plegarse** doblarse.  
**agacharse** inclinar alguna parte del cuerpo, como la cabeza o el tronco.  
**peldaño** cada una de las partes de una escalera; escalón.  
**planta baja** planta de un edificio o casa situada al nivel del suelo.  
**gamuza** piel de la gamuza, aterciopelada y con color amarillo pálido.  
**talón** calcañar.

- 1 ¿Qué efecto causa el título del texto, que anuncia el contenido del relato? ¿Por qué?
- 2 Reconoce en el texto las partes que habíamos descrito en la estructura del género “instrucciones” y explícalas en tu cuaderno.
- 3 Entre las tres formas de dar instrucciones (a, b y c) que te presentamos en este apartado, identifica cuál de ellas se usó en el texto de Cortázar. ¿Es el mismo recurso empleado en los textos instruccionales que vimos en los apartados anteriores? Fundamenta tu respuesta.
- 4 Observa los dos fragmentos de la receta de arroz a la naranja que reproducimos a continuación.

Si deseas más recetas de diferentes tipos de arroz y tienes algún comentario o inquietud, **escribenos.**

Si te ha gustado la receta de Arroz a la naranja, **te sugerimos que entres** en nuestra categoría de Arroces sueltos [...].

Considerando el lugar que ocupa cada uno de ellos en la estructura básica del texto instruccional que hemos discutido anteriormente, reflexiona sobre las razones que pueden llevar a que el primero presente una forma verbal en el modo Imperativo y el segundo, en el modo Subjuntivo. Fíjate que en ambos se hace una recomendación con base en una condicional.

## PARA PENSAR Y DEBATIR

### Texto 1

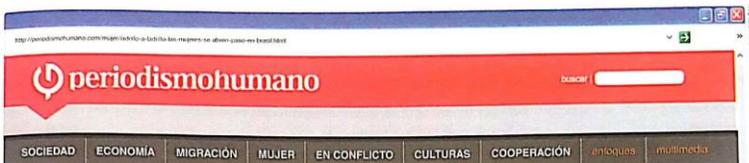
#### Prelectura

Haz las siguientes actividades en tu cuaderno.

- 1 Investiga la definición de las siguientes profesiones: albañil, picapedrero(a), encofrador(a), cajero(a), fontanero(a) y planchador(a).
- 2 De acuerdo con el título del texto que vas a leer a continuación, ¿qué significa decir que las mujeres se abren paso “ladrillo a ladrillo”?

## Lectura

Ahora lee el texto a continuación y responde en tu cuaderno a las cuestiones que te planteamos.



### mujer

## Ladrillo a ladrillo las mujeres se abren paso en Brasil

Un vaivén de carretillas cargadas de ladrillos, maderas y hierros, con una orquesta de fondo de martillos, taladros y sierras

Pero algo es distinto: detrás de las máscaras, los cascos y los uniformes hay mujeres albañiles.

30.06.2010 · IPS · Fabiana Frayssinet · (Río de Janeiro)

En esta obra de la ciudad de Río de Janeiro, aparece una nueva cara del mercado laboral de Brasil. Son apenas siete entre 90 hombres, pero lucharon mucho por llegar hasta lo más alto de los andamios de la obra, un edificio de ocho pisos.

"Me decían que como albañil no iba a aguantar pero aquí estoy", contó Daiana Aguiar, una albañil de 23 años, casada y con un hijo. Muchos de sus conocidos dudan de que "revoque o ponga ladrillos de verdad". Aguiar recuerda sin nostalgia su pasado de cajera de supermercado. "Trabajaba de lunes a lunes con apenas un descanso semanal. En una obra hay una diferencia salarial muy grande. Sábado y domingo descanso. Y ahora tengo automóvil, estudio, y construyo en mi casa", relató.

A dar el paso las ayudó el Proyecto Mano en la Masa (Mão na Massa, en portugués) que desde 2007 promueve la inserción femenina en el mercado laboral y el rescate de su autoestima, en una iniciativa de la Federación de Instituciones Benéficas (FIB), con respaldo de las empresas estatales Petrobras y Eletrobras.

Estudiaron 460 horas, realizaron 180 de práctica y 120 de capacitación profesional en áreas como albañilería, pintura, carpintería y fontanería. Sumaron 160 horas de formación social, con materias como ciudadanía, género y salud, y seguridad laboral.

El proyecto, dirigido a jefas de familia, también ayuda a encontrar empleo en empresas públicas y privadas, con un índice de éxito de 70 por ciento. "Buscamos romper el paradigma de que la mujer no puede estar en obra", explicó Norma Sá, coordinadora de Mano en la Masa, durante una visita de TerraViva a la obra.

La idea nació cuando Deise Gravina, ingeniera civil y presidenta de la FIB, observó que las trabajadoras mejoraban la construcción y que habitualmente las mujeres de las "favelas" (comunidades pobres) ayudan al padre o al marido a edificar o mejorar sus viviendas.

Un estudio confirmó que muchas querían aprender el oficio pero se autoexclúan al pensar que era una profesión masculina. Sunilda dos Santos, de 36 años, tenía que mantener a sus dos hijos y un nieto. Era lavandera y planchadora, pero decidió ser carpintera “para demostrarme a mí misma que puedo”.

La autoestima se refuerza con la actividad profesional, la mejora salarial y el empleo formal. “Ahora tengo tarjeta de crédito y hasta talonario de cheques”, exclamó Santos todavía asombrada. “Compré una heladera con esas puertas por donde sale agua fresca”, añadió mientras sus colegas festejan: “¡Qué chic!”.

[...]

Las participantes se capacitan para ser encofradoras, albañiles, pintoras, ceramistas, fontaneras o hasta picapedreras en un curso de 236 horas, que incluye formación profesional, administración empresarial y ciudadanía.

Una de ellas, Daniela da Rocha, de 35 años, contó a TerraViva que muchas mujeres de su favela, Morro da Providência, en Río de Janeiro, “tienen hijos y no marido, y mucha necesidad de trabajar”. También requieren mejorar sus viviendas y realizar obras en sus comunidades, añadió.

María Rosa Lombardi, de la no gubernamental Fundación Carlos Chagas, puntualizó que la presencia femenina en la construcción no se expresa por ahora en igualdad salarial ni acceso a cargos de poder.

Lombardi dijo a TerraViva que en Brasil todavía existe “un mercado de trabajo muy machista”. La creciente oferta femenina en un mercado laboral restringido puede acentuar el desempleo de las mujeres, tradicionalmente más alto que el masculino, dijo.

Justamente, Da Rocha, que sueña con ser ingeniera, se quejó de no encontrar empleo en la construcción porque el “prejuicio todavía es grande”.

Algunos empresarios contratan a mujeres por tres meses, para simular que cumplen con las medidas estatales a favor del empleo femenino, “y después nos echan”, denunció. El gobierno, además de ofrecer cursos, “debe hacer valer la ley ante las firmas privadas”, dijo.

Fragmento de «<http://periodismohumano.com/mujer/ladrillo-a-ladrillo-las-mujeres-se-abren-paso-en-brasil.html>». Acceso el 21 en. 2016.

#### GLOSARIO

- carretilla** carro pequeño con una rueda delante y dos mangos detrás para agarrarla, con la que se transportan pequeñas cargas.  
**taladro** instrumento punzante o cortante con el que se perfora un material.  
**casco** gorro de metal o plástico resistente que protege la cabeza.  
**dudar** estar en duda, vacilar entre dos opciones contradictorias, no estar seguro.  
**tarjeta de crédito** medio de pago que sustituye al dinero en efectivo y, en ocasiones, permite diferir o dividir el pago.  
**todavía** expresa continuación de algo comenzado en un tiempo anterior; aún.  
**prejuicio** juicio u opinión, generalmente negativo, que se forma inmotivadamente de antemano y sin el conocimiento necesario.

- 1 ¿Qué logra la periodista al urdir su texto con relatos personales?
- 2 ¿Qué elementos contribuyen al aumento de la autoestima de las trabajadoras de que trata el texto?
- 3 En nuestra sociedad las mujeres de la clase trabajadora se encuentran en situación aún más precaria que los hombres por el propio hecho de ser mujeres. En este sentido, ejercer un trabajo que tradicionalmente ejecutan los hombres supone para ellas un avance social. Busca ejemplos en las intervenciones de las entrevistadas que comprueben esta afirmación.
- 4 ¿El trabajo en la obra de construcción aparece en la vida de algunas mujeres retratadas como una novedad o la continuidad de un saber preexistente? Fundamenta tu respuesta.

## Poslectura

- 1 ¿Conoces otros ámbitos laborales en los que las mujeres estén conquistando nuevos puestos de trabajo? Contéstalo en tu cuaderno.
- 2 Con dos compañeros(as), investiga sobre las causas sociales que hacen que todavía las mujeres no ocupen ciertos puestos de trabajo. Hagan una breve relación con ejemplos en el cuaderno.

## Texto 2

### Prelectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1 En tu opinión, ¿el avance de la tecnología provocó cambios en el mercado laboral a lo largo de los años? Fundamenta tu respuesta.
- 2 Observa el título, el subtítulo y las imágenes del texto a continuación. ¿A qué tipo de trabajos crees que se refieren?
- 3 ¿De qué fuente proviene la información del texto? ¿Puede considerarse una fuente fiable? ¿Por qué?

### Lectura

Ahora lee el texto y contesta las preguntas en tu cuaderno.

www.teletrabajo.gov.co/027/a3/articulo-0304.html?\_noindex=1

Quénes somos | Contáctenos

**Teletrabajo** | Portal Teletrabajo Colombia

buscar

vive digital por la gente

¿QUÉ ES? | LEGISLACIÓN | TECNOLOGÍA | IMPLEMENTACIÓN | FORMACIÓN | OFERTA LABORAL | PACTO | NOVEDADES

Usted está en: Inicio > ¿Qué es?

04/03/2016

## Modalidades

En Colombia, Ley 1221 de 2008 establece tres modalidades de teletrabajo o tipo de teletrabajador, que responden a los espacios de ejecución del trabajo, las tareas a ejecutar y el perfil del trabajador.

DEFINICIÓN

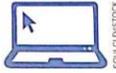
**MODALIDADES**

BENEFICIOS

RETOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

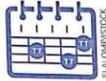
REQUERIMIENTOS

### Teletrabajo Autónomo



Trabajadores independientes o empleados que se valen de las TIC para el desarrollo de sus tareas, ejecutándolas desde cualquier lugar elegido por él.

### Teletrabajo Suplementario



Trabajadores con contrato laboral que alternan sus tareas en distintos días de la semana entre la empresa y un lugar fuera de ella usando las TIC para dar cumplimiento. Se entiende que teletrabajan al menos dos días a la semana.

### Teletrabajo Móvil



Trabajadores que utilizan dispositivos móviles para ejecutar sus tareas. Su actividad laboral les permite ausentarse con frecuencia de la oficina. No tienen un lugar definido para ejecutar sus tareas.

Las modalidades de trabajo flexibles y a distancia han propiciado la transformación de las relaciones laborales, permitiendo a los empleados tener control sobre su tiempo y sus objetivos, y brindando a las organizaciones mayor productividad derivada del aumento en la calidad de vida de los trabajadores gracias al teletrabajo.

