

LEITURA (S) COMPETÊNCIA (S) E HABILIDADE (S) – CONCEPÇÕES E CONFLITOS RELATIVOS AO PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO E A PROVA BRASIL IMPLICAÇÕES PARA A BNCC

Autor: Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura;

Universida del Sol – PY; SEDUC-PE, analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com;

Co-autora Profa. Dra. Maria Aparecida Monteiro da Silva¹;

Universidad del Sol; Universidad Colúmbia, PY. mariahmoposil_@hotmail.com

Resumo

Refere-se a uma adaptação de parte da revisão de literatura de tese de doutorado em Ciências da Educação da *Universidad Americana, Asunción, Paraguay*, face à relação entre o trabalho realizado sobre a “leitura” em Língua Portuguesa, o contexto político-educacional como antecedentes para o documento oficial: BNCC, 2017-2018, para o Ensino Médio. Nesse sentido, considerou-se salutar um olhar crítico sobre determinações previstas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Como também, de algumas competências e habilidades previstas, com o objetivo de colocar em xeque suas implicações e perspectivar leituras críticas mediante à emergência da “base”. Este estudo então, corresponde a uma pesquisa documental, utilizou-se dados primários e secundários, cuja técnica filiou-se à Análise de Discurso Crítica *Dijk* (2008). Também, foi definido neste estudo inquietações relativas à formação docente, implicações com a didática, por fim com o caráter de cultura e poder do currículo. Haja vista, a produção de padrões de acesso nas relações interinstitucionais.

Palavras-chave: Currículo, Leitura, Parâmetros Curriculares, Cultura.

Introdução

A elaboração de documentos oficiais por parte do Estado está previsto pelo capítulo da Constituição Federal do Brasil, CF, de outubro de 1988, no capítulo III, Seção I da Educação, artigos 205 a 214, e norteia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96. Com base nestes institutos legais, passou a ser elaborado as políticas públicas vigentes que têm margeado as concepções de educação nacionais, desde então.

É fato histórico que as reformulações no âmbito educacional naturalmente, devem ser alteradas tanto quanto mudam os sujeitos sociais que são perpassados pelos movimentos históricos. Dentre estes estão não apenas aqueles ligados aos movimentos partidários do executivo e legislativo federais, estaduais ou municipais e distritais, mas também, se encontram os movimentos sociais organizados ou não em uma luta perene por “visibilização” e, assim para legitimar direitos historicamente negados. E, que em grande certa ou grande medida advogavam uma concepção de pessoa jurídica consubstanciada na obnubilação e “despsicologização” de etnias e culturas como sendo subalternas, inculturadas, desprovidas de racionalidade e humanidade.

¹ É doutora em Ciências da Educação, professora aposentada da UNIPAR – PR, atuou como orientadora da tese de doutoramento do autor desse artigo, é também, professora e orientadora em Programas Brasil nas universidades Americana, Columbia e *Universidad del Sol*, em *Asunción*, capital do *Paraguay*.

Este quadro encampa a lógica eugênica e euro centrada de onde partiram predominantemente, os discursos de cunho moralista que violavam a diferença cultural e histórica como sendo argumento para sustentar a realidade marginal e excludente. Outrossim, a lógica maniqueísta alimentou a concepção do currículo histórico crítico que principalmente, tem delimitado as concepções de didática, intervindo sobremaneira nos processos de ensino-aprendizagem em uma lógica centrada no conteúdo e de caráter tecnicista, ancorado em interesses mercantis, onde a criança e, sobretudo, o jovem são receptáculos para a disseminação e reprodução de uma postura passiva “assujeitada” (Pêcheux, 1960). O sucesso da aprendizagem estivera na reprodução e, em assumir uma função fabril sob o discurso de desenvolvimento tecnológico.

E, por isso cabe colocar em xeque: Qual o lugar da formação docente voltada à didática frente ao caráter impositivo de uma política pública de Estado que se arvora a ser apresentada com capacidade de redimensionar a educação nacional, mesmo diante do fato, das inúmeras singularidades, idiosincrasias culturais, históricas e sociais que estiveram ausentes dos processos para a formulação dos currículos oficiais? Muito embora, é mister chamar atenção para os avanços conquistados pelos movimentos sociais emergentes para consolidar participação e visibilização a ponto de legitimar políticas públicas de reparação. Porém, o muito realizado é pouco diante à história de genocídio social.

No sentido de instrumentalizar o pensamento dos leitores, destaca-se: O conteúdo da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio dialoga com o conteúdo dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio em que aspectos, refuta quais? E mais, por quê? Qual a concepção ou conceito (s) de competência (s) e habilidade (s) são ensejadas? O qual o cronograma de formação continuada a ser instaurado, com vistas à compreensão e as relações procedimentais que irão interferir nas concepções de didática em vigor nas escolas do país? Mais, quem são os muitos profissionais balizados para atender esta demanda iminente? No âmbito dos currículos de graduação em nível de licenciatura, está em processo a formação das equipes de educadores com assento nas faculdades e universidades do país? Quanto tempo esse processo requer para atender o público de profissionais diretamente ligados à essa prática formativa?

