

EDITORA



UnB

Wivian Weller e Ricardo Gauche (Org.)

ENSINO MÉDIO EM DEBATE

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO INTEGRAL**

**ENSINO
MÉDIO
EM DEBATE**

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO INTEGRAL**



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira
: Fernando César Lima Leite
: Estevão Chaves de Rezende Martins
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
: Jorge Madeira Nogueira
: Lourdes Maria Bandeira
: Carlos José Souza de Alvarenga
: Sérgio Antônio Andrade de Freitas
: Verônica Moreira Amado
: Rita de Cássia de Almeida Castro
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

EDITORA



UnB

Wivian Weller e Ricardo Gauche (Org.)

ENSINO MÉDIO EM DEBATE

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO INTEGRAL**

	Equipe editorial
Coordenador de produção editorial	Percio Sávio Romualdo da Silva
Preparação e revisão	Denise Pimenta de Oliveira
Diagramação e Capa	Wladimir de Andrade Oliveira
	<i>Copyright</i> © 2016 by Editora Universidade de Brasília
	Direitos exclusivos para esta edição: Editora Universidade de Brasília SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK, 2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF Telefone: (61) 3035-4200 Site: www.editora.unb.br E-mail: contatoeditora@unb.br
	Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E59 **Ensino Médio em debate : currículo, avaliação e formação integral / Wivian Weller e Ricardo Gauche, [organizadores]. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2017.**
 284 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-230-1201-4.

1. Ensino Médio – Avaliação. 2. Ensino Médio – Currículo.
 3. Formação de professores. I. Weller, Wivian (org.). II.
 Gauche, Ricardo (org.).

CDU 373.5

SUMÁRIO

Introdução...7

*Wivian Weller, Cássio Costa Laranjeiras, Maria Helena Silva Carneiro
e Ricardo Gauche*

PARTE I: DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Capítulo 1. Por um currículo sem fundamentos...25

Alice Casimiro Lopes

Capítulo 2. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal...57

Lívia Freitas Fonseca Borges e Francisco Thiago Silva

Capítulo 3. A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola de ensino médio...95

Mara Regina Lemes de Sordi e Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes

PARTE II: ÁREAS DE CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Capítulo 4. Língua e linguagem: atravessando fronteiras do currículo...119

Maria Luiza Monteiro Sales Corôa

Capítulo 5. Currículo integrado voltado à formação humana integral no ensino médio: reflexões sobre o papel da Matemática...135

Iole de Freitas Druck

Capítulo 6. Diálogos entre a formação integral e a Alfabetização Científica no ensino médio...167

Martha Marandino e Daniela Lopes Scarpa

Capítulo 7. Reinventando a sala de aula de Matemática...201

Marcelo de Carvalho Borba, Hannah Dora Garcia

Lacerda e Nilton Silveira Domingues

Capítulo 8. As Ciências da Natureza na convergência de uma formação integral no ensino médio...239

Cássio Costa Laranjeiras

Capítulo 9. Ser professor(a) de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: refletindo sobre o ensino médio...261

Dione Lucchesi de Carvalho

SOBRE OS AUTORES...277

PARTE II:

ÁREAS DE CONHECIMENTO E PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

CAPÍTULO 4

LÍNGUA E LINGUAGEM: ATRAVESSANDO FRONTEIRAS DO CURRÍCULO

Maria Luiza Monteiro Sales Corôa

Notas introdutórias

Para fazermos uma reflexão sobre o lugar do ensino de Língua Portuguesa (LP) ao tratar de interdisciplinaridade e convergências no ensino médio, proponho brincar com a ideia de uma viagem: saímos de um ponto, percorremos certos caminhos e chegamos a outro ponto – que pode não ser o destino final definitivo, mas, ainda assim, é um ponto de chegada que se coloca como relevante no nosso horizonte. Nosso lugar de observação é o de professores, ou pesquisadores, envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa. Esse “lugar” foi sofrendo vários deslocamentos, orientados por diversas perspectivas teóricas, nos últimos cem anos. Os deslocamentos às vezes foram até pouco confortáveis, mas necessários para acompanhar a “viagem” da sociedade e do conhecimento. O que temos presenciado em termos de mudanças nas propostas de ensino e de aprendizagem tem tido, portanto, motivação

na própria forma de conceber o conhecimento e de explicar alterações históricas nas práticas sociais e discursivas.