Disponible en <[www.teletrabajo.gov.co/622/w3-article-8364.html?\\_noredirect=1](http://www.teletrabajo.gov.co/622/w3-article-8364.html?_noredirect=1)>. Acceso el 4 mar. 2016.

#### GLOSARIO

TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación.  
brindar. ofrecer.

- 1 ¿El contenido del texto que acabas de leer está de acuerdo con tu hipótesis? Fundamenta tu respuesta.
- 2 ¿Qué objetos están representados en las figuras? ¿Cómo se relacionan con el tópico correspondiente?
- 3 ¿Cuáles son las ventajas que ofrecen a los empleados y contratantes las modalidades de teletrabajo?

### Poslectura

- 1 Y a ti, ¿te gustaría ser un(a) teletrabajador(a)? ¿Por qué? Contéstalo en tu cuaderno.
- 2 ¿Qué otros cambios crees que surgirán en el mercado laboral en los próximos años? Júntate a dos compañeros(as) y elaboren una lista con sus suposiciones en el cuaderno. Compártanla con todo el grupo para que puedan intercambiar opiniones.

## Comprensión oral 2

### Preaudición

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1 Las Pymes —acrónimo de “pequeña y mediana empresa”— son responsables por buena parte de la economía de un país. En distintos países, hay órganos gubernamentales que fomentan la creación de ese tipo de negocio, difundiendo conocimientos técnicos y legales. ¿Qué significa para alguien abrir su propio negocio? Presenta los pros y contras de ello.
- 2 ¿Te parece que abrir una pequeña empresa es fácil o difícil? ¿Por qué?
- 3 De acuerdo con el título de la grabación que vas a escuchar, se puede abrir una empresa en un día. ¿Crees que eso es efectivamente posible? Fundamenta tu respuesta.
- 4 Busca en el diccionario o en internet el significado de las siguientes palabras, que te ayudarán a comprender el texto oral: “RUT”, “trámite” y “notario(a)”.

### Audición

8 Ahora escucha la grabación extraída del spot televisivo “Tu empresa en un día”, del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo del Gobierno de Chile. Luego responde a las preguntas en tu cuaderno.

- 1 Comprueba, tras la audición, si el contenido de la grabación corresponde al título del spot.
- 2 El mensaje del spot televisivo tiene la clara intención de deshacer una creencia que circula en la sociedad. ¿Puedes identificarla?
- 3 ¿Qué medios se emplean en el spot para convencer al oyente/televidente del mensaje?
- 4 Según tu opinión, ¿el spot es efectivo, es decir, sus creadores logran transmitir un mensaje claro e informativo?
- 5 ¿El narrador se dirige a los oyentes/televidentes de manera formal o informal? Fundamenta tu respuesta informando los pronombres y las formas verbales que se usaron para distinguir el tratamiento formal del informal.



- 6 ¿El uso de la forma de tratamiento elegida puede ser considerado como una estrategia discursiva de convencimiento? Fundamenta tu respuesta.

## Posaudición

- 1 En Brasil hay una diferencia entre micro y pequeñas empresas. Investiga junto a dos compañeros(as) qué características diferencian un tipo de empresa de la otra y anótenlas en el cuaderno.
- 2 Si desearan abrir una Pyme, ¿qué tipo de negocio sería? Para una decisión así, uno tiene que considerar no solo sus gustos y aptitudes personales, sino también el mercado para el servicio o producto. Junto a los(as) mismos(as) compañeros(as) piensen en los negocios más viables, de acuerdo con el mercado y las aptitudes personales del grupo. Apunten los resultados en el cuaderno.

## PARA ESCRIBIR INSTRUCCIONES

En el proyecto de esta unidad vamos a organizar talleres para compartir saberes. Pensando en el taller que vas a llevar a cabo y en sus participantes, vas a escribir un pequeño texto con instrucciones, que repartirás al principio de la actividad, con indicaciones básicas para empezar el trabajo. No todo lo que hacemos se puede describir fácilmente en una lista precisa de instrucciones escritas. Si, por ejemplo, tu habilidad es el baile y lo que propones es un taller de zapateado, sin duda, las instrucciones escritas no serán el medio más adecuado para transmitir ese saber. El taller elegido va a condicionar el tipo de instrucciones que vas a escribir.

- Etapas 1** Decide sobre qué vas a escribir el conjunto de instrucciones y qué carácter van a tener. Para ello, debes intentar responder a la siguiente pregunta: "¿Cuál es mi objetivo?".
- Etapas 2** Elige qué tipo de instrucciones quieres escribir, más literales o más literarias, humorísticas o serias, simples e introductorias o complejas y avanzadas. Decide también cómo vas a presentar el texto, el tipo y el tamaño de letra, cómo será la organización de los párrafos, si vas a emplear o no imágenes, etc.
- Etapas 3** Presenta los elementos que se utilizarán en las actividades planeadas.
- Etapas 4** Escribe el paso a paso teniendo en cuenta la secuencia temporal y lógica de las actividades que se van a realizar. Decide antes qué recursos lingüísticos vas a usar para ordenar la información y si emplearás el Imperativo, el infinitivo o estructuras impersonales con el pronombre "se" para relatar las acciones. Debes decidir también en este momento el tratamiento que vas a dar a tu lector, formal o informal.
- Etapas 5** Decide cómo será la conclusión, con un mensaje de incentivo, presentando la actividad ya realizada o de alguna otra manera, y redáctala a continuación de acuerdo con tus preferencias.
- Etapas 6** Intercambia tu texto con un(a) compañero(a) para que lo lea y te haga sugerencias para mejorarlo. Tu compañero(a) debe considerar en este momento si sería capaz de realizar la actividad que las instrucciones describen. Su opinión es fundamental para que puedas hacer los ajustes necesarios.



Scanned with  
CamScanner

**Etapa 7** Reescribe tu texto teniendo en cuenta las sugerencias de tu compañero(a). Haz una nueva lectura y pídele a tu profesor(a) que lo revise para detectar posibles problemas lingüísticos.

**Etapa 8** Redacta la versión final del texto y haz las copias que sean necesarias para distribuir entre los participantes en tu taller. Si te has reunido con otros(as) compañeros(as) para compartir la realización de un mismo taller, pueden intentar unir sus textos, creando uno solo para distribuirlo, o bien repartir copias de todos los textos escritos.

## PARA MOVILIZAR MI ENTORNO

¿Cuántos talentos tenemos guardados en nuestras historias de vida? ¿Cuántas habilidades traemos en nuestras memorias afectivas? ¿Cómo armamos nuestro pequeño-gran bagaje de saberes compartidos? Quizás, tan importante como esas preguntas sea reconocer que, de maneras muy diversas, cada uno de nosotros lleva un conocimiento, un saber, una habilidad que nos distingue y destaca en el medio donde vivimos, la sociedad en que actuamos.

Un albañil, una docente, un abogado, una ingeniera, un peluquero, una médica, un pintor, una escritora, o sea, las profesiones que nos identifican socialmente, en menor o mayor grado, surgen de una motivación interior. Seguro que si nos ponemos a rescatar escenas de la memoria, es posible descubrir en muchos casos que esta relación se ha construido desde la infancia. Mientras juegan e imaginan su futuro, los niños ensayan sus profesiones a través de los deseos y del juego.



Esta foto puede inspirarte para realizar el proyecto.

Sin embargo, entre los deseos infantiles y la elección del trabajo, en algún momento de nuestras vidas nos toca decidir, definir el camino que vamos a recorrer en el mundo laboral. Y, de manera general, sabemos que no todas las personas tienen las mismas oportunidades de estudio y formación, y que interviene a veces el azar antes que el deseo. Por otro lado, el último año del Ensino Médio constituye, en cierta medida, un punto de inflexión en la vida de cada estudiante. Y uno de los criterios para elegir una profesión es conocerse bien a sí mismo y saber qué actividades le resultan a uno más placenteras.

Además, al conocer las finalidades y la importancia de todos los oficios presentes en la sociedad podremos superar prejuicios y presiones sociales que suelen intervenir negativamente en nuestras elecciones en la vida. O sea, ninguna sociedad puede funcionar orgánicamente sin profesores, médicos, basureros, arquitectos, enfermeros, artistas, poetas, entre otros tantos trabajos que forman parte de nuestro contexto. Si nos ponemos a pensar en las comunidades ribereñas, vamos a ver que allí hay una gama de oficios que, aunque sean desconocidos para muchos de los habitantes de las ciudades, son fundamentales para el equilibrio de aquellas sociedades, como los barqueros, los profesores de frontera, las agrupaciones de salud itinerante, en fin, oficios que surgen de las necesidades, pues solo los ciudadanos saben cuáles son sus urgencias.

En esta unidad, hemos discutido diferentes perspectivas laborales. Hablamos de las desigualdades entre los sueldos destinados a los hombres y a las mujeres, de las injusticias presentes en las relaciones entre empleados y empleadores, y de los vínculos de explotación todavía marcadamente reconocibles en nuestro tiempo. Pudiste tener contacto con actividades poco conocidas y sus sujetos, lo que te permitió comprender la diversidad como parte constitutiva de ese poder de elección.

¿Y tú? ¿Ya pensaste en lo que quieres hacer? ¿Cómo se originó este deseo? Ahora, más que contestar tales preguntas, te proponemos hacer una pequeña lista de tus habilidades, sean las que aprendiste en tu contexto familiar o las que desarrollaste en tu vida escolar. Es posible que algún(una)

compañero(a) comparta habilidades similares. Por ejemplo: supongamos que a ti te gusta escribir, como a tu compañero(a) de clase, pero te sientes más cómodo(a) con los relatos ficticiales, mientras que a él(ella) le gustan los textos más próximos al periodismo. En otro rincón de la clase hay otros(as) estudiantes que comparten el gusto por la culinaria, y en otro hay compañeros(as) a los(as) que se les da bien el baile, y así por el estilo. ¡Cuántas cosas podemos aprender al compartir! Te invitamos a ti y a tus compañeros(as) de clase a conocer las habilidades y gustos que comparten.

Después de elaborar individualmente una lista de tus habilidades, habla con tus compañeros(as) para ver en qué conocimientos coinciden. En grupos de entre tres y cinco personas elijan una habilidad que deseen compartir con su comunidad escolar. Volviendo a los ejemplos de antes, pueden proponer un "Taller de cocina rápida" e invitar a la gente a aprender maneras simples de cocinar, o un "Taller de escritura creativa" en el que enseñen técnicas de redacción. Como suele pasar con esas oportunidades de aprendizaje, es necesario limitar el número de participantes, a fin de que tengan espacio y capacidad para atender a todos los inscritos.

Cuanto más diversas sean las actividades que propongan, más experiencias podrán intercambiar. Para que todo salga conforme lo previsto, divide las actividades entre tus compañeros(as) de taller, de manera que cada cual se responsabilice por un aspecto que pueda desarrollar con propiedad. Si el espacio de tu escuela lo permite, habla con tu profesor(a) y con otros responsables sobre la posibilidad de extender esta experiencia a toda la comunidad escolar, lo que ampliará el público de los talleres y, obviamente, multiplicará vivencias.

Como parte de la propuesta de integración en la perspectiva de los macroproyectos, esta actividad podrá presentarse como una intervención colectiva y directa. Al reunir nuestros saberes, aprendemos a caminar juntos y a valorar nuestras habilidades, además de reconocer que el aprendizaje se construye en un camino compartido, solidario y, sobre todo, a través del encuentro generoso con nuestros(as) compañeros(as).