Este artigo não propõe responder as questões que formula, mas para situar discussões com base nos documentos que estão em vigor há anos, questiona aspectos de seu conteúdo para assim, evoca-los a assumirem um posicionamento político para que os leitores possam apreciar em suas pesquisas **conceito (s)** de *currículo* (SACRSITÁN e GOMEZ, p.1998; KRUG, 2001; SAVIANI, 2003, p. 21 apud: LIMA et all, 2013); de *competências e habilidades* (PDE/SAEB/MEC, 2008), de *língua e linguagem* de “*leitura*” (s) (ANTUNES, 2003; ARAÚJO e LUNA, 2005), pelo fato destes estarem diretamente, ligados à prática docente contemporânea, logo a didática e desta feita à política pública em educação.

Metodologia

A metodologia utilizada lançou mão da legitimidade da abordagem qualitativa para enfronhar uma pesquisa documental. A abordagem que se tem como guisa não visa inviabilizar a quantitativa, *mas sim*, buscar um olhar acurado acerca da busca por entender academicamente, fenômenos que não podem ser compreendidos única e exclusivamente, pela *mensuração*, *quantificação* como é possível, necessário e coerente em dadas situações investigativas.

Por isso mesmo, o reposicionamento epistemológico decorreu da constatação de que o paradigma cartesiano não atendia a toda e qualquer perspectiva de pesquisa. O que fez emergir novos paradigmas, e com ele a abordagem qualitativa. De sorte que o positivismo convencional, debruçado sobre a busca de uma “verdade” decorria de uma realidade essencialmente objetiva e logo, única. O que requeria a separação do observador do objeto que observava.

Assim como, havia a necessidade de separar os objetos de observação de seu contexto temporal e espacial, o valor de uma hipótese, de um conceito decorrente da causalidade linear. O que em tese, poderia ser alcançado mediante a “neutralidade” subordinando à metodologia em relação aos valores (GUBA; LINCON, 1895 apud LAPERRIERE, 2008, p. 411).

Frente a isso, é possível entender: há a necessidade de uma atividade situada à medida que o observador se posiciona no mundo, conforme elucida *Leopard* (2001), sobre a perspectiva qualitativa. Assim como corroboram (MINAYO, 1994); (LAPERRIERE, 2008). Diante disso, é relevante pensar a respeito da seguinte concepção: “*a escolha do essencial não pode ser neutra; um dos principais problemas da ciência social é precisamente a determinação dos aspectos essenciais de um fenômeno*” (LÖWY, 2009, p. 49).

Então é possível afirmar: uma pesquisa em educação não deve prescindir dos aspectos históricos e sociais. Portanto, responder as questões concernentes à ideologia do pesquisador, estabelece “*uma relação consigo mesmo, com o mundo e com o conhecimento. São possíveis os critérios de gênero raça, economia, cultura, entre outros*” (MATOS, 2015, p. 5). Destaque-se esse recorte do texto que no conjunto da obra corresponde a uma tese de doutoramento, atende neste aspecto à pesquisa documental à serviço da *revisão de literatura* que tem caráter exploratório, como afirma GIL (2007).

2. PCNEM concepções do Estado brasileiro

Esse estudo está debruçado no destaque ao conceito de competências e habilidades que possuem afinidade com as perspectivas de estudo por meio da leitura de gêneros textuais, estudos lexicais bem como outros estudos acerca da História da África e suas culturas, o que inclui também, a presença e contribuições dos povos afrodescendentes para a construção da identidade nacional brasileira. Assim como, esta representara uma luta que bem configurou forte resiliência pela resistência em manter as raízes das quais descenderam e descendem seus ancestrais, ao mesmo tempo que conseguiram tornar essas contribuições um legado histórico ainda que à margem da História oficial, mas mesmo assim, indispensáveis à memória “*do*” e “*para*” o povo brasileiro.

Então cabe salientar que *conteúdos*, *competências*², *habilidades*³ e *objetivos fixados* nos **Parâmetros Curriculares** nacionais dialogam com a perspectiva prevista no parágrafo anterior, receberão ênfase, por uma questão de respeito ao estudo estrito de elementos que se harmonizam com os *objetivos dessa pesquisa*⁴?

Antes de enveredar pelos elementos acima definidos, se faz necessário definir também, aquilo que o PCNEM, *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000, p. 11-13), reservou etapa intitulada: “**O papel da educação na sociedade tecnológica**”. Nesta oportunidade foi esclarecido em linhas gerais os porquês de um modelo de educação que busca interfaces com uma sociedade tecnológica. Alguns pontos de vista de organismos internacionais foram evocados para embasar a concepção a ser adotada, *oficialmente*, pelo Estado, observe-se um deles:

A revolução tecnológica [...] Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, “*entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras*”. (PCNEM, 2000, p.13, grifos do autor, apud: MOURA, 2017, p.51).

É digno de nota que metas colocadas como elementos para subsidiar a reunião de esforços na direção da superação desses dilemas supramencionados, inegavelmente são compreensíveis e, de fato, um modelo de educação que possa difundir um combate sistematizado a toda e a qualquer forma de discriminação e marginalização, dentre estas a *cultura do empobrecimento, do flagelo, da fragilidade de humanidade* em que muitos se encontram no mundo. Saliente-se: muito dessa realidade se constata como um fato no território brasileiro. Deve por isso, alertar as instituições e os pares, demais profissionais da educação

² (...) No documento “SAEB 2001: Novas Perspectivas” (2002), define-se competências, na perspectiva de *Perrnoud*, como sendo a “capacidade e agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem só se limitar a eles”. Para enfrentar uma situação, geralmente, colocam-se em ação vários recursos cognitivos. Para *Perrenoud*, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede”. (BRASIL, 2013, p. 17-18; 2008 – PROVA BRASIL).