Plataforma de partida

Ao iniciar nossa compreensão com a ajuda de um percurso histórico, podemos ver que o que se pratica hoje, na segunda década do século XXI, em matéria de educação, pesquisa e ensino tem suas raízes no início do século XX, quando o estatuto de ciência se fixou norteado pelo paradigma das especificidades. Com a busca de regularidades e linearidade nas etapas metodológicas, foi criada uma nova “lógica” na concepção e na organização do conhecimento, que se distinguiu da maneira até então vigente de ver o mundo (cf., por exemplo, HARVEY, 2004). Havia nesse período uma grande preocupação com os objetos e os limites (as fronteiras) das diferentes maneiras de sistematizar o conhecimento. Cada uma dessas sistematizações que levou o nome de “ciência” se distinguiu das demais por um objeto de estudo próprio e pelos procedimentos de análise: a Química não era Biologia, a Linguística não era Sociologia, e assim por diante.

A vinculação da educação formal às bases científicas usadas para explicar o mundo e os fenômenos que afetam os seres humanos atribui à escola a função de trabalhar no âmbito do conhecimento sistematizado. Nessa função, os objetivos escolares reproduzem os objetivos das ciências selecionadas, a cada época histórica, como relevantes para a formação do ser humano. Durante quase todo o século XX, a responsabilidade da educação formal foi transmitir aos alunos as informações de cada área do conhecimento.

Como consequência, a educação se organizou em disciplinas. A Língua Portuguesa, como uma dessas disciplinas, integra um conjunto sistematizado de áreas do conhecimento que, para corresponder à concepção de conhecimento científico vigente, não pode perder sua especificidade: pauta-se pela busca de regularidades em etapas crescentes de domínio da língua. Esse objetivo, cientificamente fundamentado, acaba por isolar as estruturas linguísticas de seus efetivos usos, “limpando” o objeto de qualquer possibilidade de imprecisão ou ambiguidade em nome de um rigor metodológico exigido pelo estatuto de ciência. Para Stuart Hall (2003, p. 49-50),

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

No entanto, sabemos todos nós, professores de Língua Portuguesa, quão evidentes ficam, no estudo da língua, as íntimas relações com a diversidade cultural, social e histórica. Mais para o final do século XX, vivemos, no meio acadêmico e científico, um “movimento” inverso: surgiram muitas ciências de nomes compostos, como Bioquímica, Sociolinguística, Psicolinguística, etc. Esses títulos nomeavam uma realidade interdisciplinar que se esboçava e se reconhecia como legítima na sistematização do conhecimento. A “lógica” norteadora da organização do conhecimento mudou, porque mudaram as relações históricas, sociais e culturais entre o ser humano e a sua interpretação do mundo. Enquanto no início do século passado as

fronteiras eram rígidas e não admitiam “diálogos” entre disciplinas, nas últimas décadas reconheciam-se a validade – e produtividade – das mútuas influências entre as ciências. Liberta das obrigações de trabalhar apenas com as regularidades e especificidades, a escola acolheu, na organização dos conhecimentos, aspectos de heterogeneidade e diversidade explicáveis a partir da história e de práticas sociais e culturais. O impacto dessa nova forma de organizar o conhecimento chegou ao espaço escolar pela via da interdisciplinaridade, da convergência de saberes e de conteúdos transversais.

Orientação do caminho

Com as possibilidades de um diálogo entre as áreas do conhecimento, especificamente no nosso caso de ensino de Língua Portuguesa, o caminho se reorientou e, a partir de uma descrição da estrutura linguística, aprofundou-se na busca de explicação e compreensão do fenômeno da linguagem.

