

V. 03, N.18 Nov./Dez. 2022

II SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ERGOLOGIA: Atividades em defesa da vida

A INTERFACE LINGUAGEM/TRABALHO, INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES(AS): AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO [SOME]

THE LANGUAGE INTERFACE/WORK, INTEGRATION AND TRAINING OF WORKERS: PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE EDUCATION MODULAR ORGANIZATION SYSTEM (EMOS)

LA INTERFAZ LENGUAJE/TRABAJO, INTEGRACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN MODULAR DE LA ENSEÑANZA [SOME]

Gleno dos Santos Batista

Universidade Federal do Pará

ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-7441-2209>

Doriedson do Socorro Rodrigues

Universidade Federal do Pará

ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-5120-2484>

Resumo: Neste trabalho, apresentamos resultado de investigação, numa perspectiva dialética, sobre as relações entre a interface Linguagem/Trabalho e Formação de trabalhadores no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), a partir da integração saberes linguageiros do ofício de trabalhadores e trabalhadoras de comunidades ribeirinhas junto a processos formativos, especificamente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio Modular. Utilizou-se como método da pesquisa o materialismo histórico-dialético. Quanto à metodologia, ela é de natureza qualitativa, tendo sido utilizado estudo bibliográfico, tomando a Ergologia como norte analítico sobre atividades de trabalho; e entrevista semiestruturada, tratada na perspectiva da análise de conteúdo. Os resultados apontam o SOME com seu papel de democratização de ensino, possibilitando, nas contradições do modo de produção capitalista, a jovens de comunidades e povos tradicionais o acesso ao Ensino Médio. Esse ensino apresenta, em suas práticas pedagógicas, esporadicamente, processos de integração e, ao mesmo tempo, revela os desafios do Ensino Médio Modular em realizar, pelos pressupostos e anseios de uma educação integrada, a unidade saberes-conhecimentos no contexto da Educação do Campo.

Palavras-chave: Linguagem. Trabalho. Sistema de Organização Modular de Ensino. Integração. Prática Pedagógica.

Abstract: This research, we have showed investigation result, inside dialectical perspective, about the relationship between the language interface/Work and training of workers in Education Modular Organization System (EMOS), from the knowledge languages integration of occupation of workers of ribeirinha communities (Tradicional people that lives in the amazon forest and around rivers) together formative process, highlighter in connection pedagogical practices had developed in the Modular High school. The search has used the method of historical-dialectical materialism. As methodological, the type was qualitative, it had used bibliographical studying, it involved in ergology like analytical direction about work activities, and interview semi structured, it involved the perspective of content analysis. The results forecast the Education Modular Organization System - EMOS with the role of democratization of education, that was enabling, in the contradictions of access of High School. This education shows it, in its pedagogical practices, rarely, integration processes and at the same time, exposed the challenges of Modular High School in accomplishing the assumptions and wishes of integrated education, as parts of knowledge-science in the context of rural education.

Keywords: Language, Work, Education Modular Organization System. Integration. Pedagogical practice.

Resumen: En este trabajo, presentamos el resultado de la investigación, por medio de una perspectiva dialéctica, sobre las relaciones entre la interfaz lenguaje/trabajo y la formación de los trabajadores en el Sistema de Organización Modular de la Enseñanza (SOME), a partir de la integración del conocimiento del oficio de los trabajadores y las trabajadoras de las comunidades ribereñas con los procesos formativos, específicamente con el respecto a las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Escuela Secundaria Modular. El método de investigación fue el materialismo histórico-dialéctico. En cuanto en la metodología es de carácter cualitativo, habiendo utilizado un estudio bibliográfico, tomando la ergología como guía analítico sobre las actividades laborales, y la entrevista semiestructurada, tratada en la perspectiva del análisis de contenidos. Los resultados apuntan al Sistema de Organización Modular de la Enseñanza – SOME con el papel de democratización de la enseñanza, permitiendo, en las contradicciones del modo de la producción capitalista, para con el acceso de los jóvenes de las comunidades y de los pueblos tradicionales a la Escuela Secundaria. Esta Enseñanza presenta, en sus prácticas pedagógicas, esporádicamente, procesos de integración y, al mismo tiempo, revela los desafíos de la Escuela Secundaria Modular en el desempeño de acuerdo con los presupuestos y lograr éxitos en una educación integrada, según la unidad saberes-conocimientos en el contexto de la Educación del Campo.

Palabras-clave: Lenguaje. Trabajo. Sistema de Organización Modular de la Enseñanza. Integración. Práctica Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de pesquisa a partir de uma perspectiva dialética (MARX, 2008; KOSIK, 2002) sobre as relações entre Trabalho, Linguagem e Formação de trabalhadores(as) no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na Amazônia paraense, considerando a integração em processos formativos de saberes linguageiros do ofício de trabalhadores e trabalhadoras de comunidade ribeirinha, especificamente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas no SOME.

Destaca-se que a investigação foi realizada na comunidade ribeirinha de Mutuacá de Baixo, no município de Cametá, Pará¹, onde há turmas de Ensino Médio pelo SOME. Utilizou-se como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético (VAZQUEZ, 1968; MARX, 2008), considerando o fenômeno em seu contexto histórico-social, no interior das categorias totalidade e mediação, partindo do pressuposto de que as políticas públicas nacionais se encontram mediadas por interesses de mercado, mas também como ações contra-hegemônicas, por interesses de trabalhadores, como as disputas por projetos de ensino médio, incluindo-se nesse contexto o SOME.

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa (ARAUJO, 2010), a partir das experiências de trabalho vivenciadas por docentes e discentes nesse contexto formativo, tendo sido utilizado estudo bibliográfico e entrevista semiestruturada (MICHELAT, 1985), tratada na perspectiva da análise de

¹ O município de Cametá, segundo o IBGE (2022), pertence à mesorregião do Nordeste Paraense e à microrregião Cametá. Apresenta uma área correspondente a 3.081,367 km². Limita-se ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao Sul, com o de Mocajuba, a leste, com o de Igarapé-Miri e a Oeste, com o de Oeiras do Pará. Ainda segundo o (IBGE, 2022). O município apresenta uma população estimada, em 2021, de 140.814 habitantes. Nesse município encontra-se a comunidade ribeirinha de Mutuacá de Baixo, pertencente a um dos seus distritos – o Distrito de Juaba. De acordo com Rodrigues e Castro (2022, p. 177): “Cametá é território onde vivem comunidades quilombolas, extrativistas, povos das águas e da floresta, populações urbanas, rurais, camponesas e ribeirinhas. Trata-se de um município com mais de 380 anos [...], tendo a maior parte de seus habitantes vivendo na zona rural e em comunidades ribeirinhas [...]”, como homens e mulheres presentes em Mutuacá de Baixo.

conteúdo (FRANCO, 2007)², evidenciando os saberes do trabalho dos discentes do SOME e as práticas pedagógicas realizadas pelo trabalho docente.