³ (...). Ainda no mesmo documento, é mencionado que habilidades referem-se, especificamente, ao plano dos objetivos e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: * Indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; * constituem a referência para a seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação. (BRASIL, 2013, p.18; 2008 – PROVA BRASIL).

⁴ 1.3 **Objetivos Geral:** *Analisar* no tocante às práticas de leitura no componente curricular: Língua Portuguesa e suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006; 1.3.2 **Objetivos Específicos:** * *Definir* os significados e/ou sentidos do item lexical cultura recebidos em currículos de língua portuguesa em cursos do PROEJA. (MOURA, 2017, p. 32)

que as compõem a investir esforços para redimensionar todo e qualquer quadro que viole *direitos humanos básicos* e inegociáveis à vida digna, à toda e a qualquer pessoa.

Apesar das coerentes posições assinaladas pelo relatório da UNESCO não é possível que qualquer reforma dos moldes da Educação, de Currículo, de Formação Docente, em caráter de formação continuada ou, enquanto formação de nível superior: graduação, pesquisa ou extensão não mereçam um amplo e cuidadoso estudo e debate com as instituições envolvidas diretamente. Isto para delinear mudanças para a adoção de um novo modelo de Educação Fundamental, Básica e/ou de Ensino Médio regular e para a Educação de Jovens e Adultos aliada ou não, à formação profissional. Uma vez que a simples perspectivação de que a escola de Ensino Médio não atende aos avanços pelos quais “a sociedade” tem passado, não pode representar como um imperioso argumento que valide mudanças a serem adotadas. Sobretudo, sem que, estudos e debates fossem promovidos acerca das possibilidades e implicações da manutenção de “*antigos modelos*” quanto das “*hipotéticas mudanças*” e de “*supostos benefícios*.”

Isto porque, se é certa a falência do Ensino Médio como é conhecido, há décadas. Não é certo que mudanças sem a anuência de universidades que pesquisam sobre o fracasso e/ou a eficácia a ser buscada para o Ensino Médio, possa ocorrer e isto em número coerente à diversidade de perspectivas de educação regional. Também, deve ser incluído nesse processo, a sociedade civil organizada; os professores com atuação no Ensino Médio, “*principalmente*”. Mas também, professores das séries e anos anteriores, já que seu trabalho docente está atrelado ao alcance de competências e habilidades comuns, mas que partem de objetos de estudos singulares à subjetividade do educando. Ainda, é indispensável, a participação das instituições estudantis do Brasil, pertinente a cada estado, a fim de se posicionarem sobre a direção em que vão ser apontadas estas mudanças.

Até porque, é importante salientar que não tem sido comum ao Estado brasileiro um amplo e irrestrito diálogo sobre as mudanças que se decide realizar no currículo e, desta maneira na educação nacional. O discurso de mudança e sua disseminação afetam enormemente, a práxis de professores, também abordagens e estudos que caberiam em tese, a universidade passar a avaliar, dar uma posição e, em face do processo, adotar de modo antecipado através do redimensionamento de seus currículos universitários no âmbito das licenciaturas. Pois, se são estas as instituições responsabilizadas pelo Estado para urdir a mediação sobre “*as antigas*” e “*as novas práticas*” de ensino, de mediação ou de docência a serem formuladas, sob pena que “*seu sucesso*” seja perspectivado.

Como poderia, então, qualquer mudança lograr sucesso quando as instâncias responsáveis⁵ por atuar como porta-vozes do Estado, desconhecem a base conceitual das mudanças educacionais a serem implementadas assim como, a profilaxia envolvida nelas? Reflita-se sobre os desafios envolvidos nas múltiplas faces e interfaces da “Leitura” atreladas ao leitor⁶? Frente a isso, seja motivo de análise quando um debate desses não envolveu instituições e profissionais balizados *em número aceitável* frente à seriedade da elaboração de uma política curricular do Estado, visando atingir todo o país?

Outro aspecto importante, corresponde ao fato de que os executivos estaduais e municipais devem atuar como eficientes porta-vozes dessas mudanças para os profissionais que atuam na prática educativa, rotineiramente. Fato requer o planejamento de políticas públicas que atendam a necessidade vigente advinda do discurso de mudança. Todavia, se deve ter em vista as condições precárias com as quais as instituições do executivo funcionam. Isto representa um elemento que no mínimo restringe as reais possibilidades de que um discurso oficial para a adoção de um novo modelo de educação seja coerente e alcançado quando “o tempo”, “a forma”, bem como “as estratégias” para isso, não foram devidamente, “planejados”. Isso face a pressupostos quanto à concepção de ensino de língua⁷ e linguagens⁸, sua relação com diferentes áreas⁹ indispensáveis a tais processos dentre os quais deveriam ser consideradas para o *estudo, a reflexão, discussão multidisciplinar*, e assim, ser norteado “o planejamento”. Muito embora, historicamente, no Brasil, a regra tem apontado que apenas a adjetivação, ou

⁵ Esta expressão refere-se à missão de universidades através da graduação pesquisa e extensão voltados às licenciaturas, à didática, ao estudo e realização de pesquisas em Educação, e a partir disso, o fomento.