Nessa reorientação, a preocupação com a assimilação de regras gramaticais foi ultrapassada pela necessidade de compreender como se dá o uso dessas regras e a interlocução entre sujeitos. Consequentemente, as estratégias de ensino e a metodologia se voltam, hoje, mais para os sujeitos que usam a linguagem do que para as estruturas linguísticas que são usadas. Não foi por acaso, então, que a última década do século XX mostrou-se muito produtiva na inovação de políticas educacionais, destacando-se aí a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em uma publicação de 2000, já como culminância de um intercâmbio de pesquisas em andamento, Roxane Rojo apontou que “a organização dos conteúdos encontra-se distribuída nos PCN de LP por

dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem” (ROJO, 2000, p. 29).

O destaque nas práticas e na reflexão reforça a importância científica do uso da linguagem como objeto de reorganização do conhecimento, afrouxando as fronteiras entre as formas de saber e estimulando a convergência. Acompanhando esse movimento, os materiais de ensino também foram sendo redimensionados: de mera transmissão de informações, a relevância passa para a organização intersubjetiva do conhecimento. Nos planejamentos de ensino, os conteúdos e objetivos cedem importância para as competências e habilidades (ou capacidades, se quisermos fugir de certos clichês). Passa a ser relevante o modo como se usa a língua na atribuição de significados, em quais circunstâncias e por que isso se dá dessa maneira e não de outra. Na dimensão de uma língua em uso, o olhar amplia-se: não apenas o código, a estrutura linguística é objeto do trabalho pedagógico, mas, sobretudo, as relações de interação mediadas pela língua e o envolvimento dos interlocutores se constituem como fatores relevantes de atribuição de sentidos.

Não nos esqueçamos, porém, de que estamos falando de ensino, ou da transposição de princípios científicos para as práticas escolares. Por isso, a compreensão do uso linguístico deve ser norteadada por compromissos teóricos. Esses compromissos orientam-se por diferentes concepções do que seja língua e, conseqüentemente, legitimam diferentes posturas, materiais e metodologias para o seu ensino na escola. Para simplificar, podemos reconhecer, no contínuo da compreensão da linguagem, três

concepções fundamentais de língua:¹ *i*) língua como estrutura; *ii*) língua como comunicação; e *iii*) língua como interação ou atuação social.

É a partir dessas concepções que se determina o quê e como ensinar. À concepção de língua como estrutura corresponde uma ênfase na unidade morfológica, ou palavra. À concepção de língua como comunicação corresponde uma ênfase na mensagem, por sua vez constituída estruturalmente pela sentença. À concepção de língua como interação ou atuação social corresponde uma ênfase na unidade texto, que, por sua vez, é constituído estruturalmente por sentenças (cf. COROA, 2004).

Herança de uma visão aristotélica de ciência, que colocava como bandeira a neutralidade do rigor de análise, o projeto de estudos linguísticos que predominou na tradição estruturalista, a primeira dessas concepções, segundo Marcuschi (2008, p. 30), sufocou sensivelmente o sujeito, a sociedade, a história, a cognição e o funcionamento discursivo da língua, a fim de obter um objeto asséptico e controlado, criado pelo ponto de vista sincrônico e formal.

Na segunda metade do século XX, uma visão de cunho funcionalista foi responsável por certa libertação dos grilhões do formalismo nos estudos da língua. Ao considerar aspectos funcionais e contextuais na comunicação e no uso da língua, as observações se alargaram para o texto e seu contexto situacional (cf., entre outros, MARCUSCHI, 2008). Passou-se, então, a usar o termo “linguagem” para o fenômeno estudado nas aulas dedicadas

¹ Uma quarta concepção, também relevante, seria sintetizada como uma concepção cognitivista de língua e linguagem. No entanto, não está aqui contemplada porque, por si só, tem pouca repercussão nas práticas escolares; e o objetivo aqui destaca a relação entre a ciência (Linguística) e a escola.

à língua portuguesa. Coerentemente com essa perspectiva, a disciplina foi nomeada, durante algum tempo, como Comunicação e Expressão.