Talleres de:  
**TEATRO** CIRCO Y MALABARES  
OBRAS  
ACROBACIA EN TELAS

URBANA  
HIP HOP Y BREAKDANCE **DANZA**  
VIDEO DANZA

**MUSICA** TALLER DE GUITARRA  
CORO  
PERCUSION Y MURGA

MURALISMO **PLASTICA**  
REVISTA BARRIAL  
EDICION AUDIO Y VIDEO

para adolescentes

**Inscripciones e informes:**

Coordinador

Delegación de Cultura Zona Andina  
de la Provincia de Río Negro  
Onelli 1450 - Edificio Administrativo  
Lunes a viernes de 9 a 12 hs

Pablo Suarez  
154645612  
Lunes a Viernes  
de 16 a 18hs

Afiche del proyecto Usina Cultural Bariloche, organizado por el Ministerio de Turismo, Cultura y Deportes de Argentina y de la Secretaría de Cultura de Río Negro, 2013.



Afiche de la 2.ª Feria de Trueque e Intercambio de Bienes y Saberes en Querétaro, México, 2013. Tianquiztli ("mercado" en náhuatl, lengua azteca) es el nombre del mercado, local de consumo responsable y economía solidaria.

## AUTOEVALUACIÓN

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

### Trabajos y yo

- 1 ¿Cómo me afecta personalmente el tema de los trabajos y de las profesiones desde una perspectiva histórico-social?
- 2 ¿Entiendo mejor que, por detrás de cada profesión, actúan perfiles e identidades diferentes?
- 3 ¿Puedo comprender mejor la relación entre los derechos y las leyes de los trabajadores y su propio trabajo?
- 4 Entre las historias y los hechos que abordó la unidad, ¿cuál de ellos fue más significativo para mí? ¿Por qué?
- 5 ¿Comprendo mejor los componentes del texto de instrucción?
- 6 ¿Puedo entender mejor qué representa un taller de escritura creativa o un taller de cuño literario?

### Trabajos y mi propio aprendizaje

- 1 ¿Hay asuntos que presentaron más dificultad de comprensión?
- 2 ¿Tuve problemas de comprensión en la lectura de los textos? ¿De qué tipo?
- 3 ¿Pude comprender los enunciados orales? Si tuve algún problema, ¿en qué consistió?
- 4 ¿Conseguí resolver todos los problemas de comprensión, de textos escritos y orales, que surgieron a lo largo de la unidad? ¿Cómo?
- 5 ¿Tuve dificultad para producir el texto en el género propuesto?
- 6 ¿Comprendo que la escritura es procesual y reconozco mis avances de una etapa a otra en ese recorrido?
- 7 ¿Cómo fue mi participación en las actividades de interacción oral con mis compañeros(as)?

### Trabajos y mi entorno

- 1 ¿El proyecto realizado funcionó como se esperaba? ¿A pesar de los problemas que, ocasionalmente, pueden haber surgido, fue posible llevar el proyecto a su término?
- 2 ¿Cómo fue mi participación en el proyecto? ¿Pude llevar a cabo todas mis iniciativas?
- 3 ¿Qué podría haber hecho diferente para mejorar el resultado final del proyecto?
- 4 ¿De qué manera la intervención realizada por el proyecto provocó algún tipo de cambio en mi entorno?



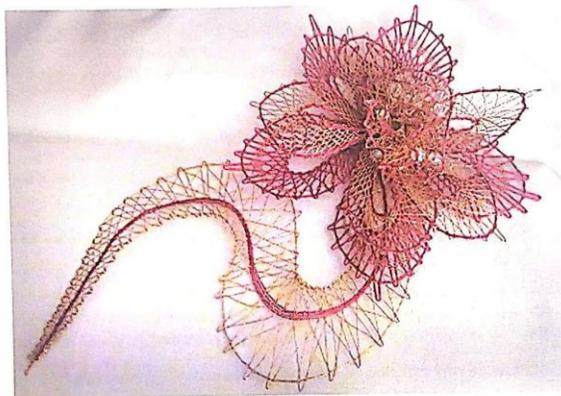
Scanned with  
CamScanner

ciento cinco 105

## PARA DISFRUTAR

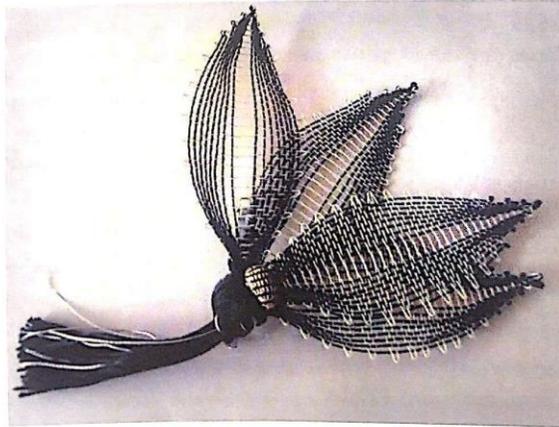
### Artesanía con encaje de bolillos

Las fotos a continuación presentan muestras de artesanía con encaje de bolillos de Colombia y España. El encaje es una tela adornada que se hace entretejiendo hilos enrollados en carretes, que son los bolillos.



MARGARITA SALDARRIAGA

Broche, Colombia.



MARGARITA SALDARRIAGA

Broche, Colombia.

Reproducción permitida. Art. 178 del Código Penal y Ley 8410, de 10 de Noviembre de 1996.



Palilleiras de Camariñas, Galicia, España.



Primer plano de los bolillos y de las manos de una palilleira de Camariñas, Galicia, España.

Reproducción prohibida. Art. 1844 del Código Penal y La Ley 8/2010, de 10 de Noviembre de 1996.

ERIC NATHAN/ALAMY/GETTY IMAGES

ROBERT HINDGANG/ALAMY/GETTY IMAGES

¿Consideras que la artesanía puede ser una forma de arte?

¿A qué te remiten las formas que produce el encaje?



## 1 Valores del Presente de Indicativo

Cuando un usuario de la lengua emplea el Presente en sus enunciados, eso no significa que ese tiempo verbal tenga siempre el valor de presente. Los tiempos verbales tienen distintos valores. En esta sección vamos a observar algunos de los valores discursivos que pueden presentar las formas verbales en Presente de Indicativo.

- a Ese tiempo puede referirse a un evento que se reitera varias veces en el presente, como en el texto “Semana Trágica de Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego”, de la sección **Para entrar en materia**:

“En vísperas del centenario de aquella reuelta [...] **se suceden** las conferencias sobre el tema [...]”.

En este caso, hay una sucesión de conferencias puntuales que se dan en un tiempo correspondiente al momento en el que se publica el texto.

- b El presente puede también indicar un suceso que se da en el momento exacto de la enunciación, como en el siguiente ejemplo, del texto “Periodista británico enjuicia el modelo económico chileno y lo compara con la esclavitud en EE. UU. durante el siglo XIX”, de la misma sección:

“El país **cuenta** con la más fuerte calificación de bonos soberanos en Sudamérica [...]”.

Aquí, la forma verbal hace referencia al estatus de que dispone el país en el momento de la publicación del reportaje, que coincide con el valor más típico del Presente.

- c El verbo en tiempo presente puede también tener valor de pasado, como ocurre en el texto antes mencionado “Semana Trágica de Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego”:

“Sin embargo, al final de ese mismo día, concretamente a las 23.30 horas, un grupo de hombres y mujeres **asalta** e **incendia** el Patronato Obrero de San José en el Poblenu”.

Este uso del Presente de Indicativo se denomina **presente histórico** y, con su uso, el emisor puede asignar más impacto y actualidad a los sucesos que narra. En este caso verbos de contenido semántico impactante, como ‘asaltar’ e ‘incendiar’, tienen su efecto reforzado en el texto. A la vez, el presente acerca psicológicamente al lector a los eventos.

- d También puede tener valor condicional, como en este ejemplo del ya citado texto “Periodista británico enjuicia el modelo económico chileno y lo compara con la esclavitud en EE. UU. durante el siglo XIX”:

“El ‘milagro de Chile’ es absolutamente real, si usted **ya es** rico”.

Como vimos en el **Comentario lingüístico** de la unidad anterior, algunas condiciones se forman con el uso del tiempo Presente de Indicativo, aunque el sentido es condicional.

- e El presente también puede tener valor de futuro, como en el siguiente titular, del diario *Clarín*, de Argentina:

**Mañana arranca** Expoagro con la mira puesta en el próximo Gobierno

Disponible en <www.ieco.clarin.com/economia/expoagro-arranque\_0\_1312669194.html>. Acceso el 26 en. 2015.

En este caso, aunque el verbo está en presente, el valor del evento de ‘arrancar’, que aquí equivale a ‘comenzar’, es de futuro, lo que está claro a través del marcador temporal ‘mañana’. El efecto de sentido también es el de acercar al lector psicológicamente al suceso.

## 2 Imperativos

En Brasil circula la creencia en el sentido común de que algunos hispanohablantes suenan autoritarios al usar imperativos en su discurso. Hay que tener en cuenta que el Imperativo —modo que, en general, se usa para dar consejos, hacer pedidos, dar órdenes, etc.— es un recurso gramatical disponible en la gramática del español tanto como en la del portugués. Como hemos visto en unidades anteriores, los usos lingüísticos pueden revestirse de tabúes. En el portugués brasileño se usan menos imperativos en la conversación del día a día, porque se dice que suenan como un discurso impositivo o incluso grosero (aunque se usan con cierta libertad en géneros como la receta de cocina, por ejemplo). En otras culturas, por otro lado, se usa el Imperativo en la conversación del día a día sin que esto represente una ofensa al interlocutor. Así, en las distintas variedades del español, el Imperativo no va acompañado necesariamente de la percepción de un emisor autoritario.

La formación de los Imperativos afirmativos regulares sigue estas reglas:

- Si el Imperativo es informal, se repite la vocal temática en la 1.ª y la 2.ª conjugación y en la 3.ª se repite la regla de la 2.ª, como a continuación:

trabajar – trabaja (tú)

recorrer – recorre (tú)

escribir – escribe (tú)

- Para formar el Imperativo formal se alterna la vocal del infinitivo. Si se usó la vocal ‘-a’ en la desinencia verbal, se empleará la ‘-e’ y viceversa:

trabajar – trabaje (usted)

recorrer – recorra (usted)

escribir – escriba (usted)

- En variedades voseantes, para formar el Imperativo se quita la ‘-r’ final de la forma verbal en infinitivo y se añade una tilde a la vocal final (incluso en la 3.ª conjugación):

trabajar – trabajá (vos/tú\*)

recorrer – recorré (vos/tú)

escribir – escribí (vos/tú)

\* En algunas variedades voseantes el pronombre sujeto que se emplea es ‘vos’; en otras se emplea el ‘tú’ y el voseo aparece solo en el verbo.

Además, están los llamados Imperativos irregulares, entre los cuales los más conocidos son los siguientes:

verbo	Imperativo informal (singular)	Imperativo formal (singular)*
decir	di	diga
hacer	haz	haga
ir	ve	vaya
poner	pon	ponga
salir	sal	salga
ser	sé	sea
tener	ten	tenga
traer	trae	traiga
venir	ven	venga

\* Obsérvese que el Imperativo formal se forma a partir de la 3.ª persona del singular del Presente de Subjuntivo.