Este artigo está organizado em três seções, além da introdução e considerações finais: na primeira, nomeada como *A interface Linguagem / Trabalho*, expomos as categorias Linguagem e Trabalho enquanto interface a partir das relações que se estabelecem dialeticamente entre as duas. Em *Perspectivas de Ensino Médio integrado: integração de saberes linguageiros e saberes curriculares institucionais nas práticas pedagógicas no SOME*, segunda seção, abordamos os princípios que norteiam a educação numa perspectiva integrada, bem como reflexões sobre práticas pedagógicas integradoras em relação a saberes e conhecimentos. Na terceira seção, denominada *Formas e modos de produzir a vida na comunidade ribeirinha de Mutuacá de Baixo – saberes linguageiros produzidos em atividade humana de trabalho*, apresentamos análises sobre saberes linguageiros dos trabalhadores e trabalhadoras da comunidade de Mutuacá de Baixo em integração/não integração com práticas pedagógicas dos docentes que atuam no SOME nessa comunidade.

² Foram entrevistados discentes e docentes do SOME no território de Mutuacá de Baixo. As entrevistas junto a discentes trabalhadores e trabalhadoras da comunidade ribeirinha analisada consideraram suas materialidades produtivas e organizativas decorrentes do trabalho no interior de populações e povos tradicionais. Destaca-se que a entrevista com os discentes, por estarem no mesmo contexto territorial de Gleno dos Santos Batista, também ribeirinho, deu-se de forma presencial, a partir do consentimento dos entrevistados, seguindo protocolos de segurança estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) na prevenção contra a pandemia da Covid-19, como distanciamento social, uso de máscaras e álcool em gel. Por outro lado, em razão também do contexto de pandemia, as entrevistas junto aos docentes deram-se por meio da plataforma virtual *whatsapp*. As entrevistas com os discentes tiveram a finalidade de compreender o contexto de vida desses sujeitos, formas e modos de produzir a vida no interior de comunidade ribeirinha de Mutuacá de Baixo e os saberes linguageiros construídos e adquiridos em atividade de trabalho. Nas entrevistas realizadas com os professores do SOME favoreceram as análises sobre práticas pedagógicas a partir da integração entre saberes linguageiros de trabalhadores (as) e conhecimentos curriculares institucionais. Os discentes foram jovens e adultos de 18 a 38 anos de idade, gêneros feminino e masculino, pertencentes ao 1º, 2º e 3º ano do SOME. A entrevista com professores envolveu docentes que atuam/atuarão no Sistema em Mutuacá de Baixo, pertencentes aos gêneros masculino e feminino.

A INTERFACE LINGUAGEM/TRABALHO

Os estudos que visam compreender a interface linguagem/trabalho, com enfoque ergológico, são considerados recentes no campo da pesquisa científica, principalmente no que concerne ao interesse dos linguistas em estudar o complexo mundo do trabalho. É importante destacar a primazia das práticas languageiras para compreender as atividades de trabalho enquanto produção de saberes, e é relevante fomentar a relação dialética entre linguagem e trabalho, pois assim é possível compreender o trabalho por meio da linguagem, já que ele é ambiente de atividade humana propício para a promoção de saberes em termos de linguagem.

5

Essa competência disciplinar [o trabalho profissional do linguista] é indispensável, nem que seja – justamente – para percebermos os distanciamentos entre as formas relativamente padronizadas da linguagem e aquelas que você mesmo utiliza, para nos darmos conta de que esse distanciamento não é nenhuma fraqueza, mas, ao contrário, um ajustamento inteligente à configuração de sua própria atividade. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 136)

Michèle Lacoste quando escreve *Fala, atividade e situação*, em 1998, instiga uma reflexão sobre a interface linguagem e trabalho, propondo, a partir dos escritos de Johnson e Caplan (1979), uma esclarecedora distinção na tripartição “linguagem sobre o trabalho, linguagem no trabalho e linguagem como trabalho”, devido as “confusões frequentes ao separar as falas que são verbalizações – provocadas e exteriores à situação – das falas que são comunicação e fazem parte da atividade de trabalho”. (LACOSTE, 1998, p. 16).

Nesse sentido, de acordo com Lacoste (1998), a linguagem e as falas sobre trabalho não são construídas e desenvolvidas em um universo exterior sem relações com a atividade laboral, não se trata de um “tema imposto ao trabalhador pelos pesquisadores” (LACOSTE, 1998, p. 16), mas sim revela aspectos do interior dessas atividades, “de um universo de cumplicidade, de compartilhamento de experiência, de enraizamento na vivência” (LACOSTE,

1998, p. 16). A segunda vertente dessa tripartição, linguagem e falas no trabalho, acaba por restringir a função da linguagem à atividade de trabalho, quando ela tem uma abrangência muito maior, atingindo, mediando e articulando diversas dimensões da vida social. Por fim, a autora não considera linguagem, falas no trabalho e linguagem, e falas como trabalho como vertentes opostas, mas sim como um conjunto,

continuum, que vai duas situações, em que fala tem apenas um papel pontual e secundário até aquelas em que, ganhando consistência, passam a ser elemento principal, às vezes, único da atividade. (LACOSTE, 1998, p. 16).

Nouroudine (2002), ao estudar e compreender a tripartição linguagem sobre o trabalho, linguagem no trabalho e linguagem como trabalho, apresentada por Lacoste (1998), emprega o conceito de “práticas languageiras”, termo genérico que envolve as três modalidades: linguagem sobre trabalho, linguagem no trabalho e linguagem como trabalho. Tem-se, portanto, a unidade numa perspectiva geral e específica, o conceito “práticas languageiras” enquanto termo geral, e os três aspectos de linguagem enquanto termos específicos, como formas e modos de “práticas languageiras”.

Para Nouroudine (2002), a linguagem como trabalho é uma realidade da atividade de trabalho e realiza-se dentro da atividade de labor; apresentando-se tão complexa quanto ele, suas complexidades confundem-se, pois, nessa abordagem, a linguagem não é considerada apenas como umas das vertentes do trabalho, é ela própria o trabalho, sendo constituída de dimensões complexas: econômica, social e ética. A linguagem na dimensão do trabalho apresenta-se enquanto suas mais diversas dimensões e como atividade permeada de saberes.

Nesse caso, no exame das situações de trabalho, não se analisa a linguagem unicamente como discurso pré e/ou pós-experiência, mas sobretudo, como parte da atividade em que constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivo social etc., se cruzam em complexo que se torna ele próprio uma marca

distintiva de uma experiência específica em relação a outra. (NOUROUDINE, 2002, p. 21-22).

“A linguagem no trabalho” difere-se da linguagem como trabalho, pois nessa perspectiva a linguagem já é uma realidade carregada de influências exteriores ao trabalho, posta em exercício nas “situações de trabalho”, é, portanto, parte constitutiva dessas atividades, porém, isso não a impede de ser considerada uma atividade e receber influências nas situações laborais. Nesse sentido, a linguagem apresenta-se sob dois aspectos: ora se aproxima da atividade ora se distancia, por exemplo: a linguagem no trabalho nem sempre é relacionada a ele, às formas e modos de se desenvolver uma determinada tarefa, a prática de linguagem no trabalho pode ser de outra natureza, como uma conversa entre colegas sobre um jogo de futebol, brincadeiras etc. (NOUROUDINE, 2002).