⁶ (...) É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente [...] Nessa busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. [...] Todo esforço para entender essas informações – isto é, o que está sobre a folha de papel – só se justifica pelo que elas, as instruções, representam para a compreensão global do qual o texto é suporte. Antunes (2003, p. 67).

⁷ [...] Segundo Silva (1998), os autores de livros didáticos sugerem uma concepção de língua organizada hierarquicamente em três níveis: Fonológico, gramatical e semântico. Evidenciam que “ser capaz de decodificar é sinônimo de compreender a mensagem veiculada no texto”. Tal concepção é necessária, mas não é suficiente para se compreender tal fenômeno, uma vez que a língua necessariamente envolve uso dependendo do texto. ” Considerar a língua “ como representação do pensamento” reduz o sujeito a ser individual que transmite seus pensamentos para outro que capta as ideias exatamente como locutor pensou, eliminando chances de dúvidas, ambiguidades não mensagens, impossibilitando assim o sujeito de agir, de interagir e de interpretar o que lhe foi apresentado. Araújo; Luna (2005, p. 169).

⁸ “ A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se podem estabelecer as regras de tal jogo”. (GERALDI, 1977:42); “A linguagem é um lugar de interação humana e comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico”. (TRAVAGLIA, 1995:23).

⁹ Sintaxe, Linguística Textual, a Sociolinguística (MUSSALIM; BENTES, 2005); Semântica, Pragmática, Análise do Discurso, Língua e Ensino, Políticas de Fechamento (MUSSALIM; BENTES, 2004); O Funcionalismo em Linguística, A Teoria Semiótica: A Questão do Sentido, Três Caminhos na Filosofia da Linguagem (MUSSALIM; BENTES, 2009)

seja, a categorização de que algo atenda à classificação de “*novo*”, isto muitas vezes faz soar de modo imperioso sobre aquilo que passa a ser denominado como “*antigo*”. O que acaba por evidenciar “*partes*”, de modo excessivo concentra-se em partes, e, sob pena do comprometimento às demais partes que compreendem, o “*todo*” da Língua e suas linguagens.

Em vista de muitas reflexões os PCNEM, então concluem o tópico reservado à Educação e tecnologia apregoando pilares para educação nacional brasileira.

[...] reflexões, **as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96:

- a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e **cultural**;
- b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser**. (PCNEM, 2000, p.14, grifos do autor).

Então estas passaram, a agregar às concepções do Estado brasileiro, considerações sobre uma tripla função para a educação brasileira: o plano “*econômico, científico e por último o cultural*”. Assim, por certo, será possível apreender porque haverá uma ênfase tão evidente numa formação que promova a inserção de nossos jovens estudantes no mundo do trabalho. Mesmo quando os salários no Brasil, são baixos se comparados aos salários também classificados como mínimo em outros países. No entanto estas trazem consigo concepções comuns (?), ainda que em ambientes com necessidades, histórias, pessoas distintas. Todavia, é preciso incluir o poder de compra que os mesmos permitem, tantos neles quanto aqui. Mesmo assim, isso não representa que inúmeras pessoas vivam para o trabalho e, no entretanto, não saibam o que é “*viver para existir*” além da lógica de “*mercado*”.

Por conseguinte, os pilares assinalados no item B, se sofressem análises de que ideias eles trazem consigo, talvez fosse percebido que: internacionalmente, falando, não se estava aprendendo, de verdade, “*a conhecer*”. Por isso, o destaque a “*aprender a conhecer*”; “*aprender a aprender*”. Assim como, não se estava “*aprendendo a fazer*”, logo há lógica para que se possa enfim, aprender as implicações envolvidas em “*aprender o quê? Como? E, mais importante “por quê?”* Ainda, a comunidade internacional concordou, pelo menos os signatários do relatório, que os membros dela “*não estavam aprendendo a viver*”. Possivelmente, com *as diferenças humanas, culturais, regionais*, mas também, à medida que

são produzidos *estereótipos preconceituosos, racistas, xenofóbicos, etnocêntricos*¹⁰. Desta feita “segregadores”; alie-se a essas posturas de mundo puristas, a existência de concepções nacionais, em obstrução à soberania e/ou ao combate à soberania de outros Estados soberanos que muitas vezes, se concebe como inferiores e subalternos face ao xenofobismo ou ao etnocentrismo.

Por fim, isto parece convergir para o fato de que muitos na humanidade, alguns ou vários em determinados Estados corrompem a ideia do que é “*ser*”. E, o que é pior, sua intolerância configura-se como argumento suficiente para golpear a dignidade da vida de inúmeras pessoas apenas pelo fato de estas não preencherem os requisitos egoístas daquilo que alguns Estados e seus muitos representantes nacionais nominam como normal ou ideal. Com efeito, todos e todas que não se adequam a requisitos naturalizados em um dado Estado passaram a sofrer o *banimento, o ostracismo intelectual, cultural e físico* a fim de que não “poluam” concepções de mundo com a fatídica realidade de suas existências enquanto seres humanos. Contudo existências indesejáveis ao discurso hegemônico do padrão global. Carece-se do estereótipo ligado à lógica da “Aldeia global”, miniaturizando a diversidade de aldeias, afirmando a sua extinção através de eufemismos idealistas. E o currículo quantas vezes não legitima tais discursos.