Ao ser recuperada a noção de que a língua portuguesa constitui o foco de ensino escolar, não se voltou exatamente à posição teórica inicial: a imbricação entre língua e linguagem passou a ser sistematizada. No entanto, como objetos de estudo e análise, os dois objetos são passíveis de distinção. Mesmo sem aprofundar reflexões mais complexas, podemos dizer que, nesse horizonte de estudo, *i) linguagem* é a capacidade de construir significados na interação com o mundo e outros seres sociais; e *ii) língua* é o conjunto concreto de enunciados organizados historicamente.

Na terceira concepção,² em uma perspectiva interacional de linguagem, a língua – mesmo tomada como estrutura – serve de veículo comunicativo, mas, além de tudo, constrói identidades e faz o sujeito aderir a papéis sociais. Nesse sentido, ela pode ser compreendida da seguinte maneira, como argumenta Maingueneau (2000, p. 84):

[para que] haja verdadeira interação, e não apenas acareação de indivíduos que falam, várias condições devem ser reunidas: os locutores devem aceitar um mínimo de normas comuns, engajar-se na troca, assegurar conjuntamente sua gestão, produzindo sinais que permitem mantê-la.

Desse modo, mesmo ressaltando que os significados são dinâmicos e construídos em uma interação com o mundo e outros seres sociais,

² Apesar de serem aqui apresentadas como uma classificação distinta, essas três concepções em muitos pontos sobrepõem os focos de análise e ensino, mas a influência mútua não elimina as diferenças metodológicas decorrentes de cada uma.

as concepções a partir da atuação social acabam, objetivamente, por não descartar a língua como estrutura, nem a linguagem como comunicação situada em um contexto. No entanto, não se trata de um “acréscimo” ou “alargamento” do objeto de estudo, como à primeira vista possa parecer. É a natureza do objeto que muda nas diferentes concepções teóricas: compreender e explicar a estrutura em uso é diferente de exauri-la na análise estrutural. Conseqüentemente, os procedimentos de análise e de metodologias de ensino também são outros.

Nas práticas de linguagem, os gêneros e tipos textuais constituem um bom exemplo de qual objeto do conhecimento de língua portuguesa tratam as novas propostas educacionais. Quando usamos a língua portuguesa, não o fazemos apenas por meio de palavras ou regras gramaticais. Mesmo que palavras e regras gramaticais sustentem nossa interação, são os textos o ato mínimo de significação: por eles a língua faz sentido. Nas nossas interações cotidianas, os textos significam porque estão associados a situações discursivas e contextos sociais historicamente parametrizados: os gêneros textuais. Empiricamente reconhecemos, procuramos e atribuímos significados a “objetos” chamados de “nota fiscal”, “conta de luz”, “poema”, “cartum”, “piada” e assim por diante. Nessas nomeações está sintetizada a forma linguística que designa referentes construídos socioculturalmente. Esse repertório aberto tem circulação – e é condicionado – em práticas discursivas que vão se modificando em diferentes épocas e diferentes culturas. Os gêneros textuais estão, assim, no entrecruzamento cultural entre a língua e as linguagens constitutivas de uma sociedade.

Tomemos rapidamente um exemplo. Alguns anos atrás – em uma perspectiva estritamente estruturalista – provavelmente não reconheceríamos o

exemplo a seguir como um texto (cf. figura 1). Pelo ato de significar, de estar ligado a certos padrões (visuais e linguísticos) e de exigir conhecimentos de natureza linguística para ser “decifrado” (compreendido), uma concepção de língua em uso permite defini-lo como um texto. No dia a dia, porém, não nos referiríamos a ele como texto, mas como conta de luz. A diagramação, a identificação do emitente, em destaque, o formato e as cores permitem seu reconhecimento e identificação antes mesmo de ser “lido”.

Figura 1: Fatura de energia elétrica



O pertencimento a determinado padrão de organização é o que define esse espécime como um gênero. A imbricação entre língua e linguagem permite conduzir uma análise que interprete os vários elementos significativos, como os signos linguísticos e matemáticos, a disposição dos quadros, a correspondência entre as colunas, as responsabilidades sociais (quem paga quanto a quem), as informações adicionais e pertinentes ao ato de interlocução social, etc.