Para 'usted' y 'ustedes', los Imperativos regulares en forma afirmativa se forman también a partir del Presente de Subjuntivo:

verbo	Imperativo en forma afirmativa (usted)	Imperativo en forma afirmativa (ustedes)
decir	diga	digan
escribir	escriba	escriban
hacer	haga	hagan
ir	vaya	vayan
recorrer	recorra	recorran
salir	salga	salgan
trabajar	trabaje	trabajen

También se basa en el Presente de Subjuntivo el Imperativo en forma negativa:

verbo	Imperativo en forma negativa (usted)	Imperativo en forma negativa (ustedes)
decir	no diga	no digan
escribir	no escriba	no escriban
hacer	no haga	no hagan
ir	no vaya	no vayan
recorrer	no recorra	no recorran
salir	no salga	no salgan
trabajar	no trabaje	no trabajen

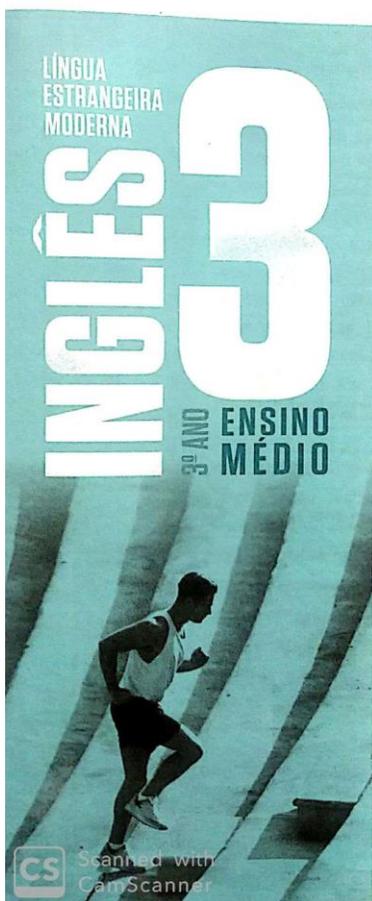
La lengua española, al componerse de muchas variedades, también presenta variación en lo que respecta a las formas verbales que se emplean para formar el Imperativo, como es el caso de las variedades habladas en países voseantes, como Argentina.

En variedades como las del centro y norte de España, que usan el pronombre sujeto 'vosotros(as)' para expresar la 2.ª persona del plural, el Imperativo se forma, en este caso, a partir del infinitivo, al que se le sustituye la '-r' final por la '-d':

verbo	Imperativo en forma afirmativa (vosotros/as)	Imperativo en forma negativa (vosotros/as)
decir	decid	no digáis
escribir	escribid	no escribáis
hacer	haced	no hagáis
ir	id	no vayáis
recorrer	recorred	no recorráis
salir	salid	no salgáis
trabajar	trabajad	no trabajéis

La tabla muestra, además, que el Imperativo en forma negativa también se construye a partir de las formas verbales para la respectiva persona en Presente de Subjuntivo.

**ANEXO B - Excerto do Livro Didático de Inglês 'Alive High 3' (2016)**



**VERA MENEZES**

- Mestre em Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
- Doutora em Linguística e Filologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
- Professora Titular de Linguística Aplicada na UFMG.

**JUNIA BRAGA**

- Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG.
- Doutora em Linguística Aplicada pela UFMG.
- Professora de Língua Inglesa da UFMG.

**RONALDO GOMES**

- Mestre em Estudos Linguísticos, área de concentração Linguística Aplicada pela UFMG.
- Doutor em Estudos Linguísticos, área de concentração Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da UFMG.
- Professor de Língua Inglesa da UFMG.

**MARISA CARNEIRO**

- Mestre em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da UFMG.
- Doutora em Estudos Linguísticos, área de concentração Linguística Teórica e Descritiva pela Faculdade de Letras da UFMG.
- Professora de Língua Inglesa no Ensino Superior.

**MARCOS RACILAN**

- Mestre em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da UFMG.
- Professor de Língua Inglesa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).

**MAGDA VELLOSO**

- Mestre em Inglês pela Faculdade de Letras da UFMG.
- Doutora em Letras: Estudos Literários, área de concentração Literatura Comparada pela UFMG.
- Professora aposentada de Língua Inglesa na UFMG.
- Professora aposentada de Língua Inglesa e de Literatura de Língua Inglesa na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).



2ª edição  
São Paulo  
2016

# APRESENTAÇÃO

*Caro aluno,*

Este livro foi escrito para você, jovem do século XXI, que quer aprender inglês e usar tecnologias de interação e comunicação para agir no mundo. Ao elaborá-lo, escolhemos textos adequados à sua idade e planejamos atividades variadas que proporcionam experiências diversas com o uso da língua inglesa.

Com este livro, você terá oportunidade de rever o que já aprendeu e será desafiado a aprender outros usos da língua, essenciais ao desenvolvimento de suas habilidades orais e escritas em inglês.

Além disso, você vai escutar as canções que integram o CD e ouvir e ler textos sobre assuntos variados e interessantes. Terá oportunidade de refletir sobre experiências individuais e sociais e, assim, se sentirá motivado a exercer sua cidadania nos contextos local e global. Você vai escrever textos variados e será incentivado a compartilhar sua produção com outros leitores.

Terá ainda a oportunidade de entrar em contato com algumas obras da literatura em língua inglesa, conhecendo um pouco da cultura em que elas foram produzidas. Por meio da literatura, você poderá observar semelhanças e diferenças em relação à nossa cultura.

Enfim, você não vai apenas aprender inglês. Vai ampliar seu conhecimento sobre temas diversos e aprender, também, a usar várias ferramentas digitais para publicar seus textos na internet e interagir com usuários da língua inglesa ao redor do mundo.

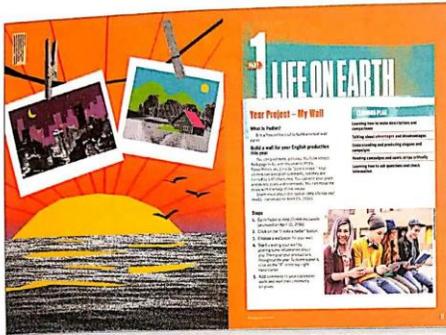
Com esta coleção, realizamos nosso sonho de oferecer aos estudantes brasileiros um material de alta qualidade que valoriza a capacidade dos jovens de aprender uma língua estrangeira.

Acreditamos que você vai se divertir e aprender muito com o conteúdo deste livro e dos outros volumes da coleção.

*Os autores*

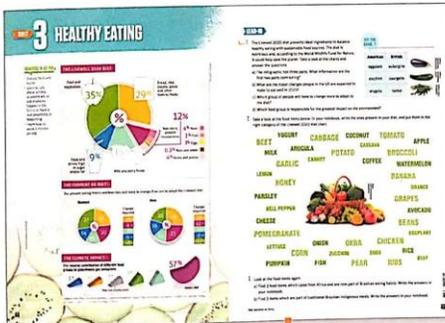
## CONHEÇA SEU LIVRO

Seu livro é composto de quatro partes, cada uma delas com duas unidades. As unidades são bastante diversificadas e estão divididas em seções. Conhecer os conteúdos e objetivos de cada uma delas o ajudará a utilizá-las de maneira mais participativa e eficaz.



### ABERTURA DAS PARTS

Em páginas duplas, tem como objetivo ativar seu conhecimento prévio sobre os conteúdos das duas unidades que compõem cada parte. No *Learning plan*, você poderá ver os conteúdos que serão desenvolvidos nas duas unidades. Em cada abertura são também apresentadas ferramentas digitais gratuitas que vão ajudá-lo em seu letramento digital. A abertura da *Part 1* traz também orientações sobre o projeto a ser desenvolvido durante o ano.



### LEAD-IN

Em página dupla, esta é a seção de abertura de cada unidade do livro. Por meio de imagens e, em alguns casos, de pequenos textos, seguidos de diversos tipos de atividades, tem como objetivo ativar seu conhecimento prévio sobre o tema que será tratado na unidade. Você também vai ter um primeiro contato com o vocabulário que será aprofundado ao longo da unidade.

### LET'S READ!

Esta é a seção de leitura. Ela traz textos de diversos gêneros sobre temas relevantes para você e para a sociedade. Por meio de atividades variadas, tem como objetivo levá-lo a desenvolver habilidades de compreensão escrita (geral e/ou detalhada) e a se posicionar criticamente.

I cracked the books, all tests.  
Never apologize for affi...  
the crowd, "I am proud...  
use I am qualified"

As palavras em roxo estão listadas no Glossário, no final do livro.



Scanned with  
CamScanner

**PROFESSION SPOT**

1. Look at the picture of a doctor in a white coat. What job does he do? Write the name of the profession in the space provided.

2. Write the name of the profession in the space provided.

3. Write the name of the profession in the space provided.

4. Write the name of the profession in the space provided.

5. Write the name of the profession in the space provided.

6. Write the name of the profession in the space provided.

7. Write the name of the profession in the space provided.

8. Write the name of the profession in the space provided.

9. Write the name of the profession in the space provided.

10. Write the name of the profession in the space provided.

**LET'S LISTEN AND TALK!**

1. Listen to the audio and answer the questions.

2. Listen to the audio and answer the questions.

3. Listen to the audio and answer the questions.

4. Listen to the audio and answer the questions.

5. Listen to the audio and answer the questions.

6. Listen to the audio and answer the questions.

7. Listen to the audio and answer the questions.

8. Listen to the audio and answer the questions.

9. Listen to the audio and answer the questions.

10. Listen to the audio and answer the questions.

**LET'S FOCUS ON LANGUAGE!**

1. Read the text and answer the questions.

2. Read the text and answer the questions.

3. Read the text and answer the questions.

4. Read the text and answer the questions.

5. Read the text and answer the questions.

6. Read the text and answer the questions.

7. Read the text and answer the questions.

8. Read the text and answer the questions.

9. Read the text and answer the questions.

10. Read the text and answer the questions.

**LET'S LISTEN AND TALK!**

Por meio de diferentes tipos de textos orais (diálogos, entrevistas, trechos de filmes e programas de TV, podcasts, trechos de palestras, etc.) e atividades variadas, nesta seção você terá oportunidade de desenvolver as habilidades de compreensão global e de compreensão de informações específicas de um texto oral. Além disso, a partir da compreensão oral, poderá discutir assuntos relacionados ao tema da unidade.

**LET'S FOCUS ON LANGUAGE!**

Esta é a seção de gramática. A partir da observação de situações de uso da língua, você terá a oportunidade de deduzir as regras e empregá-las de forma contextualizada.