Feitos estes esclarecimentos para que seja possível “*o pensar*” sobre as implicações da adoção de uma dada “*cultura escolar formal*¹¹”, o que se denomina também, como escolarização¹², para que estas e outras ideias sejam suscitadas quando da leitura de competências e habilidades que são apresentadas em parâmetros como elementos para delinear novas metas, novos objetivos para todo um sistema educacional em um Estado.

¹⁰ (...) Considerando-se a escola criada pelo Preto Cosme, é possível pensar na existência de outras iniciativas, modalidades e práticas difusas de transmissão de saberes, ofícios e técnicas, diversos modos de vulgarização da instrução, os quais podem ter aberto caminhos de circulação de ideias, livros e letras, possibilitando, em alguma medida o acesso à leitura e à escrita por indivíduos pertencentes a grupos sociais e étnicos variados, como no caso de crianças, homens e mulheres negros, escravos ou libertos. Grupos que, até pouco tempo, não tinham assento na história da educação ou eram considerados apenas sob a perspectiva da exclusão, do silêncio, da dominação, da subalternidade ou da anomia social. Gondra (2008, p. 221-222), ver mais sobre a historiografia da educação (FONSECA, 2005). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). História da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

¹¹ [...] a possibilidade de formação da consciência humana por meio da escola, a partir do que de melhor o ser humano produziu. Lima (2008, p. 22) define que “o conhecimento é um bem comum, devendo ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é um instrumento por excelência dessa socialização”. [...] Mas o que é conhecimento? Lima (2008, p. 37).

¹² [...] é todo o conhecimento sistematizado criado a partir do desenvolvimento cultural da humanidade Todas as formas de arte são conhecimento sistematizados, assim como todas as categorias de ciências. Não há dicotomia entre artes e ciências, elas têm entre si vários pontos que as aproximam e na formação escolar é importante que ambas sejam igualmente valorizadas no currículo. Lima (2008, p. 23).

3 Competências e habilidades para área de Códigos e Linguagem e suas

Tecnologias – PCNEM/MEC/BR

Nesta oportunidade de estudo, será focado o papel da leitura em acordo com o pensamento difundido nos PCNEM quando versa sobre a necessidade de uma ação colaborativa entre as áreas de estudo que congregam os componentes curriculares propedêuticos: Língua Portuguesa, Matemática e Sociologia. Apesar da necessidade do desenvolvimento de um olhar de estudo e reflexão onde interatuem os componentes em uma concepção em busca da compreensão do todo. Como forma de refutar dissociações entre uma forma de conhecimento divorciado da vida, já que nela tudo está em conjunto, compondo *um todo sistêmico*¹³. Para tanto, o tratamento interdisciplinar¹⁴, solidário, colaborativo entre as áreas de estudo¹⁵, se faz mais do que necessário, é, pois, indispensável. Nesse prisma, se dará o estudo seguinte.

Uma vez isso explicitado, ressalte-se que a leitura se dá pela decodificação e atribuição de significados e sentidos¹⁶ a vários códigos veiculadores em mensagens, propositores de buscas pela desmistificação do sentido. Algo que apresenta ao estudante, aos professores¹⁷ desafios de leitura cada vez mais ousados, desafiadores, em um mundo que é entrecortado por textos verbais, não verbais: imagéticos, coreográficos, sonoros, gestuais dentre tantas formas de linguagem às quais cabe aos interlocutores posicionar-se, a fim de determinar um sentido coerente a (o/s) contexto (o/s) a que estão ligados. Como também, a identificação, interpretação e compreensão das marcas de intencionalidade que dão ao texto (s) uma dinâmica intertextual: *“as linguagens não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas formas”*

¹³ Alude ao Pensamento Sistêmico de Edgar Morin, novo Paradigma da Ciência.

¹⁴ [...] vislumbra a linguagem como uma atividade que se constitui num eixo sobre o qual pode incidir a integração do conhecimento sobre o mundo, apresentando uma possibilidade concreta de trabalho interdisciplinar com vistas à inserção social de grupos sociais marginalizadas até então. (ARAÚJO; LUNA, 2005, p. 38).

¹⁵ [...] O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, contextualizadas. [...] incorporar um conjunto de valores e de representações que o permitam ingressar, e ingressar apropriadamente, no universo da leitura, coloca-se a tese de que o leitor se define em função não de quantidade ou mesmo da qualidade do que lê, mas sim de seu acesso aos bens da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo. Araújo; Luna (2005, p. 32-33).

¹⁶ [...] Percebe-se, portanto, que a língua começa a ser tratada de maneira **funcional**, levando em conta *todos os aspectos que envolvem o uso da mesma, na sua utilização por seus usuários, no contexto aplicado e nas condições sociais e históricas* e que está inserida; já não se trata de uma língua estanque, mas dinâmica pela natureza de conhecimentos disponíveis sobre a mesma, como estes conhecimentos estão se desenvolvendo e pela formação daqueles que se dedicam ao seu estudo e ensino. Numa outra abordagem, evidenciar a ligação entre língua e sociedade, visto que muitos autores destacam essas ligações como sendo algo fundamental. Araújo e Luna (2005, p. 170).