Já a linguagem sobre o trabalho, de acordo com o autor, diferentemente da linguagem como trabalho e linguagem no trabalho, é um saber produzido sobre ele. Vale ressaltar que se trata de um processo simultâneo que difere os três modos de linguagem e os une, visto que para se produzir uma linguagem sobre o trabalho, o protagonista precisa estar enquanto “corpo-si” (SCHWARTZ, 2002), inserido numa atividade de trabalho, ou seja, na linguagem como e no trabalho. Nesse contexto, há “uma linguagem que faz (a linguagem como trabalho), uma linguagem circundante (a linguagem no trabalho) e a linguagem que interpreta (a linguagem sobre o trabalho)” (NOUROUDINE, 2002, p. 26). É imprescindível, ao desenvolver análise sobre práticas languageiras, ter o conhecimento do quanto os referentes modos de linguagem são distintos e o quanto se complementam enquanto práticas languageiras.

Fanti (2014) considera a dimensão fala sobre o trabalho a mais importante e completa para se compreender a interface linguagem/trabalho no interior das forças produtivas, pois falar sobre o trabalho é uma forma de imbricação da fala no trabalho e como trabalho,

assim o sujeito trabalhador(a) revela em sua fala, a partir do seu ponto de vista, saberes, valores, formas e modos de atividades de trabalho.

Com base no pressuposto de que os protagonistas falam sobre trabalho seja em um diálogo com seus colegas de trabalho, equipe, um coletivo, uma reunião familiar etc. Essas falas exteriorizadas expressam saberes e experiências do interior das atividades de trabalho, ou seja, por meio da linguagem sobre o trabalho é possível identificar um conjunto de saberes produzidos pelos sujeitos nas atividades de trabalho, inclusive saberes em termos de linguagem, aqui chamados de saberes languageiros. O protagonista, ao verbalizar sobre o trabalho, exterioriza um conjunto de representações linguísticas resultantes do seu modo e forma de produzir a vida.

Portanto, assume-se para identificação dos saberes languageiros no interior das forças de trabalho em comunidade ribeirinha, a linguagem sobre o trabalho dialogada com os sujeitos do trabalho. Vale ressaltar que não se trata, como bem coloca Lacoste (1998), de uma temática imposta pelo pesquisador ao protagonista do trabalho, a fala sobre o trabalho é instigada, provocada e motivada no seu interior. A linguagem sobre o trabalho não é uma reflexão, unicamente, do pesquisador frente ao trabalho, mas sim da voz, da fala do protagonista da atividade de trabalho. É um processo de pesquisa que se constitui, de acordo com Nouroudine (2002), de forma dialogada e dialética entre pesquisador e protagonista, os sujeitos ("corpósi") da atividade de trabalho.

PERSPECTIVAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: INTEGRAÇÃO DE SABERES LANGUAGEIROS E SABERES CURRICULARES INSTITUCIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SOME

A discussão sobre ensino médio, trabalho, linguagem, saberes e processos formativos, no interior do SOME, é concebida na perspectiva de um projeto de ensino médio integrado, pressupondo formação por interior

dos sujeitos, nos moldes propostos por Araujo e Oliveira (2020, p. 180), de que “O projeto de ensino integrado é uma preposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira [...]”.

Também assumimos o disposto a partir de Ciavatta (2008, p. 2), para a qual “A formação integrada sugere tornar integro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”, pressupondo uma “[...] formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso [...]” (CIAVATTA, 2020, p. 29), daí entendermos a importância pedagógica dos saberes do trabalho produzidos por trabalhadores, integrados a processos formativos no ensino médio, no SOME, também oportunizam aos educandos a compreensão de que nos fala Ciavatta (2014). Assumimos, assim, a integração com:

[...] o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA, 2014, p. 84).

Nesse sentido, o Projeto de Ensino Médio Integrado busca formar sujeitos nas diferentes dimensões como trabalho, ciência e cultura, valorizando a “[...] formação politécnica e omnilateral como finalidade de formação social do sujeito” (ARAUJO; OLIVEIRA, 2020, p. 180), o que pressupõe também considerar os saberes do trabalho decorrentes das experiências vividas por homens e mulheres da Amazônia, como os produzidos por jovens da comunidade de Mutuacá de Baixo, em Cametá, Pará, sob pena de se negar a omnilateralidade.

Sobre a formação politécnica e omnilateral, Ramos (2008, p. 3) enfatiza que a formação politécnica consiste em uma educação que fomenta “[...] a compreensão dos princípios, científicos-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes a realização de múltiplas escolhas”, enquanto a formação omnilateral é uma

educação que busca “[...] formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, político e científico tecnológica”, conforme Ciavatta (2014, p.190). Todavia, essa formação politécnica, numa perspectiva integrada, pressupõe a omnilateralidade, com os saberes do trabalho também se constituindo, numa perspectiva de classe, a ideia de completude formativa, tratada por Ciavatta (2008).

Quanto ao ensino médio integrado, Araujo e Oliveira (2019) destacam ainda que essa perspectiva de ensino, além de vislumbrar uma formação politécnica e omnilateral, preconiza, também, princípios ontológicos, na dimensão de uma educação que busca a formação do sujeito enquanto ser humano a partir da relação do que foi construído historicamente e a vida do sujeito enquanto ser social, capaz de produzir a vida, considerando o trabalho como princípio educativo, onde se encontram os saberes que dele decorrem, posto que o ser humano “[...] durante toda a sua trajetória interage com a natureza, constrói e desconstrói conceitos, muitos deles considerados como ciência, e que nessa dinâmica constitui valores para sua vida”. (ARAUJO, OLIVEIRA, 2020, p. 181).

Para nossas análises, entendemos os processos formativos para os jovens da classe trabalhadora numa perspectiva integrada, considerando-os enquanto seres sociais produtores de cultura, saberes e conhecimentos construídos nas atividades de trabalho, mediados nas relações com humanos e outros elementos da natureza, formando-os em múltiplas dimensões para atuarem de forma ativa, reflexiva e crítica em diversas esferas socioculturais, econômicas, políticas e mundos do trabalho, entendendo que essa perspectiva “[...] de ensino aponta práticas pedagógicas que valorizam o saber social do aluno, o trabalho coletivo e o trabalho como princípio educativo, de forma a conduzir o aluno para aprofundamentos de estudos” (ARAUJO; OLIVEIRA, 2019, p. 182).

Nessa abordagem, destacamos que as práticas pedagógicas pressupõem o comprometimento do profissional docente para com a tarefa de promover um ensino segundo os princípios de uma educação integrada,

embora somente dele não dependa, sendo importante o “[...] envolvimento político, ético e econômico de todos os responsáveis pela educação, como os governantes, gestores educacionais, professores, alunos e seus familiares” (ARAUJO; OLIVEIRA, 2020, p. 184), tomando a integração como um:

[...] princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2010, p. 47).

