



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA – MELL**

ALLINE LAÍS SCHOEN DINIZ

**PRÁTICAS DE LEITURA PROPOSTAS POR PROFESSORES NA FORMAÇÃO
INICIAL EM DIFERENTES LICENCIATURAS:
INVESTIGANDO RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**ARAGUAÍNA-TO
2012**

ALLINE LAÍS SCHOEN DINIZ

**PRÁTICAS DE LEITURA ESCOLAR PROPOSTAS POR PROFESSORES NA
FORMAÇÃO INICIAL EM DIFERENTES LICENCIATURAS:
INVESTIGANDO RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra, sob a orientação do prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

**ARAGUAÍNA-TO
2012**

D585 Diniz, Aline Laís Schoen
Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágios supervisionado / Aline Laís Schoen Diniz. -- Araguaína: [s. n], 2012. 183f.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2012.

1. Letramento 2. Prática de Leitura 3. Professor - formação I.Título

CDD 370.7

ALLINE LAÍS SCHOEN DINIZ

PRÁTICAS DE LEITURA PROPOSTAS POR PROFESSORES NA
FORMAÇÃO INICIAL EM DIFERENTES LICENCIATURAS: INVESTIGANDO
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do
Tocantins como requisito para a
obtenção do Título de Mestre em
Ensino de Língua e Literatura.

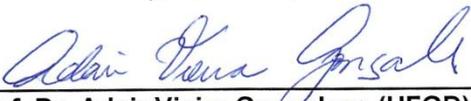
Orientador: Profº Dr. Wagner
Rodrigues Silva.

Aprovada em 10/12/2012

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)
(Orientador)



Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
(Titular – Membro Externo)



Profa. Janete Silva dos Santos (UFT)
(Titular – Membro Interno)

Prof. Dr. Jean Carlos Rodrigues (UFT)
(Suplência)

A todos os meus professores (da escola e da vida).

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai! Pelo cuidado e amor com que tem conduzido minha vida a cada dia. Por renovar minhas forças a cada manhã. Todo conhecimento vem de Ti.

Ao meu orientador, professor Dr. Wagner Rodrigues Silva, por dividir seu conhecimento e experiência acadêmica. Pela dedicação e rigor que nos proporcionou o crescimento intelectual necessário para realização deste trabalho.

Aos professores Dr. Adair Vieira Gonçalves e Dra. Janete Silva dos Santos, que participaram da minha banca de Exame de Qualificação e muito contribuíram para o aprimoramento das discussões com relevantes sugestões.

Aos membros componentes da Banca Examinadora de defesa, por terem aceitado o convite de participação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, por compartilharem seus conhecimentos.

Às colegas do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados (PLES), pelas produtivas discussões nas reuniões de pesquisa.

Ao Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES) e ao Centro de Documentação Histórica (CDH), pela disponibilização dos documentos de pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro e incentivo a pesquisa por meio da bolsa de mestrado.

À União Centro-Oeste Brasileira (UCOB) Adventista, pelo apoio financeiro e pedagógico nos primeiros meses de estudo.

Aos professores de Língua Portuguesa das Escolas Adventistas da União Centro-Oeste Brasileira, por compartilharem seus conhecimentos e apoiarem nossos projetos de formação continuada. Nossas discussões impulsionaram esta pesquisa.

Aos meus colegas Denise, Hilaíne, Francisco, Jane, Marta e Miriam, por terem dividido comigo esta experiência acadêmica, especialmente durante as aulas, estudos e congressos.

À minha mãe, Inge Schoen, por ter priorizado a nossa educação sob qualquer circunstância. Seu esforço, paciência e dedicação foram a base desta trajetória acadêmica.

Às minhas tias, Sônia, Zélia e Maria, pelo carinho, amor e compreensão com que sempre me acolheram. Obrigada pelos conselhos e pelo incentivo.

Ao meu tio Ismar pelo amor e companheirismo, por me ensinar a ser livre e a sonhar!

À Dr^a. Graziela Piva, pelos conselhos firmes e abraços apertados. Por ter “me devolvido” para mim mesma.

Aos amigos do grupo SONART, pelas músicas, orações e mensagens que fortaleceram minha fé nos momentos de angústia.

Às amigas Marli, Débora e Sheyla que, direta ou indiretamente, participaram e contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. A utopia é assim, por mais que eu caminhe jamais a alcançarei. Para que serve então a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos uma análise das práticas de leitura propostas por professores em formação inicial em disciplinas de estágio supervisionado, vinculadas a diferentes licenciaturas. Investigamos também as diretrizes oficiais que devem orientar o Ensino Fundamental e Médio (PCN, RCTO, PCNEM, PCN+, PCEMTO e OCEM) a fim de caracterizar as propostas de trabalho escolar com a leitura, sugeridas nestes documentos oficiais. Na perspectiva da Linguística Aplicada, discutimos o ensino de leitura à luz das teorias do letramento crítico e do gênero como ação social. Os relatórios de estágio supervisionado, principal objeto de estudo desta investigação, foram produzidos nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática, pertencentes à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Araguaína. São objetivos desta investigação: 1) Identificar as práticas de leitura tematizadas pelos alunos-mestre, na escrita dos relatórios de estágio supervisionado, em resposta a demandas para que os alunos das disciplinas escolares de Geografia, História e Matemática desenvolvam competências específicas nestas áreas; 2) Identificar e descrever práticas de leitura propostas em orientações curriculares oficiais para o ensino de geografia, história e matemática, na educação básica; 3) Identificar e descrever práticas de leitura propostas em exercícios didáticos desenvolvidos na educação básica e registrados por professores em formação inicial nos relatórios – trabalho final da disciplina de estágio supervisionado; 4) Cruzar os resultados encontrados nos objetivos anteriores para identificar e descrever os modos de apropriação e mobilização de diferentes saberes sobre práticas de leitura por alunos-mestre e verificar como estas práticas podem contribuir no fortalecimento do letramento crítico dos alunos no Ensino Básico. Assumimos a abordagem da pesquisa qualitativa para caracterizar o tratamento dado aos documentos pesquisados. Utilizamos a metodologia da análise documental – principal método de pesquisa para informar a geração dos dados analisados – os quais correspondem a relatórios escritos de estágio supervisionado, produzidos pelos professores em formação inicial em três Licenciaturas, além dos documentos oficiais mencionados. As atividades de leitura, propostas pelos professores em formação inicial nas licenciaturas em Geografia e História e Matemática, durante os estágios supervisionados obrigatórios, configuram-se atividades de leitura bastante peculiares ao contexto escolar e pouco vinculadas a práticas sociais características do mundo extraescolar. Além disso, a fragilidade das competências de leitura (dentre outros fatores) é comumente relacionada, pelos alunos-mestre, às dificuldades de aprendizado nas disciplinas focalizadas. Os resultados das análises mostram que as propostas de trabalho com leitura, sugeridas nas orientações oficiais investigadas, motivam o trabalho cooperativo entre os professores responsáveis pelas disciplinas, o que pode resultar atividades mais significativas para o letramento crítico do aluno.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; letramento; formação de professores

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis of reading practices as proposed by elementary teachers of various areas in their supervised teaching practice disciplines. We also investigate the official guidelines that should guide the Elementary and Secondary Education (PCN, RCTO, PCNEM, PCN+, PCEMTO e OCEM) in order to characterize the proposed school work with reading, suggested by these official documents. Under the perspective of Applied Linguistics, we discuss the teaching of reading under the light of critical literacy theories as well as the notion of gender as social action. The supervised teaching practice reports - main object of study of this research - were produced by Undergraduate students in Geography, History and Mathematics courses at Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína Campus. The research aims at: 1) Identifying the practices of reading oriented practices conducted by supervised teaching practice students in the writing of reports in response to the demands of students of school subjects of Geography, History and Mathematics to develop specific skills in these areas; 2) Identifying and describing reading practices proposed in the official curriculum guidelines for the teaching of Geography, History and Mathematics in Elementary Education; 3) Identifying and describing reading practices proposed in didactic exercises developed in Elementary Education and registered by future teachers in their reports - the final paper to be delivered for the Internship discipline; 4) Crossing the results found in previous objectives in order to identify and describe the ways of appropriation and mobilization of different knowledges about reading practices by the so called master-students and observe how these practices can contribute to the strengthening of critical literacy among students in Basic Education. Qualitative research approach was used to characterize the treatment of the investigated documents. Documentary analysis was the main research method to inform the generation of the analyzed data, which consists of supervised internship written reports produced by teachers in training from three Undergraduate courses besides the official documents mentioned above. The reading activities proposed by teachers in training in Geography and History and Mathematics undergraduate courses during the required supervised training configured as reading activities rather peculiar to the school context and quite disconnected to social practices outside school. Moreover, the frailty of reading competence - among other factors - is commonly related by master students to learning difficulties in the focused disciplines. The analysis results show that the proposed work with reading the guidelines suggested by the official guidelines investigated motivate collaborative work among teachers responsible for the disciplines which can result in more meaningful activities for student's critical literacy.

Keywords: Interdisciplinarity, literacy, teacher training

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDH – Centro de Documentação Histórica

CHT – Ciências Humanas e suas Tecnologias

CNMT – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

CIMES – Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas

LCT – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCEM-TO – Proposta Curricular do Ensino Médio das Escolas Públicas do Tocantins

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PLES – Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados

RCTO – Referencial Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Tocantins

REUNI – Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFT – Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PERGUNTA GERAL E OBJETIVOS DE PESQUISA	18
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	19
CAPÍTULO I – RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO	22
1.1. Caracterização da pesquisa científica realizada	22
1.2. Caracterização das orientações curriculares oficiais	28
1.3. Caracterização do gênero relatório de estágio supervisionado como objeto complexo de investigação científica	37
CAPÍTULO II – PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA ORIENTADAS POR ABORDAGENS TEÓRICAS DO LETRAMENTO CRÍTICO E DE GÊNERO COMO AÇÃO SOCIAL	52
2.1. Letramentos	52
2.2. Leitura e interdisciplinaridade	61
2.3. O professor como agente de letramento	74
2.4. Gêneros, letramento e interdisciplinaridade	86
CAPÍTULO III – PRÁTICAS DE LEITURA ESCOLAR PROPOSTAS EM ORIENTAÇÕES CURRICULARES OFICIAIS	91
3.1. Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de Geografia	92
3.2 Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de História	98
3.3 Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de Matemática	104
3.4 Gêneros textuais em práticas de leitura – Ensino de Geografia, História e Matemática	110

CAPÍTULO IV – PRÁTICAS DE LEITURA PROPOSTAS EM AULAS DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E MATEMÁTICA	115
4.1 Práticas de leitura propostas em aulas de Geografia	116
4.2 Práticas de leitura propostas em aulas de História	126
4.3 Práticas de leitura propostas em aulas de Matemática	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	166
ANEXO 1 – Questionário elaborado por estagiárias do primeiro período em História	167
ANEXO 2 – Texto complementar à passagem textual 4 reproduzida no Capítulo II .	168
APÊNDICES	169
APÊNDICE 1 – Plano textual geral - PCN - Geografia - Ensino Fundamental	170
APÊNDICE 2 – Plano textual geral - PCN – História - Ensino Fundamental	172
APÊNDICE 3 – Plano textual geral - PCN – Matemática – Ensino Fundamental....	174
APÊNDICE 4 – Plano textual geral - RCTO – Ensino Fundamental	176
APÊNDICE 5 – Plano textual geral - PCN – Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias - Parte IV)	178
APÊNDICE 6 – Plano textual geral - PCN – Ensino Médio (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - Parte III)	180
APÊNDICE 7 – Plano textual geral - PCN+ – (Ciências Humanas e suas Tecnologias/ Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias)	181
APÊNDICE 8 – Plano textual geral - OCEM – (Ciências Humanas e suas Tecnologias – vol. III / Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – vol. II)	184

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma análise das práticas de leitura escolar propostas por professores em formação inicial em disciplinas de estágio supervisionado, vinculadas às Licenciaturas de Geografia, História e Matemática. O estudo aqui proposto coopera diretamente com dois projetos de pesquisa intitulados: *Implicações dos relatórios de estágio supervisionado para a formação inicial de professores* (CNPQ 501123/2009-1) e *Formação inicial de professores mediada pela escrita* (CNPq/CAPES 400458/2010-1). Tais projetos são desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa *Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES* (CNPq/UFT).

Neste grupo são realizadas pesquisas acerca de práticas de linguagens em disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório, vinculadas a diferentes Licenciaturas. Tais pesquisas objetivam investigar práticas de escrita presentes no trabalho pedagógico nas Licenciaturas, com interesse especial pelos usos de gêneros textuais acadêmicos na formação inicial de professores.

Esta pesquisa, assim como os demais trabalhos realizados no âmbito do PLES, configura-se numa tentativa de contribuição para investigações científicas que focalizam a escrita do professor em formação inicial, atividade de interesse do campo transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA). Conforme Silva e Fajardo-Turbin (2011, p. 107), “o enfoque das pesquisas realizadas no campo transdisciplinar da LA recai sobre o papel da linguagem nos mais variados contextos institucionais”. Segundo os autores, os formadores de professores podem encontrar na LA “subsídios para desenvolver no aluno-mestre a prática reflexiva sobre o trabalho docente” (SILVA & FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 107), indispensável para o aluno-mestre que assume o exercício de agente de letramento, de “professor de leitura” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 123).

Nosso interesse em investigar práticas de leitura desenvolvidas por alunos em formação inicial, doravante identificados como alunos-mestre, foi motivado pela nossa experiência docente. Após concluir a Licenciatura em Letras (Licenciatura dupla – Língua Portuguesa e Língua Inglesa) na Universidade Federal do Tocantins – UFT, em 2005, passamos a atuar como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em turmas de Ensino Fundamental, Médio e Superior. A experiência

docente, especialmente na Educação Básica, inquietou-nos. Ao propor atividades que comumente envolvem práticas de leitura na esfera escolar (exercícios propostos em livros didáticos, pesquisas e avaliações), percebíamos em nossos alunos alguma dificuldade para realizar tais tarefas. Perguntávamos em que consistiam tais dificuldades, porém, naquele momento, nossas inquietações ainda estavam vinculadas apenas a demandas tipicamente escolares, suscitadas no *senso comum*: Por que os alunos não compreendem o enunciado de uma pergunta? Será que compreendem o enunciado da pergunta, mas não conseguem expressar o conhecimento na modalidade escrita da língua? Por que os textos ou livros paradidáticos¹ trabalhados interessam a alguns alunos e a outros não? (...) Percebíamos também, por parte dos alunos, alguma resistência em realizar as atividades propostas, e perguntávamos se as atividades que costumávamos propor eram realmente significativas para eles.

Em 2009, tivemos a oportunidade de vivenciar uma experiência profissional mais desafiadora – coordenar professores de uma escola com turmas de Educação Infantil ao Ensino Médio. Através deste trabalho, que nos proporcionou ainda mais o diálogo com professores de outras disciplinas, pudemos perceber que grande parte das nossas inquietações não eram demandas específicas de nossa área de atuação. Não eram raras as situações em que professores de outras disciplinas associavam a dificuldade de seus alunos em progredir nos estudos da área com as dificuldades de leitura. Por outro lado, a função de ensinar leitura costumava ser delegada apenas aos profissionais com formação na área de Letras. A experiência docente conduziu-nos, portanto, a uma questão mais ampla, que resultou nesta investigação científica: que práticas de leitura poderiam ser desenvolvidas em outras disciplinas do currículo escolar?

Acreditamos que muitos dos problemas educacionais brasileiros, que têm início no Ensino Fundamental, poderiam ser evitados se o objetivo consignado na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional de dezembro de 1996, art. 32, inciso I, fosse garantido: a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais deixam claro que, desde

¹ Algumas escolas costumam adotar livros paradidáticos para serem trabalhados durante o ano letivo. Assim como os didáticos, estes livros podem ser indicados previamente pelo professor. O trabalho com este material é muito peculiar a cada instituição de ensino, por isso, não iremos aprofundar aqui esta discussão.

o primeiro ciclo de escolarização, é fundamental que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender. Mas o que fazer se, muitas vezes, nem mesmo os professores em formação inicial demonstram familiaridade com as práticas de leitura e escrita? A garantia de tais direitos exige um “esforço adicional no sentido de criar condições para a leitura na educação escolar” (CORREA & SALEH, 2009, p. 11), que começa, sem dúvida, com a formação de um professor significativamente letrado.

O trabalho com as referidas práticas de linguagem apenas em disciplinas orientadas pelos cursos de licenciatura em Letras (como normalmente é proposto) é, com certeza, insuficiente para a demanda escolar. Revela uma lacuna, dentre as diversas existentes na Educação Básica, e apresenta uma nova demanda para os cursos de Licenciatura: a formação de professores capazes de orientar atividades didáticas de leitura e escrita.

Pesquisas referentes às práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa no Brasil têm apresentado resultados significativos, auxiliando muitos profissionais a redefinirem o trabalho com a leitura em sala de aula. Acreditamos que este seria um campo bastante promissor: investigar o ensino de leitura em disciplinas de outras áreas, excetuando a disciplina de Língua Portuguesa.

Por ocasião da criação do curso de *Mestrado em Língua e Literatura – MELL* na UFT, nosso diálogo acadêmico fora retomado. A escolha dos dados para a nossa pesquisa deu-se a partir desse diálogo. Pesquisando documentos curriculares oficiais e relatórios de estágio supervisionado produzidos por professores em formação inicial, Tavares (2011) analisa práticas de escrita escolar em aulas de Geografia, História e Matemática. No trabalho de Tavares foram considerados os relatórios produzidos no período de 2004 a 2009 – relatórios disponibilizados para consulta, quando os dados de sua pesquisa foram gerados.

Ao conhecer a proposta de investigação de Tavares, implementada no mesmo curso de pós-graduação (MELL) e grupo de pesquisa (PLES) do qual somos membro, julgamos importante continuar investigando relatórios de estágio supervisionado de diferentes Licenciaturas e documentos curriculares oficiais que devem orientar o Ensino Fundamental e Médio.

Assim como Tavares, investigamos os relatórios produzidos por alunos-mestre das Licenciaturas em Geografia, História e Matemática – Licenciaturas

existentes há bastante tempo na UFT². Porém, em nossa investigação, focalizamos as práticas de leitura – motivo de nossas inquietações. O nosso recorte de pesquisa considerou os relatórios produzidos em 2010, período que abriga a produção de relatórios mais recentes em relação ao nosso ingresso no MELL – 2011. Tal recorte também se fez necessário devido ao extenso quantitativo de relatórios disponíveis nos centros de pesquisa. Consideramos a produção de 2010 suficiente para a nossa investigação. Embora os dados para nossa pesquisa (passagens textuais e exercícios didáticos doravante analisados) tenham sido gerados até abril de 2012, não foram considerados os relatórios produzidos em 2011 porque tais relatórios ainda não haviam sido disponibilizados para a consulta pública nos centros de documentação da UFT.

Nosso interesse em investigar relatórios de estágio supervisionado se justifica pela possibilidade de contribuir com o uso deste gênero discursivo como instrumento de mediação na formação inicial de professores. Conforme revelam as pesquisas em desenvolvimento no PLES³, os relatórios de estágio supervisionado podem ser “objeto de estudo científico a partir de instrumentos de investigação originários de diferentes disciplinas do conhecimento, dependendo do aspecto a ser focalizado no documento estudado” (SILVA & FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 107)

Investigar relatórios, trabalhos acadêmicos finais das disciplinas de estágio supervisionado apresentados pelos professores em formação inicial, constitui-se em um modo de articulação entre os espaços universitários e escolares; por meio de pesquisas acadêmicas, responder às demandas existentes na educação básica. Investigamos ainda documentos curriculares oficiais que devem orientar o professor da Educação Básica. Os dados gerados para esta dissertação são, portanto, de natureza essencialmente documental.