É interessante destacar que, por ser responsabilidade da escola sistematizar tanto língua quanto linguagem, o acesso sistematizado à variedade de gêneros textuais facilita compreender a conexão entre língua e sociedade. Nessa conexão, enquanto o foco na língua, como estrutura linguística, é o ponto de partida do ensino de Língua Portuguesa, a exploração e o desenvolvimento da linguagem – ou de diferentes linguagens – estabelecem pontes de convergência entre várias áreas do conhecimento.

Como objetos empíricos, os gêneros textuais têm circulação histórica e culturalmente motivada: embora sejam passíveis a mudanças, no tempo e no espaço, não perdem suas especificidades e identidades aleatoriamente. Tal característica torna-os permeáveis a análises apoiadas em vários instrumentais teóricos – torna-os objetos interdisciplinares por excelência.

Plataforma de chegada

No início do século XXI, as reflexões sobre a língua portuguesa e seu ensino estabelecem novos “lugares de observação” do objeto linguístico, tanto para professores quanto para alunos.

Do ponto de vista da exploração didática, muito trabalho linguístico poderia ser feito no nosso exemplo de texto, a conta de luz.

A “quebra” de uma continuidade linear, por exemplo, não o excluiria do rol de textos em língua portuguesa, mas sua compreensão exige conhecimentos de mundo, experiências prévias e noções de vocabulário que podem variar de indivíduo para indivíduo. Os papéis sociais esperados do leitor e do produtor do texto são marcados com nitidez na sociedade, por exemplo. Não cabe a qualquer pessoa “criar” uma conta de luz e distribuir aos “consumidores”: há regras sociais e legais que definem quem tem essa autoridade e quem está interditado a ela. Esse é um típico exemplo de que seria artificial ensinar aos alunos a produção de uma conta de luz, pois sua função social seria, em situação normal, a de leitores, consumidores. A condução de uma sistematização linguística estaria, assim, aberta a aspectos constantes e a aspectos variáveis da língua portuguesa. Lidar com a diversidade e a heterogeneidade acaba por exigir do professor – e das estratégias de ensino aprendizagem adotadas – um comprometimento teórico que extrapola o conhecimento das regras gramaticais.

A dinamicidade dos objetos de conhecimento trazida por uma perspectiva de ensino de língua como interação, como ação social, provoca vários desafios. Um dos primeiros está estreitamente ligado à natureza incompleta do texto. Enquanto uma descrição gramatical, priorizada em um ensino mais tradicional de Língua Portuguesa, tem respaldo claro e objetivo em regras e compêndios, um “ato de significar a língua”, como é o texto, é tão diversificado quanto são diversificados seus produtores e seus contextos de produção. Mas isso não quer dizer que não haja princípios de sistematização que permitam localizar aspectos, ou pontos, de não conformidade aos parâmetros historicamente constituídos em determinada cultura para determinado uso linguístico. É nesses princípios que

se assenta a prática pedagógica coerente com uma prática enunciativa ou discursiva de língua. Tratar os objetos das ciências, ou do ensino e aprendizagem, como não monolíticos ou petrificados significa considerar, como sintetiza Harvey (2004, p. 293), que

as práticas estéticas e culturais têm especial suscetibilidade à experiência cambiante do espaço e do tempo exatamente por envolverem a construção de representações e artefatos espaciais a partir do fluxo da experiência humana. Elas sempre servem de intermediário entre o ser e o Vir-a-Ser.

No campo da Língua Portuguesa, o foco em gêneros textuais e na variação linguística permite também um diálogo interno com unidades e objetos de análise. Aspectos dos contextos de produção linguística e o respeito à historicidade da língua deixam de ser externos à disciplina de Língua Portuguesa, pois, “neste universo, o *texto* é visto como *unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino*” (ROJO, 2000, p. 29-30, grifos nossos).