**VOCABULARY CORNER**

1. Match the words with their meanings.

2. Match the words with their meanings.

3. Match the words with their meanings.

4. Match the words with their meanings.

5. Match the words with their meanings.

6. Match the words with their meanings.

7. Match the words with their meanings.

8. Match the words with their meanings.

9. Match the words with their meanings.

10. Match the words with their meanings.

**LET'S ACT WITH WORDS!**

1. Write a short story using the words in the box.

2. Write a short story using the words in the box.

3. Write a short story using the words in the box.

4. Write a short story using the words in the box.

5. Write a short story using the words in the box.

6. Write a short story using the words in the box.

7. Write a short story using the words in the box.

8. Write a short story using the words in the box.

9. Write a short story using the words in the box.

10. Write a short story using the words in the box.

**LET'S ACT WITH WORDS!**

Esta seção, que encerra cada unidade, propõe atividades de produção escrita em diferentes gêneros textuais, incluindo etapas de planejamento, escrita, avaliação e reescrita. Nela, você vai ter a oportunidade de usar as estruturas linguísticas e o vocabulário apresentados na unidade de forma contextualizada.

**LET'S ACT WITH WORDS!**

1. Write a short story using the words in the box.

2. Write a short story using the words in the box.

3. Write a short story using the words in the box.

4. Write a short story using the words in the box.

5. Write a short story using the words in the box.

6. Write a short story using the words in the box.

7. Write a short story using the words in the box.

8. Write a short story using the words in the box.

9. Write a short story using the words in the box.

10. Write a short story using the words in the box.

**VOCABULARY CORNER**

Nesta seção você terá oportunidade de desenvolver o vocabulário relacionado à unidade.

**PROFESSION SPOT**

Nesta seção você vai encontrar atividades baseadas em textos orais e/ou escritos sobre diferentes carreiras e profissões. Vai poder refletir e discutir sobre diferentes carreiras e possibilidades profissionais. Esta seção está presente em todas as unidades do volume 3 e em algumas dos demais volumes.

**PROFESSION SPOT**

1. Read the text and answer the questions.

2. Read the text and answer the questions.

3. Read the text and answer the questions.

4. Read the text and answer the questions.

5. Read the text and answer the questions.

6. Read the text and answer the questions.

7. Read the text and answer the questions.

8. Read the text and answer the questions.

9. Read the text and answer the questions.

10. Read the text and answer the questions.

# SUMÁRIO

<b>PART 1</b>	<b>LIFE ON EARTH</b>	<b>11</b>
	LEARNING PLAN	11
<b>UNIT 1</b>	<b>LIFE IN THE COUNTRYSIDE</b>	<b>12</b>
	Language in action	12
	LEAD-IN	13
	TURN ON THE JUKEBOX!	
	Mine	14
	LET'S READ!	
	Why Should People Put Up with Life in the City...	16
	LET'S LISTEN AND TALK!	
	Could Organic Farming Solve the World's Food Problems?	18
	Pronunciation of syllables	19
	LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	
	Comparative and superlative forms	20
	PROFESSION SPOT	
	Agronomist	23
	LET'S ACT WITH WORDS!	
	Let's write a debate post	25
	LEARNING TIPS	26
	TIME TO REFLECT	27
<b>UNIT 2</b>	<b>GOING GREEN!</b>	<b>28</b>
	Language in action	28
	LEAD-IN	29
	LET'S READ!	
	Greenpeace	30
	LET'S LISTEN AND TALK!	
	Al Gore speaks about the hottest summer on record, global warming, and an inconvenient truth	32
	TURN ON THE JUKEBOX!	
	The 3 R's	33
	Pronunciation of the /r/ sound	33
	LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	
	Tag questions and prepositions of place	34
	Pronunciation spot – Intonation in tag questions	35
	PROFESSION SPOT	
	Environmental careers	38
	LET'S ACT WITH WORDS!	
	Let's write slogans for a Going Green campaign	38
	LET'S STUDY FOR ENEM	40
	TIME TO REFLECT	41

<b>PART 2</b>	<b>HEALTHY LIFE</b>	<b>43</b>
	LEARNING PLAN	43
<b>UNIT 3</b>	<b>HEALTHY EATING</b>	<b>44</b>
	Language in action	44
	LEAD-IN	45
	LET'S READ!	
	Healthy Eating for Teens	48
	VOCABULARY CORNER	
	Defining words related to diet	49
	LET'S READ AND TALK!	
	Food and nutrition myths and facts	50
	Pronunciation of the /s/ and /z/ sounds	50
	LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	
	Zero and First Conditional sentences	51
	PROFESSION SPOT	
	Dietitian career	53
	LET'S ACT WITH WORDS!	
	Listen to a musical parody	54
	Let's create a musical parody	55
	LEARNING TIPS	56
	TIME TO REFLECT	57
<b>UNIT 4</b>	<b>SOUND BODY</b>	<b>58</b>
	Language in action	58
	LEAD-IN	59
	LET'S READ!	
	Slow Food	60
	VOCABULARY CORNER	
	Using -ness and -less	63
	LET'S LISTEN AND TALK!	
	Yoga	64
	Pronunciation of initial sound /p/	64
	LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	
	Past Perfect and Second Conditional sentences	65
	PROFESSION SPOT	
	Health careers	68
	LET'S ACT WITH WORDS!	
	Let's make a poster	69
	LET'S STUDY FOR ENEM	70
	TIME TO REFLECT	71
	TIME FOR LITERATURE	72
	How Green Was My Valley, Richard Llewellyn	72



Copyright: iStock/Getty Images



Almos Stock/PhotoStock.com/IDR



Scanned with CamScanner

**PART 3** **YES, WE CAN** **77**  
LEARNING PLAN 77

**UNIT 5 INTELLIGENCES AND ABILITIES 70**

Language in action 78

- LEAD-IN 79
- LET'S READ!  
Creative Genius: The World's Greatest Minds 80
- LET'S LISTEN AND TALK!  
Multiple intelligences 82  
Pronunciation of the /m/, /n/ and /ŋ/ sounds 82
- LET'S FOCUS ON LANGUAGE!  
Can for ability, non-defining relative clauses 83
- PROFESSION SPOT  
Arts and humanities 86
- LET'S ACT WITH WORDS!  
Let's create a concept map about your multiple intelligences 88
- LEARNING TIPS 90
- TIME TO REFLECT 91

**UNIT 6 AFFIRMATIVE ACTION 92**

Language in action 92

- LEAD-IN 93
- LET'S READ!  
Eva Jefferson Paterson, Albert Vetere Lannon and Affirmative Action Tops NAACP List 94
- LET'S LISTEN AND TALK!  
Affirmative action 96  
Pronunciation of the /y/ sound 96
- LET'S FOCUS ON LANGUAGE!  
Reported speech 97
- VOCABULARY CORNER  
Reporting verbs 99
- TURN ON THE JUKEBOX!  
The Way It Is 101
- LET'S ACT WITH WORDS!  
Let's write a testimonial 103
- LET'S STUDY FOR ENEM 104
- TIME TO REFLECT 105

**PART 4** **HUMAN ACCOMPLISHMENTS** **107**  
LEARNING PLAN 107

**UNIT 7 MAN-MADE WONDERS 108**

Language in action 108

- LEAD-IN 109
- LET'S READ!  
Top Ten Man-made Wonders in the World 110
- LET'S LISTEN!  
Ben Kacyra: Ancient wonders captured in 3D 113
- LET'S FOCUS ON LANGUAGE!  
Emphatic *do*, Third Conditional sentences 114
- PROFESSION SPOT  
Hospitality industry 117
- LET'S ACT WITH WORDS!  
Let's write a comment describing a place 119
- LEARNING TIPS 120
- TIME TO REFLECT 121

**UNIT 8 TECHNOLOGY ADVANCES 122**

Language in action 122

- LEAD-IN 123
- LET'S READ!  
10 Big Science and Technology Advances to Watch 124
- LET'S FOCUS ON LANGUAGE!  
Active and passive voice 127  
Pronunciation of the sounds of *be* 129
- VOCABULARY CORNER  
Noun suffixes: *-tion, -ment, -ence, -ist*; verb suffix: *-ate*; adjective suffixes: *-ic, -al, -ive, -able* 130
- LET'S LISTEN AND TALK!  
A guide for creating a timeline 131
- PROFESSION SPOT  
Game programmer 132
- LET'S ACT WITH WORDS!  
Let's make a multimodal timeline 133
- LET'S STUDY FOR ENEM 134
- TIME TO REFLECT 135

**TIME FOR LITERATURE 136**

*Telephone Conversation*, Wole Soyinka 138

- EXTRA ACTIVITIES 140
- CROSSING BOUNDARIES  
(Knowledge across English, Portuguese, History, and Geography) 166
- AUDIO TRANSCRIPTS 174
- GLOSSARY 176
- LANGUAGE REFERENCE 178
- RECOMMENDED BIBLIOGRAPHY FOR STUDENTS 191
- BIBLIOGRAPHY 192



**CS** Science with  
Career

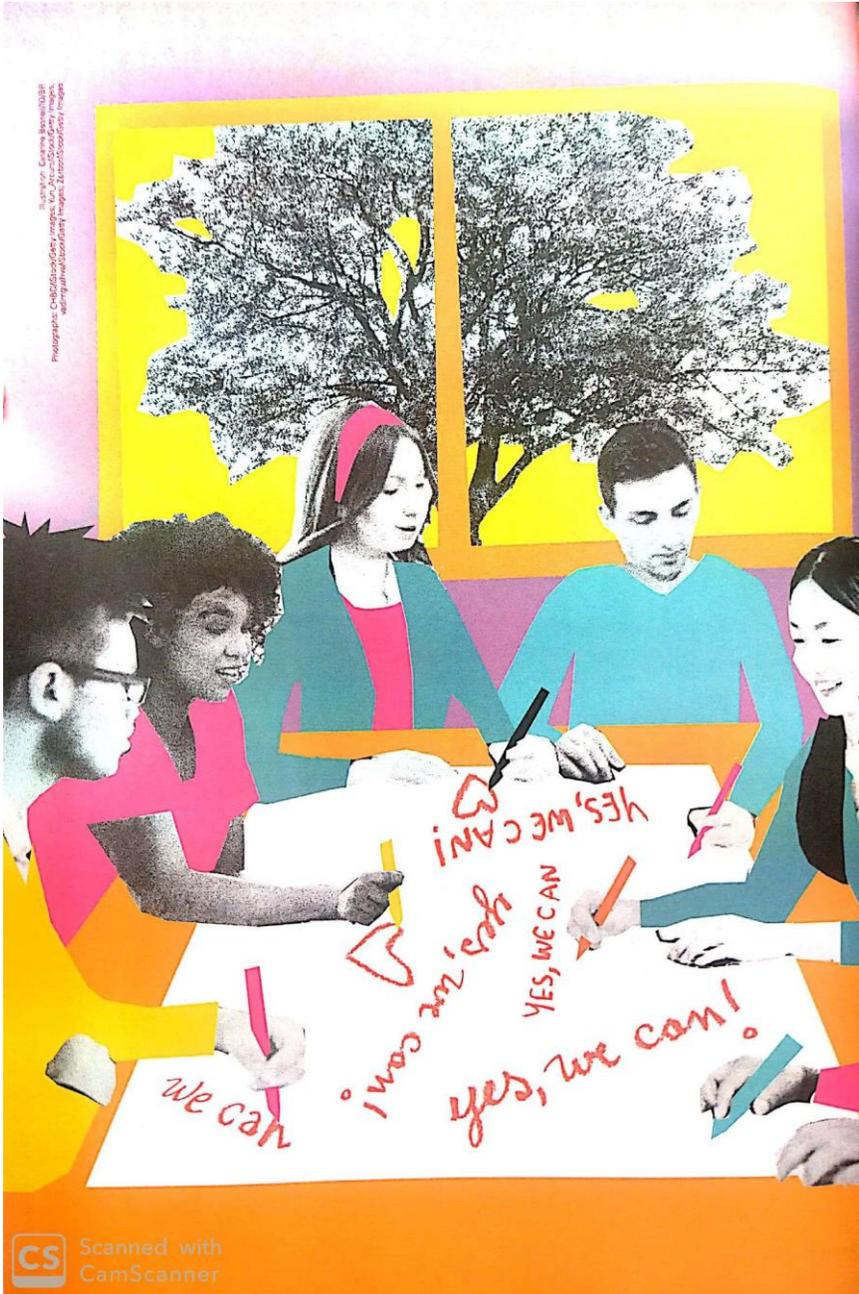


Illustration: Corinne Bernhardt  
Photography: iStockphoto.com, iStockphoto.com, iStockphoto.com, iStockphoto.com, iStockphoto.com

CS Scanned with CamScanner

# PART 3 YES, WE CAN

## Concept maps

Concept maps are graphical tools for organizing and representing knowledge. They include concepts, usually enclosed in circles or boxes of some type, and relationships between concepts indicated by a connecting line linking two concepts. Words on the line, referred to as *linking words* or *linking phrases*, specify the relationship between the two concepts. [...]