A caracterização desta investigação como pesquisa documental se justifica pelo fato de esse tipo de pesquisa favorecer a observação de processos ou de experiências desenvolvidas por grupos ou indivíduos. Estamos compreendendo pesquisa documental, de acordo com Flick (2009, p. 234), os documentos, são “mais

² Na investigação de Tavares são apresentadas informações mais aprofundadas sobre o processo de criação das Licenciaturas hoje implementadas na UFT.

³ DINIZ, 2011; GUERRA, 2011; MELO, 2011; OLIVEIRA, 2011; TAVARES, 2011; SILVA 2012, 2011, SILVA (no prelo a, c, d); SILVA & BARBOSA, 2011; SILVA & FAJARDO-TURBIN, 2011; SILVA & MENDES, 2011; (todas realizadas com o enfoque inter/transdisciplinar e inseridas no campo da Linguística Aplicada – LA).

do que mera representação desses processos, sendo, na verdade, formas de contextualização das informações”. As reflexões registradas pelos alunos-mestre nos relatórios de estágio supervisionado permitem que o leitor se aproxime das situações vivenciadas em sala de aula, do contexto de realização dos exercícios didáticos registrados. As orientações curriculares, por sua vez, elucidam ao leitor quais os procedimentos didáticos idealizados para as aulas de Geografia, História e Matemática. Os documentos são mais do que mera representação justamente por serem passíveis de interpretação. São objetos contextualizadores de informações, mas o processo de interpretação está sujeito à subjetividade do pesquisador.

Portanto, de forma mais precisa, interessa-nos, neste trabalho, investigar atividades envolvendo práticas de leitura registradas em relatórios de estágio supervisionado produzidos nas Licenciaturas focalizadas. Ao longo dos capítulos componentes desta dissertação, responderemos à seguinte pergunta geral de pesquisa:

- Quais práticas de leitura são propostas em atividades didáticas pelos alunos-mestre nos estágios supervisionados realizados nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no *Campus* Universitário de Araguaína?

Para responder a esta pergunta geral de pesquisa, elencamos alguns objetivos específicos a serem considerados nos capítulos (1), (3) e (4) desta dissertação.

1. Identificar as práticas de leitura tematizadas pelos alunos-mestre, na escrita dos relatórios de estágio supervisionado, em resposta a demandas para que os alunos das disciplinas escolares de Geografia, História e Matemática desenvolvam competências específicas nestas áreas;
2. Identificar e descrever práticas de leitura propostas em orientações curriculares oficiais para o ensino de geografia, história e matemática, na educação básica;
3. Identificar e descrever práticas de leitura propostas em exercícios didáticos desenvolvidos na educação básica e registrados por professores em

formação inicial nos relatórios – trabalho final da disciplina de estágio supervisionado;

4. Cruzar os resultados encontrados nos objetivos anteriores para identificar e descrever os modos de apropriação e mobilização de diferentes saberes sobre práticas de leitura por alunos-mestre e verificar como estas práticas podem contribuir no fortalecimento do letramento crítico dos alunos no Ensino Básico.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta dissertação é composta por quatro capítulos principais, além desta *Introdução, Considerações finais, Referências Bibliográficas, Anexos e Apêndices.*

No Capítulo I – *Relatório de estágio supervisionado: espaço de reflexão sobre práticas de ensino* – caracterizamos primeiramente a investigação realizada – uma pesquisa documental de natureza qualitativa, situada no campo de estudos da Linguística Aplicada. Em seguida, apresentamos os documentos oficiais que foram investigados, considerando, além das práticas de leitura, a atual demanda por uma abordagem pedagógica interdisciplinar no espaço da sala de aula da Educação Básica. Por último, caracterizamos os relatórios de estágio supervisionado, principal objeto de investigação nesta pesquisa. Apresentamos a configuração do gênero relatório de estágio, mostrando as especificidades textuais em cada licenciatura e trazemos ainda uma discussão a respeito do estágio supervisionado nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática. Neste capítulo, respondemos aos seguintes questionamentos: O aperfeiçoamento das práticas de leitura dos alunos da Educação Básica é apresentado pelos alunos-mestre, nos relatórios de estágio, como uma demanda para o desenvolvimento de competências relacionadas ao aprendizado de Geografia, História e Matemática? O relatório de estágio supervisionado – prática reflexiva mediada pela escrita – pode contribuir no letramento do professor em formação inicial em Geografia, História e Matemática? Esse capítulo está organizado em três seções: *Caracterização da pesquisa científica realizada; Caracterização das Orientações Curriculares Oficiais; Caracterização do gênero relatório de estágio supervisionado como objeto complexo de investigação científica.*

No Capítulo II, *Práticas escolares de leitura orientadas por abordagens teóricas do letramento crítico e de gênero como ação social*, discutimos, na perspectiva da Linguística Aplicada, o ensino de leitura, tendo por pressupostos o letramento escolar e não escolar. Versamos sobre o letramento focalizando o papel do professor (um agente de letramento) e a contribuição do trabalho interdisciplinar na formação inicial de professores. Apresentamos a noção de gênero pela abordagem sociorretórica – uma ação social. Neste capítulo, respondemos aos seguintes questionamentos: Qual a concepção de leitura que orienta as atividades didáticas propostas pelos alunos-mestre nestas disciplinas? O professor dessas disciplinas também pode/deve atuar como um agente de letramento, contribuindo para formação de um leitor crítico? Esse capítulo está organizado em quatro seções: *Letramentos; Leitura e interdisciplinaridade; O professor como agente de letramento; Gêneros, letramento e interdisciplinaridade*.

O Capítulo III, *Práticas de leitura escolar propostas em orientações curriculares oficiais*, tem foco na análise de documentos referentes às áreas de Geografia, História e Matemática, propostos para orientar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Os documentos analisados foram: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998); o *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins* (RCTO, 2009); os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000), as *Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+, 2002), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), e a *Proposta Curricular para o Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Tocantins* (PCEMTO, 2007). Nessa análise, buscamos apresentar as orientações contidas nos documentos para o trabalho com a leitura em sala de aula, nas três disciplinas aqui focalizadas. Destacamos os gêneros textuais sugeridos nesses documentos para trabalhar tais práticas. Nesse capítulo, respondemos aos seguintes questionamentos: Quais práticas de leitura são propostas nas orientações curriculares oficiais que devem orientar as práticas de ensino dos alunos-mestre. São mencionados gêneros textuais para serem trabalhados nas disciplinas aqui focalizadas? A abordagem sugerida para esses gêneros considera-os sob a função social a que estão atrelados? Esse capítulo está organizado em quatro seções: *Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de Geografia; Práticas de leitura*

em documentos oficiais – Ensino de História; Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de Matemática; Gêneros textuais em práticas de leitura – Ensino de Geografia, História e Matemática.

No Capítulo V, *Práticas de Leitura escolar em aulas de Geografia, História e Matemática*, continuamos apresentando a análise dos dados à luz das teorias que embasam esta pesquisa de mestrado. Investigamos exercícios didáticos componentes dos relatórios de estágio das diferentes Licenciaturas mencionadas. Nesse capítulo, respondemos ao seguinte questionamento: Como os gêneros textuais são abordados pelos alunos-mestre no processo de recontextualização das orientações curriculares oficiais, ou seja, como isso ocorre no momento em que o professor elabora as atividades didáticas registradas no relatório? Esse capítulo está organizado em três seções: *Práticas de leitura em aulas de Geografia; Práticas de leitura em aulas de História; Práticas de leitura em aulas de Matemática.*

Esta dissertação configura uma tentativa de contribuição para as investigações científicas realizadas a respeito de práticas de leitura e, em especial, sobre a formação inicial de professores, no âmbito da LA. Esperamos que as discussões provocadas por esta investigação possam estreitar distância entre a teoria acadêmica e a prática profissional do professor, cooperando para o aprimoramento da formação dos alunos-mestre das Licenciaturas aqui focalizadas. Esperamos ainda colaborar com o estágio curricular dessas Licenciaturas, oferecendo subsídios para os alunos-mestre que desejam conduzir práticas mais significativas de leitura, práticas que visem ao fortalecimento do letramento crítico dos alunos do Ensino Básico.

CAPÍTULO I

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO

Neste capítulo, apresentamos primeiramente a metodologia de pesquisa científica utilizada no trabalho de investigação científica. Caracterizamos a investigação realizada como pesquisa documental de natureza qualitativa, situada no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA). Em seguida, caracterizamos orientações curriculares oficiais focalizando o ensino de leitura por uma abordagem interdisciplinar. Apresentamos a configuração dos relatórios de estágio supervisionado – principal objeto de investigação desta pesquisa, mostrando as especificidades textuais em cada licenciatura. Ao longo do capítulo, trazemos ainda uma discussão a respeito do estágio supervisionado nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática.

Este capítulo está organizado em três seções: *Caracterização da pesquisa científica realizada*; *Caracterização das orientações curriculares oficiais*; *Caracterização do gênero relatório de estágio supervisionado como objeto complexo de investigação científica*.

1.1. Caracterização da pesquisa científica realizada

Esta investigação é de caráter documental, de natureza qualitativa, situada no campo transdisciplinar de estudos da LA. Um dos traços identificadores da LA é a sua “condição de área de interface entre diferentes campos disciplinares” (SIGNORINI, 2008, p.181). Esse campo de estudos nos permite buscar referenciais teóricos de diferentes disciplinas a fim de construirmos objetos complexos de investigação científica (SIGNORINI, 1998, p. 102). Interessa-nos entender a complexidade do objeto em estudo, neste caso, as práticas de leitura propostas pelos alunos-mestre – professores em formação inicial – ao atuarem em espaços bastante situados. Para analisar criticamente os dados recorreremos, portanto, a diferentes áreas do conhecimento.

Os dados gerados são de natureza essencialmente documental, a saber, orientações curriculares oficiais para o ensino de História, Geografia e Matemática,

além de relatórios de Estágio Supervisionado, produzidos por professores em formação inicial nas áreas mencionadas – principal objeto de nossa investigação. Portanto, o tipo de pesquisa adotado para esta investigação foi a *análise documental*, uma técnica de natureza *qualitativa* que favorece a observação de processos ou de experiências desenvolvidas por grupos ou indivíduos seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE & ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, os documentos serão considerados formas de contextualização da informação, ou seja, serão analisados tal qual “dispositivos comunicativos na construção de versões sobre os eventos ou experiências” (FLICK, 2009, p. 234) desenvolvidos pelos acadêmicos⁴.

Para descrever melhor a metodologia de pesquisa adotada nesta investigação –, a pesquisa qualitativa, temos de refletir um pouco a respeito de uma “virada (ou crise) paradigmática” (MORIN, 2011, p. 54; SANTOS, 1988, p. 8) nos modos de produzir ciência, a que temos nos aproximado ao longo do século XX e neste início de século.

Conforme Morin (2011, p. 10), “qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos”, e esta seleção é comandada por *paradigmas*. Os paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas” (KUHN, 1975, p. 13), são “princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso” (MORIN, 2011, p. 10), são “produto de todo um desenvolvimento cultural, histórico, civilizatório” (MORIN, 2011, p. 77). Durante algum tempo, os paradigmas oferecem não apenas “soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”, mas também “problemas” (KUHN, 1975, p. 13). Quando os modos de fazer ciência apresentam problemas ou dificuldades, ocorrem as chamadas “revoluções científicas” (KUHN 1975, p. 25), que são “complementos desintegradores”, forçando uma comunidade científica a “rejeitar a teoria aceita” – ou “paradigma dominante” (SANTOS, 1988, p. 8) – em favor de uma outra “incompatível com aquela” (KUHN 1975, p. 25). As mudanças, juntamente com as controvérsias que quase sempre acompanham essas novas teorias, são características definidoras das revoluções científicas.

⁴ Ao longo do Capítulo I aprofundamos a compreensão das atividades do estágio como *experiência docente*.

A partir de século XX, num contexto de revoluções científicas, duas vertentes distintas de ciência foram desenvolvidas: a tradição lógico-empirista – que denominamos *paradigma positivista* – e a tradição interpretativa ou hermenêutico-dialética – que denominamos *paradigma interpretativista*.

No paradigma positivista, que fornece a base para pesquisas de natureza quantitativa, a realidade é apreendida por meio da observação empírica. A pesquisa pode ser experimental ou não experimental, mas prevê que haja a maior objetividade possível na prática do pesquisador. Em ambas, as descobertas se dão pela via da indução. O pesquisador observa os fatos do mundo de uma forma “teoricamente neutra, buscando atingir o ideal da objetividade” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 58). Procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente (que é a variável explicação também chamada de variável independente) e um fenômeno consequente (que é a variável dependente), buscando uma “evidência que possa ser generalizada para casos análogos” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 18). Esse é o processo para se chegar a regras e leis gerais – pela observação das regularidades.

O paradigma positivista é marcado por alguns postulados da *ciência moderna*. O primeiro deles é o da *certeza sensível* de que “a realidade consiste naquilo que os sentidos podem perceber” (BORTONI-RICARDO 2009, p. 15). O segundo é o da *certeza metódica*, que preconiza métodos rigorosos e sistemáticos à investigação científica. O terceiro é o da *antinomia* (ou contraposição) entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. Esse princípio da pesquisa positivista induzia à crença de que era possível dissociar o pesquisador do seu objeto de pesquisa, ou seja, a percepção de mundo do pesquisador não deveria servir como sistema de referência, devido ao ideal de objetividade na pesquisa. As categorias de pesquisa postuladas deveriam ser “livres de contexto” isto é, “independentes das crenças e valores do próprio sujeito cognoscente e de sua comunidade” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 14).

Os princípios que regem o paradigma positivista impulsionaram, ao longo da história das ciências, muitos avanços científicos e tecnológicos que hoje facilitam a vida do ser humano. O rigor empregado nesta metodologia de pesquisa científica permitiu a criação de instrumentos capazes de ampliar a percepção dos sentidos humanos (como o microscópio, o telescópio, a radiografia e a ecografia). O avanço

desta teoria de ciência permitiu também “uma distinção importante” entre o “senso comum” e o “raciocínio científico” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 15), pois a ortodoxia positivista valorizava apenas o pensamento científico, considerando o senso comum “destituído de qualquer valor significativo” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 17).

Embora diferente do processo científico, o *senso comum*, em sua natureza, é importante nas culturas humanas. Conforme Santos,

deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade (SANTOS, 1988, p. 21).

Segundo o autor, a ciência moderna produziu, portanto, conhecimentos e desconhecimentos. Fez “do cientista um ignorante especializado” e “do cidadão comum um ignorante generalizado” (SANTOS, 1988, p. 21).

O raciocínio científico *pós-moderno* continua pressupondo postulados conforme os relacionados ao paradigma positivista – especialmente quanto ao rigor da metodologia científica. Porém, a partir do século XX, surge uma nova tendência, a de conferir relevância também ao senso comum, que passou a ser considerado um *componente valioso* em nosso conhecimento de mundo. Por representar “uma dimensão do conhecimento”, não deveria ser descartado como primitivo ou produto da ignorância (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 18). Para o cientista social, valer-se do senso comum tornou-se relevante, porque poderia “interpretar as ações socialmente organizadas e a forma como os atores sociais as veem, posicionam-se em seu interior e constroem seu sistema de interpretação” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 18). Então, o paradigma positivista que não apresentava dificuldades no âmbito das ciências exatas, ao ser trazido para o âmbito das ciências humanas, encontrou problemas⁵, por exemplo:

ao examinar como se dá a transmissão de conhecimentos de uma geração para a geração seguinte, tanto nas famílias, quanto nas escolas, os pesquisadores vão levar em conta evidências científicas cientificamente comprovadas, mas também a influência do senso comum (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 18).

⁵ “Ao desenvolver uma filosofia positivista, Auguste Comte (1798-1857) propôs que as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que guiam a pesquisa das ciências exatas” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 31).

A dificuldade para produzir evidências em tais investigações científicas sociais levou epistemólogos do início do século XX à aceitação do paradigma interpretativista. Surgido no âmbito da chamada *ciência pós-moderna*, o *paradigma interpretativista*, uma alternativa ao positivismo, abriga pesquisas de natureza qualitativa. Na pesquisa qualitativa, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 34).

Nas ciências sociais não se pode negligenciar o *contexto sócio-histórico*, pois a sociedade humana “não é meramente um fato” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 31) ou um “acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32), mas um “pequeno mundo integral”, repleto de significados que os seres humanos incessantemente “criam e conduzem como forma e condição de sua autorrealização” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32).

O senso comum, negligenciado no paradigma positivista, deveria, portanto, ser reabilitado, reconhecido pelas virtualidades em enriquecer a nossa relação com o mundo. Embora “superficial” (por desdenhar as estruturas que estão para além da consciência), o senso comum é, por isso mesmo, “exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas” (SANTOS, 1988, p. 21).

O problema gerado pelo ideal de distanciamento entre o sujeito pesquisador e o objeto de sua pesquisa também poderia ser dissolvido, pois, na pesquisa qualitativa, “o sujeito emerge ao mesmo tempo em que o mundo” (MORIN, 2011, p. 38). O cientista é social, “é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo”, não havendo possibilidade de “uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 58).

Então, neste paradigma de pesquisa, o pesquisador “tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 58). O

pesquisador não pode ser um relator passivo. Uma linguagem de observação neutra seria ilusória, uma vez que sua capacidade de compreensão do observador está enraizada nos próprios significados; “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais, linguagens e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32), inclusive aqueles do senso comum.

Embora durante muito tempo o paradigma positivista, de natureza quantitativa, assim como nas ciências sociais em geral, tenha tido maior prestígio na área da pesquisa educacional, “as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32).

Dissemos anteriormente que, adotamos nesta investigação, a metodologia de pesquisa qualitativa. Isso representa uma tentativa de desenvolver uma investigação orientada por um paradigma de pesquisa interpretativista, que, apesar do rigor técnico, não está isenta de subjetividade. As passagens textuais e os exercícios didáticos analisados não são exemplos únicos, mas representativos pela recorrência com que aparecem nos dados. Sendo fruto de uma escolha, não escapam à noção de ponto de vista, definido por Henriques (2011, p. 47) são “formas individuais de ler e ver o mundo, que se acham condicionadas à cultura, e que, metaforicamente falando, são as lentes através das quais o indivíduo interpreta fenômenos, age e interage sobre o outro”. Tal noção nos ajudará a entender que a leitura que fizemos dessas passagens é coerente com o tipo de pesquisa que, por ser interpretativa, pela subjetividade que lhe é inerente, pode ser passível de reformulações ou refutações. Conforme os pressupostos da pesquisa qualitativa, reconhecemos que “o olho do observador interfere no objeto observado”, ou seja, nosso olhar já é uma espécie de “filtro” no processo de interpretação da realidade com a qual nos defrontamos (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 58). Filtro que está associado à nossa própria bagagem cultural.

Não estamos excluindo a utilização de análises quantitativas. Estas contribuirão de modo a apresentar aspectos estruturais dos *corpora* investigados. Mas não nos propomos a testar relações de causa e consequência entre fenômenos, tampouco gerar leis causais que possam ter um alto grau de generalização, porque a natureza qualitativa de nossa pesquisa consiste “entender,

interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 34).

Não pretendemos que o conhecimento produzido nesta pesquisa, almejando a complexidade do objeto investigado, por utilizar diferentes saberes, seja determinístico, ainda que possa servir de exemplificação para outros contextos. Não pretendemos também que tal conhecimento, sendo local, por investigar uma manifestação específica da linguagem (o relatório de estágio), seja descritivista.

1.2. Caracterização das orientações curriculares oficiais

Mencionamos no início deste capítulo que, nesta investigação, procuramos caracterizar as propostas de trabalho escolar com a leitura, sugeridas em documentos oficiais. Para tanto, analisamos as orientações curriculares oficiais propostas para orientar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio nas áreas de Geografia, História e Matemática. Os documentos analisados e propostos para orientar o Ensino Fundamental II são: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998) e o *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins* (RCTO, 2009). Os documentos analisados e propostos para orientar o Ensino Médio são: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 2000), as *Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+, 2002), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), e a *Proposta Curricular para o Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Tocantins* (PCEMTO, 2007)⁶.