A ênfase nas regularidades na aceitação da diversidade também é encontrada em concepções de educação relacionadas à construção, e não à mera transmissão de conhecimento. As experiências pessoais e a sistematização de possibilidades de escolhas dentro de um leque de opções – a base formadora da criticidade – se remetem a uma interação entre sujeitos únicos dentro da pluralidade. A dinamicidade dessa interação responde às necessidades das sociedades atuais. Devemos ressaltar, no entanto, que, em sintonia com essa maneira de organizar o conhecimento, a identidade de cada área não se perde ao se voltar para o que outra área pode oferecer:

a delimitação dos objetos de análise (e de ensino) é que permite a permeabilidade e as estratégias de compreensão compatíveis com novas visões do que seja científico. Podemos chamar a isso convergência dos saberes.

Nessa convergência, por exemplo, não basta uma “disciplina” – como Física, ou História, por exemplo – fazer uso (instrumental) da língua portuguesa para aclarar seus conceitos; é necessário ir além: É necessário construir significados de maneiras diversificadas, de modo a mostrar um objeto de estudo plurifacetado. Serão diferentes linguagens se aproximando em atos significativos de diferentes origens.

Percebe-se, nesse enfoque, uma reorientação da postura e do papel do professor (ou do pesquisador): colocam-se professor e aluno em posições ativas de construção de significados – ou de conhecimento.

Por consequência, os compromissos de uma escola assim orientada também são norteados por novas premissas:

Conhecimento não se transmite	⇒	Conhecimento é construção social
Formação não é preenchimento de falhas	⇒	Formação linguística é processo cultural
Linguagem não se esgota na estrutura	⇒	Linguagem é dialogia historicamente situada

Desembarque: considerações finais

Na plataforma de desembarque, pela nossa metáfora de viagem, encontramos à nossa espera em pleno século XXI a ênfase na diversidade linguística, nos usos da língua e da linguagem, na atribuição de significados para esses usos. Novos desafios teórico-metodológicos trazem para a sala de aula novos objetos de análise e trabalho pedagógico: compreendemos e

explicamos a linguagem por meio de objetos empíricos, os gêneros textuais. Por serem empíricos, são eles também que permitem estabelecer pontos de convergência entre diversas áreas do conhecimento.

Assim, mostra-se coerente, com propostas de educação que destaquem a cidadania e a criticidade, a concepção de língua como interação e os atos de aprendizagem como construções, tanto individuais quanto sociais, do conhecimento. Por outro lado, torna-se incompatível colocar no horizonte de uma educação crítica posturas que oferecem apenas um caminho, e de mão única, como é o conhecimento como mera transmissão e a análise linguística como mera estrutura. Especialmente quando se trata de língua e linguagem, pilares da constituição de sujeitos e de práticas discursivas, os aspectos históricos e culturais ressaltam como constitutivos – não como adendos.

Concluimos, considerando que os objetos de conhecimento – ou conteúdos – entram em um rol de atividades de sala de aula não por arbitrariedade das áreas da ciência, nem por “estarem na moda” ou por atenderem a caprichos da comunidade escolar, mas por realizarem certos compromissos teóricos que têm motivação cultural e histórica. Em outras palavras: ao priorizar a transmissão de regras gramaticais, o ensino de Língua Portuguesa responde a demandas específicas de certa configuração cultural, de uma concepção específica de língua e de educação (estruturalista/transmissiva); assim como, ao priorizar a construção de significados, os atos de educação linguística atendem a outra concepção (interacional/discursiva) de língua e de educação. A escolha por um ou outro caminho revela o engajamento da escola nas formas de saberes acumulados culturalmente. Pela convergência, no espaço aberto da educação

formal no século XXI, o conhecimento não se expõe apenas como objeto de consumo, mas como a experiência de ser.

Referências

CORÔA, M. L. M. S. Diferentes concepções de língua na prática pedagógica. *Revista do Gelne*, Fortaleza, v. e., p. 134-136, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, R. A. *Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo; Campinas: EDUC; Mercado de Letras, 2002.