Available at <<http://cmmap.ihmc.us/docs/conceptmap.html>>. Accessed on April 20, 2016.

You can create concept maps (also called mind maps) with paper and pencil, or you can use some free tools on the Web. One of them is Bubbl.us <<http://linkte.me/ruj07>> (accessed on April 20, 2016).

To begin your Bubbl.us concept map, you have to type the main idea in the first bubble. Then you can click on this bubble and add new ones with more information.

### LEARNING PLAN

Learning how to talk about abilities

Learning how to read and create concept maps

Expressing and justifying opinion about multiple intelligences and careers

Learning how to give additional information about people, things, and places

Taking surveys and understanding them

Discussing affirmative action programs

Learning how to report what someone has said or written

Learning how to give a testimonial

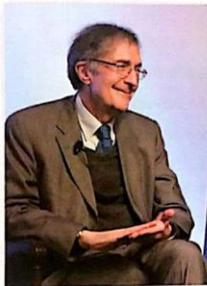


You can change colors, move the bubbles, and add arrows. If you are interested in this tool, watch a tutorial video at <<http://linkte.me/za49n>> (accessed on April 20, 2016).

# 5 INTELLIGENCES AND ABILITIES

## LANGUAGE IN ACTION

- Learn how to talk about abilities; learn how to read concept maps
- Express and justify opinion about multiple intelligences and careers
- Learn how to give additional information about people, things, or places
- Create a concept map



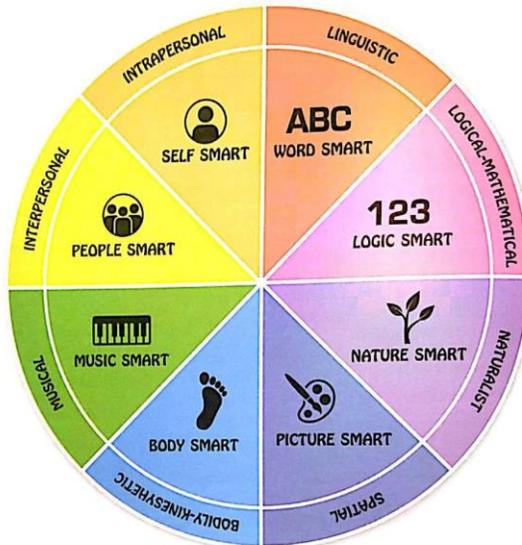
Howard Gardner, 2013.

“An intelligence is the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings.”

GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 2011. p. xxviii.

SOURCE: GARDNER, H. In a Nutshell. In: *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books, 2006. Available at <https://howardgardner1.files.wordpress.com/2012/06/in-a-nutshell-minh.pdf>. Accessed on April 7, 2016.

## MULTIPLE INTELLIGENCES



### Intelligence types

<b>Interpersonal intelligence</b> allows one to understand and work with others.
<b>Intrapersonal intelligence</b> allows one to understand and work with oneself.
<b>Musical intelligence</b> involves the sensitivity to pitch relations and producing and making meaning from sounds.
<b>Linguistic intelligence</b> includes the sensitivity to phonological features and the ability to manipulate words and sentences.
<b>Bodily-kinesthetic intelligence</b> is the ability to use one's body to express an emotion (as in dance), to play a game (as in a sport), or to create a product (as in devising an invention).
<b>Logical-mathematical intelligence</b> is the ability to solve problems rapidly and efficiently.
<b>Spatial intelligence</b> allows a person to solve problems required for navigation and in the use of the notational system of maps. Other kinds of spatial problem solving are brought to bear in visualizing an object seen from a different angle and in playing chess. The visual arts also employ this intelligence in the use of space.
<b>Naturalist:</b> An ability to identify and distinguish among different types of plants, animals, and weather formations that are found in the natural world.

Adapted from <http://glowwwwinsommo.blogspot.com.br/2012/07/multiple-intelligences-multiple.html>. Accessed on March 21, 2016.



Scanned with  
CamScanner

Não escreva no livro.

## LEAD-IN

1. Based on the diagram on the previous page, what do you understand by "multiple intelligences," proposed by Howard Gardner?
2. Read the **can do** list and choose the things that have to do with you. Then share your answers with a classmate.

**I can**

<b>II</b> use different words to express myself.	<b>IX</b> pick out different instruments when I listen to a piece of music.
<b>III</b> work well on my own.	<b>X</b> understand my feelings and how I will react to situations.
<b>III</b> sense the moods and feelings of other people.	<b>XI</b> notice similarities and differences in plants and other things in nature.
<b>IV</b> work with my hands.	<b>XII</b> sort out arguments between friends.
<b>V</b> work with plants and animals.	<b>XIII</b> remember pieces of music easily.
<b>VI</b> understand color combinations.	<b>XIV</b> easily use words to defend my point of view.
<b>VII</b> quickly grasp cause and effect relationships.	<b>XV</b> easily read charts, maps, and floor plans.
<b>VIII</b> participate in active sports.	<b>XVI</b> play brainteasers and logic puzzles.

Sources: <[http://www.collegesuccess1.com/InstructorManual4thEd/Learning%20style/MI\\_quiz.pdf](http://www.collegesuccess1.com/InstructorManual4thEd/Learning%20style/MI_quiz.pdf)>; <<http://surfinquarium.com/MI/profiles/index.htm>>. Accessed on April 20, 2016.

3. In your notebook, write down the correct combination of numbers-letters to match each sentence in activity 2 to its appropriate type of intelligence below.

- |                        |                               |                             |
|------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| <b>A</b> Intrapersonal | <b>B</b> Spatial              | <b>C</b> Musical            |
| <b>D</b> Interpersonal | <b>E</b> Naturalist           | <b>F</b> Bodily-Kinesthetic |
| <b>G</b> Linguistic    | <b>H</b> Logical-Mathematical |                             |

4. Many experts believe that understanding the Multiple Intelligences (MI) theory can help students improve their learning. From these options choose possible ways you think this could happen. Use your notebook to answer.
  - a) I can select the resources that are more appropriate for the "intelligences" I identify myself with.
  - b) I can be more helpful in group work if I know what my strongest intelligences are.
  - c) I can explore more effectively my intellectual capacities and abilities.
  - d) I can put forth more effort to develop and stimulate intelligences I am not so good at.
  - e) I can trust in my natural abilities and depend exclusively on them in every learning situation.

### BEYOND THE LINES...

- a) Can people who have lots of friends on social networks be considered interpersonally intelligent?
- b) According to Gardner, intelligence is not only measured by logical-mathematical and linguistic reasoning. What do you think about it?

## LET'S READ!

### BEFORE YOU READ...

- Do you know anyone whose intelligence and geniality changed some aspect of our world? If so, who are they and what did they do?
- Read the text quickly and identify the greatest minds that are listed. Does the text mention someone you have heard of?

**HINT**  
Ler o texto rapidamente, sem focar nos detalhes, pode ajudar a entender sua ideia central.

**Creative Genius: The World's Greatest Minds**  
by Live Science Staff | October 06, 2011 01:12pm ET

Plenty of great minds have challenged paradigms, opened windows into worlds we didn't even know existed, and produced innovations that have persisted through time. Here's a look at some of those geniuses.

**Wolfgang Amadeus Mozart**  
1756-1791: This musical prodigy was composing by age 5 and wrote his first symphony by age 10. As an adult, Mozart's music was extraordinarily complex, drawing influence from many different styles, and considered radical at the time. He composed more than 600 pieces, including concertos, operas and symphonies, in his short life and is considered the most significant European classical composer.



Illustration of Wolfgang Amadeus Mozart, 1872 (author unknown).

**Mohandas Gandhi**  
1869-1948: Gandhi freed India from British rule through nonviolent protest, fasting while others fought. His nonviolent philosophy continues to influence national and international resistance movements to this day.



1940.

**Henrietta Swan Leavitt**  
1868-1921: As one of the "woman computers" working at Harvard College Observatory, Leavitt cataloged more than 1,500 variable stars in the Magellanic Clouds. She noticed that the brighter stars took longer to vary, and used this observation to develop a method to measure the distance to any object in the universe.



c. XIX.

**Avram Noam Chomsky**  
1928-Present: Best known as the "most cited living scholar" and a controversial left-wing political activist, Chomsky pioneered the theory of transformational grammar which revolutionized the field of theoretical linguistics. He also challenged longstanding behaviorist views of psychology, igniting the cognitive revolution.



2013.

Adapted from <http://www.livescience.com/16429-genius-greatest-minds-jobs-einstein-hawking.html>. Accessed on April 20, 2016.



Scanned with  
CamScanner

Não escreva no livro.

2. Read the text again and identify, in your notebook:
- Who is a linguist responsible for the cognitivist revolution?
  - Who was responsible for the independence of his country?
  - Who studied distances to stars?
  - Who used a form of non-violent protest?
  - Who started composing when he was a child?
  - Who was an American astronomer?
  - Who died when he was 35 years-old?
  - Who uses his linguistic abilities to defend political ideas?
3. Based on the text, can you decide which type of intelligence these people probably have/had? Answer in your notebook.
- Henrietta Swan Leavitt
  - Mohandas Gandhi
  - Amadeus Mozart
  - Noam Chomsky
4. Do you know anyone who is considered a "genius" in your country or community? What did this person do?
5. Find the "great minds" of your community. In groups of three, interview your parents/older relatives, neighbors, and find out who has made a difference in your community. You can ask the questions in Portuguese, collect the data, discuss in your groups to agree on one or two people, and share the results with the class.
6. In your notebook, write down the correct combination of numbers–letters to match the following quotations to the intelligence associated with them.

I Logical-mathematical    II Interpersonal    III Bodily-kinesthetic    IV Naturalistic



Albert Einstein, 1931.

**A** "Pure mathematics is, in its way, the poetry of logical ideas."

*Albert Einstein*

Available at <<http://www.brainyquote.com/quotes/keywords/mathematics.html/>>. Accessed on March 26, 2016.