Os PCN (1998) e os PCNEM (2000) são documentos de base. Apresentam orientações gerais de abrangência em todo o território brasileiro. Os PCN+ (2002) e as OCEM (2006) também são documentos de abrangência nacional, porém foram criados para complementar as orientações já veiculadas anteriormente nos PCNEM. O RCTO (2009) bem como a PCEMTO (2007) são documentos desenvolvidos para orientar as escolas públicas do Estado do Tocantins. Esses documentos foram produzidos em resposta a demandas locais, voltadas para o contexto tocantinense, mas seguem as orientações dadas pelas diretrizes nacionais anteriormente referidas. Conforme Silva e Melo (2009, p. 45), os enunciados deslocados das

⁶ Por se tratar de uma versão preliminar, este documento, embora tenha sido consultado, não foi caracterizado nos apêndices como os demais.

diretrizes nacionais para a composição do RCTO representam o complexo processo de intertextualidade pelo qual esse documento foi constituído (consideramos a produção da PCEMTO em semelhante situação). Segundo os autores,

algumas contribuições do referencial estadual para o ensino precisam ser reconhecidas, a saber: apresentação de texto mais enxuto, sem excessos, como aconteceu com a eliminação das críticas a práticas tradicionais de ensino; discriminação de conteúdos a serem trabalhados de acordo com a série escolar (desde que não sejam interpretados como norma inquestionável), por meio de quadros expositivos com habilidades e competências; e, (...) o reestabelecimento do debate sobre o ensino e formação do professor, o que foi instaurado, por exemplo, com as próprias atividades de produção do documento estadual. (SILVA & MELO, 2009, p. 60-61)

Cada documento possui uma estrutura textual peculiar, que foi exposta nos apêndices desta dissertação, através de um plano geral⁷. Denominamos *plano geral*, conforme Bronckart (1999, p. 249), e representa o que o autor denomina de *infra-estrutura* do texto. Nessa concepção,

o plano geral de um texto pode assumir formas extremamente variáveis, primeiramente porque depende do gênero ao qual o texto pertence e porque os gêneros, teoricamente, são em número ilimitado. Em segundo lugar, porque depende de diversos fatores que conferem a um texto empírico sua irradutível singularidade: de seu tamanho, que pode ir de um simples par de enunciados a uma obra com milhares de páginas (...) (BRONCKART, 1999, p. 249).

Embora os documentos sejam apresentados por planos gerais singulares, em todos eles são propostos *objetivos* gerais e específicos essenciais para garantir o entendimento e prática escolar das disciplinas de Geografia, História e Matemática e o desenvolvimento das *competências* e *habilidades* que os alunos da educação básica devem adquirir em cada nível de ensino (Fundamental ou Médio). Os objetivos apresentados são, porém, flexíveis, podendo ser ampliados de maneira a atender a demandas locais. São apresentadas também algumas *sugestões didáticas* e *metodológicas* a fim de orientar o professor no momento da prática docente, sugestões que costumam ser recontextualizadas quando o professor elabora as atividades a serem desenvolvidas no dia a dia, conforme as demandas escolares, que são sempre situadas. Os *objetivos*, *competências* e *habilidades* e *sugestões didáticas* ou *metodológicas* apresentadas em cada documento possibilitam

⁷ Apêndices (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7) e (8).

apreender e descrever as práticas de leitura propostas para cada disciplina focalizada nesta dissertação⁸.

Nesta seção, apresentamos duas figuras que exemplificam a ideia de flexibilização do currículo escolar quanto à interdisciplinaridade e transversalidade, no tratamento dos conteúdos didáticos dos Ensinos Fundamental e Médio; duas tabelas que sintetizam as competências a serem desenvolvidas em todas as disciplinas das áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT) e Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias (CNMT), no domínio da representação e comunicação; e dois quadros que sintetizam as competências a serem desenvolvidas especificamente nas disciplinas escolares de Geografia, História e Matemática, no domínio da representação e comunicação.

Nos documentos propostos para orientar o Ensino Fundamental, selecionamos para análise as competências e habilidades que mais se relacionam com a área de Linguagens, que pressupõem atividades de leitura e interpretação.

Outro aspecto dos documentos que viabiliza a abertura de trabalho com práticas de leitura no Ensino Fundamental é a orientação de trabalho por meio de grandes eixos temáticos, conceitos e procedimentos e temas transversais.

Os *eixos temáticos* são um conjunto de parâmetros norteadores, nos quais os professores podem encontrar algumas diretrizes que lhes permitam a seleção e a organização de conteúdos para escolha flexível daqueles que possam compor seus próprios programas de curso, de acordo com interesses e objetivos pedagógicos. Segundo os PCN,

os eixos temáticos não representam um programa de curso e tampouco uma proposta curricular a ser seguida de forma dogmática. Eles representam subsídios teóricos que devem ser entendidos como ponto de partida, e não de chegada, para o professor trabalhar os conteúdos (...) (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 37).

Os *conceitos e procedimentos* são formas por meio das quais os alunos constroem os conhecimentos matemáticos (BRASIL, PCN/MAT, 1998, p. 95).

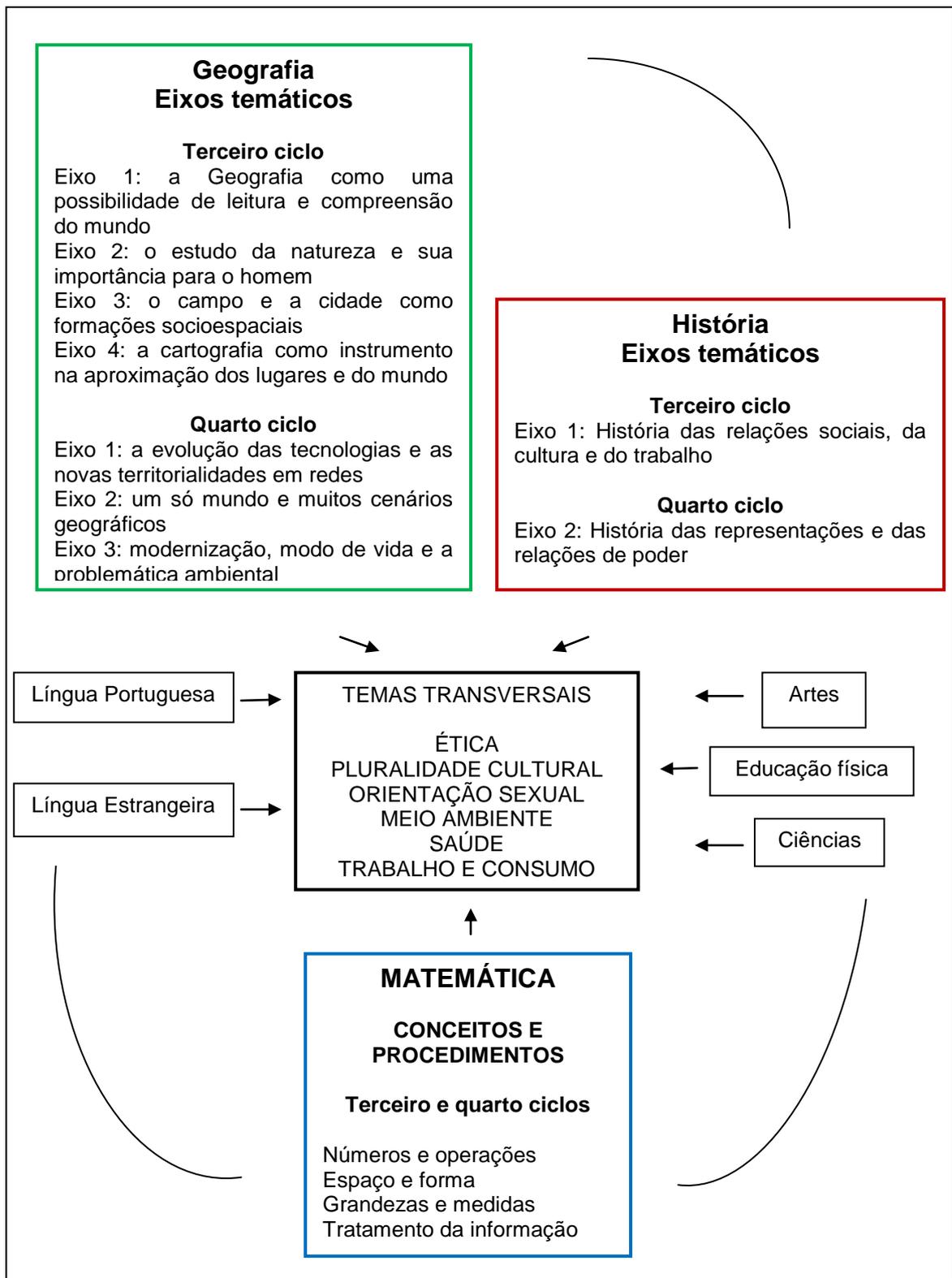
Os *temas transversais* (Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente) são questões emergenciais, preocupações fundamentais para a conquista da cidadania. Além de garantir a

⁸ A descrição e análise das práticas de leitura propostas nestes documentos serão aprofundadas no capítulo III.

interdisciplinaridade no currículo das escolas, a compreensão de temas transversais possibilita uma formação que integra o aluno com o seu cotidiano. Conforme os PCN, pela sua relevância social, a discussão de temas transversais ajuda o aluno a perceber que “a preocupação do professor não estará se limitando a uma visão estreita de sua área”, e que “a escola e a sala de aula representam lugares de debates e de possibilidades de explicação e compreensão desses assuntos” (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 38).

A *Figura 1* expõe essa proposição, que se baseia no reconhecimento da necessidade de incorporar tanto a ideia da flexibilização quanto a interdisciplinaridade no tratamento do conteúdo:

Figura 1 – Interdisciplinaridade e transversalidade no Ensino Fundamental II



Nos documentos propostos para orientar o Ensino Médio, as atividades de leitura estão sugeridas para cada disciplina, especialmente quando são discutidas as *competências e habilidades* para cada área de conhecimento. Para entender melhor, vamos esclarecer alguns aspectos desses documentos⁹:

Tabela 1: As disciplinas curriculares do Ensino Médio estão divididas em três áreas compreendidas a partir de sua essência enquanto campos de conhecimento:

1) A área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (LCT) – que envolve conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

2) A área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* (CNMT) – que envolve conhecimentos de Biologia, Física, Química e Matemática.

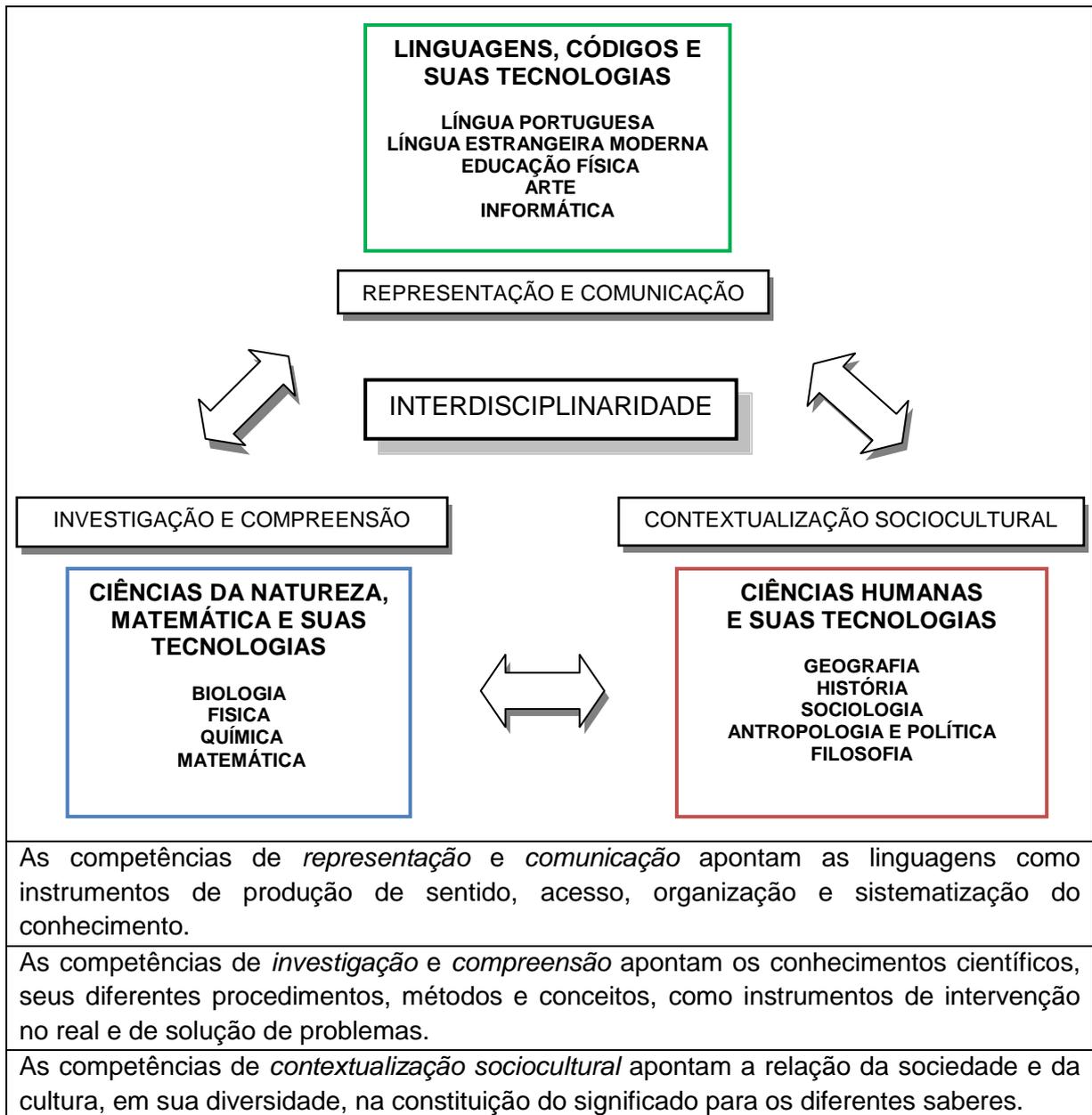
3) E a área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (CHT) – que envolve conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política, e Filosofia.

As *competências e habilidades* a serem desenvolvidas pelos alunos em cada área e disciplina (expostas na *Tabela 1*) foram apresentadas por meio de agrupamentos que representam três grandes campos que se aplicam às três áreas de organização curricular: *representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural*. Esses agrupamentos foram elaborados com o objetivo de “auxiliar as equipes escolares na tarefa de construir uma proposta curricular de caráter efetivamente interdisciplinar, cruzando os diversos conhecimentos específicos” (BRASIL, PCNEM/CHT, 2000, p. 18).

A *Figura 2*, adaptada dos PCN+ de CNMT (p. 22) e dos PCNEM de CHT (p. 18), pode contribuir para este entendimento:

⁹ Nesta seção, as tabelas 1, 2 e 3 são sínteses nossas.

Figura 2 – Agrupamento de competências e habilidades para o Ensino Médio



A *Figura 1* demonstra que, cada um dos três campos de competências está associado a uma determinada área de organização curricular, mas, por meio de ações interdisciplinares, está articulado às três áreas de conhecimentos. Concentramos a investigação de cada disciplina focalizada nesta dissertação nas competências e habilidades relacionadas ao primeiro campo: *Representação e comunicação*.

Nos documentos da área de CHT, as competências da área de representação e comunicação são consideradas parte dos procedimentos centrados no mecanismo das Linguagens e dos Códigos, essenciais do mundo moderno, porque possibilitam “diferentes formas de acesso, organização e sistematização de conhecimentos” (BRASIL, PCN+/CHT, 2002, p. 28).

Na disciplina de Geografia, tais competências são apresentadas como indispensáveis para a construção dos princípios científicos da disciplina e fundamentais para que haja troca de informações e de registros entre as diversas disciplinas da área de CHT e as disciplinas das demais áreas.

Na disciplina de História, tais competências representam a possibilidade de desenvolver procedimentos que permitam ler interrogando criticamente os mais diversos tipos de registros e fontes históricas, além de construir textos, frutos do processo de construção do conhecimento histórico.

De forma geral, o desenvolvimento de competências no domínio da representação e comunicação em todas as disciplinas da área de CHT envolve:

Tabela 2: Síntese de competências no domínio da representação e comunicação em todas as disciplinas da área de CHT

- A capacidade de processar e comunicar informações e conhecimentos de forma ampla, além de compreender que não há saber sem aplicação e transposição para situações inéditas;
 - A capacidade de desenvolver diferentes habilidades de comunicação (oral, escrita, gráfica, pictórica etc.);
 - A capacidade de desenvolver atitudes e valores que reconheçam que o conhecimento humano não se constrói pelo esforço meramente individual e isolado, e sim pela soma, pela ação coletiva;
 - A capacidade de se situar socialmente, valorizando suas produções e as de outros, aspectos essenciais para a construção de sua identidade social.
-

O *Quadro 1* representa uma possível síntese das competências em Geografia e História, apresentadas nos PCN+ de CHT (p. 60 a 62 e 74):

QUADRO 1: REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM GEOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> • Ler, analisar e interpretar os códigos específicos de Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.) considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou espacializados.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica como formas de organizar e conhecer a localização, a distribuição e a frequência dos fenômenos naturais e humanos.
REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA
<ul style="list-style-type: none"> • Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos analíticos e interpretativos acerca de processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Nos documentos da área de CNMT o campo da *representação e comunicação*, é considerado o campo que envolve a leitura, a interpretação e a produção de textos nas diversas linguagens e “formas textuais” (BRASIL, PCN+/CNMT, 2002, p. 113) características dessa área do conhecimento.

De forma geral, o desenvolvimento de competências no domínio da representação e comunicação em todas as disciplinas da área de CNMT envolve:

Tabela 3: Síntese de competências no domínio da representação e comunicação em todas as disciplinas da área de CNMT

- A capacidade de reconhecer, utilizar e interpretar seus códigos, símbolos e formas de representação;
 - A capacidade de analisar e sintetizar da linguagem científica presente nos diferentes meios de comunicação e expressão;
 - A capacidade de elaborar de textos;
 - A capacidade de argumentar e o posicionar-se criticamente perante temas de ciência e tecnologia.
-

O *Quadro 2*, representa uma possível síntese das competências em Matemática, apresentadas nos PCN+ de CNMT (p. 27):

QUADRO 2: REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM MATEMÁTICA	
Símbolos, códigos e nomenclaturas	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e utilizar adequadamente, na forma oral e escrita, símbolos, códigos e nomenclatura da linguagem científica. 	
Articulação dos símbolos e códigos	
<ul style="list-style-type: none"> Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações: sentenças, equações, esquemas, diagramas, tabelas, gráficos e representações geométricas. 	
Análise e interpretação de textos e outras comunicações	
<ul style="list-style-type: none"> Consultar, analisar e interpretar textos e comunicações de ciência e tecnologia veiculados por diferentes meios. 	
Elaboração de comunicações	
<ul style="list-style-type: none"> Elaborar comunicações orais ou escritas para relatar, analisar e sistematizar eventos, fenômenos, experimentos, questões, entrevistas, visitas, correspondências. 	
Discussão e argumentação de temas de interesse	
<ul style="list-style-type: none"> Analisar, argumentar e posicionar-se criticamente em relação a temas de ciência e tecnologia. 	

Apesar de o trabalho com o ensino de leitura estar frequentemente associado à disciplina de Língua Portuguesa, nas diretrizes curriculares oficiais, a necessidade de um trabalho integrado no tocante à leitura na escola é reconhecida. No capítulo III poderá ser visto que, os objetivos, competências e habilidades e sugestões didáticas e metodológicas apresentadas em todas as orientações curriculares revelam os gêneros e práticas de leitura privilegiadas em cada disciplina, bem como as articulações interdisciplinares possíveis.