¹⁷ [...] os processos de transcodificação intersemiótica cada vez mais presentes nas sociedades industrializadas vêm exigir do professor uma formação que leve em conta as relações entre a linguagem verbal e outras linguagens do cotidiano (a gestual, a pictórica, a arquitetônica, etc), já que os objetos portadores de “texto” estão tornando-se extremamente variados [...] com uma noção de linguagem como processos de significação constituída historicamente em práticas sociais e culturais concretas. (ARAÚJO; LUNA, 2005, p. 43).

(BAKTIN, 1988, apud: ARAÚJO; LUNA, 2005, p.42-43). Por isso, é que a leitura estará inerente à todas as demais áreas.

Em razão do caráter multifacetado e multidimensional da linguagem e das ações mutáveis dos agentes que manifestam os usos em um idioma é que será privilegiado discussões dentro dos limites da área de Linguagem e Códigos, conforme as concepções esboçadas nos PCNEM (2000, p. 19-20).

Quadro 1 – “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando”

- compreender e usar **os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva** da realidade pela *constituição de significados, expressão, comunicação e informação*;
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre **as diferentes linguagens e suas manifestações específicas**;
- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- compreender e usar *a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade*;
- conhecer e usar língua (s) estrangeira (s) moderna (s) *como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*;
- entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;
- entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias;
- entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida.

Fonte: Construído com os dados apresentados pelos PCNEM (2000, p. 95, grifos do autor).

É perceptível, já no primeiro aspecto colocado como parâmetros que a sua abrangência envolve diferentes componentes curriculares desde à área em que é ensinada. Bem como, a mesma possui interfaces com as demais áreas. Visto que todas as áreas possuem sistemas simbólicos que *representam significados* propositores de *sentidos diversos* de acordo com as intenções previstas pelos interlocutores, concatenando *os efeitos de sentido* de modo solidário aos contextos aos quais se aplica, bem como os significam (os interlocutores) e redimensionam

esse processo, quantas vezes de modo dicotômico. Eis um desafio que decorre de distintas concepções e conceitos de leitura.

A isto é possível atribuir estudos sobre as diferentes maneiras com as quais a própria humanidade em um dado tempo histórico, e, em uma dada região, construiu e constrói redes, sistemas para simbolizar¹⁸ *sua (s) expressão (ões), conhecimentos, informações, emoções*. E diante dessa necessidade, elabora formas para viabilizar sua necessidade comunicativa, de tornar conhecido aquilo que habita “*o seu ser*”. Assim, a música é uma expressão que resulta de uma experiência estética, tanto quanto ao sentimento poético, representado pela veiculação da linguagem falada ou escrita, quando à convenção da produção de texto por meio do poema, adquire o caráter “plurissignificante”.

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas **as competências** que dizem respeito à **constituição de significados** que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para **a constituição da identidade e o exercício da cidadania**. [...] o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como ***evidenciar a importância de todas as linguagens*** enquanto constituintes dos conhecimentos e das **identidades dos alunos**. (PCNEM, 2000, p. 92, grifos do autor).

Por isso, na busca por expressão, a arte pictórica também, encontra suas manifestações simbólicas, subjetivando estilos, épocas, consolidando formas de expressão: a pintura gótica, a pintura realista, as pinturas do período seiscentista onde esta assumiu um caráter para atribuir significados e sentidos nas telas de “*Albert Eckhout*¹⁹” e de “*Frans Post*²⁰,” despertando o esplendor da terra encontrada, mas também, a singularidade de sua cultura, de sua gente, do gigantismo da natureza encontrada no “Novo Mundo”, as posteriormente, denominadas: Américas.

Em linha oposta a essa, a pintura e a poesia também, passaram a indicar a rebeldia a sistemas opressivos, onde figuras das Côrtes, da nobreza ou de populares assumiam posição

¹⁸ [...] léxicos específicos, tendo como pano de fundo as relações entre a língua, história e sociedade [...] de sua estreita relação com valores sociais e culturais [...] com o objetivo de explicitar aspectos da cultura e, eventualmente, de ideologias, em sentido corrente. (POSSENTI In: BORBA; LEITE, 2013, p. 52).

¹⁹ A INVENÇÃO DO BRASIL - O NASCIMENTO DA PAISAGEM BRASILEIRA SOB O OLHAR DO OUTRO – artigo, PESAVENTO, 2004. Fênix, Revista de História e Estudos Culturais, vol. 1, ano 1, n 1, UFRGS. Disponível em: <http://revistafenix.pro.br/pdf/Artigo%20Sandra%20J%20Pesavento.pdf>, acesso em: 15/07/2018.

²⁰ SOBRE O OLHAR, A ARTE E A HISTÓRIA: QUESTÕES PARA O HISTORIADOR DA ARTE, artigo, Oliveira, sÆculum - REVISTA DE HISTÓRIA [21]; João Pessoa, jul./ dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/renato/Downloads/11472-16394-1-PB.pdf>, acesso em 16/07/2018.

para liderar insurreições. De maneira a assumir posição política contra os que visavam amordaçar tanto camponeses, encarados como vassalos, ou servos para uma economia feudal, ou ainda, os escravizados pela sementeira da inferioridade de sua raça.

Com linhas de raciocínio como estas pode se entender a vanguarda do Teatro Vicentino²¹, e do teatro “*shakespereano*”²², onde por meio de uma outra língua tanto o espanhol, berço dos autos, ou das tragédias inglesas assumem o caráter de legar às civilizações futuras a riqueza proveniente daquilo que os sistemas simbólicos de seu tempo, permitiu às civilizações de seu tempo serem eternizadas.