11

Com base nessas considerações, entendemos que a realização do projeto de ensino médio integrado, por meio de práticas pedagógicas integradoras, compreende a totalidade de ações de professores(as) na construção de atitudes pedagógicas que valorizem e considerem nessa integração, conhecimentos curriculares institucionais e os saberes produzidos pelos sujeitos nas suas diversas dimensões enquanto sujeitos sociais, conforme Araujo e Frigotto (2020). Compreende-se, nesse sentido,

[...] a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2020, p. 48).

Todavia, consideramos que promover práticas pedagógicas que abarquem esses aspectos em sua totalidade, no sentido integrado, requer que o docente desenvolva processos formativos que ultrapassem os espaços da Escola, compreendendo o aluno enquanto sujeito constituído por uma carga cultural, por saberes adquiridos e construídos a partir de suas relações sociais e de sua atividade de trabalho, que lhe potencializem enquanto sujeito social e integrante da classe trabalhadora.

Tais considerações sobre práticas pedagógicas integradoras nos permitiram analisá-las no SOME presente na comunidade ribeirinha de Mutuacá de Baixo, partindo da compreensão de que o Sistema é uma política pública do Estado do Pará, concebido como projeto no ano de

1980, na gestão do então governador Alacid da Silva Nunes (1979-1983), no contexto de redemocratização do país, sendo regulamentado pela Lei nº 7.806/2014. Em Cametá, o SOME iniciou no ano de 1994, quando ainda era um projeto, sendo que na localidade de Mutuacá de Baixo, território de nossas investigações, só chegou no ano de 2007 (SOUSA, 2020).

E é nesse território que encontramos trabalhadores e trabalhadoras de comunidades ribeirinhas que compartilham modos de vida materializados em valores, saberes, costumes em comum, formas e modos de trabalho e de linguagens, que podem se opor a modos de vida pautados nas materialidades do capital, entre contradições, constituindo-se formas diversas de organizar as relações econômico-culturais, políticas, sociais, por exemplo, a partir do que o trabalho docente pode promover, ou melhor, a efetivação de práticas pedagógicas que integrem as subjetividades, enquanto saberes do trabalho, dos sujeitos trabalhadores (as) pertencentes aos espaços ribeirinhos, discentes do SOME a uma totalidade cultural de ação no mundo. E dentre esses saberes do trabalho, decorre também a linguagem, enquanto conjunto de saberes languageiros produzidos em atividade de trabalho, bem como no contexto de vida, como produto de relações sociais nos quais os sujeitos estão inseridos, posto que o mundo do trabalho está relacionado com o mundo de vida dos sujeitos, assim como o mundo de vida está relacionado com o mundo do trabalho, sendo a linguagem, enquanto saber decorrente do trabalho, concebida “[...] em sua realidade concreta, como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, [...] desenvolvida por sujeitos historicamente situados” (FARACO, 2008), de maneira que:

Pensar a linguagem desse modo é perceber que ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto nas relações sociais: ela é elemento constitutivo dessas múltiplas relações e nelas se constitui continuamente.

Por outro lado, os próprios falantes tomam forma como sujeitos históricos e como realidades psíquicas em meio a essa intrincada rede de relações socioverbalis e pela interiorização da própria dinâmica da interação socioverbal. Somos, nesse

sentido, seres de linguagem constituídos e vivendo num amplo feixe de relações socioverbaís. (FARACO, 2008, p.105).

Nessa perspectiva, entendemos a linguagem, produto de homens e mulheres da comunidade de Mutuacá de Baixo, enquanto prática social, como um saber resultante do trabalho humano, a partir do que são manifestas perspectivas de atuação no mundo, sendo importante, do ponto de vista pedagógico, a sua integração aos processos formativos, partindo-se do entendimento, a partir de Charlot (2000), de que:

[...] falar em práticas languageiras é insistir sobre a atividade de um sujeito social em situação. A prática languageira é uma prática social. Primeiro, porque o sujeito mesmo é social: ele aprendeu a falar por meio de sua socialização familiar e seu relacionamento com outros jovens; o que e como ele fala diz respeito ao que ele é de um ponto de vista social. Segundo, a prática languageira é social porque se fala em situações sociais, sendo articulada com outras práticas (trabalhar, brigar, namorar...). Pelo fato de ser social, ela é estruturada por normas que variam conforme os meios sociais. (CHARLOT, 2000, p. 8).

Com essa perspectiva de prática social e enquanto resultante do trabalho humano, a partir de suas necessidades de trabalho, entendemos os saberes, em termos de linguagem, como resultantes da atividade situacional de trabalho e da relação entre sujeitos no interior dos mundos do trabalho, como os sujeitos da comunidade Mutuacá de Baixo, sendo a categoria trabalho compreendida a partir dos fundamentos dos estudos ergológicos propugnados pelo filósofo Yves Schwartz (2014), que considera o trabalho uma atividade humana em que os sujeitos do trabalho, em atividade, a fim de atender suas necessidades, produzem um conjunto de saberes e formas de atuar sobre a realidade. Nessa conjuntura, o sujeito enquanto “Corpo-si”, ao ser convocado para uma determinada atividade de trabalho, “renormaliza” “Normas antecedentes”, construindo nesse processo de “renormalização” um conjunto de saberes (SCHWARTZ, 2000; 2002), de maneira “[...] que os sujeitos expressam suas singularidades nas escolhas do código languageiro em situação de trabalho, considerando seus valores e

saberes mobilizados na sua atividade, ou seja, na própria tarefa, no próprio trabalho" (FREITAS, 2014, p. 3280).

Assim compreendemos que os diferentes saberes languageiros (códigos languageiros) manifestam-se no campo do léxico, como nominalização, denominações e categorizações tácitas de atividades, partindo-se do entendimento, a partir de Antunes (2012), de que:

[...] as palavras de uma língua não são meros rótulos das coisas; logo o léxico de uma língua não se resume a lista – transparente e precisa – de palavras com que se dá nome a essas coisas. Ou seja, o léxico não é um conjunto de etiquetas com que se marca, com que se nomeia ou rotula as coisas ao nosso redor. Tampouco a atividade de linguagem constitui o exercício de “falar das coisas pelos nomes que elas têm”. [...] o exercício da linguagem é muito mais que uma simples atividade, de nomear, de designar, de rotular as coisas ou de falar sobre elas. (ANTUNES, 2012, p. 30-31).

Como base em Antunes (2012), consideramos nesta pesquisa os saberes languageiros como elementos a estarem presentes em práticas pedagógicas integradoras, muito podendo ser feito a partir da compreensão do léxico produzido por homens e mulheres para darem conta de suas necessidades de atuação no mundo, em diferentes dimensões.