1.3. Caracterização do gênero relatório de estágio supervisionado como objeto complexo de investigação científica

Nesta dissertação, investigamos relatórios de estágios supervisionados produzidos por alunos-mestre das Licenciaturas em Geografia, História e Matemática (Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática). As considerações apresentadas sobre os dados investigados são informadas por uma quantidade bastante superior ao quantitativo de textos existente, os quais compõem

dois bancos de dados: o *Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas – CIMES*, cujo acervo é composto por relatórios de estágios supervisionados, produzidos por alunos-mestre das Licenciaturas em Geografia, Letras (Licenciatura dupla – Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e Matemática, e o *Centro de Documentação Histórica – CDH*, que abriga os relatórios de estágio supervisionado da Licenciatura em História, além de outros documentos da área. Ambos estão sediados no *Campus Universitário de Araguaína*, pertencente à Universidade Federal do Tocantins – UFT¹⁰.

Desde a criação desses centros (o CDH, no primeiro semestre de 2008 e o CIMES no segundo semestre de 2009), são disponibilizados para consulta os relatórios de estágio supervisionado, produzidos nos cursos mencionados, os quais correspondem às primeiras Licenciaturas ofertadas no referido *campus*. Com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foram implementadas as seguintes Licenciaturas no campus de Araguaína: Biologia, Física e Química. Os estágios supervisionados são ofertados a partir da metade do curso. As primeiras turmas destas Licenciaturas iniciaram as disciplinas de estágio supervisionado a partir de 2011, o que justifica o fato de não termos incluído tais Licenciaturas nas análises aqui realizadas. Nosso recorte de nossa pesquisa corresponde ao ano de 2010.

Encontramos relatórios das Licenciaturas em Geografia produzidos a partir de 2003, em Letras, a partir de 2004, em Matemática, a partir de 2005, em História, a partir de 2009 e, em Física e Química, a partir de 2011. Atualmente, o número de documentos do CIMES corresponde ao total de 2.655 relatórios de estágio supervisionado, conforme a *Tabela 1* apresentada adiante:

¹⁰ Apesar de os documentos investigados estarem disponíveis para consulta pública, manteremos em sigilo identificações das pessoas e instituições envolvidas na produção dos relatórios de estágio – acadêmicos, docentes e escolas-campo de estágio. Tal decisão se justifica pela possibilidade de esta pesquisa produzir resultados lidos como fragilidades das pessoas ou instituições. A análise dos dados pode revelar alguma fragilidade no processo de formação dos alunos-mestre.

Tabela 1: Acervo do CIMES¹¹

LICENCIATURA	RELATÓRIOS
FÍSICA	9
GEOGRAFIA	255
LÍNGUA INGLESA	1.080
LÍNGUA PORTUGUESA	1.074
MATEMÁTICA	224
QUÍMICA	13
TOTAL	2655

Conforme explicamos na introdução desta dissertação, tomamos como objeto de investigação os relatórios produzidos no primeiro e segundo semestres letivos de 2010. Os relatórios investigados nesta pesquisa foram lidos integralmente a fim de encontrarmos passagens textuais ou exercícios didáticos que tematizassem práticas de leitura. O quantitativo de dados analisados corresponde a 81 atividades de leitura propostas em 232 relatórios, pertencentes às disciplinas de *Estágio Supervisionado* das Licenciaturas em Geografia, Matemática e História, conforme exposto na *Tabela 2*:

Tabela 2: Quantidade de relatórios e atividades de leitura

CURSOS	2010/01	2010/02	RELATÓRIOS	ATIVIDADES DE LEITURA
GEOGRAFIA	19	25	44	10
HISTÓRIA	68	48	116	56
MATEMÁTICA	46	25	71	15
TOTAL	133	99	232	81

A não tematização da leitura em alguns relatórios (representada na *Tabela 2* e no gráfico a seguir) não significa que nos estágios realizados não tenha havido práticas de leitura, apenas configura a prática de leitura pouco relevante para discussão na escrita do relatório. Para observar a ocorrência dessas práticas em cada Licenciatura, selecionamos os dados a partir dos critérios mencionados adiante:

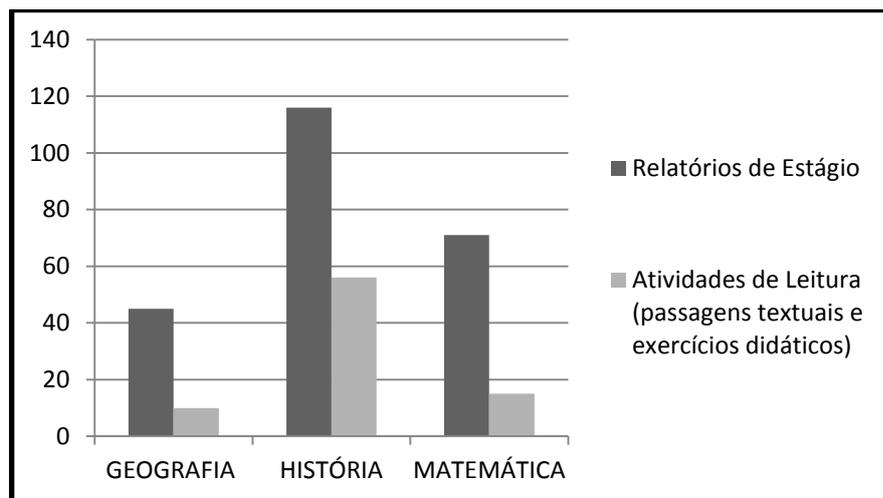
- Exercícios didáticos que solicitassem ao aluno leitura;
- Exercícios didáticos que solicitassem alguma tarefa do aluno que, para ser realizada, fosse necessário ler algum texto (verbal ou não-verbal);

¹¹ Números atualizados em 26/10/2012.

- Passagens textuais que associassem as dificuldades dos alunos em compreender exercícios e conteúdos didáticos à fragilidade nas habilidades de leitura e interpretação.

O gráfico a seguir apresenta o número de relatórios e dados selecionados por curso:

Gráfico 1 – Atividades de leitura



Na Licenciatura em Geografia, as disciplinas de Estágio¹² estão distribuídas em sete períodos. No ano de 2010 foram ofertadas as disciplinas de Estágio I, II e V. Concentramos nossa investigação nos relatórios de estágio V pelos seguintes motivos: o Estágio I consiste num período de observação do espaço escolar, portanto, no relatório, os alunos-mestre costumam desdobrar discussões a respeito do espaço escolar focalizando dentre outros aspectos a infraestrutura da escola, o Projeto Político-Pedagógico e a condição socioeconômica dos alunos; o Estágio II consiste em um período de observação de atividades realizadas em turmas de Ensino Fundamental II, desse modo, no relatório, os alunos-mestre apresentam suas impressões a partir da observação realizada e tecem discussões com base nas leituras realizadas nas aulas teóricas de estágio. Não encontramos nos relatórios das turmas de Estágio I e II, passagens textuais ou exercícios didáticos focalizando as práticas de leitura desenvolvidas na escola. Isso justifica por que, no gráfico, a

¹² As informações sobre os períodos de Estágio Supervisionado são apresentadas nesta dissertação conforme as Estruturas Curriculares Vigentes entre 2001 a 2009, período de ingresso dos alunos-mestre na UFT. O processo de (re) estruturação das Licenciaturas aqui focalizadas é discutido de forma mais aprofundada no trabalho de Tavares (2009).

Licenciatura em Geografia apresenta um número bem reduzido de atividades de leitura.

Os relatórios de Estágio V se mostraram mais significativos para nossa pesquisa (10 dos 12 relatórios apresentavam atividades de leitura). Nesse período, os alunos-mestre já estavam em fase de regência. Além das discussões teóricas, os alunos-mestre apresentavam, nos planos de aula ou nos anexos dos relatórios, as atividades desenvolvidas nas aulas de regência em turmas de Ensino Fundamental II. Salvo raras exceções, nas seções do relatório intituladas *Procedimentos metodológicos* e *Resultados e discussões*, os alunos relatam e discutem, como na passagem textual a seguir, a experiência do estágio, além das práticas de leitura realizadas, objeto de interesse em nossa pesquisa:

GEOGRAFIA – Passagem textual 1¹³

(...) por meio de textos, desenhos e elaboração de cartazes com recortes em jornais e revistas, realizadas individualmente ou coletivamente, foram facilitadas a expressão e a manifestação dos alunos e o espírito cooperativo e o respeito à diversidade de opiniões e idéias. (Seção *Resultados e Discussões* do Relatório de Estágio V, 2010/02)

Outra prática comum a esta turma, que contribuiu muito para a nossa análise, foi o fato de os alunos-mestre anexarem as atividades realizadas na prática de estágio no final do relatório. Pela análise dos anexos, foi possível constatar que os professores em formação inicial em Geografia trabalham práticas de leitura por meio de diversos materiais escritos como livros, cartazes, poemas, músicas, folhetos, documentos, cartilhas, mapas, slides e internet.

Na licenciatura em História, as disciplinas de Estágio estão distribuídas em quatro períodos, sendo que, no ano de 2010, foram ofertadas as disciplinas referentes aos quatro Estágios. Nos relatórios de Estágio I, os alunos-mestre de História costumam tecer discussões relacionadas ao espaço físico da escola-campo que observaram. Apesar disso, em alguns relatórios referentes a este estágio, encontramos passagens textuais em que os alunos-mestre tematizam práticas de leitura, como no exemplo a seguir, em que a ausência do hábito de leitura dos alunos é relacionada a procedimentos pedagógicos inadequados, adotados pelo professor da escola-campo observada:

¹³ Todas as passagens textuais foram reproduzidas conforme o original. Não realizamos adequações linguísticas, pois acreditamos que a escrita original seja relevante para a pesquisa.

HISTÓRIA – Passagem textual 2

Outra questão que eu percebi e considereei muito importante de discutir, foi em relação à leitura, pois os alunos não têm o hábito de ler. Uma vez que, de início observei que o professor escrevia a questão no quadro e, em seguida, escrevia o número da página onde os alunos deveriam encontrar a resposta. Deste modo, ao perceber tal procedimento, creio no meu ponto de vista que o professor teria que ensinar o aluno a procurar a página do livro através do sumário, e deixá-los que descobrissem através da leitura onde se encontram as respostas. (Seção *Desenvolvimento* do Relatório de Estágio I, 2010/01)

Não é comum encontrar, nos relatórios de qualquer período de estágio desta Licenciatura, discussões teóricas, planos de aula ou mesmo o anexo dos exercícios didáticos propostos para os alunos da escola-campo. A ausência desses elementos que consideramos fundamentais para a reflexão crítica por meio da escrita talvez seja consentida pelos professores da disciplina de Estágio supervisionado dessa licenciatura, porque, nesse contexto, tais elementos não são considerados fundamentais ou significativos na produção escrita dos relatórios. O fato é que muitos alunos que iniciam a disciplina de Estágio Supervisionado em qualquer licenciatura da UFT recorrem aos centros de documentação para ver como os relatórios dos períodos anteriores foram produzidos. Desse modo, o gênero *relatório de estágio*, que não é enrijecido, vai se estabilizando em cada licenciatura conforme as orientações dadas pelo professor da disciplina de estágio, mas também conforme os “modelos” (ênfase nossa) que os alunos de estágio seguem por ocasião da produção do texto. Isso configura o relatório de estágio como um objeto de ensino maleável, construído conforme orientações específicas de cada contexto de ensino.

Entretanto, em um dos relatórios do Estágio I, encontramos, em anexo, uma xérox dos capítulos do livro didático e das atividades propostas pela professora da escola-campo. Essas atividades não foram realizadas pelas alunas-mestre, nem foram analisadas, apenas anexadas no relatório. Devido à escassez de atividades nos relatórios dos demais períodos, consideramo-nas no capítulo de análise desta dissertação.

Os relatórios dos Estágios II, III e IV também foram considerados significativos para nossa pesquisa. Nos relatórios referentes ao Estágio II, os alunos-mestre de História relatam suas observações em turmas de Ensino Fundamental e Médio. Os Estágios III e IV consistem num período de regência preferencialmente nas turmas observadas no Estágio II. Nos relatórios referentes ao Estágio III e IV

encontramos poucos planos de aula e exemplos de exercícios didáticos desenvolvidos nas escolas-campo. Nesta licenciatura, foi mais comum encontrar passagens textuais relacionando as dificuldades de aprendizado em História com as dificuldades de leitura, como na passagem textual a seguir:

HISTÓRIA – Passagem textual 3

O primeiro problema relatado pode ser explicado pelo seguinte fato, os alunos não dispõem de livros, é muito difícil a compreensão dos textos, devido a carência do livro didático. Na mesma aula citada foi entregue um texto sobre o voto de cabresto na primeira república, pedi aos alunos que fizessem a leitura do texto, pude constatar outro problema, os alunos tem dificuldades na leitura, e ao fazer questionamentos de como ocorria este voto, ao mesmo instante que acabaram de ler o texto não souberam responder, não por timidez por que notei que os alunos não se intimidaram com a minha presença, tentavam participar, mas não conseguia responder algo que realmente condizia ao tema da aula. (Seção *Introdução* do Relatório de Estágio II, 2010/01)

Na Licenciatura em Matemática, as disciplinas de Estágio estão distribuídas em três períodos. No ano de 2010, foram ofertadas as disciplinas de Estágio II e III. Os Estágios II e III configuram o período de regência em turmas de Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, portanto, todos os relatórios deste período foram considerados significativos para nossa pesquisa porque, além das discussões teóricas, os relatórios referentes a esses dois períodos de estágio apresentam, nos planos de aula, cópias dos exercícios didáticos veiculados nas aulas ministradas pelos alunos-mestre. Apesar da quantidade de relatórios disponíveis (71), encontramos apenas 15 exercícios didáticos ou passagens textuais, afirmando que os alunos da escola-campo tiveram alguma dificuldade em ler e interpretar textos ou atividades propostas pelos alunos-mestre, como a que apresentamos adiante:

MATEMÁTICA – Passagem textual 4

Ao aplicar as provas já percebi que os alunos de início já não gostaram da prova, com uma dificuldade de interpretar as perguntas contidas na prova, algo que me fez refletir bastante, pois as questões foram tiradas de todo conteúdo trabalhado em sala. Encontrei-me numa situação complicada, pois os alunos não entendiam o que se pedia, logo praticamente tive que fazer uma explicação bem detalhada da prova e acompanhar a maioria de carteira em carteira, todos queriam ajuda ao mesmo tempo, mas eram muitos alunos e não consegui ir até todos. Alguns alunos não quiseram, mas responder, deixando algumas questões em branco. (Seção *Resultados sobre Avaliação* do Relatório de Estágio II, 2010/01)

Em um de seus trabalhos, Silva (no prelo c), verifica que as partes componentes dos relatórios de estágio supervisionado são bastante diversificadas e que é possível caracterizar esse gênero, segundo sua composição, pela *Estrutura Potencial do Gênero – EPG* (HASAN, 1989; MOTTA-ROTH E HEBERLE, 2005, p. 12). Em trabalho mais recente (SILVA, no prelo a), o autor considera, ainda, que “os textos apresentados pelos alunos-mestre, sob o rótulo de relatório de estágio supervisionado, possuem configuração bastante diversa, marcada desde a extensão textual à organização textual em seções”.

Verificamos, conforme o autor, que um relatório pode se configurar em textos simples, com uma ou duas páginas, lembrando registros em notas de campo, ou em textos mais extensos, lembrando projetos de pesquisa ou de intervenção ou, ainda, artigos acadêmicos. Verificamos, também, que os relatórios pertencentes às referidas Licenciaturas possuem uma estrutura relativamente estável (BAKHTIN, 1997, p. 280), porém não enrijecida¹⁴:

Tabela 3: EPG dos relatórios de estágio

GEOGRAFIA	HISTÓRIA	MATEMÁTICA
INTRODUÇÃO	APRESENTAÇÃO, INTRODUÇÃO OU RESUMO	APRESENTAÇÃO
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	DESENVOLVIMENTO OU RELATÓRIO	CONSIDERAÇÕES INICIAIS
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS.	PLANEJAMENTO DAS AULAS DO ESTÁGIO
RESULTADOS E DISCUSSÃO	ANEXOS (QUANDO HÁ) (PLANOS DE AULA E EXERCÍCIOS DIDÁTICOS)	PROGRAMAÇÃO DAS REGÊNCIAS (PLANOS DE AULA)
CONSIDERAÇÕES FINAIS		PROJETO DE ATUAÇÃO DOCENTE
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		RELATO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
ANEXOS (PLANOS DE AULA E EXERCÍCIOS DIDÁTICOS)		CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Silva (no prelo c), tal diversidade na composição desse gênero é motivada, dentre inúmeros fatores, pela falta de consenso entre os profissionais

¹⁴ No ano de 2010, as aulas de estágio em História foram ministradas por dois professores, portanto, a estrutura que compõe estes relatórios varia de uma turma para outra conforme as orientações do professor que ministrou a disciplina. Embora as disciplinas de estágio em Matemática tenham sido ministradas por três professores diferentes, as estruturas dos relatórios desta Licenciatura é bastante semelhante de uma turma para a outra, o que indica que as práticas de escrita deste gênero podem estar bem definidas neste curso. Na Licenciatura em Geografia, todas as disciplinas de estágio do ano de 2010 foram ministradas pela mesma professora e a estrutura do relatório varia conforme as orientações específicas para cada período de estágio.

responsáveis por coordenar e ministrar os estágios supervisionados desde a escolha dos dispositivos para o aluno-mestre apresentar as observações, reflexões ou críticas realizadas sobre as atividades vivenciadas nos estágios¹⁵. Em outras palavras, “cada professor de estágio faz a sua escolha de acordo com os seus objetivos e, assim, diferentes dispositivos acabam sendo empregados” (BUENO, 2009, p. 46), na orientação da prática pedagógica dos estágios supervisionados nas Licenciaturas, bem como, na orientação para a estruturação do registro textual escrito – os relatórios de estágio supervisionado.

Conforme Silva e Farjado-Turbin (2011, p. 113), os relatórios de estágio supervisionado apresentam “configuração textual híbrida”. Os textos se apresentam com diferentes estruturas composicionais e formas de realização diversas, contendo diversos elementos formais que lembram o gênero projeto de pesquisa. Os autores destacam que tal estrutura não parece contribuir para a formação inicial do professor. Nas palavras dos autores, a “mistura despropositada” de gêneros é um “reflexo da pouca familiarização do produtor com o tipo de escrita proposta”, e representa “um indício de subutilização do relatório” como instrumento de mediação (SILVA & FARJADO-TURBIN 2011, p. 113).

Consideramos o gênero *relatório de estágio supervisionado* um objeto de pesquisa significativo na medida em que pode ser visto como um espaço em que os professores em formação podem refletir sobre suas escolhas, os efeitos das atividades elaboradas, e as relações estabelecidas no ambiente escolar (especialmente a sala de aula¹⁶), durante a observação, planejamento e regência das aulas, atividades constitutivas das disciplinas de Estágio Supervisionado, componentes curriculares obrigatórios nos últimos períodos das referidas Licenciaturas (SILVA & FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 109).

Segundo Melo (2011, p. 51), tais produções escritas, elaboradas ao final da disciplina

configuram-se num momento específico da formação inicial do professor, permitindo o desencadeamento da reflexão sobre a prática pedagógica, sobre a própria formação durante aulas observadas e ministradas por alunos-mestre. Funcionando como espaço de registro de situações e experiências vivenciadas ao longo das atividades de estágio desenvolvidas, de forma que episódios significativos vivenciados na prática pedagógica do

¹⁵ Diários; discussões dirigidas; projetos; relatórios; relatos reflexivos; seminários; dentre outros (SILVA & Fajardo-Turbin, 2011, p. 104).