Já no Brasil, quanto da pintura de Rugendas²³, não permitiu as civilizações da atualidade colocar em discussão estratégias questionáveis, consideradas à época como algo comum, a ser tolerado, por outros, totalmente aceita. E, hoje, como um meio de se refletir sobre a violação de direitos à vida e à humanidade. Pari passo a isso, a música também, caracterizada por suas estratégias marcou a intelectualidade e sensibilidade com as sinfonias de “Beethoven”. E com uma sensibilidade não diferente, os escravizados em colônias portuguesas: *indígenas, africanos, ou afrodescendentes* cantaram²⁴ a força de sua resistência para reavivarem estrategicamente, a força de sua engenhosidade por meio de sua línguas e linguagens: *nagô, banto, ioruba; indígenas*²⁵ *guarany ou tupi*. E tudo isso só fora possível, através dos sistemas simbólicos com os quais individual ou coletivamente, pessoas e etnias **individualizaram-se**, consolidando suas expressões, informações e comunicações repletas de significados.

Percebe-se assim, o quanto a concepção de propor que os mesmos componentes curriculares possam ser percebidos, entendidos por meio de estudos e de ações didáticas mediados por objetivos comuns, por “*competências*” e “*habilidades*” comuns, com a intenção de que a correlação entre essas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Inglesa,

²¹ O TESTEMUNHO DE GARCIA DE RESENDE SOBRE O TEATRO VICENTINO. Osório, disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20810/2/humanitas313219791980osorio000086792.pdf>, acesso em 18/07/2018.

²² A linguagem de Shakespeare, disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/jornal/vitrine/N294/pdf/vit07.pdf>, acesso em 18/07/2018.

²³ RESISTÊNCIA CULTURAL E RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: UM OLHAR SOBRE A CULTURA MATERIAL DE ESCRAVOS DO SÉCULO XIX, artigo: Agostini, 1998, disponível em: <http://177.101.17.124/index.php/rhr/article/view/2063>, acesso em 20/07/2018.

²⁴ O canto dos vissungos: tradição e resistência, artigo, Eltermann, 2015, acesso em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/46102>, acesso em: 22/07/2018. VOZES POÉTICAS FEMININAS RESISTÊNCIA, SABERES E MANUTENÇÃO IDENTITÁRIA NO QUILOMBO DE HELVÉCIA. Artigo, Santana, disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/43356>, acesso em 22/07/2018.

²⁵ EXPRESSÕES DA CULTURA IMATERIAL INDÍGENAS EM PERNAMBUCO, artigo: SILVA, disponível em: https://www3.ufpe.br/remdipe/images/documentos/fontes_xukuru/silva%20edson%20hely2008b.pdf, acesso em 23/07/2018.

Artes ou Educação Física (área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias), devolvam aos diferentes legados construídos ao longo da trajetória da humanidade, enquanto criadora de conhecimentos, de culturas: “*principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos*”²⁶, considerando inclusive os interlocutores ou públicos.” (PCNEM, 2000, p. 93). Assim, formas para subjetivar-se, ou seja, individualizar-se possam receber um tratamento que não as torne incoerentes pela via da fragmentação com a qual a “didatização” tradicional lhe avilte. Tornando-a, incoerente, dissociada dos usos, das relações interdisciplinares com as quais foram produzidas, e com propósitos que só podem ser percebidos, analisados, ou quando pensados de modo integrado, solidário. Assim como ocorreram, e, ainda ocorrem na realidade não escolar que representa um desafio a qualquer currículo local defender, legitimar e não ceder a “(des)regionalização” pelo discurso nacional.

Carece de uma intervenção necessária para reverter qualquer tratamento **estanque e desvencilhado** dos sentidos com os quais os diferentes sistemas simbólicos foram utilizados quando atrelados à vida coletiva sem que se perda de vista a importância das subjetividades. Por isso, o seu estudo pela via de novos parâmetros ou de uma “base” carece de requerer a recuperação dos significados e sentidos pelo quais um código fora produzido. Harmoniza-se aos já desenvolvidos pontos de vista a seguinte afirmação presente nos PCNEM:

[...] Seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva. Mais ainda seria submeter uma área interdisciplinar ao mesmo amordaçamento estanque a que hoje estão sujeitas as disciplinas tradicionais isoladamente, quando o importante é ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação. (PCNEM, 2000, p. 78).

A orientação explícita nos parâmetros curriculares assinala de modo indubitável, a necessidade de que *a concepção disciplinar não mais encontre lugar em uma prática de planejamento para ação docente*, tampouco em seus planos de curso. Ao invés disso, arvora-se o papel e o significado da formação continuada, assim como o redimensionamento dos cursos de licenciatura e cursos de pós-graduação lato sensu ou estrito sensu quando estes estão comprometidos com a reflexão sob a prática docente, com a construção, eleição de conteúdos que não representam um fim em si mesmos. Outrossim, são mecanismos para possibilitar um leque de possibilidades, de ações solidárias onde áreas comuns ou ações entre as áreas de

²⁶ A contextualização pode ser um recurso para conseguir esse objetivo. Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo (PCNEM, 2000, p. 78).

conhecimento possam lançar mão de expedientes contextualizados, capazes de seduzir o ser humano em sua condição racional para investigar, compreender significados e sentidos já esculpidos. Mas também, atribuir novos significados e sentidos em razão de novos contextos em que a reedição dos antigos conhecimentos e saberes se fazem necessários, ou também, carecem de sua reformulação.