**C** "Nobody cares if you can't dance well. Just get up and dance. Great dancers are great because of their passion."

*Martha Graham*

Available at <[https://www.goodreads.com/author/quotes/47790\\_Martha\\_Graham](https://www.goodreads.com/author/quotes/47790_Martha_Graham)>. Accessed on March 26, 2016.



Martha Graham, 1924.



Angela Merkel, 2016.

**B** "When it comes to human dignity, we cannot make compromises."

*Angela Merkel*

Available at <[http://www.aazquotes.com/author/9995-Angela\\_Merkel](http://www.aazquotes.com/author/9995-Angela_Merkel)>. Accessed on March 26, 2016.

**D** "The world needs to listen to the cry of the earth, which is asking for help. If you carry on killing people and you continue to destroy nature and you take out all the oil, the minerals and the wood, our planet will become ill and we'll all die."

*Davi Kopenawa Yanomami*

Available at <[http://www.aazquotes.com/author/48699-Davi\\_Kopenawa\\_Yanomami](http://www.aazquotes.com/author/48699-Davi_Kopenawa_Yanomami)>. Accessed on May 19, 2016.



Davi Kopenawa, 2014.

## LET'S LISTEN AND TALK!

1. Take a look at the text in activity 2 and answer these questions.

- What is the topic?
- Which words are similar in Portuguese?

2. Read a text about multiple intelligences. Can you predict what the missing words are? Write them down in your notebook based on your knowledge and on the hints given by the text. Then listen to the recording and check your answers.

Visual or spatial learners think in terms of visual space. If you enjoy **A** puzzles, **B** maps or daydreaming you may be a spatial or visual learner. If this is you, here are **C** ways you can study a language that may help.

**1. Flashcards:** Create flashcards **D** pictures and visual imagery instead of words. This will help you remember new vocabulary.

**2. Notes:** When taking notes use **E** colors and organize verb tenses into charts.

**3. Visual stories:** Draw or take pictures and label what is in **F** or what people are **G**. You can even create a story about **H** using photographs.

**4. Verb posters:** To remember how different verb tenses are used, create posters with pictures of things you used to do, what you did on your last **I** or birthday. **J** you like to do now and things you want to do in the future. Place your posters around your **K** to help you remember how to talk about different events.

*Remember!* No matter what you decide to do, learning a language should be **L** so be creative and enjoy **M** about a new language and a new culture.

Available at <<http://www.youtube.com/watch?v=pAfcOQR1HG0>>. Accessed on February 23, 2016.

3. Howard Gardner says that **all** human beings possess each of the intelligences, but each of us is more attuned to some intelligences than to others. Discuss these questions with a classmate.

- Which intelligence comes most naturally to you?
- Based on the Multiple Intelligences theory, which strategies could help you learn English?

### USEFUL LANGUAGE

- Listening to music can help me...
- Talking to people online can be interesting because...
- Making concept maps could help me...

### PRONUNCIATION SPOT - ENDING SOUNDS: /m/, /n/, /ŋ/

1. Listen and repeat the words.

/m/	/n/	/ŋ/
some	when	thing
room	fun	doing
dream	can	using

2. Listen to the words and write the symbols /m/, /n/ or /ŋ/ in your notebook according to the sounds you hear.

learning son sing roam song win him  
situation thing networking run system

**LET'S FOCUS ON LANGUAGE!**

1. Read these two statements from the **can do** list in the *Lead-in* section. Then choose the correct option.

I can play brainteasers and logic puzzles.  
I can work with plants and animals.

In both statements, what are you saying? Answer in your notebook.

- a) You have the ability to do it.
- b) You need skills to do it.

2. Look at the information about linguistic intelligence in this concept map on the right and complete the sentences accordingly. Write the answers in your notebook.

A person with verbal/linguistic intelligence

- a) can **A** ideas and questions on a piece of paper.
- b) can **B** in his/her own words.
- c) can **C** aloud.
- d) enjoys **D** instructions.
- e) enjoys **E** and writing.

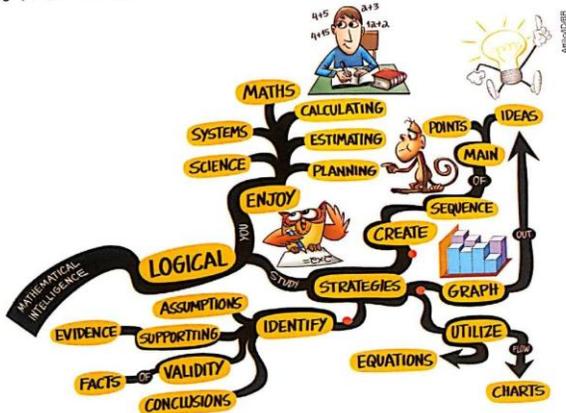
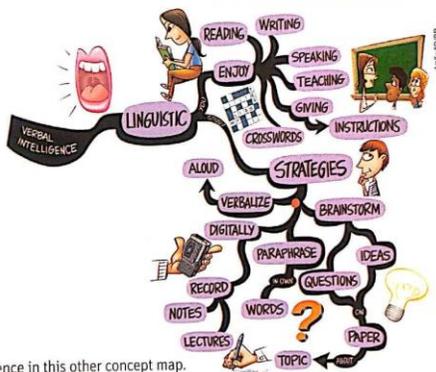
3. Look at the information about logical intelligence in this other concept map. List five things people with logical-mathematical intelligence can easily do.

**LET'S REMEMBER**

We use **can + verb** to express an ability that we have: *I can work with plants and animals.*

To form the negative, we use **cannot** (formal) or **can't** (informal conversation or writing): *I can't work with plants or animals.*

To make a question, put **can** before the subject: *Can you play brainteasers and puzzles?*



4. In your notebook, write down the correct combination of numbers–letters to match the six career options to the abilities required to pursue these careers in the left-hand column. Remember: there are two abilities for each career option.

<b>I</b> Agriculture, Food & Natural Resources	<b>A</b> Work with numbers and detailed information.
<b>II</b> Business, Management & Administration	<b>B</b> Reason clearly and logically to solve complex problems.
<b>III</b> Hospitality & Tourism	<b>C</b> Visualize objects in three dimensions from flat drawings.
<b>IV</b> Information Technology	<b>D</b> Make the best use of the earth's natural resources.
<b>V</b> Manufacturing	<b>E</b> Operate machines and keep them in good repair.
<b>VI</b> Distribution, Transportation & Logistics	<b>F</b> Communicate easily, tactfully, and courteously.
	<b>G</b> Design efficient processes.
	<b>H</b> Solve mechanical problems.
	<b>I</b> Work with all ages and types of people.
	<b>J</b> Use hand and power tools and operate equipment/machinery.
	<b>K</b> Make business contact with people.
	<b>L</b> Play video games and figure out how they work.

Adapted from <[http://www.careertech.org/file\\_download/9c847753-a889-4b50-ac56-25f6f6e6118](http://www.careertech.org/file_download/9c847753-a889-4b50-ac56-25f6f6e6118)>. Accessed on May 19, 2016.

5. Use the information in the two concept maps to write in your notebook about things that you **can** and **can't** do. Share your work with a classmate.

6. Work in pairs. Interview each other using the **can do** list in the *Lead-in* section as well as the abilities you listed in activity 5. Look at the examples in the speech bubbles.

Can you work well on your own?

Can you work with all ages and types of people?

Yes, I can.

No, I can't.

7. Based on the answers in the previous activity, talk to your classmate and come to a consensus about his or her primary intelligence.
8. Read the following statements from a text about multiple intelligences and then answer the questions in your notebook.

"If you mean by smart, emotional intelligence or EQ, as described by Daniel Goleman and others, **who describe it as the ability to communicate positively with others at an emotional level**, then the answer is yes."

"We can add to these intelligences Success IQ, or SIQ, **which is the street smarts version of intelligence and almost never taught in school.**"

Available at <<http://www.psychologytoday.com/blog/wired-success/200905/successful-leaders-need-multiple-intelligences>>. Accessed on May 9, 2016.

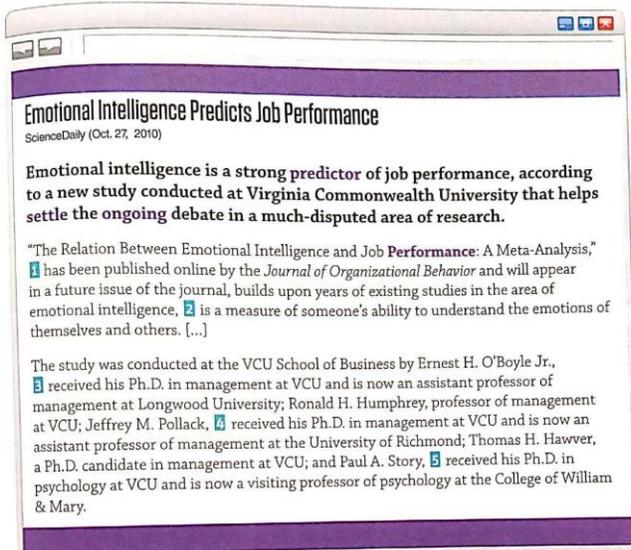
- Is the information in bold essential to understand the meaning of the excerpt, or is it extra information?
- Which piece of information does **who** refer to?
- Which piece of information does **which** refer to?

#### USEFUL LANGUAGE

- I believe your primary intelligence is...
- Your primary intelligence is associated with...
- I find your abilities related to...
- It seems you'll be successful in... because...
- Your abilities seem to be associated with... because...

The phrases in bold are called non-defining relative clauses. We use them to give additional information about people (who) and things (which).

9. Replace the numbers with **who** or **which**. Write the answers in your notebook.



**Emotional Intelligence Predicts Job Performance**  
ScienceDaily (Oct. 27, 2010)

**Emotional intelligence is a strong predictor of job performance, according to a new study conducted at Virginia Commonwealth University that helps settle the ongoing debate in a much-disputed area of research.**

"The Relation Between Emotional Intelligence and Job Performance: A Meta-Analysis," **1** has been published online by the *Journal of Organizational Behavior* and will appear in a future issue of the journal, builds upon years of existing studies in the area of emotional intelligence. **2** is a measure of someone's ability to understand the emotions of themselves and others. [...]

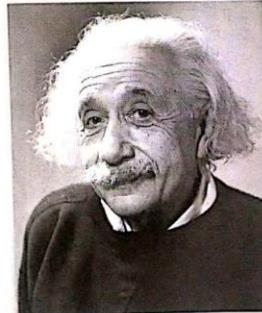
The study was conducted at the VCU School of Business by Ernest H. O'Boyle Jr., **3** received his Ph.D. in management at VCU and is now an assistant professor of management at Longwood University; Ronald H. Humphrey, professor of management at VCU; Jeffrey M. Pollack, **4** received his Ph.D. in management at VCU and is now an assistant professor of management at the University of Richmond; Thomas H. Hawver, a Ph.D. candidate in management at VCU; and Paul A. Story, **5** received his Ph.D. in psychology at VCU and is now a visiting professor of psychology at the College of William & Mary.

Available at <<http://www.sciencedaily.com/releases/2010/10/101027153041.htm>>.  
Accessed on February 1, 2016.