¹⁶ A sala de aula será considerada aqui conforme Signorini (2007, p. 317) um espaço não apenas físico, mas também interacional e discursivo.

estágio são rememorados, revisitados, ressignificados e reconstruídos, contribuindo para que as velhas práticas possam ser renovadas e aperfeiçoadas, ao serem relacionadas com diferentes literaturas estudadas no contexto acadêmico ou, até mesmo, em outras esferas sociais.

Para Silva (no prelo c), “a produção escrita crítica é um aspecto bastante significativo do relatório”, desde que não sirva apenas como trabalho final para atribuição de nota, desde que o processo de avaliação seja contínuo e a produção do relatório seja exercida continuamente, dando aos alunos-mestre a oportunidade de reelaborar suas considerações através da reescrita do relatório.

A elaboração e reescrita do relatório de estágio supervisionado envolve o exercício da anotação, análise e reflexão sobre a experiência em contexto de ensino. As ações inerentes ao gênero focalizado tratam de uma situação comunicativa mediada por textos escritos. Por se tratar de uma atividade padronizada e recorrente em que a escrita desempenha alguma função, é possível compreender o relatório de estágio supervisionado como um *evento de letramento*¹⁷ (BARTON, 1994, p. 37) que pode contribuir significativamente para o letramento de professor em formação inicial. Presta-se, assim, para modelar o fazer pedagógico dos alunos-mestre a fim de que exerçam a função de agentes de letramento¹⁸, mesmo diante da “desordem social específica da condição de modernidade líquida”¹⁹ em que nos encontramos (BAUMAN, 2001, p. 230 *apud* SILVA, 2012, p. 40).

Conforme Silva (2012, p. 49), algumas situações de produção dos relatórios de estágio supervisionado não parecem se configurar em “práticas de escrita acadêmica significativas para a formação de professores autônomos, preparados para lidar com as demandas do letramento para o local de trabalho”. Isso ocorre porque, em muitas situações, os relatórios resultam um “produto de atividade

¹⁷ O conceito de evento de letramento será aprofundado no Capítulo II.

¹⁸ A definição de *agente de letramento*, proposta por Kleiman (2005), também será aprofundada no Capítulo II. Estamos compreendendo por agente de letramento um indivíduo capaz de “articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo” (KLEIMAN, 2007, p. 21).

¹⁹ No livro *Modernidade líquida*, Bauman (2001), propõe que profundos aspectos da vida humana foram alterados com o passar do tempo. Analisando cinco conceitos básicos que organizam a vida humana compartilhada – emancipação, individualidade, tempo/espço, trabalho e comunidade –, o autor examina como se deu a passagem da modernidade denominada “pesada” e “sólida” para uma modernidade, que por ser infinitamente mais dinâmica é denominada “leve”, “líquida” (Bauman, 2001, p. 33).

burocrática”, cuja finalidade se reduz “à atribuição de notas ou conceitos” (SILVA, 2012, p. 41). Nesse sentido, a produção escrita dos relatórios parece “reproduzir a lógica do consumo e da produção em massa, característica da época em que estamos inseridos, na qual a qualidade do trabalho acadêmico, muitas vezes, passa despercebida ou é ignorada” (SILVA, 2012, p. 49).

Entretanto, se visto como um “espaço linguístico-discursivo” (SILVA & FAJARDO-TURBIN, 2011, P. 109) de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o relatório de estágio supervisionado adquire o caráter de gênero discursivo *catalisador*²⁰. Ou seja, transforma-se num instrumento de aprendizagem por meio do qual os alunos-mestre podem ser preparados para analisar, criticamente, “as experiências do estágio supervisionado à luz das teorias acadêmicas de referência, contribuindo para o aprimoramento da própria prática profissional” (SILVA, 2012, p. 41).

Produzidos no âmbito da disciplina de estágio supervisionado, o relatório configura-se em uma atividade significativa de preparação profissional, pois possibilita que o aluno-mestre reflita a respeito de situações desafiadoras do seu futuro local de trabalho. Situações que revelam estruturas que “condicionam” o profissional docente a “agir desprovido de uma significativa reflexão crítica sobre a prática profissional” (SILVA & FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 107).

Nos relatórios investigados, os alunos-mestre relatam algumas dessas estruturas que, conforme Silva (2011; 2006), configuram-se em atores *humanos* e *não-humanos* de diferente natureza²¹ que interferem e impedem a realização do ideal nas práticas escolares. Por se tratar de um “lugar” (ênfase nossa) a partir do qual a escrita pode vir a desencadear uma reflexão crítica sobre as atividades realizadas, o relatório de estágio supervisionado pode atuar ainda como “um instrumento de desestabilização das estruturas reprodutoras das práticas docentes construídas na tradição do magistério” (SILVA & FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 107-108) – práticas que carecem de aprimoramento em resposta às recorrentes demandas profissionais como:

²⁰ Conforme Signorini (2006, p. 8) gêneros discursivos catalisadores são aqueles que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”.

²¹ Como alunos, familiares, professores, materiais didáticos, diretrizes curriculares e saberes docentes.

- O desinteresse dos alunos;

HISTÓRIA – passagem textual 5

Perguntei para um aluno que estava sentado do meu lado porque ele não ia responder [a atividade], e ele me disse que era porque não estava encontrando a resposta, (mesmo com o número da página escrita no quadro). Como percebi que ele não estava lendo, falei que ele teria que ler para encontrar as respostas. Este então respondeu: “eu tenho preguiça de ler”. E não fez a atividade. (Seção *Desenvolvimento* do Relatório de Estágio I, 2010/01)

- A chegada de alunos com necessidade de tratamento pedagógico especial;

História – passagem textual 6

Durante toda a regência tentei de variadas formas chamar a atenção dos alunos para o que eu dizia, tentava provocá-los a me questionarem, dando certo em alguns momentos e falhando em outros. utilizei-me da aula expositiva, de seminários e de leitura em sala, porem *poucos participavam na fala*. Percebi então que havia um aluno na sala que não prestava atenção em nenhum momento das aulas e que não participava de nenhuma atividade em grupo, fui falar com o aluno porem nada, ate que um dos alunos me informou que aquele aluno era surdo e que por isso não participará da aula porque não entendia o que estava sendo repassado. Pedi então que o aluno fizesse uma análise dos assuntos abordados em sala a partir dos textos no livro didático. (Seção *Regência* do Relatório de Estágio II, 2010/01)

- O tempo, “camisa de força do trabalho pedagógico” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 32);

HISTÓRIA – passagem textual 7

A partir daí, entendi o porquê do professor colocar o nº da página onde se encontravam as respostas, visto que os alunos tinham preguiça de leitura. No entanto, ao mesmo tempo me veio na cabeça que se eles têm essa “preguiça de ler”, a culpa também é do professor, que não incentivou este a praticar a leitura desde o início, e ainda o deixou mal acostumado com procedimentos como este de colocar o número da página. Mas, por outro lado, devemos levar em consideração que o tempo das aulas é muito curto para o aluno procurar as respostas e escrevê-las no caderno. (Seção *Desenvolvimento* do Relatório de Estágio I, 2010/01)

- Dentre outros fatores:

MATEMÁTICA – passagem textual 8

(...) a escola de hoje é cheia de obstáculos que devem ser vencidos, como a falta de interesse dos alunos, cargas horárias muito grandes, falta de tempo para planejar aulas diferenciadas que busquem o interesse do aluno, falta de valorização dos professores, participação da família, escolha do material didático, tudo isso contribui para que tenhamos melhores resultados e uma educação de qualidade. Em fim os desafios estão aí e cabe a nós tentarmos vencer-los como futuros profissionais da educação seja de letra, seja de matemática, seja de geografia, seja de história. (Seção Considerações Finais do Relatório de Estágio III, 2010/01)

Os relatórios de estágio são objetos construídos no contexto da disciplina de estágio supervisionado – um espaço de tensão e conflito que demanda mobilização de teorias acadêmicas em resposta às demandas da prática pedagógica (FONTANA, 2011). Embora os saberes da experiência, produzidos nessa articulação, possam conduzir à formação de professores críticos, capazes de refletir sobre a própria atuação profissional, sabemos que o fato de passar por experiências conforme as relatadas (*passagens textuais 5, 6, 7 e 8*) não significa propriamente ao futuro professor experimentar-se naquilo que está estudando. Seria reducionista tal visão, pois, embora a vivência de situações de trabalho implique “a inserção do estudante na dinâmica da escola e o exercício do papel de professor” (FONTANA 2011, p.19), ao encontrar-se no exercício docente, o professor se defronta com muitas situações não estudadas, como bem reconhecem os alunos-mestre:

GEOGRAFIA – passagem textual 9

Então na sua atuação, o professor deve ser bem compreensivo com essas adversidades, pois a formação acadêmica lhe apresenta conceitos e situações bem longe do que ele encontrara dentro do ambiente escolar, principalmente na educação básica, onde os alunos apresentam um alto índice de rebeldia, é necessário um certo “jogo de cintura” para lidar com essas situações, na busca de um ensino-aprendizagem de qualidade. É nesse ponto que o estágio é importante, pois aproxima o futuro professor da realidade que encontrará mais adiante, quando estiver atuando na sala de aula. (Seção *Formação Docente* do Relatório de Estágio II, 2010/01)

Além disso, o estágio nas Licenciaturas aqui focalizadas nem sempre é considerado um “momento em que são viabilizadas formalmente trocas de experiência entre professores em formação, professores em serviço e formadores” (SILVA & BARBOSA 2011, p.186), mas uma condição de contemplação em que não há troca de saberes entre o professor da escola e o estagiário. Na *passagem textual 10* podemos ver que, embora a aluna-mestre busque refletir sobre o desinteresse dos alunos e, até mesmo, acerca de formas de lidar com a questão. Devido à ausência de um diálogo mais produtivo entre as instâncias educacionais, o problema é focado de modo equivocado, sendo ligeiramente associado ao conteúdo trabalhado, e não aos procedimentos de leitura praticados na aula:

HISTÓRIA – passagem textual 10

Gostaria de frisar que tudo isso me deixou bastante inquieta, tanto que eu até procurei o professor de estágio para saber se eu poderia elaborar alguma atividade mais dinâmica para ajudar o professor a chamar atenção dos alunos para as suas aulas e conseqüentemente despertar o interesse daquela turma para o aprendizado. Mas o professor falou que só poderia fazer isto quando estivesse na regência, ou seja, na disciplina de Estágio Supervisionado em História II, além disso, ele disse ainda para refletir sobre estas observações de modo que quando assumisse o lugar do profissional docente na escola na regência do estágio, procurasse elaborar aulas cujo conteúdo levasse em consideração o cotidiano dos alunos, evitando, dessa forma, o desinteresse destes pela disciplina de História. Mas é exatamente para isto que serve o estágio de observação, para conhecer a turma, analisar a regência do professor, para refletirmos sobre o que pode ser feito para melhorar o ensino, para quando estivermos no seu lugar procurarmos contornar as dificuldades observadas. Uma vez que, levantar críticas a respeito do papel profissional do professor é sempre fácil, o difícil será está no seu lugar sem cometer os mesmos erros. (Seção *Desenvolvimento* do Relatório de Estágio I, 2010/01)

Esse exemplo reforça a tese de que o estágio supervisionado deve ser concebido como uma “atividade intersubjetiva”, que envolva “a proficiência, desconhecimentos e projetos dos estagiários e de seus formadores, na universidade e na escola básica” (FONTANA, 2011, p 20). Deve ser considerado um momento propício para que todos os envolvidos na atividade docente passem a assumir papéis colaborativos de maneira que os ganhos sejam efetivos não apenas para os acadêmicos, mas para a formação do próprio docente de instituições de Ensino Básico envolvidas, superando a distância entre teoria acadêmica e prática pedagógica. Nas palavras de Gonçalves e Pinheiro (2011, p. 206), “o estágio deveria

fornecer ao futuro licenciado a oportunidade de compreender que o conteúdo teórico do curso seria tão importante quanto pensar a melhor metodologia para transmitir a seus futuros alunos, em quaisquer níveis”.

Investigar relatórios de estágio nos permitiu depreender que as práticas de leitura são consideradas, pelos alunos-mestre das diferentes Licenciaturas, necessárias para a compreensão dos conteúdos didáticos das disciplinas que representam. Nem as disciplinas de estágio supervisionado serão consideradas aqui exclusivamente responsáveis pela situação desestabilizadora na formação profissional do professor, nem o gênero relatório de estágio o único instrumento por meio do qual a universidade pode obter respostas às questões relacionadas ao ensino de leitura na escola. Mas, sem dúvida, ambos se configuram em espaços bastante relevantes para se repensar a formação do professor agente de letramento, ajudando todos os participantes do processo de aquisição da leitura a alcançarem as competências necessárias para se tornarem agentes globais.

CAPÍTULO II

PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA ORIENTADAS POR ABORDAGENS TEÓRICAS DO LETRAMENTO CRÍTICO E DE GÊNERO COMO AÇÃO SOCIAL

Neste capítulo, discutimos, na perspectiva da Linguística Aplicada, o ensino de leitura, tendo por pressupostos o letramento escolar e não escolar. Focalizamos o papel do professor enquanto agente de letramento e a contribuição do trabalho interdisciplinar na formação inicial de professores no sentido de enfrentar os problemas do currículo escolar atual: a fragmentação, a linearidade, a alienação do conhecimento e o excessivo individualismo. Na perspectiva dos estudos do letramento, compreendemos que a função primordial da escola não é a de apenas informar o aluno, mas fornecer os instrumentos necessários que lhe permitam compreendê-la, que lhe permitam assumir o controle de sua formação, de sua aquisição do saber. Mostramos que a atividade de leitura “por sua natureza integradora de saberes e constitutiva da construção de novos saberes” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 15) pode vir a diminuir, quiçá remover, os obstáculos que impedem o desenvolvimento de práticas de letramento mais significativas na escola.

Apresentamos ainda a noção de gênero como ação social, abordagem que consideramos muito adequada para as atuais demandas escolares que têm considerado cada vez mais o ensino dos conteúdos em função das práticas sociais a eles atreladas.

Este capítulo está organizado em quatro seções: *Letramentos; Leitura e interdisciplinaridade; O professor como agente de letramento; Gêneros, letramento e interdisciplinaridade.*

2.2. Letramentos

No contexto brasileiro, o termo *letramento* foi utilizado inicialmente por Mary Kato, em 1986 (KLEIMAN 1995, p. 17), mas trata-se de um neologismo, um *conceito em construção* (MARINHO, 2010), só recentemente dicionarizado (TFOUNI, 2011, p. 218). Devido à extrema complexidade deste *fenômeno* (SOARES 2010, p. 24) e à variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, talvez seja mais produtivo para esta pesquisa interpelar os sentidos com que temos usado essa palavra, examinar “os efeitos secundários do letramento”, suas “repercussões”

(MEY, 2001, p. 235), já que muitas “tentativas inoperantes de conceituar este termo foram realizadas” (SOARES 2010, p. 24), desde que surgiu.

Letramento é mais do que a habilidade de ler e escrever. O termo letramento pode ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). De modo amplo, os estudos do letramento examinam hoje as “mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p. 16). No Brasil, os estudos do letramento configuram-se hoje como

uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Em outras palavras, os estudos do letramento consideram os efeitos que podem estar correlacionados às práticas sociais e culturais de diversos grupos que se utilizam da escrita. Consideram “os impactos sociais da linguagem escrita no mundo contemporâneo” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 89). Nesse sentido, o letramento é sempre “contextual e culturalmente determinado” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 93-93), pois tais impactos são sempre peculiares aos modos de utilização da escrita de cada grupo social.

Conforme Barton (1991, p. 5), as práticas de letramento são “os modos culturais gerais sob os quais as pessoas se utilizam da leitura e da escrita” (tradução nossa)²². Elas se realizam nos eventos de letramento. Os eventos de letramento consistem em “atividades onde a leitura e a escrita desempenham algum papel” (BARTON, 1991, p. 5, tradução nossa)²³; eles podem ser atividades triviais, comuns ao dia a dia. Em outras palavras, é nos eventos ou atividades particulares que as pessoas fazem uso das práticas de letramento socialmente instituídas.

Segundo Kleiman (1995, p. 16), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como “tentativa de separar os estudos sobre o

²² “The general cultural ways of utilizing literacy”.

²³ “The particular activities in which literacy has a role”.

impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita²⁴ (itálico da autora). Conforme a autora, o objetivo comumente associado ao processo de alfabetização – *conhecer as letras* – não é mais suficiente para atender as demandas das sociedades atuais, altamente tecnologizadas, nas quais os usos da escrita são cada vez maiores e mais diversificados, exigindo indivíduos independentes, capazes de aprender continuamente, por meio da leitura. Por isso é necessário que a academia faça uma diferença entre alfabetização e letramento:

A diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita no cotidiano; escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. O indivíduo plenamente letrado também é capaz de desfrutar de um romance, de um poema, mas não é sua relação com a obra literária a que define sua condição de letrado ou não letrado. Ser letrado se estende também ao conhecimento de práticas orais; por exemplo, aquelas que envolvem mais planejamento e cuidado do que a conversação espontânea na família ou entre amigos, como proferir uma palestra ou participar num debate no sindicato (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 90).

Durante os mais de 500 anos de existência deste país, enquanto a palavra letramento não existia em nosso léxico, e nos satisfazíamos com a palavra alfabetização, as práticas de leitura e escrita específicas da escola forneciam o parâmetro de prática social. Os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia: *alfabetizados* ou *não-alfabetizados* (KLEIMAN, 1995, p. 19). Em função dessa definição, apenas *um* tipo de letramento era considerado significativo, privilegiado como prática dominante e universal – *o letramento escolar*.

Conforme Kleiman (1995, p. 19), o letramento escolar é de fato dominante porque a escola é “a principal agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 24). Segundo a autora, tal instituição social não se preocupa com o letramento como “prática social”, mas apenas com “um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico)” – processo geralmente concebido em termos de “competência *individual* necessária para o

²⁴ Conforme a autora, eximem-se dessas conotações os sentidos que Freire (1989) atribuiu à alfabetização, “os quais a vêem como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente o seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de induzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 19, *itálico da autora*). Porém, esse tipo de letramento desenvolve apenas alguns tipos de habilidades.

Segundo a autora, o fenômeno do letramento, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pela escola – instituição que se encarrega de “introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 20). Outras agências de letramento – a família, a igreja, a rua (como lugar de trabalho), têm mostrado uma diversidade nos usos da escrita relacionada ao cotidiano, que deveriam “encontrar eco na escola” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 96), sob pena de não conseguir formar sujeitos significativamente letrados, apenas alfabetizados, e por isso com dificuldades de seguir aprendendo pelo resto de suas vidas, de utilizar a escrita para se fazerem ouvir, de resistirem à propaganda, à mídia, de atualizarem-se e serem críticos.

Desse modo, “o letramento pode ser visto tal qual espada de dois gumes, uma vez que pode ser esclarecedor e libertador, mas também pode ser restritivo, dominante”²⁵ (GREEN, 2001, p. 8, tradução *ipsis litteris*). Em outras palavras, existe uma dualidade imbricada no conceito de letramento. Street (2010, p. 36) caracteriza essa dualidade como diferentes “modelos” de letramento²⁶: o *autônomo* e o *ideológico*. Segundo o autor esses modelos, muito frequentemente não reconhecidos, merecem atenção pelas consequências que acarretam: “determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado” (STREET, 2010. p. 37).

Por exemplo:

(...) no contexto escolar, o letramento pode limitar os alunos quando os textos selecionados retratam uma visão convencional/dominante de mundo, quando há práticas de leitura tradicionais que geralmente se reduzem em copiar ou completar uma folha de exercícios ou responder um trabalho/questionário. Quando tais práticas são usadas, o letramento está longe de ser libertador. Tais atividades curriculares tendem a manter, ao invés de melhorar o *status* social dos grupos marginalizados e excluídos²⁷ (Green, 2001, p. 8, tradução livre, *itálico do autor*).