Conclusões

É possível ser compreendido que o estudo através da leitura precisa estar comprometido com o desenvolvimento de competências críticas atreladas a reflexão crítica do mundo mediado pelo que entendemos como mundo real naturalizado ou como um em que se faz necessário questionar aquilo que é denominado como real natural. Isso porque a lógica compreendida como ação cultural de atribuir símbolos para representar o mundo tem sido fruto de uma diversidade de naturalizações quanto àquilo que alguns povos em uma ótica hegemônica e de supremacia erigiram como argumento de dominação, se superioridade.

Ao longo da trajetória humana em meio as diferentes concepções de sociedade que tem sido urdida, se podem reconhecer a necessidade urgente de aperfeiçoar o nosso entendimento docente do que chamamos de leitura. Ela a leitura liga-se intimamente com muitas possibilidades de leitura em favor de diferentes perspectivas de leitura. O que envolve o docente reconhecer em um documento oficial do Estado quais as concepções de leitura que estão legitimadas? Isso frente ao perigo de inconscientemente, não assumirmos uma postura passiva enquanto porta-vozes de discursos quanto à ideia de novo, mas que não possa sê-lo.

A realidade vigente requer que seja assumida uma postura responsiva com a perpetuação de leituras disseminadora de segregações, de ódio, favoráveis à naturalização do estranhamento que tem vitimado há séculos diferentes etnias no Brasil, como é caso das africanas e indígenas. O discurso de inclusão envolve a leitura sobre os legados de inúmeras etnias, de acordo com a sua presença em cada região para que haja a possibilidade de subjetivar histórias locais, pessoas, culturas, regiões... O conjunto de competências e habilidades ligadas à humanização de acordo com as necessidades que esta apresenta aos interlocutores. E, isso se torna possível pela ênfase à dimensão sistêmica em que a vida se dá. Lugar para a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade esta é uma competência que requer um estudo do conceito de currículo integrado.

Esta é uma base sob a qual a “*Base*” precisa ser estudada, motivo de reflexão crítica. Mas isto, exige uma identificação do legado representado pelas outras concepções e conceitos quanto às competências e habilidades que tem sido difundido por diferentes políticas.

Nesse sentido, se faz imperioso a elaboração de políticas públicas capazes de fazer um *ajuste conceitual* frente a implicações de *antigos conceitos* e os *novos conceitos*. Do contrário, ter-se-á um conjunto de conflitos que advém de concepções dicotômicas dos diferentes profissionais da Educação em país onde competências acerca da escolarização não correspondem às únicas possibilidades. E, imaginem quando isso advém de um currículo oficial que se arvora a disseminar o novo. Fruto também, de leituras sob uma perspectiva do “mundo”, de pessoas, de culturas, de histórias de vidas, construídas por símbolos socialmente construídos. Muito embora, vários foram aqueles que não atuaram para a consolidação de tais leituras, pelo contrário ao longo do processo foram silenciados. Portanto, temos que fazer estas outras leituras.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação/** Irandé Antunes, - São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1) (p. 67 – 99).

ARAÚJO, Gilda Maria Lins de; LUNA, Maria José de Matos. **Formação de professores em língua portuguesa: novas experiências/ organizadora [do] projeto Vitae.** – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005 (p. 31-36; 37-47).

BORBA, Lilian do Rocio, LEITE, Cândida Mara de Britto (org). **Diálogos entre a língua, cultura e sociedade.** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 51-60).

BRASIL, Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola: Prova Brasil: Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores, Brasília: MEC, SEB; (pp. 6-23)

GONDRA, José Gonçalves. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro/** José Gonçalves Gondra, Alessandra Schueler. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Biblioteca básica da história da educação brasileira), (p. 220 – 235).

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Atlas: São Paulo, 2007.

BRASIL. **Matrizes de Referências ENEM.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC/BR, (p. 01-04). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf, acesso em 26; 27; 28/02/2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNEM.** Câmara Nacional da Educação Básica, Ministério da Educação do Brasil – MEC/BR. 2000, p. 09 -10; 13-14; 19-

20; 37; 78; 92-93; 95. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, acesso em 27/02/2017.

MOURA, Dayvison Bandeira de. **Currículo de Língua Portuguesa e Cultura afrodescendente: perspectivas de leitura em cursos do PROEJA no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Ensino Médio** / Dayvison Bandeira de Moura. - Assunção, 2017. 368 f. 30 cm. Orientadora: Maria Aparecida Monteiro da Silva. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Americana, 2017.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. (orgs.) – 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____, **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 2. (orgs.) – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____, **Fundamentos Epistemológicos**, volume 3/ Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes, organizadoras. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, E. S. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2008. 56p.

LIMA, Michele Fernandes. **A função do currículo no contexto escolar**/Michele Fernandes Lima, Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi, Luciana Ribeiro Pinheiro. – Curitiba InterSaberes, 2012. – (Série Formação do Professor). (p. 21-39).

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean, et al. **A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina N. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento**. Trad. Juarez Guimarães; Suzanne Felicie Léwy. 9. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.