Entendemos essa categoria a partir de Santos (2000), ou seja, estudar um léxico de uma determinada língua é ir muito além de um conjunto de palavras com significados preestabelecidos, mas compreendê-lo como um conjunto de saberes linguísticos e culturais de uma determinada comunidade que compartilha suas formas, modos de viver e produzir a vida, de maneira que o léxico de uma determinada comunidade de fala revela a forma como a própria interpreta, representa e modifica sua realidade:

Acredita-se que o léxico é uma forma de manifestação da língua pelo falante que possibilita verificar as organizações sociais, as manifestações culturais, as memórias e a identidade linguística de determinado grupo de falante e de sua região. (SILVA; SOUZA, 2020, p. 2).

Nesse sentido, a linguagem – saberes linguageiros – constitui o sujeito enquanto ser social, histórico e enquanto classe trabalhadora, de maneira que sendo a linguagem parte constituinte do sujeito, ela deve ser valorizada e integrada aos conhecimentos curriculares – institucionais nos processos formativos por meio de práticas pedagógicas integradoras. É relevante pensar e promover práticas pedagógicas que considerem a linguagem numa perspectiva integrada em um país que, infelizmente, não vê com bons olhos a variação linguística, posto aí estarem implícitas relações de classe, de negação de identidades, a fim de se promover um processo de higienização cultural a favor de processos de dominação de ordem capitalista. Fomentar, pois, a reflexão sobre a linguagem em sala de aula significa propiciar ao aluno:

[...] perceber, sem preconceito, a linguagem como um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais e estilísticas; e entender essa variabilidade como correlacionada com a vida e história dos diferentes grupos sociais de falantes; (FARACO, 2008, p. 109).

Todavia, é importante considerar que a integração dos saberes linguageiros a conhecimentos institucionais curriculares, instigando a reflexão sobre a linguagem, não é uma tarefa única e exclusivamente do professor de Língua Portuguesa, mas ação ético-política ligada a um projeto de ensino integrado, valorizando os saberes linguageiros que fazem referência ao ofício de trabalho e, conseqüentemente, a formas e modos de vida de povos de comunidades tradicionais, perpassando por um projeto de formação humana que não nega os sujeitos e suas histórias, mas reconhece que a sustentação de suas identidades é elemento importante na definição e lutas de classe, de modo que os sujeitos defendam seus territórios, onde vivem, produzindo interação, registrando realidades e suas relações, em oposição a outras lógicas de existência, como as do capital.

É importante ressaltar que não estamos a defender a construção de uma dicotomia entre saberes construídos pelos sujeitos em atividade de

trabalho e relações sociais e os conhecimentos curriculares institucionais (técnico-científico), ou da superioridade de um em relação ao outro, pelo contrário, buscamos a articulação desses saberes a partir da categoria integração, para, desse modo, consolidar uma pedagogia capaz de formar sujeitos discentes trabalhadores em diversas dimensões de suas constituições como seres sociais.

FORMAS E MODOS DE PRODUZIR A VIDA NA COMUNIDADE RIBEIRINHA DE MUTUACÁ DE BAIXO – SABERES LINGUAGEIROS PRODUZIDOS EM ATIVIDADE HUMANA DE TRABALHO

Em nossa investigação, focada em práticas pedagógicas integradoras, considerando saberes do trabalho, aí incluídos os saberes languageiros, e conhecimentos curriculares institucionais, entendidos como saberes prescritos nos componentes curriculares do ensino médio no SOME, destacamos a necessidade de, metodologicamente, entendermos os modos de produzir a vida de povos e comunidades tradicionais, como a comunidade de Mutuacá de Baixo, posto que os saberes decorrem das experiências de vida de homens e mulheres, mediados pelo trabalho. A partir dessas considerações, entendemos que as atividades humanas de trabalho realizadas na comunidade ribeirinha analisada estão intrinsicamente ligadas ao extrativismo, aí se destacando a pesca artesanal e extrativismo do açaí, sendo o trabalho organizado por grupo familiar, atendendo às necessidades de existência da família.

Tais considerações sobre modos de vida da comunidade Mutuacá de Baixo possibilitam inferir as atividades de trabalho nela presentes, de onde resultam também os saberes languageiros, partindo-se para a análise, de acordo com Schwartz (2014), do sujeito que realiza o trabalho, sendo a atividade de labor vista aqui sobre a ótica do trabalhador – “Corpo-si”, em que os saberes languageiros, construídos em atividade de trabalho, manifestam-se no campo do léxico, tais como os presentes na atividade

humana de trabalho categorizada como colheita de açaí, presente na fala de TD1³:

No trabalho com o *manejo do açaí*, geralmente vem o contratante contratar o açaí, né; e aí a gente pega algumas quantias de *rasas* e aí a gente vai no mato, faz colheita e vende no porto. Pra esse trabalho usamos geralmente o *paneiro*, a *peconha*, alguns apanham de *facas*, alguns apanham de *gancho* pra puxar o açaí. O *paneiro* alguns sabem fabricar, alguns não sabem; eles compro [sic]; a gente sabe fabricar aqui, a gente faz; para produzir o *paneiro* geralmente a gente usa a *tala do miriti miritizeiro*, geralmente tem também a *tala da jacitara* e a *tala do urumã*, o de fábrica também, tem de fábrica que eles já tão fazendo de plástico né, de plástico reciclável. [...] geralmente o açaí que a gente fala *parau* e o *preto*, agora geralmente os compradores tão comprando mais a *preta*, a *rasa de açaí preta*. (TD 1)

17

Observa-se, na fala de TD 1, a forma pela qual é realizada a atividade de trabalho com a colheita de açaí, os saberes que a circundam, ligados às ações de colheita, às relações entre os sujeitos, como na relação de fabricação de paneiros, e outros elementos da natureza, como no uso de talas e a construção de paneiros, às relações de mercado, como a venda no porto, bem como os saberes sobre as técnicas de colheita, com o uso da *peconha*. São saberes linguageiros produzidos no âmbito do trabalho, com manifestação no campo do léxico, dentre os quais destacam-se: *manejo de açaí*, nomeando a atividade de trabalho, bem como a tipologia do fruto do açaí – *parau* e *preta*; os léxicos que nominalizam os instrumentos utilizados na atividade de colheita de açaí, como a *rasa*, que se refere à lata de açaí; o *paneiro* – recipiente que armazena o fruto do açaí, feito de talas de *miriti* (*miritizeiro* ou *buritizeiro*), *jacitara* e *urumã* – que são árvores da região, servindo suas talas de matéria-prima para a produção artesanal do *paneiro*.

Ainda no relato de TD 1, é identificado um processo de “renormalização”, em que os apanhadores de açaí, a fim de atender suas necessidades, “renormalizam” o que foi historicamente preestabelecido em

³ Os trabalhadores / discentes dos SOME são identificados por TD.

atividade de trabalho: para coletar o açaí usava-se somente a peconha – “feita de saco de farelo ou então por aqui, antigamente, a gente aqui ainda usa que é a peconha de ulho né, ulho de miritizeiro, mas agora nesse tempo é usada mais a de saca de “sarrapilheira”, que pode ser de trigo, de cebola” (TD 3); agora usa-se também o gancho – instrumento que auxilia na atividade de colheita de açaí. Nessa perspectiva, há a incorporação de elementos externos aos elementos diretos da natureza em que esses homens e mulheres estão imersos, com a presença de elementos industrializados, como sacas de plástico reciclável.