²⁵ “Literacy can be seen as a double-edged sword in that it can be enlightening or liberating but also may be restrictive or dominating”.

²⁶ Segundo o autor, o uso da palavra *modelo* refere-se a “perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo” (STREET, 2010, p. 36).

²⁷ “(...) within the context of the school, literacy can limit students. When textbooks are selected that portray a mainstream view of the world, and when traditional literacy practices, which often reduce literacy to copying and the completion of worksheets or assignment questions, are used, literacy is far from liberating. Instead, such curricula tend to maintain, rather than improve, the status of subordinate groups”.

As práticas reducionistas de ensino de leitura, muito comuns ao cotidiano escolar, constituem o que Street (2010, p. 36) denomina de “modelo autônomo” de letramento. Nessa concepção, há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido.

Com base nos estudos etnográficos de Heath (1983), Kleiman (1995) considera que, devido ao modelo de letramento autônomo, a aquisição da escrita é considerada na escola como um processo *neutro*, porque,

independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Este modelo prevalente na escola atual, e, embora seja associado “quase que causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 23), pouco tem contribuído para diminuir as distâncias sociais, mesmo em uma época sem precedentes em que, a maior parte da população tem acesso aos bancos escolares. Desse modo, entendemos que o resgate da cidadania dos grupos marginalizados, “passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante” (KLEIMAN, 1995, p. 47).

Os estudos do *letramento crítico* podem representar uma abordagem possível para desenvolver, no contexto da sala de aula, práticas de letramento sob uma perspectiva diferente do modelo autônomo. Nessa abordagem, a leitura é considerada uma prática social, portanto, desenvolver o letramento crítico na escola implica dar aos estudantes oportunidades de se engajar em práticas de leitura significativas, ou seja, em práticas de leitura voltadas para seus interesses e necessidades. Os alunos precisam ter a oportunidade de ler e escrever para diferentes propósitos, além do acesso a uma variedade de textos – pressupostos básicos para que discussões e reflexões críticas possam ocorrer em sala de aula. Para Green (2001, p.10), “ler textos sob uma perspectiva crítica capacita os estudantes a se tornarem conscientes do modo pelo qual os textos são construídos

e como tais construções posicionam o leitor (tradução nossa)²⁸. Concordamos com a autora quando afirma que “o modo mais efetivo de desenvolver leitores críticos é através da escrita (tradução *ipsis litteris*)”²⁹. Consideramos a produção de texto (escolar, acadêmica) contextualizada e orientada por leituras diversas, um instrumento “poderoso” (ênfase nossa), que pode ajudar na formação do leitor crítico, seja aluno da Educação Básica, seja aluno-mestre.

A relevância de abordar as práticas de linguagem na escola por uma perspectiva crítica pode ser entendida quando compreendemos que o letramento pode ser comparado à cultura: “não é um objeto, ou um objetivo em si; é uma função na sociedade ou, mais precisamente, um meio de funcionamento”, ou seja, “o letramento não é o que torna as pessoas letradas”, mas sim “a maneira como essas pessoas funcionam em um discurso societal utilizando suas próprias vozes” (MEY, 2001, p. 241).

Segundo Kempe (2001, p. 40),

em um mundo caracterizado por conflito, opressão e desigualdade, é preciso proporcionar aos estudantes acesso a práticas de letramento mais poderosas que os tornem capazes de resistir às ideologias presentes nos textos. Que os tornem capazes de construir leituras críticas de seus textos e de sua cultura. Além disso, o letramento crítico demanda a formação de indivíduos capazes de contribuir ativamente para mudar e refazer sua cultura, a fim de construir um mundo melhor no qual a justiça social não seja um mero *slogan*, vazio em significado (tradução livre)³⁰.

Tais letramentos mais *poderosos* são denominados por Street (2010, p. 37) “modelo ideológico” de letramento. Ideológico porque *há poder* nas ideias. A noção de letramento crítico parece adequada ao modelo de letramento ideológico porque, nesse modelo, os *letramentos* (no plural), são concebidos como *social e culturalmente determinados*, em outras palavras, “as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder” da sociedade (KLEIMAN, 1995, p. 38).

²⁸ “One such potential pertains to the critical reading of texts, which can enable students to become aware of the way in which texts are constructed and how such constructions position the reader.”

²⁹ “(...) the most effective way to develop critical readers is through writing.”

³⁰ “Yet in a world characterized by conflict, oppression and inequality, students must be given access to a more powerful literacy (or literacies) which requires them to resist textual ideologies and to construct socially critical readings to their texts and their culture. Beyond this, critical literacy demands that people will actively contribute to changing and re-making their culture, with the aim of building a better world in which social justice is not merely an empty slogan” (KEMPE, 2001, p. 40).

Estamos entendendo a criticidade no sentido construído por Freire (1994): a capacidade que educando e educador têm de refletir criticamente sobre a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Segundo o autor, essa capacidade exige um *rigor metodológico*, que combine o *saber da pura experiência* com o *conhecimento organizado*, mais sistematizado. Nessa perspectiva, o principal objetivo é fazer com que as pessoas das classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam *pensar certo* e se constituírem qual sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões. No livro *Pedagogia do oprimido* (1994), Paulo Freire concebe *pensar certo* como um pensar crítico, condição primeira para construir um conhecimento crítico. Nesse processo de reflexão crítica a *curiosidade ingênua* vem a se tornar *curiosidade epistemológica* (MOREIRA, 2008, p. 105).

A leitura é “uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 91). Compreendemos a atividade de leitura segundo Mey (2001, p. 243): um *exercício de apropriação de voz*: o leitor tem uma “voz” (ênfase nossa) que não é somente dele. Ler criticamente implica que sejamos capazes de reconhecer minimamente, “de quem é a voz³¹ que estamos ouvindo (e usando) quando lemos” (MEY, 2001, p. 244, itálico do autor).

Para Mey (2001, p. 242), a leitura é, provavelmente, “o aspecto mais visível do letramento”, pois, devido ao uso limitado da escrita no cotidiano, as pessoas são muito mais expostas (de forma negativa) por não saber ler do que por não saber escrever. As pessoas que sabem ler são frequentemente consideradas “portadoras de maiores [sic] capacidades culturais e interpessoais, e a quem, portanto, são delegadas importantes tarefas” (MEY, 2001, p. 243). Por isso, as capacidades de leitura são verdadeiramente importantes em todos os caminhos da vida.

Um sujeito letrado pode adquirir uma informação na modalidade que preferir: lendo um jornal, assistindo televisão... Uma opção não permitida ao sujeito apenas alfabetizado. Ter oportunidades de fazer escolhas, de acessar o saber acumulado pela sociedade, representa, todos sabemos, “um primeiro passo necessário para a

³¹ No sentido de discursos produzidos nas diferentes esferas sociais.

formação do cidadão crítico” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 92), capaz de fazer frente a uma sociedade injusta e desigual. Dito de outra forma,

A leitura é uma atividade que propicia a aprendizagem através da integração de novas informações aos conhecimentos e experiências que o leitor possui. O texto propicia ao leitor relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece – o que favorece a articulação de diversos saberes. A palavra escrita tem o poder de emancipar o aluno, como tem também o poder de reduzi-lo à condição inferior que a sociedade lhe destina por causa de sua cor, religião, extrato social, dialeto, etc. Os valores que a sociedade, através da escola, quer desenvolver no aluno, podem ser traduzidos através da valorização da leitura. Lembremos que a posse e domínio da escrita – das habilidades relacionadas com a leitura e produção de textos para finalidades sociais em todas as esferas da sociedade urbana – é um grande divisor social. A mídia, o discurso oficial, o discurso do cotidiano confinam à categoria de eterna criança impotente, de burro e de macaco (ou seja, não membros da espécie humana) aqueles adultos que não aprenderam a ler e a escrever. E, saber ler e escrever, na sociedade contemporânea, não tem o mesmo significado que tinha cinquenta anos atrás. Assinar o nome e conhecer as letras não é suficiente para ser considerado alfabetizado, nem mais para trabalhar no chão da fábrica. Portanto, colocar a leitura como objetivo central nos projetos é uma questão ética, cuja abordagem necessariamente deverá levar em conta a multiplicidade cultural na preparação para a cidadania (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 55).

Conforme Green (2001, p. 10, 12), desenvolver práticas de leitura crítica presume capacitar os estudantes para serem leitores e escritores conscientes do modo pelo qual os textos são construídos, para quais propósitos, e de que maneira tais construções influenciam suas perspectivas de mundo e os posicionam enquanto leitor. Quando isso ocorre, o fenômeno do letramento pode ser entendido como um “atributo de empoderamento” (GREEN, 2001, p. 2). Para a autora, o empoderamento refere-se a um processo que altera a percepção do indivíduo sobre si mesmo, e sobre a sociedade de um modo particular, em outras palavras, um processo pelo qual um indivíduo pode se tornar crítico em relação a todos os assuntos que fazem parte da sua vida, aprendizado e trabalho (GREEN, 2001, p. 9). Sob a perspectiva freiriana³², a autora afirma que “o letramento só é empoderador, quando torna as pessoas capazes de questionar ativamente a realidade que as cerca” (tradução

³² Empoderamento, para Freire, é um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos, à medida que, criticamente, problematizamos a nossa realidade e vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; num olhar mais crítico e detalhado, podemos dizer que empoderamento está intimamente ligado à conscientização, fonte de “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação (GUARESCHI, 2008, p. 166).

nossa)³³ e cabe aos professores investigar práticas de ensino que ajudem os alunos a se engajarem ativamente na análise crítica de diversos tipos de textos, pois tais práticas irão empoderar os estudantes para entender o mundo em que eles vivem.

Entretanto, o termo *empoderamento* não deve ser compreendido equivocadamente, no sentido de dar poder a alguém (ou seja, dentro de uma perspectiva individualista, quando um sujeito “recebe” (ênfase nossa) de outro algum recurso – com merecimento dele ou sem), mas no sentido de “ativar a potencialidade criativa de alguém”, de “desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas” (GUARESCHI, 2008, p. 165).

Um indivíduo pode ter capacidade e habilidade de perceber a si mesmo, a sociedade, e as relações de poder que ela encapsula, pode ser um indivíduo questionador, mas isso não garante aquisição de poder. A adoção de uma postura crítica pode revelar ou “expor a base de poder de uma sociedade, mas não necessariamente garante acesso a ela”³⁴ (GREEN, 2001, p. 9, tradução nossa).

Dentro do referencial freireano, o empoderamento não é considerado apenas um ato psicológico, individual, mas um ato social e político, pois o ser humano, para Freire, é “intrinsecamente social e político” (GUARESCHI, 2008, p. 165). A própria consciência é sempre social e a libertação é sempre social e coletiva.

Isso nos ajuda a compreender porque o espaço da sala de aula pode ser considerado um “ambiente político” (BAKER & FREEBODY, 2001, p. 62). Os professores devem ter consciência de que o currículo que projetam *nunca é neutro* e, por isso mesmo, devem contestar, constantemente, os valores, crenças e julgamentos que apresentam para seus alunos. Nesse sentido, desenvolver práticas de leitura orientadas pelo modelo ideológico do letramento permitiria “a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada” (KLEIMAN, 1995, p. 54).

Um problema que os educadores enfrentam hoje em dia é a aparente incapacidade de o aluno de construir relações significativas entre o material escrito e as várias áreas do conhecimento. Parte desse problema pode ser atribuída a questões culturais. Em geral, presume-se que o desenvolvimento de práticas de

³³ “(...) literacy empowers people only when it renders them active questioners of the social reality around them” (GREEN, 2001, p. 9).

³⁴ “Although taking a critical stance may unravel or expose the power base of the society, it does not necessarily provide access to it”.

leitura na escola seja assunto do professor de português, mas, ensinar a ler, acima de tudo, envolve “aculturar o aluno através da escrita, tornando-o crítico no processo” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 124).

Nesta dissertação, partimos da premissa de que “cada grupo socioprofissional desenvolve suas próprias práticas sociais de uso da escrita” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 98), e, por isso, é imprescindível que todo professor (independentemente da disciplina que leciona), seja um professor de leitura. Para isso, é necessário que o professor assuma uma posição de sujeito, e não de simples objeto de sua história, seja capaz refletir e aperfeiçoar permanentemente sua prática educativa mediante um diálogo intenso e aberto com os seus alunos. Só uma análise crítica da própria realidade pode favorecer a autonomia dos educandos e do próprio educador.

Se a escrita pode ser um instrumento que permite subverter e resistir à ordem dominante, ensinar a ler é função primordial da escola. Conforme Kleiman e Moraes (2003, p. 125), admitir o fracasso ou o descompromisso da escola em interessar o aluno na escrita, instrumento potencial de emancipação do aluno, é também admitir o fracasso da instituição.

2.2. Leitura e interdisciplinaridade

Sabemos que a partir da Revolução Industrial, novos modos de organização social foram instaurados. Os bens de consumo que eram fabricados de modo artesanal passaram a ser substituídos pelos produtos industrializados, produzidos nas fábricas e indústrias. Se antes um indivíduo produzia uma roupa ou um móvel por completo, com o advento das fábricas, os trabalhadores perderam o controle do processo produtivo. Passando desempenhar atividades repetitivas, os trabalhadores contribuíam apenas para a produção de partes de um produto final ao qual geralmente não tinham acesso.

Refletindo sobre a escola como instituição e lugar de diferentes efeitos de sentido Bologinini (2007, p. 75) considera, sob a perspectiva de Althusser³⁵, que o

³⁵ Conforme Bologinini (2007, p. 75), “Althusser (1968) demonstrou que a ideologia tem uma materialidade. Ela acontece na escola, por exemplo, quando o aluno precisa ser pontual, ou quando ele é organizado através de filas e diferenciado pelo uniforme”. Quando “preparar os alunos para aceitarem, com naturalidade, imposições de horários, de rotinas e de ordens” se torna “mais importante do que ensinar os conteúdos das disciplinas”.

papel da escola, como instituição (assim como as fábricas), é “garantir a estabilidade das relações de poder de uma sociedade”. Nesse sentido, segundo a autora,

a formação profissional estaria, assim, servindo de pretexto para que ocorresse uma outra formação mais importante: a ideológica. Por esse motivo, Althusser denomina as instituições de aparelhos ideológicos do Estado³⁶, e dá destaque ao papel da escola dentre todas as outras instituições. Ele afirma, por exemplo, que mais importante do que aprender a ler, ou aprender o conteúdo das disciplinas que compõem o currículo escolar, as crianças aprendem, na escola, a receber ordens, a organizar seus horários, a obedecer (...) isso implica dizer que a escola trabalharia no sentido de tornar evidente que, em uma sociedade, há aqueles que dão ordens, e há aqueles que as obedecem. Ou seja, a divisão social seria aprendida e praticada na escola. (Bologinini, 2007, p. 75)

A metáfora das fábricas representa bem os modos de organização escolar atuais, desde o toque de uma sirene para determinar a divisão das tarefas (reforçando as fronteiras entre as disciplinas curriculares) às relações, até mesmo, interpessoais – quando pensamos nas relações de hierarquia e poder existentes: diretor>coordenador>professor>aluno (sem esquecer os órgãos reguladores, os pais, a comunidade...).

O modo fragmentado (disciplinar) de organização do trabalho pedagógico e produção do saber escolar relaciona-se diretamente com o conceito de divisão do trabalho industrial, imposto pelo modo capitalista de produção e precisa ser superado. A contradição tem sido uma constante no trabalho pedagógico: a sociedade exige um indivíduo por inteiro, mas na escola difunde-se um conhecimento fragmentado. O mercado de trabalho exige um trabalhador com formação prática, capaz de trabalhar em grupo, enquanto na escola dá-se ênfase ao trabalho individual e procura-se fazer com que o aluno memorize o máximo de teoria possível.

A escola reproduz o modo fragmentado de produção do saber sob múltiplas formas, inclusive no ensino de leitura, que também reflete esta pedagogia da contradição:

³⁶ “Os aparelhos ideológicos do Estado, segundo Althusser, funcionariam como reprodutores de uma ideologia, que garantiria a estabilização das relações de poder de um grupo social” (BOLOGININI 2007, p. 76). Para Althusser, “a ideologia está tanto na classe dominante como na classe dominada. E cada uma aprende como deve comportar-se na sociedade” (BOLOGININI 2007, p. 75).

fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo, procura-se fazer com que o aluno responda somente ao que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo. O aluno escreve textos de opinião sem ter formado uma opinião; faz uma “interpretação livre”, já cerceado, sem liberdade e, muitas vezes, sem leitura. Ele “lê” sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural (p. 14). (...) e tal fazer de conta é justificado pelo fato de que a escola é “preparação para a vida futura” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 56).

Outra questão que permeia as práticas docentes e as torna menos produtivas é a linearidade. As orientações curriculares oficiais para a Educação Básica incentivam a flexibilização curricular, mas a utilização do livro didático como principal suporte para o ensino ainda é uma prática hegemônica nas escolas. Sabemos que, em muitos casos, esse material sustenta o trabalho do professor por responder a demandas escolares atuais bastante complexas como a superlotação de classes, carga horária de trabalho excessiva e, até mesmo, a formação precária de professores, porém, no livro didático, o conhecimento é apresentado de maneira “linear, sequencial, dividido em unidades arbitrárias” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 14).

Quando o livro didático é única fonte de conhecimento, o trabalho do professor em sala de aula tende a favorecer a memorização de fatos desconexos, além de validar a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto, pois,

a forma em que ele está estruturado leva naturalmente o professor a reproduzir a leitura escolar, na qual o papel do professor é recuperar a informação lida através de perguntas – cujas respostas são únicas e por ele determinadas – propiciando a construção de uma representação de leitura como extração de mensagem, ou memorização de informações importantes (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 66).

A sociedade exige cidadãos críticos, participativos, inseridos no contexto, mas quando o livro didático é o único ou principal suporte que orienta o processo de construção do conhecimento na escola, tanto o professor, quanto o aluno, é deixado fora do processo, das decisões curriculares, ficando, portanto, alienados.

Retomando a metáfora da fábrica, podemos compreender melhor o processo de *alienação* que ocorre na escola. Um trabalhador de uma indústria poderia produzir parte de uma peça a ser utilizada na montagem de um automóvel ou de um eletrodoméstico, por exemplo, sem saber exatamente como tal peça funcionaria ou

mesmo no que seria utilizada, ou seja, sem conhecer o produto final. Talvez pudesse até adquirir tal objeto sem saber que a peça que produz diariamente o integra. Desse modo, ele não se reconhece no produto de seu trabalho.

Na escola, muitas vezes, os alunos e professores também “produzem algo cujo sentido lhes escapa” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 34). O trabalho do professor pode ser alienante quando ele está sobrecarregado pela burocracia, quando o número de aulas é tão excessivo e não lhe sobra tempo para planejar, discutir projetos com os colegas de trabalho ou mesmo estudar. Além disso, o desprestígio da profissão, e a má-remuneração, fazem com que o professor não se reconheça no objeto do seu trabalho. O desemprego, a injusta distribuição de renda, a falta de perspectiva dos alunos, alimenta, no professor, a dúvida, a ideia de que talvez os conteúdos que transmite pouco tenham a contribuir para melhorar a vida de seu aluno. Assim, o trabalho do professor é alienante, porque “serve a funções que pouco tem a ver com seus próprios objetivos e intenções” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 36).

A alienação imposta ao professor pode ser exemplificada por Bronckart e Machado (2004, p. 156) quando analisam o texto de abertura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, direcionado ao professor. Segundo os autores, na carta são atribuídas capacidades positivas apenas aos professores que participaram da produção dos PCN. Aos professores da Escola Básica, destinatários da mensagem, “não são atribuídas nem intenções, nem capacidades próprias, sendo mostrados apenas como participantes futuros de uma série de atividades previstas pelo agir prescrito” no documento.