10. Read some information about Albert Einstein's life. In your notebook, join the two statements, as in the example.

- a) Albert worried about his mother. She was getting older and frail.  
Albert worried about his mother, **who was getting older and frail.**
- b) In 1905, Einstein published five of the most important papers in the history of science. The papers were written in his "spare time."
- c) Einstein published five papers in a single year. He had been thinking about physics since childhood.
- d) He argued that light came in little bits. This laid the foundation for quantum mechanics.
- e) In his theory of special relativity, space and time were threads in a common fabric. This common fabric could be bent, stretched, and twisted.

Adapted from <[http://science.nasa.gov/science-news/science-at-nasa/2005/23mar\\_spacellert/](http://science.nasa.gov/science-news/science-at-nasa/2005/23mar_spacellert/)>.  
Accessed on February 1, 2016.



Albert Einstein, 1947.

Fred Stein, Archive/Getty Images

PART 3 — YES, WE CAN

# PROFESSION SPOT

## ARTS AND HUMANITIES

1. In your notebook, write down the correct combination of numbers–letters to match the professions and pictures. After that, tell a classmate what you know about these careers.

I Craft artists

II Museum technicians

III Musicians

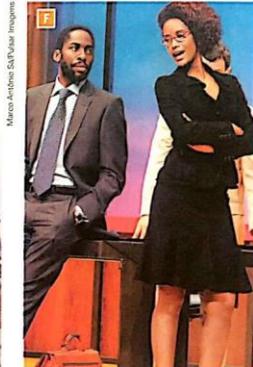
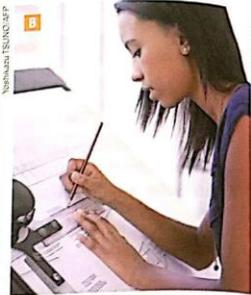
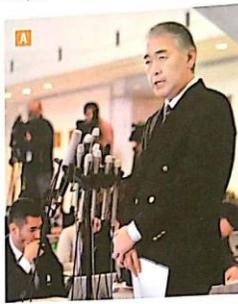
IV Public Relations specialists

V Actors

VI Interpreters and translators

VII Graphic designers

VIII Interior designers



UNIT 5 – INTELLIGENCES AND ABILITIES



Scanned with CamScanner

Não escreva no livro.

2. In your notebook, write down the correct combination of numbers–letters to match the following job descriptions to the corresponding professions on the previous activity.

A Play parts on stage, television, or in motion picture productions. Interpret roles to entertain or inform an audience.

B Create or reproduce hand-made objects for sale and exhibition.

C Design or create graphics to meet specific commercial or promotional needs.

D Translate or interpret written, oral, or sign language text into another language for others.

E Play one or more musical instruments in an orchestra, in accompaniment, or as members of a musical group.

F Prepare specimens for museum collection and exhibits.

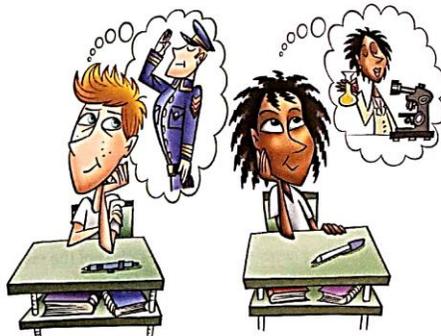
G Plan, design, and furnish interiors of residential, commercial, or industrial buildings.

H Engage in promoting or creating good will for individuals, groups, or organizations.

Adapted from <<https://www.careerzone.ny.gov/views/careerzone/index.jsf>>. Accessed on April 20, 2016.

3. Talk to a classmate about these questions.

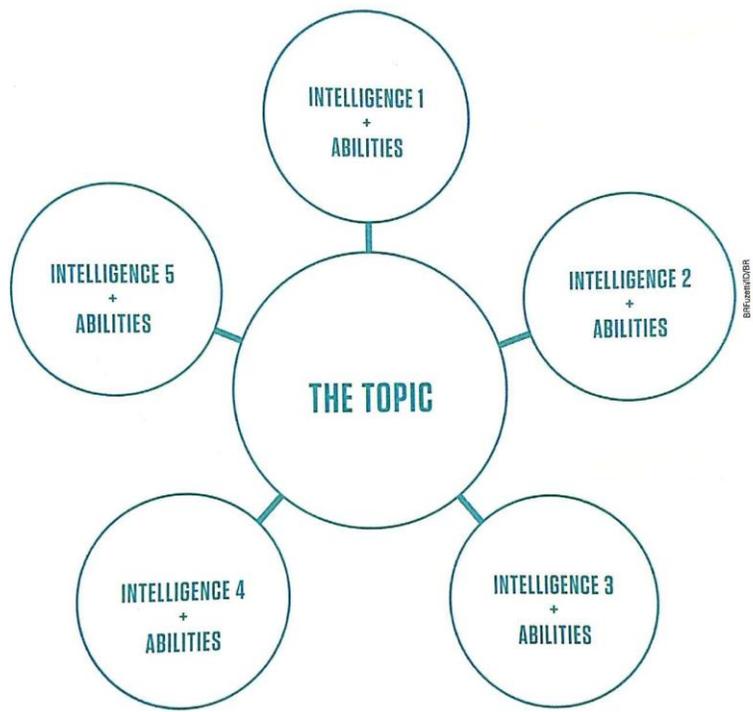
- Which of these humanities professions are you most inclined to choose?
- Which of these humanities professions are you least inclined to choose?
- Which ones do you think are more appropriate for your brother/sister/best friend? Why?





**LET'S ACT WITH WORDS!**

- You can use the tool Bubbl.us suggested on the opening page of Part 3 or a graphic organizer such as the ones at <http://linkte.me/nu2vb> (accessed on February 1, 2016). One suggestion of a graphic organizer is the star diagram. It is used to organize the characteristics of a single topic. A central space is used for displaying the topic, with each "point" of the star listing some fact, attribute, or trait about the topic.



**Peer editing**

- Evaluate and discuss your work with a classmate.
- Make the necessary corrections and adjustments.

**Publishing**

- Publish your concept map on a wall newspaper or on Padlet.

<b>Genre:</b> Concept map
<b>Purpose:</b> To describe your multiple intelligences
<b>Tone:</b> Formal
<b>Setting:</b> Wall newspaper or Padlet
<b>Writer:</b> You
<b>Audience:</b> Wall newspaper or Padlet readers

Scanned with CS Scanner

## LEARNING TIPS

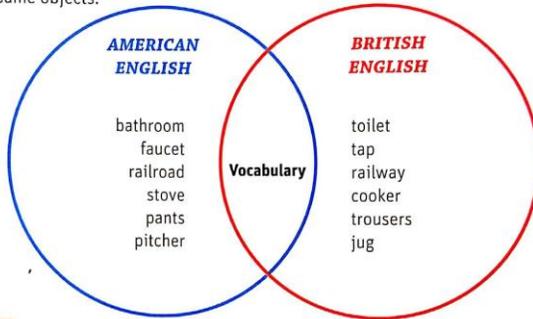
### Using graphic organizers to enhance learning

Graphic organizers help us organize ideas and communicate more effectively. They can also be a good learning strategy because they facilitate comprehension and memorization of new information.

Look at these two examples.

### Venn diagram

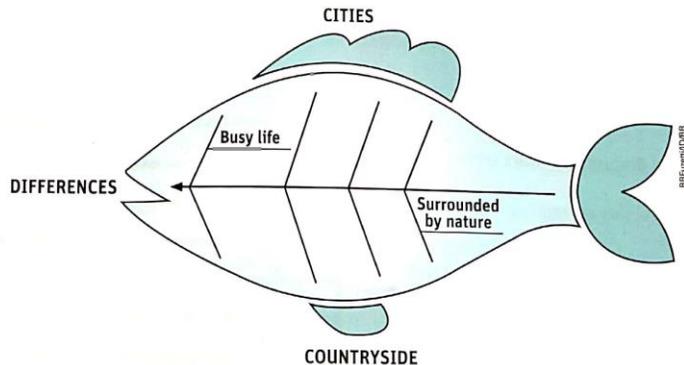
It consists of two or more partially overlapping circles. A Venn diagram can be used to make comparisons and to identify similarities and differences between two topics. In the example below the main topic is **Vocabulary**, and the comparison is between words used in American and British English for the same objects.



### Fishbone diagram

It looks like the bone of a fish and can be used to synthesize ideas. You can find free templates for diagrams at <http://linkte.me/nu2vb> (accessed on February 24, 2016).

Copy the following fish diagram in your notebook. Make it bigger and complete it so as to make a comparison between life in a big city and life in the country.



## TIME TO REFLECT



In your notebook, use the following phrases to think and write about what you've learned so far. You can start with...

 I liked...	 I am good at...	 I didn't like...	 I need to get better at...
-------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Hands: Macroworld/Shutterstock.com  
Heart: iStock/Shutterstock.com  
Hand: iStock/Shutterstock.com

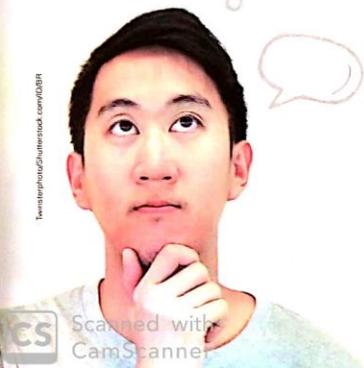
... and finish with one of the options below:

... talking about abilities.
... giving additional information about people, things, or places.
... asking and answering questions.
... identifying the nasal sounds /m/, /n/, and /ŋ/
... creating concept maps.
... working with Bubbl.us.

**Examples:** I liked talking about abilities. I need to get better at creating concept maps.

Image: Shutterstock/iStock/Getty images

Twitterphoto/Shutterstock.com/iStock



### What can I do to learn more?

- Manage my time more effectively.
- Do more exercises.
- Use more multimedia/digital resources (videos, music, apps, clips, podcasts, etc.)
- Read more.
- Make international friends in social networks.
- Read more newspapers and magazines in English.
- Chat with my friends in English.
- Watch a movie/series with subtitles in English.
- Watch some tutorial videos in English.
- Ask for help.
- Other.

Tendo em vista o momento de desmanche de políticas públicas educacionais em que estamos imersos – com a revogação do Decreto nº 7.084/2010, substituído pelo Decreto nº 9099/2017 e Portaria nº 1.321/2017, do governo Temer, que retira das universidades a coordenação da avaliação das obras do Programa Nacional do Livro Didático, e o Decreto 10195/2019, do governo Bolsonaro, que exclui os professores na escolha do material didático –, o excelente livro da autora torna-se uma leitura necessária para aqueles, que como nós estamos preocupados com a educação pública.

Esta obra expõe a complexidade do trabalho ético, político e social dos docentes servidores públicos visando à garantia da construção de uma Educação cidadã para todos e vem somar-se a produções do GRPesq Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF, CNPq), constituído por professores-pesquisadores que investem na produtividade de análises linguístico-discursivas como forma de intervenção nas atuais políticas educacionais brasileiras.

A autora analisa em duas coleções didáticas aprovadas para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) as formas de materialização de um dos critérios específicos exigidos pelo Edital 04/2015: o Trabalho como Princípio Educativo. O livro é uma pesquisa-resistência, resultado de uma tese desenvolvida junto a um Doutorado Interinstitucional, oferecido pela Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense a professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

Del Carmen Daher e Maria Cristina Giorgi