Por outro lado, quanto à atividade humana de trabalho – pesca artesanal, temos a presença de um léxico que dá conta das ações de trabalho construídas socioculturalmente na comunidade, a partir do trabalho, muito podendo se constituir, a exemplo da atividade humana de trabalho colheita de açaí, em elementos a serem considerados em práticas pedagógicas integradas, no interior do ensino médio, de maneira a se constituir realidades sociais a serem problematizadas, em prol da integração a conhecimentos curriculares, nos moldes propostos por Saviani (1999). Sobre a pesca artesanal, TD2 salienta que:

[...] pra pescar a gente faz uso do casco e do remo para colocar a *malhadeira*, *matapi*, a gente pesca de *caniço* também. Com a *malhadeira* a gente pega *mapará*, o chamado *apapa*, *pescada*, *caratinga*; tem que saber a maré também; pra colocar a malhadeira é bom na *tapequaema*, que é quando a água fica escura e quando a água tá clara já é bom pra pescar. Com o *caniço* a gente pega *pescada*, *mandubé* e *mandií*. [...] Pra realizar esse tipo de pesca tem que ser em *poço* onde se encontra mais fundo o rio. (TD 2).

A partir da fala de TD 2, compreendemos, pois, um conjunto de saberes sobre o ato de pesca artesanal que são exteriorizados e materializados nos instrumentos utilizados na realização das tarefas como a malhadeira – pano de malha feito com fibra para capturar os peixes (*mapará*, *apapa*, *caratinga*); o *matapi*: “O *matapi* é feito de talas em redondo e aí tem duas entradas [...]” (TD 2); o *caniço*: “O *caniço* é usada a

vara da caferena, a linha frequentemente é a linha 40, um chumbo, um anzol no caso pra pescada número 11, pra te puxar o mandubé tu pode usar 12 e o 13, mas o 11 ele puxa o mandubé, ele puxa a pescada, ele puxa o *mandii*" (TD 2); e o saber sobre a maré mais propícia para capturar o peixe, que é na *tapaquaema* – época do inverno em que as águas invadem as terras deixando a água turva escura, desse modo atrapalhando a visão do peixe, que acaba por se prender na rede.

Compreende-se que os dados destacados e analisados constituem um conjunto de saberes linguageiros construídos e adquiridos em aderência ao mundo do trabalho e que estão intrinsecamente atrelados ao modo de vida dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem, produzem a vida e compartilham vivências no interior da comunidade ribeirinha Mutuacá de Baixo. Esses saberes linguageiros, resultantes das formas e modos de trabalho, manifestam-se, como pode-se observar, no campo do léxico, na categorização e nominalização tácita da atividade de trabalho, de elementos naturais da natureza, espécies de peixes, plantas, árvores, materiais fabricados a partir da matéria-prima encontrada nos espaços ribeirinhos.

É importante frisar que, em consonância com Wittgenstein (1999), esses termos lexicais são carregados de significados e sentido que não são dados com a significação da palavra ou na exposição do objeto que ela denomina. A construção dos sentidos e significados de uma determinada palavra se dá por meio de um "jogo de linguagem", ou seja, em seu contexto de uso. Compreende-se, dessa forma, que os saberes linguageiros de trabalhadores e trabalhadoras que exercem as atividades humanas de pesca artesanal e extrativismo de açaí têm seus significados e sentidos criados e compreendidos entre seus pares no interior do seu contexto de uso, sendo isso – a contextualização dos territórios de trabalho – importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras.

INTEGRAÇÃO DE SABRES LINGUAGEIROS DE TRABALHADORES(AS) E CONHECIMENTOS CURRICULARES INSTITUCIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO SOME EM MUTUACÁ DE BAIXO

Promover uma educação a partir dos princípios de ensino integrado requer a construção de práticas pedagógicas integradoras, de maneira que, nesse processo formativo, o professor tem uma função primordial para a concretização do projeto de ensino integrado. Além disso, entendemos que considerar a categoria integração nos processos formativos por meio de ações pedagógicas significa prezar pela formação intelectual e humana dos sujeitos, fazendo com que os alunos possam refletir sobre sua realidade, sendo importante o professor oportunizar ao aluno a posição de participante ativo no processo de construção do conhecimento, o que é isso possível quando o professor integra conhecimentos escolares a saberes que fazem referência à realidade de vida e trabalho dos alunos.

Tais considerações partem do entendimento de que o SOME na comunidade ribeirinha Mutuacá de Baixo atende a jovens e adultos que produzem a vida a partir de formas e modos de trabalho peculiares ao seu mundo de vida, onde os sujeitos em atividade de trabalho constroem um conjunto de saberes – saberes languageiros, o que significa dizer que as práticas pedagógicas que prezem por princípios integradores nos processos formativos devem integrar saberes e conhecimentos curriculares institucionais.

Por isso, no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos formativos do SOME, entendemos que há indícios de princípios de ensino integrado, como destaca P1: “A gente precisa fazer com que aluno, ele tenha esse discernimento de algumas situações, fazer uma leitura crítica fazendo sempre essa dialética com um antigo com atual, com presente com futuro, sempre tentando fazer o aluno pensar, questionar”. P1 Continua dizendo que:

Normalmente eu faço uma postila para cada localidade, porque eu considero que cada comunidade tem as suas particularidades, de fato, e o Sistema de Organização Modular de Ensino ele não é diferente, a gente vai encontrar realidade diferentes, tem lugares que a gente vai que a gente tem um índice de alunos com uma boa aquisição de conteúdo, que tiveram uma boa base, mas também, em contrapartida, encontramos alunos que tem uma deficiência muito grande em relação à aprendizagem, então geralmente a gente faz um diagnóstico para saber como é que essa turma se encontra qual é o nível de assimilação de conteúdo, para a partir dessa diagnose nós começamos a dar encaminhamentos a metodologia, como é que a gente vai atuar, quais os conteúdos vão ser prioridade, então a gente sempre busca essa questão da diagnose para poder planejar todo trabalho.

Com base no disposto por P1, há evidências de uma possível prática pedagógica integrada, manifesta, contudo, ainda na esfera do diagnóstico, não se percebendo evidências de uma relação dessa ação com os conhecimentos curriculares, enquanto problematização da realidade, nos moldes propostos por Rodrigues (2020), a partir de Saviani (1999). Assim, embora a prática pedagógica desenvolvida pressuponha instigar a criticidade, o pensar, o questionar do aluno, havendo uma preocupação com o nível de aquisição de conhecimento do aluno, em que é realizada de início uma diagnose para então decidir a metodologia mais indicada a ser aplicada, trata-se de uma atitude pedagógica que vislumbra, para os processos formativos de sujeitos discentes trabalhadores, uma preocupação com os conteúdos curriculares institucionais, referente ao que aluno já adquiriu no Ensino Fundamental maior e no que ele irá adquirir no Ensino Médio, sem mencionar os saberes que os alunos adquiriram em aderência ao mundo do trabalho e ao mundo de vida. Isso significa seguir um caminho contrário ao proposto pelo ensino integrado, de acordo com Araujo e Oliveira (2014):

O ensino integrado tem como finalidade a formação de cidadão autônomo perante a sociedade em que vive. A prática pedagógica deverá proporcionar o desenvolvimento da autonomia no ensino integrado, que tem como essência a “[...] valorização do trabalho

real do aluno, valorizando sua auto-organização e requerendo uma atitude social humana transformadora [...]” (ARAUJO; OLIVEIRA, 2014, p. 61).