A análise dos relatórios de estágio supervisionado nos revelou que essas questões relacionadas ao processo de alienação do profissional docente estão presentes de tal modo no ambiente escolar que são percebidas muito cedo pelos alunos-mestre, já nos primeiros períodos de estágio, momento em que são feitas observações na escola:

GEOGRAFIA – Passagem textual 1

Observa-se que os planos curriculares não são obras feitas a parti do pensamento do professor e, sim pelos seus superiores, onde são elaborados a parti de uma concepção política partidária e não baseada numa política educacional ampla que atenda de fato a necessidade de conhecimento da população que mais necessita. (Seção *Contribuição do Estágio* do Relatório de Estágio II, 2010/01)

Portanto é necessário que haja uma mudança significativa, principalmente no que se refere as políticas educacionais. Onde em conversa com professores relataram que não concordam com a aprovação em massa que existe no estado do Tocantins, onde o que importa é a quantidade e não a qualidade. Que cumprido o que rege a constituição e o Plano Político Pedagógico da escola (PPP), que dizem que a escola é autônoma, que autonomia é essa que não pode tomar decisões no que se refere à qualidade do [ensino] e consequentemente a melhoria na qualidade de vida da comunidade na qual atende. (Seção Considerações Finais do Relatório de Estágio II, 2010/01)

Podemos ver que esse processo de alienação percorre forçosamente todo o processo de ensino, desde a elaboração do currículo até a avaliação, sendo todas as atividades marcadas pela linearidade e usurpação da autonomia da escola e do professor. Bronckart e Machado (2004, p. 143) consideram que a própria elaboração de uma base curricular para todas as escolas do país, iniciada em meados de 1994, a partir de pesquisas no campo das Ciências da Educação e que, posteriormente, resultaram documentos norteadores do ensino (PCN e orientações complementares), configuram “o gesto fundador do controle pelo Estado (...)”.

Outro exemplo de alienação do trabalho do professor em função das políticas públicas educacionais pôde ser encontrado num questionário³⁷ elaborado por alunas-mestre do 1º período de estágio em História (2010/01), e respondido pela professora da escola-campo observada:

Pergunta 18 do Questionário: Quais os requisitos usados para a escolha do livro didático?

Resposta: *Da última vez (3 anos atrás) tivemos uma única tarde para fazer essa escolha.*

Além de escamotear a pergunta (provavelmente por não conseguir definir exatamente quais critérios tenha utilizado ou considera relevantes para a escolha do livro didático), a professora evidencia na resposta o contexto ao qual foi submetida por ocasião da escolha do livro. As expressões que utiliza (*da última vez* e *uma única tarde*) geram um efeito de sentido de insatisfação, sentimento que a

³⁷ Questionário completo em anexo (1).

professora desejava expressar em relação ao processo de escolha do livro didático. Enfatiza que foi há três anos e que o tempo empregado para a escolha talvez não tenha sido suficiente para uma análise criteriosa.

A pergunta 19 demonstra mais claramente que a autonomia, princípio tão ditado nos documentos oficiais que devem orientar a educação básica, na prática, não é garantida.

Pergunta 19 do Questionário: Você participa dessa escolha?

Resposta: Sim, mas nem sempre o livro escolhido é o que é enviado às escolas.

Quando afirma que *nem sempre o livro escolhido (...) é enviado às escolas*, há um forte indício de que o livro adotado pela escola não foi o mesmo de sua escolha, o que pode ter gerado um descontentamento à docente, e, por conseguinte, uma ausência de compromisso com a proposta didática do livro³⁸.

Sob o ponto de vista da Análise do Discurso, o trabalho de Santos (2010, p. 152), considera que o professor, “ora é instigado a ser agente, ora é instigado a se assujeitar às orientações determinadas por superiores sem questionar”. Segundo a autora, algumas vezes, o professor é projetado no discurso “como um profissional ainda muito aquém do mínimo desejado; em outras, como alguém obrigado a fazer malabarismos para dar conta das exigências sobre ele lançadas, independente das condições de produção e de realização de seu trabalho”.

Situações como essa nos levam a crer que o professor não é visto como um profissional capaz de pensar, de fazer escolhas. O direito de escolha é concedido desde que cerceado de alguma maneira. Validar essa hipótese seria o mesmo que reconhecer o fracasso das universidades em formar professores significativamente letrados, agentes de letramento.

Em todas as instâncias educacionais, ensinando o aluno a ler, o professor pode “contribuir para a transformação do quadro em crise da educação no país e superar a sua impotência” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 125). Se a ação do

³⁸ Veremos no capítulo 4 que a professora rejeita algumas atividades e textos propostos no livro didático, substituindo-os por questionários que pouco contribuem para o letramento crítico do aluno. Embora a professora consiga subverter a ordem quando se nega a trabalhar as atividades já previamente determinadas pelo livro didático, continua num processo de alienação e ausência de voz porque as atividades que propõe ao fazer o que chama de “transposição didática” (ênfase nossa), espelham os métodos tradicionais de trabalho com a leitura na escola.

professor pode fazer a diferença no microcosmo da sala de aula, a sua voz deve, portanto, ser ouvida e valorizada nas decisões educacionais.

A alienação do aluno ocorre quando este não tem voz nas decisões sobre o processo do trabalho. A voz³⁹ é o instrumento pelo qual o ser humano estrutura a maneira como quer viver (MEY, 2001, p. 27). Se o discurso da escola afirma “educar para a cidadania”, mas na prática enfatiza a “ordem”, a “disciplina” (ênfase nossa) e o “não-questionamento” (os alunos que protestam são rotulados de rebeldes e punidos por sua suposta rebeldia), “conduz à passividade”, e ao “conformismo” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 35), à ausência de voz.

Na ausência de voz, os métodos, o tempo e ritmo de aprendizagem são pré-determinados, desconsiderando a heterogeneidade inerente a cada turma; o aluno “é obrigado a produzir trabalhos estranhos a ele – seja em forma de prova, redação sobre temas que não são por ele escolhidos, ou qualquer outro tipo das chamadas “avaliações de aprendizagem”” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 34, ênfase da autora). Quando o conhecimento não é construído, discutido, apenas reproduzido, fica difícil para o aluno estabelecer relações entre a teoria aprendida na escola e a prática necessária no dia a dia.

Conforme Kleiman e Moraes (2003, p. 189), o diálogo e o trabalho em equipe são fundamentais para que a comunidade escolar reconheça o seu próprio trabalho nas dimensões identitária (“quem somos nós?”), utópica (“aonde queremos chegar?”) e didático-pedagógica (“como fazer para chegar lá?”). Caso contrário, a rotina escolar será marcada pelo *excessivo individualismo*.

Não queremos e nem poderíamos aqui tentar minimizar a importância dos conteúdos disciplinares. Embora tenha conduzido a visões limitadas e distorcidas da realidade, a excessiva especialização do saber também proporcionou muitos ganhos científicos para a humanidade. Estamos conscientes de que é necessário manter a integridade do conteúdo das diferentes disciplinas, o equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar, pois “as áreas específicas possuem um cabedal de conhecimento acumulado ao qual o aluno deverá também ter acesso” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 43). Estabelecer os “limites de uma disciplina” possibilita selecionar os

³⁹ De forma ampla, o termo voz é usado metaforicamente para qualquer atividade relativa ao uso da linguagem (MEY, 2001, p. 24).

dados “que consideramos pertinentes” e rejeitar outros, “tidos como não pertinentes” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 188).

O currículo da escola deve fornecer ao aluno as habilidades e competências necessárias para que ele compreenda o mundo e o seu lugar nesse mundo, para que, mais tarde, a escolha de uma especialização seja orientada por uma compreensão global, construída nos princípios básicos para a superação do excessivo individualismo na esfera escolar – a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Compreender *interdisciplinaridade* e *transversalidade* implica compreender que a realidade não é apenas um conjunto de dados estáveis que os sujeitos podem desvelar de maneira isenta e distanciada. Conforme Fazenda (2006, p. 43) interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica cujos estudos, surgidos ao longo do século XX, procuram responder a problemas gerados por uma visão compartimentada da realidade que produziu, tanto na pesquisa, quanto na educação, a excessiva fragmentação dos diferentes campos do saber. Na escola,

a instrução interdisciplinar aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais. Tal instrução responde melhor à curiosidade e perguntas das crianças e adolescentes sobre a vida real e resulta numa aprendizagem produtiva e atitudes positivas em relação à escola e aos professores (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 27).

Já a transversalidade refere-se a uma abordagem pedagógica que possibilita ao aluno uma visão ampla e consistente da realidade, de sua inserção no mundo, bem como de sua participação social. Segundo Gavidia (2002, p. 21), “o conceito de *transversal* tem um significado que se refere, fundamentalmente, ao aspecto metodológico” e que a diferença entre as disciplinas tradicionais e as matérias transversais, apoia-se no seguinte:

as disciplinas possuem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que estão circunscritos em torno de sua própria matéria, observando o entorno a partir de uma determinada perspectiva. As matérias transversais promovem atitudes que incidem nos valores pessoais e globais, que implicam normas de conduta ou marcam pautas de comportamento, as quais contribuem para o desenvolvimento integral da pessoa (GAVIDIA, p. 23).

O autor considera que, transversalidade, “refere-se não tanto às disciplinas ou aos conteúdos que engloba, mas à forma de abordá-los no currículo escolar” (GAVIDIA, 2002, 17).

Em outras palavras,

transversalidade e interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois alimentam-se mutuamente. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo no conhecimento. Ambas podem ser postas em prática através do trabalho coletivo (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 22).

Hoje em dia, os nossos problemas são, cada vez mais, reconhecidamente, locais e globais. O modo mais eficaz que a escola tem para enfrentar os problemas globais é agindo localmente, pois os problemas têm relação imediata com o contexto social. Daí a relevância da transversalidade no currículo, uma vez que, “as matérias transversais potencializam alguns valores, fomentam alguns comportamentos (...) procurando responder às necessidades sociais e pessoais” (GAVIDIA, 2002, p. 23).

Nesse sentido, os projetos interdisciplinares de caráter colaborativo podem vir a se constituir num instrumento poderoso para o letramento crítico do aluno, para que juntos, professores e alunos consigam, pela transformação das práticas pedagógicas, enfrentar os problemas, muitas vezes advindos da fragmentação e da alienação dos saberes escolares:

O projeto interdisciplinar apaga as fronteiras burocráticas, mantendo as epistemológicas e, quando ele se dirige à resolução de um problema particular da escola, pode vir a apontar soluções locais aos problemas que refletem questões e crises generalizadas que afetam toda a sociedade. A solução local é uma maneira produtiva de resistir à globalização e à desumanização que lhe é característica (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 188).

Projetar é “lançar para frente”, é antever uma realização futura (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 40). A ideia de projeto situa-se no mundo do trabalho produtivo, excluindo, portanto, o trabalho alienado. Os projetos interdisciplinares colaborativos, além de possibilitar a concretização da autonomia da escola, podem oferecer uma “saída criativa em resposta à crise de valores e de utopias, pois se constituem numa resposta local e soberana à crise na educação, posicionando-se contra o conformismo” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 41).

As experiências educacionais que impulsionam a investigação e a aprendizagem, no caso dos projetos, são mais autênticas e de mais valor para os alunos porque permitem conceber a educação como um processo de vida e fornecem, portanto, “uma oportunidade sem igual para escapar da circularidade e da alienação das atividades escolares” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 56).

Quando os currículos refletem a vida real, que é multifacetada, as atividades são planejadas considerando a relevância social, em lugar de serem organizadas em “pacotes de assuntos arrumados” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 27).

A *passagem textual 2* a seguir demonstra que, para os alunos-mestre da Licenciatura em Matemática, relacionar o conteúdo escolar com as práticas sociais dentro de uma perspectiva transversal e interdisciplinar representa um desafio ainda maior:

MATEMÁTICA – Passagem textual 2

No caso de outras disciplinas como a geografia, a física ou química, é que o aluno tem um contexto ampliado que ultrapassa os limites da escola, quando está lendo alguma revista ou verificando notícias na tv, ao “ver” visualmente rios, lagos, oceanos, população, tsunamis, terremotos. Fenômenos perceptíveis e de fácil leitura, o mesmo não ocorrendo com a matemática acadêmica, escolar, que fica na escola, nas pastinhas escolares guardadas e isoladas do mundo físico. (Seção *Fichamento* do Relatório de Estágio II, 2010/02)

Ver que tais *Fenômenos perceptíveis e de fácil leitura* para outras áreas de estudo também são motivos para pensar, ler e expressar por meio da linguagem (matemática), talvez possa demonstrar o quanto a matemática pode contribuir para a construção de um cidadão com presença significativa na convivência social contemporânea. Esse olhar, que ultrapassa as *pastinhas escolares*, poderá ser viabilizado através do diálogo, de ações conjuntas e de projetos que viabilizem o letramento crítico do aluno. Um projeto organizado em torno da leitura integra atividades de diferentes disciplinas. A leitura serve de instrumento não apenas para aprender, mas também para compreender o que é relevante para o desenvolvimento de atividades, conceitos, valores e informações em diferentes disciplinas. É dessa concepção que “deriva sua interdisciplinaridade” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 55).

Um projeto implica participação, a realização dos atores, uma vez que está ligado à vontade de fazer algo, à ação: “ao realizar um projeto individual dentro de

um projeto coletivo, o homem relaciona-se consigo mesmo e com os outros homens” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 41). Os projetos interdisciplinares podem ser bastante significativos para o enfrentamento de problemas que afligem a comunidade escolar quando são articulados por temas transversais (que não devem ser tratados de forma paralela aos temas disciplinares). Os temas transversais dizem respeito às grandes questões que afligem a humanidade neste final de século (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo) e podem permitir novos modos de olhar a realidade, sócio-historicamente condicionada pelo olhar disciplinar.

Quando os projetos interdisciplinares são orientados por temas transversais, é possível “tecer redes de conhecimento” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 173) na escola. São muitas as possibilidades de se construir redes de conhecimento por meio deles. Os temas transversais são “intrinsecamente indisciplinados” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 54) e, por isso, permitem estabelecer conexões e relações talvez menos visíveis sob os limites (ou camisas-de-força) das disciplinas. Nos “projetos interdisciplinares” que se organizam “em torno da leitura”, é possível ensinar os conteúdos por meio de “uma prática social, inserida em situações relevantes do cotidiano do aluno” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 55-56). Sobre a escolha dos temas transversais, Gavidia considera que, pelo fato de atravessarem e, dada sua importância,

não podem ser contemplados de maneira involuntária, casual ou parcial, mas devem ser adequadamente escolhidos, sequenciados, desenvolvidos e avaliados (p. 23). Parece óbvio que todo cidadão, em seu período escolar, deve receber uma educação mínima sobre a saúde, o meio ambiente, o consumo, a igualdade de direitos e deveres de todos, etc. A questão não é criar unicamente atividades positivas para certos estilos de vida, mas procurar uma atividade significativa de determinados conceitos, procedimentos e habilidades pessoais e sociais. Os conteúdos das matérias transversais que devem ser abordados na escola costumam concretizar-se em uma série de temas, sobre os quais existe um consenso generalizado. No entanto, dada sua extensão, devemos apresentá-los aos alunos de forma que se dê prioridade aos mais adequados a suas características e às necessidades ou aos problemas detectados na escola ou no âmbito a que pertença. Para isso, é de grande importância a participação de diversos grupos sociais na seleção de seus objetivos. (GAVIDIA, 2002, p. 26),

Além disso, no desenvolvimento de projetos é muito importante que os alunos saibam desde o início qual o papel que a leitura terá nas atividades que serão realizadas (leitura de revistas e jornais, livros, filmes e fotografias, no lar, na sala de

aula, ou idas à biblioteca, etc.). O objetivo primordial para o início de qualquer projeto deve ser conscientizar o aluno acerca de diferentes usos e funções da leitura no dia a dia. Só assim será possível desconstruir os mitos da aversão à leitura imposta na escola (geralmente vista como perda de tempo e rejeitada pela alienação ao mundo real e elitista), que tanto dificultam engajamento do aluno no processo de valorização da leitura.

A tese deste trabalho é que a leitura é uma atividade que merece ter lugar central na prática escolar, e, por isso, merece ser ensinada por todo professor, independente da matéria que leciona. Estamos reivindicando a escola e todas as disciplinas como espaços de desenvolvimento do leitor. Assim, concebemos a leitura como a atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares. Concebemos a fragmentação do currículo escolar um reflexo do comportamento individualista que se sobressai em nossa cultura ocidental e, que, por isso, o desafio do trabalho coletivo se apresenta numa dimensão ainda maior. Compreendemos ainda que, já na formação inicial, o aluno-mestre precisa construir o saber sob uma organização interdisciplinar planejada, para que nas aulas de regência do estágio, e na futura atuação docente, as atividades de leitura não precisem de dias específicos para não ser esquecidas; para que nas tentativas de trabalho interdisciplinar, os professores venham realmente interagir e não apenas coabitar⁴⁰, a exemplo da *passagem textual 3*:

GEOGRAFIA – Passagem textual 3

No dia 12 de novembro em plena sexta-feira foi as 3 (tres) ultimas aulas onde era o dia “D” da leitura e a escola colocou para nós abordar o dia da consciência Negra. Esta aula foi diferenciada com a participação de todos os alunos e a professora de português onde estava presente junto com nós onde abordemos o assunto, muito haver com cidadania e democracia. (Seção *Procedimentos Metodológicos* do Relatório de Estágio V, 2010/02)

A *Passagem textual 3* revela claramente a pedagogia da contradição que impera na Educação Básica quando a leitura não é peça fundamental do trabalho pedagógico. A tentativa era de evidenciar a importância da leitura e para isso até foi eleito um dia específico: “D” (ênfase nossa). Porém, as expressões *em plena sexta-feira* e *as 3 (tres) ultimas aulas*, sugerem, não apenas a ausência de planejamento

⁴⁰ Conforme Japiassu (2006, p. 20), interdisciplinarizar não é coabitar sem interagir. O autor lembra que a exigência interdisciplinar, longe de parecer um progresso, “constitui o sintoma da situação patológica em que se encontra hoje nosso saber” (JAPIASSU, 2006, p. 13).

adequado, mas também a insignificância da atividade, relegada às últimas aulas do último dia da semana – um tempo que talvez não importa ser perdido, porque afinal, os alunos já estariam cansados e, ansiosos pelo fim de semana, não dariam a outras atividades curriculares mais importância do que poderiam dar a essa. Mais do que uma tentativa de interdisciplinarizar, a passagem textual sugere ainda, principalmente pela forma adjetival *diferenciada*, que a atividade de leitura só é legitimada na escola quando na presença da professora de português.

Os modos atuais de apropriação do conhecimento acadêmico (fragmentado pela ausência de diálogo no estudo das ciências), juntamente com os modos de apropriação de saberes na escola (recheado de ações esporádicas e desconexas), precisam ser reelaborados pelas instâncias educacionais que se comprometem com a formação do futuro professor. A participação da escola no processo de formação de professores não deve se resumir a abrir os portões, assim como o papel da universidade não deve ser apenas fornecer teorias, elas servem para rediscutir as práticas. Ambas, escola e universidade, precisam encontrar um espaço de diálogo. A experiência educacional que se aprende em cada uma delas influencia diretamente nas escolhas e práticas pedagógicas do futuro mestre:

O profissional que hoje atua na rede pública do ensino fundamental foi formado dentro da concepção fragmentada, positivista de conhecimento. Como era de se esperar, ele se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado. Ele sente dificuldade em desenvolver projetos temáticos – que pressupõem intenso trabalho coletivo e implicam a perda da predominância de tarefas e avaliações individualizadas – porque nosso currículo tradicional nunca o ensinou a trabalhar coletivamente. Ele não dá conta de construir um projeto pedagógico para a escola porque nunca consultaram sua opinião sobre metas, rumos e expectativas para nosso sistema de ensino. Ele não consegue desenvolver a leitura crítica no aluno porque formou-se dentro da visão segundo a qual a leitura e a escrita são atribuições de disciplinas e não atividades de linguagem fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo em sociedades tecnológicas (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 24).