Por outro lado, embora essa contradição em se apropriar das realidades dos sujeitos em relação a elementos de uma prática pedagógica do diagnóstico, sem avançar para processos de contextualização e problematização da realidade, como proposto por Rodrigues (2020), a partir de Saviani (1999), evidenciam uma integração, nessa perspectiva, como exposto por P2 em suas práticas pedagógicas:

Uma das coisas que eu costumo muito fazer é valorizar o torrão natal do aluno, é puxar a realidade dele, é puxar a história da localidade, é puxar a economia, a questão cultural, a questão social da localidade onde a gente tá trabalhando, para dentro do conteúdo escolar, então quando você faz isso já é uma forma de você está despertando a consciência crítica dele, porque o estudante ele vai observar como é importante a localidade onde ele mora, como na localidade onde ele mora tem história, como a localidade já produziu história, já construiu história, como aquela localidade tem cultura, tem produção cultural, tem arte, tem sabedoria popular.

Como base no exposto, entendemos que essa atitude pedagógica implica evidências de ensino integrado, pois “[...] se propõe a formar os sujeitos por inteiro em diferentes dimensões, como científica, política, humana, cultural, social, tecnológica, enquanto práxis, [...]” (RODRIGUES, 2020, p. 170), como também podemos perceber a partir do excerto de fala abaixo, em que P2 continua dizendo que:

Teve localidades que eu já busquei fazer oficinas com pessoas da comunidade trazendo para escola aquelas pessoas que são artesãos, pescador para trazer essa sabedoria deles para dentro da escola, eu já fiz eventos pedagógicos onde os palestrantes não foram doutores, não foram mestres, não foram os professores, os palestrantes foram as próprias pessoas da comunidade como *produtor de açaí, pescador, produtor de mel que trabalha com a criação de abelhas, artesãos, pessoas que constroem paneiros, que constrói tipiti, constrói matapi, contadores de histórias*, tudo isso já trouxemos para escola, que é para o aluno ver que aquela pessoa que tá ali na casa dele que muitas vezes ele não dá o devido valor, ali há uma pessoa que tem um conhecimento histórico muito grande, tem um conhecimento filosófico, que tem um

conhecimento, uma sabedoria popular muito grande que ele precisa valorizar enquanto filho, enquanto neto, enquanto sobrinho e precisa valorizar toda aquela sabedoria daquelas pessoas que ele convive diariamente ali na localidade dele, é uma forma da gente estar mostrando que o conhecimento não é só esse que o professor está trazendo para a escola, o conhecimento não é só esse que ele tá lendo ali no livro didático, o conhecimento também está lá dentro da comunidade onde ele mora, o conhecimento tá na casa dele com as pessoas que convivem com ele, então isso é uma forma de estar despertando a consciência crítica do aluno, tá contribuindo para formação de sujeito, tá contribuindo para o conhecimento dele.

A iniciativa pedagógica revelada na fala de P2 é a concretização do que propõe o projeto de ensino integrado, em que se valoriza a formação humana do sujeito a partir de sua terra, de sua cultura, de seu trabalho, suas formas e modos de viver e produzir a vida no interior de comunidades ribeirinhas. A prática pedagógica promove, inclusive, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito capaz de produzir a vida, capaz de produzir saberes.

Trata-se de um ensino contextualizado, de maneira que a atitude de desenvolver oficinas, que tenham como palestrantes os sujeitos trabalhadores da comunidade, faz com que o aluno se reconheça nos processos formativos e compreenda que aquele saber produzido ali pelos seus pais, irmãos, tios e avós é um conhecimento válido que o constitui enquanto sujeito social, histórico e enquanto classe trabalhadora, de maneira que:

[...] práticas pedagógicas que se querem integradoras, orientadas pela ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes, cumprem melhor ou pior suas finalidades quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora e de suas organizações, quanto mais abarcar a dinâmica das relações sociais; afinal, a prática pedagógica ultrapassa o espaço escolar. (ARAUJO; FRIGOTO, 2020, p. 59).

É pertinente destacar que a ação pedagógica desenvolvida por P2 viabiliza a integração do sujeito enquanto linguagem e pela linguagem, visto que os produtores de açaí, pescadores artesanais, o produtor de mel que

trabalha com a criação de abelhas, os artesãos, as pessoas que constroem paneiros, que constroem o tipiti, matapi, contadores de histórias, ao serem chamados para palestrarem, possuem um conjunto de saberes languageiros de ordem lexical carregados de sentidos e significados, sendo exteriorizados pela linguagem. Tais saberes languageiros, como já discutidos nesta produção, compõem um conjunto de léxicos que denominam e categorizam formas, modos, ferramentas e elementos de ordem natural que fazem referência ao seu mundo do trabalho e, conseqüentemente, ao seu mundo de vida, onde constroem seus sentidos e significados, o que Wittgenstein (1999) chama "jogo de linguagem".

Observa-se, portanto, o SOME com o papel de democratização de ensino, possibilitando, nas contradições do modo de produção capitalista, a jovens de comunidades e povos tradicionais o acesso ao Ensino Médio. Esse ensino apresenta, em suas práticas pedagógicas, esporadicamente, processos de integração e, ao mesmo tempo, revela os desafios do Ensino Médio Modular em se realizar sob os pressupostos e anseios de uma educação integrada quanto à unidade saberes-conhecimentos no contexto da Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos nossa investigação, partimos do pressuposto de que os trabalhadores e trabalhadoras de comunidades ribeirinhas pautam suas relações em modos de vida, organizados nas relações entre homens e mulheres e outros elementos da natureza, derivando daí, como produção decorrente do trabalho, um conjunto de saberes languageiros, manifestos na linguagem e como linguagem, a partir do que analisamos processos de formação de trabalhadores e trabalhadoras por meio do SOME, considerando práticas pedagógicas voltadas para a integração de saberes languageiros vinculados ao mundo do trabalho, compartilhada nas realidades ribeirinhas, a processos formativos formais decorrentes do SOME.

Para tanto, consideramos que o projeto de ensino integrado, por meio das práticas pedagógicas integradoras, pauta-se na perspectiva de formação politécnica, omnilateral e ontológica, tendo o trabalho como princípio educativo, tendo a educação integrada o objetivo de formar o sujeito no sentido de completude, uma formação inteira, que se difere das perspectivas do ensino fragmentado e descontextualizado. Trata-se, pois, de considerar os alunos enquanto seres capazes de construir e produzir a vida, elaborando, desse modo, um conjunto de saberes atrelados ao mundo do trabalho e mundo de vida como elementos potencializadores para os processos formativos

Isso posto, destacamos que a presente investigação possibilitou identificar um conjunto de saberes languageiros referentes às atividades de trabalho dos sujeitos moradores da comunidade de Mutuacá de Baixo, que se manifestam no campo do léxico, nomeando e categorizando suas atividades de trabalho, formas, modos de produzir a vida, materiais de trabalho, elementos naturais como árvores, frutos e peixes. Trata-se de um conjunto de saberes em termos de linguagem que têm seus sentidos e significados construídos em seu contexto de uso, o que permite indagar como tais elementos são trabalhados nas práticas pedagógicas do SOME.

Nossas análises nos permitiram inferir que, ao lado de perspectivas de integração, ocorrem também práticas descontextualizadas, priorizando o conhecimento escolar como silenciador da vida dos sujeitos, dada uma preocupação com o acesso a um conhecimento curricular, mas sem ligação com a vida dos sujeitos, em termos de problematização da realidade, reflexão e compreensão do conhecimento escolar em integração com a realidade de trabalho dos sujeitos. Nesse sentido, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores no Sistema de Organização Modular de Ensino, estabelecendo uma relação dialética entre saberes languageiros de trabalhadores e trabalhadoras e conhecimentos curriculares institucionais, apresentam, embora ainda como ações isoladas entre docentes, perspectivas integradoras quanto a saberes languageiros e

conhecimentos escolares, sem se constituir ainda um projeto pedagógico experienciado em sua totalidade no interior da formação realizada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras**: um estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 27-49.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima et al. **A Educação Profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2010.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Relatório “As práticas formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional”**. Belém: UFPA/GEPE/CNPq, 2010.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; OLIVEIRA, Rosane Sousa. Projeto de Ensino Integrado: uma possibilidade de integração de saberes. In: RODRIGUES, Doriedson et al. **Ensino médio integrado na Amazônia**: entre o investido e o desinvestido. Cametá: Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2020. p. 177-201.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: RODRIGUES, Doriedson et al. **Ensino médio integrado na Amazônia**: entre o investido e o desinvestido. Cametá: Editora do Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, 2020. p. 43-62.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRONCKART, J.P. **Atividade e linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educativa, 1996.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguística. *Revista de Estudos da Linguagem – Belo Horizonte*, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho e educação** – Belo Horizonte, v. 23, p. 187-205, jan./abr. 2014.

ClAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos? In: RODRIGUES, Doriedson et al. **Ensino médio integrado na Amazônia**: entre o investido e o desinvestido. Cametá: Editora do Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, 2020. p. 13-41.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Revista Trabalho Necessário**, n. 3. 2005.

ClAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos? In: SEED-PR. **O Ensino Médio integrado à educação profissional**: concepções e construções a partir da implementação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, 2008.

CHARLOT, Bernard. Práticas linguageiras e fracasso escolar. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 124-133, 1 dez. 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com saber-formação de professores e globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia**. Belém: UFPA/NAEA, 2006.

FAITA, Daniel. Análises das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: FAITA, Daniel; SOUSA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. **Linguagem e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. A língua portuguesa no Ensino Médio. **Revista Trama**, v. 4, n. 7, 2008.

FREITAS, Emani Cesar de. As práticas de linguagem no e sobre o trabalho: discursos da prescrição na atividade docente. In: XVII ALFAL. 2014, João Pessoa, PB. **Anais [...]**. 2014.

FERREIRA, Vitor Vieira; MONTER, Luiz Barros. A linguagem como trabalho; reflexões iniciais sobre alienação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 356-365, jul./set., 2014.

FERREIRA, Vitor Vieira; MONTER, Luiz Barros. A reforma da educação profissional: considerações sobre alguns temas que persistem. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n 3, p. 509-520, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/VrZzgpMGC9LjW4MVprWJRmde/?lang=pt&forma=pdf>. Acesso em: 26 maio 2022.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, KARL. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. v. 1.

LACOSTE, Michèle. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, Francisco José de C. M.; FEITOSA, Vera Cristina R. **Linguagem e trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1998. p. 15-36.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1985.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção de ensino médio integrado à educação profissional. In: SEED. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implementação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto Digitado. (S/D)

RODRIGUES, Doriedson do Socorro; CASTRO, Osvaldo L. Martins de. Tecnologias de produção da vida: saberes do trabalho da pesca em comunidades ribeirinhas. In: ALVES, A. E. S.; TIRIBA, L. (Orgs.). **Cios da terra: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro et al. Entre o investido e o desinvestido. In: RODRIGUES, Doriedson do Socorro et al. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado na Amazônia: Entre o investido e o desinvestido**. Cametá: Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2020. p. 6-9.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. A integração saberes e conhecimentos escolares em processos formativos de trabalhadoras e trabalhadores em/a partir do contexto amazônico paraense. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.12, 2020.

SANTOS, Denise Gomes Dias. Modos de dizer e modos de fazer: reflexões sobre linguagem e trabalho. **Sitientibus** – Feira de Santana, n. 29, p. 9-27, 2003.

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

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.49, n. 3, p. 259-274, jul./set., 2014.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho e Educação – Belo Horizonte**, jul./dez., 2000.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem de trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: FAITA, Daniel; SOUSA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. **Linguagem e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Airton de Mesquita Silva; SOUSA, Alexandre Melo de. Léxico e cultura nas obras a saga do seringueiro e vida do seringueiro. **Tropos: Comunicação, sociedade e Cultura**, v.9, nº1, 2020.

SILVA, K. C. R. **Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino Médio em um contexto amazônico**. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, UFPA, Belém, PA, 2018.

SOUSA, Arodinei Gaia de. **SOME**: educação o do campo na Amazônia paraense. Cametá: AGS. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1968.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

ⁱ Neste trabalho, entendemos a categoria ribeirinho a partir de Costa (2006, p. 150): “O termo ribeirinho é usado na Amazônia, segundo Hiraoka (1993), para designar os camponeses que vivem à margem das águas e vivem da extração e manejo de recursos florestais, aquáticos e da agricultura em pequena escala”. Também pactuamos com as reflexões de Rodrigues e Castro (2022, p. 178) de que a categoria ribeirinho “[...] permite compreender a materialidade produtiva e relacional de homens e mulheres em suas relações com outros elementos da natureza e com eles mesmos, entendemos, conforme Neves (2009, p. 70), um conjunto de pessoas que constrói a vida por meio da pesca e da extração de recursos da floresta, mas também a partir da agricultura de várzea, vivendo/trabalhando em ambientes na beira de rios, furos, igarapés, com “[...] um modo de vida advogado como *sui generis*”, organizados em comunidades entendidas como “[...] unidade territorial politicamente constituída pelo ideário da solidariedade e da redistribuição fraterna ou vicinal”.