Um projeto interdisciplinar exige de seus participantes mudança de mentalidade. O aluno que não lê não é problema de um professor ou de outra disciplina. A leitura e a escrita não são atribuições exclusivas dos professores de Língua Portuguesa. Aliás, sozinho, nenhum professor daria conta desta empreitada.

2.3. O professor como agente de letramento

Na perspectiva dos estudos do letramento, a função mais importante do professor é a de “facilitador ou mediador da construção do conhecimento” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 47). A ação do professor mediador ou facilitador da leitura consiste em instrumentar o estudante para que aprenda a ler. Mas, “o desenvolvimento de leitores não se dá espontaneamente” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 122). Para isso, o professor deve criar um ambiente propício, de modo que o aluno aprenda ao construir por si mesmo suas redes de conhecimento (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 52).

Se considerarmos a leitura “o componente que apresenta maior dificuldade para o sucesso dos alunos” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 149) não só na escola mas também na vida, podemos aceitar o fato de que é necessário todos os professores assumirem a responsabilidade pelo seu ensino e valorização.

O ensino de português visa proporcionar ao aluno situações em que possa vivenciar a linguagem como uma prática social. Assim, “a mera prática social de leitura do texto já atenderia às exigências curriculares dessa área” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 85). O papel do professor de Português é propiciar as condições para que o aluno descubra e compreenda como o texto (objeto em torno do qual o ensino deve ser organizado) é construído, ou seja, ensinar o aluno a articular a leitura do texto ao gênero pelo qual ele se manifesta. Mas, ajudar o aluno a entender o texto, apreciar e valorizar a leitura desse objeto cultural é trabalho de todos. Deixar a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a “negar o valor social da leitura” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 127).

A leitura, enquanto atividade social, compete a todos os professores porque cada professor pertence a um grupo profissional que desenvolve (conforme as identidades de cada grupo) diferentes “modos socialmente sancionados” de utilização da escrita (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 99). Segundo Bourdieu (2011), os indivíduos são condicionados socialmente, reproduzindo práticas ou gostos específicos do grupo ao qual integram. Os *habitus* – princípios geradores destas práticas – são os mecanismos pelos quais as pessoas conseguem se distinguir no espaço social. Tal distinção pode ser determinada pelo capital (econômico ou cultural/simbólico) herdado, transferido ou adquirido pelos indivíduos.

Consideramos a leitura um capital simbólico não só porque possibilita ao indivíduo acessar o acervo cultural produzido pela humanidade, mas também porque estabelece uma relação entre os mais variados campos do saber (desde que o leitor aprenda a transitar pelas especificidades de cada área). Nesse sentido, o professor de Geografia, História, Matemática ou qualquer outra disciplina escolar passa a ser um modelo de leitor do grupo socioprofissional que representa. Ele “pratica a leitura da maneira como ele gostaria que o aluno lesse” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 99), ou seja, estabelecendo as conexões que são relevantes para desenvolver a competência no uso da linguagem ou expressar uma interpretação que contribua para a compreensão da Geografia, História, Matemática e demais disciplinas. Em outras palavras,

aprender a ler como um historiador lê e a valorizar os documentos e fontes primárias que o historiador valoriza é competência do professor de História: as macrorrelações que o professor estabelece entre períodos históricos, a análise causal de fenômenos contemporâneos que ele constrói com base em grandes cadeias inferenciais são modos de ler que o professor de história já aprendeu; daí ele poder modelá-los e mediar, através de perguntas e comentários, os textos de sua área. Já a exatidão e a precisão de uma conclusão na leitura do matemático, por outro lado, que não permite inferências pragmáticas da lógica natural da linguagem, são melhor modeladas pelo professor cuja socialização profissional se deu através de leituras desse tipo. A especificidade de alguns tipos de textos – como os mapas, as tabelas estatísticas, os documentos e fontes primárias – necessita da leitura do especialista que aprendeu, através da prática social – as formas legitimadas pela instituição de tratar esses textos (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 100).

Vimos anteriormente que os projetos interdisciplinares abrem as possibilidades de trabalho com a leitura ao mesmo tempo em que asseguram que as especificidades de cada área sejam devidamente aproveitadas. Nesses projetos, o texto representa o objeto pelo qual os professores de diferentes disciplinas escolares podem desenvolver um trabalho integrado e interdisciplinar. Como não é compromisso da Educação Básica formar um Geógrafo, Historiador, Matemático ou profissional de qualquer outra área, a “instrução do aluno na leitura” além de favorecer a aprendizagem considerando as especificidades de cada área, um projeto interdisciplinar de leitura pode contribuir como uma forma de “instrumentá-lo contra o conformismo e a reprodução de valores que lhe são alheios” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 123).

Quando a leitura é considerada a prática central de todas as atividades curriculares e o professor (qualquer que seja sua área de especialização) atua como “professor de leitura” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 123), a valorização da leitura será mais facilmente incorporada ao conjunto de atitudes do aluno.

Desenvolver uma aula de leitura pode ser um desafio instigante e produtivo se considerarmos o exercício que esta empreitada impõe ao professor: tornar-se consciente (através de um “trabalho introspectivo”) do “seu próprio processo de leitura”, das estratégias cognitivas a que recorre, para que as possa ensinar (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 134-135). Por isso, vamos revisar brevemente algumas das concepções mais importantes que têm sido desenvolvidas a respeito da leitura, além de comentar suas implicações didáticas, as propostas que cada visão de leitura apresenta para uma aula: o que se aprende, como se faz e com que materiais.

Conforme Cassany e Marín (2009, p. 14), podemos estabelecer três grandes concepções de leitura: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural. Cada concepção é orientada por uma visão e uma proposta específica.

Segundo os autores, na concepção linguística enfatiza-se o código escrito. Ler consiste em processar tecnicamente as letras, ou seja, compreender um texto significa reconhecer as letras, decodificar as palavras, e outras convenções que as organizam. Ler possibilita ampliar o vocabulário e familiarizar-se com as funções sintáticas e gramaticais da língua. É possível reconstruir a coerência do texto aplicando regras sintáticas e recuperando as acepções correntes das palavras.

A proposta linguística assume que ler é uma tarefa individual cujo objetivo principal é aprender o código escrito e sua correspondência com a fala; interessam menos a compreensão ou a implicação social do texto. Leem-se textos “fabricados” (ênfase nossa) especialmente para a escola, geralmente na variedade padrão ou culta. A leitura oral em público é uma prática fundamental. A avaliação valoriza mais a correção gráfica do que a fluidez. E ambas são mais relevantes que a compreensão significativa. O docente transmite o conhecimento ao aprendiz com explicação teórica e com exercícios de resposta única (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 18 e 19). Resumindo, segundo a concepção linguística, o conteúdo do texto pode ser alcançado através do processo de decodificação. Essa concepção estaria,

portanto, atrelada às práticas de letramento autônomo, cujo objetivo está comumente associado apenas ao processo de alfabetização.

Para os psicolinguistas, o significado de um texto deve ser construído e a decodificação – processamento do código de superfície – é apenas o primeiro passo de um processo mais complexo. Nessa concepção, devemos realizar outras operações mais profundas, pois reconstruir o significado de um texto implica compreender além do que está dito, o que está pressuposto, implícito. O que é possível através de inferências locais e globais (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 16).

A metodologia adotada para a prática de leitura de textos nessa perspectiva consiste em achar dados concretos, buscar a ideia principal, ordenar afirmações, recuperar inferências, etc. O aluno deve aprender a recuperar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o que pode encontrar no texto, a inferir os significados não literais e a reformular suas hipóteses quando a leitura o conduz a outras idéias. O significado é construído a partir de várias leituras. Lê-se o texto em silêncio e individualmente, mas a elaboração de significados requer a troca em dupla ou grupo, posto que nesta concepção a fala constitui ferramenta construtiva. Embora haja espaço para o diálogo e o trabalho em equipe, nesta perspectiva, as respostas pretendidas para as perguntas geralmente formuladas também costumam ser únicas ou muito fechadas. (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 19 e 20)

A proposta psicolinguística enfatiza o desenvolvimento de ferramentas cognitivas para construir significado aos textos. Conhecê-las, pode contribuir para que o aluno-mestre, futuro professor de leitura, ajude seu aluno a produzir sentidos para o que lê.

Ao ler colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas com o objetivo de mobilizar os vários tipos de conhecimento que temos armazenado na memória (KOCH & ELIAS, 2008, p. 39). Antes de começar a leitura de qualquer texto, o professor de leitura deve orientar o aluno (fazendo perguntas e outras intervenções), para realizar três estratégias próprias de um leitor proficiente: “ativação do conhecimento prévio para elaborar hipóteses”, a “depreensão do tema e a organização do texto”, e o “reconhecimento instantâneo das palavras” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 140).

Para ajudar o aluno na *ativação do conhecimento prévio* e na *elaboração de hipóteses* de interpretação dos textos, o professor de leitura pode tentar elicit

diversas questões e hipóteses lendo ou solicitando que os alunos leiam elementos textuais que geralmente não apresentam grande dificuldade de leitura (como trechos destacados, ou acompanhados de imagens). Pode começar fazendo perguntas, semelhante a um jogo de adivinhações, mas que instigue o aluno a acessar sua rede de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais⁴¹. Provavelmente algumas das hipóteses sugeridas pelos alunos corresponderão, de fato, às informações mais detalhadas do texto, outras talvez não. Mas o importante nesta etapa, é que todas as sugestões do aluno sejam consideradas e colocadas na lousa; “não há respostas certas porque se trata de hipóteses” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 138).

Após a leitura do texto selecionado, começa o trabalho de análise, momento em que o professor irá ajudar o aluno a perceber as partes do texto e como elas se relacionam. As partes de um texto podem ser definidas pelos subtemas tratados no texto – categorias que configuram “uma espécie de *mapa textual*” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 137, itálico das autoras). O aluno tem um conhecimento de mundo que pode ser ativado, mas o conhecimento explícito do gênero provavelmente não possui, deve ser ensinado pelo professor de leitura. A construção conjunta de um mapa textual que distinga os subtemas tratados no texto poderá guiar essa aprendizagem do aluno. As representações esquemáticas podem ser outra saída para a organização das informações de um texto. Segundo Bronckart (1999, p. 242), elas “organizam o conteúdo temático” de um texto “em uma ordem sequencial que, presumidamente, reflete as etapas dos procedimentos de raciocínio da lógica natural”. De acordo com o autor, as representações esquemáticas constituem “formas de planificação mais elementares”, porém, “são próprias dos discursos teóricos” e organizam as unidades de informação de um texto (BRONCKART, 1999, p. 242).

O professor das diferentes disciplinas que ensina a leitura pode também ajudar o aluno a depreender a organização de um texto, o tema e a forma que ele é

⁴¹ O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Com base nesse tipo de conhecimento é possível compreender: “a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 40). O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo refere-se a “uma espécie de *thesaurus* mental”, são “conhecimentos gerais sobre o mundo”, bem como “conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 42, itálico das autoras). O conhecimento interacional “refere-se às formas de interação por meio da linguagem” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 45).

tratado quando ensina a estratégia de *contextualização*. Para isso, é necessário visualizar alguns aspectos referentes à estrutura do texto: a hierarquização das informações apresentadas, a linguagem utilizada (verbal, não-verbal, ou sincrética – mista).

O *reconhecimento instantâneo* das palavras que aparecem no texto é outra questão importante. É uma habilidade que permite ao aluno integrar as informações de modo a perceber o tema e de que maneira as partes de um texto se relacionam com esse tema. Um indivíduo que ainda não tem aprimoradas as habilidades de leitura provavelmente terá alguma dificuldade em compreender o que lê ao deparar-se com uma palavra que nunca viu antes. Em outras palavras,

A percepção dos elementos que estariam inscritos no texto, nos recursos linguístico-textuais utilizados pelo autor, é essencial para a atividade de compreensão, isto é, a atividade que envolve a mobilização dos processos mentais que permitem relacionar o que está dito no texto a nossos conhecimentos e valores anteriores, ao que não está dito, e a outros textos que já lemos (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 123).

Resumindo, na perspectiva psicolinguística de leitura, a compreensão é um processo complexo e ativo que requer do aluno a capacidade de recuperar o conhecimento prévio, fazer inferências e elaborar uma coerência global para o texto lido. Por isso, devem ser trabalhados textos variados e de acordo com os interesses e necessidade do aprendiz e seu entorno social para que, no final do processo, o aluno seja capaz de elaborar um significado que sintetize como um enunciado novo (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 16-20).

Não obstante, ler criticamente pressupõe, em suma, desmascarar valores, saberes e práticas (especialmente em textos produzidos para a mídia), e isso só é possível pela construção de sentidos do texto. No início deste capítulo, arrazoamos que a leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e a alienação. O leitor crítico é sempre, por definição, um leitor, nunca mero decifrador, pois, se assim o fosse não chegaria a “perceber o bosque (o texto) por causa das árvores (as palavras)” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 140).

É nesse sentido que se desenvolve a perspectiva sociocultural de estudos sobre a leitura. Uma concepção que considera os usos e significados que a prática de leitura tem em nossas vidas e entorno, nos cenários urbanos e sociais (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 13).

Para além do código e dos processos cognitivos, a leitura, nesta perspectiva, se constitui num evento comunicativo que põe em jogo papéis, identidades e valores próprios de cada comunidade, que desenvolve social e historicamente suas formas particulares de leitura e escrita. Os textos servem para fazer coisas distintas, com retóricas diferentes e formulações diversas dos papéis de leitor e autor (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 16 e 17).

Na visão sociocultural, a leitura deixa de ser uma técnica individual sendo considerada uma prática social, vinculada a instituições e modelada por valores e uma ordem preestabelecida. Requer-se muito mais que o conhecimento linguístico dos signos ou um processo cognitivo. Ler é uma atividade situada, enraizada em um contexto cultural. Ler é compreender e participar em uma atividade preestabelecida socialmente. Ao ler, o aprendiz compreende o significado, adota um rol, constrói uma imagem que lhe permite reconhecer-se como membro de uma instituição e uma comunidade (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 18 e 20).

Embora esta visão seja mais recente e ainda não disponha de propostas didáticas completas, no *Quadro 1* trazemos algumas idéias, conforme Cassany e Marín (2009, p. 21).

QUADRO 1: POSTULADOS DA PROPOSTA SOCIOCULTURAL

1. A prática de leitura se vincula com o entorno social do aluno. Leem-se e discutem-se textos para mostrar o interesse e a utilidade social da leitura. Utiliza-se material autêntico, sem adaptar (textos publicitários, manuais, notícias breves, tirinhas, cartazes e etc).
2. Integra-se a escrita aos demais códigos (à imagem estática ou em movimento, ao som, aos gráficos). Trabalha-se com textos multimodais (webs, revistas, quadrinhos) e relaciona-se o escrito com a fala cotidiana e com os conteúdos interdisciplinares que sejam pertinentes.
3. Adota-se uma atitude decididamente crítica. Compreender requer construir o conteúdo, mas também descobrir o ponto de vista ou os valores subjacentes ao texto (a ideologia). Além disso, fomenta-se a discussão e a elaboração de ideias próprias.
4. Discutem-se as práticas letradas estabelecidas, porque assume-se que não são “naturais”, mas refletem as relações de poder. Isso para que o aprendiz desenvolva suas próprias práticas, com sua própria ideologia, a favor ou contra.

Conforme os autores, a proposta sociocultural outorga valor às denominadas práticas letradas sociais. Essa proposta considera que práticas de leitura e de escrita utilizadas pelos aprendizes em contextos privados (mensagens de celular, os

chats na Internet, ou os diários e as cartas pessoais), ainda que não sejam organizadas por normas institucionais, como as dominantes e impostas da instituição escolar (leitura obrigatória, provas, monografias escritas), devem ser valorizadas pelo docente, devem ser consideradas ponto de partida para o trabalho com a leitura (CASSANY & MARÍN 2009, p. 22).

Sem dúvida, essas três visões sobre a leitura discutidas não são excludentes. Correspondem a disciplinas científicas distintas, cujos objetivos e métodos de estudo são diferentes. O que importa é reconhecer que a leitura não apenas se baseia em um código linguístico, mas requer processos cognitivos e se usa socialmente em comunidades culturais. Nesse sentido, embora a perspectiva sociocultural seja a que mais se aproxima do modelo de letramento ideológico, o melhor seria combinar as três perspectivas em uma prática educativa integradora: buscar textos que fazem parte do cotidiano do aluno, centrar-se na decodificação das palavras fomentando a elaboração de inferências em dupla e em grupo, e promover o diálogo e a troca de ideias em classe, sem deixar de lado discussões sobre os valores ideológicos de cada texto, fomentando as ideias pessoais (CASSANY & MARÍN 2009, p. 22).

A partir deste entendimento, é possível aceitar que o desenvolvimento de estratégias de leitura e projetos interdisciplinares centrados no desenvolvimento do aluno leitor serão indubitavelmente mais produtivos dependendo da concepção de texto e leitura que o aluno-mestre, futuro professor de leitura, tem. É o que uma de nossas perguntas de pesquisa busca responder: Qual a concepção de leitura que orienta as atividades didáticas propostas pelos alunos-mestre nessas disciplinas? Analisando a *passagem textual 4* adiante (já mencionada no Capítulo I desta dissertação) podemos compreender melhor tal concepção⁴²:

HISTÓRIA – Passagem textual 4

O primeiro problema relatado pode ser explicado pelo seguinte fato, os alunos não dispõem de livros, é muito difícil a compreensão dos textos, devido a carência do livro didático. Na mesma aula citada foi entregue um texto sobre o voto de cabresto na primeira república, pedi aos alunos que fizessem a leitura do texto, pude constatar outro problema, os alunos tem dificuldades na leitura, e ao fazer questionamentos de como ocorria este voto, ao mesmo instante que acabaram de ler o texto não souberam responder, não por timidez por que notei que os alunos não se intimidaram com a minha presença, tentavam participar, mas não conseguia responder algo que realmente condizia ao tema da aula. (Seção *Introdução* do Relatório de Estágio II, 2010/01)

⁴² Veremos no capítulo 4, que essa concepção de leitura depreendida na análise das passagens textuais é reiterada, por ocasião da elaboração de atividades didáticas propostas em aulas de estágio supervisionado pelos alunos-mestre das três Licenciaturas.

No texto ao qual a *passagem textual 4* integra⁴³, a aluna-mestre descreve as dificuldades encontradas durante o período de regência em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, na modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Nessa turma em que atuou, os alunos encontram-se em defasagem escolar, com dificuldades para progredir na vida estudantil. As dificuldades relacionadas à leitura e interpretação de textos foram associadas pela aluna-mestre à carência do livro didático, mas esta não parece ser a única razão, uma vez que é sanada pela distribuição de textos xerocopiados e visitas à biblioteca. Após várias tentativas frustradas de realizar uma atividade de “interpretação de texto” (ênfase nossa), a aluna-mestre relaciona no quadro as respostas das perguntas e pede para que eles aprofundem as informações fornecidas. Mesmo assim a tarefa não é bem sucedida porque, na aula seguinte, apenas uma aluna apresenta alguma informação de forma bem sucinta. As questões utilizadas para verificar a realização da leitura não foram disponibilizadas no relatório, mas podemos inferir que, embora tenham sido planejadas, não foram elaboradas considerando o processo de interação e construção de sentido inerente a toda atividade de leitura. Ao contrário, a passagem textual apresenta uma perspectiva de trabalho em que a leitura focaliza o que o autor ou o que texto diz⁴⁴. A leitura é concebida como uma atividade linear, uma vez que “tudo está dito no dito” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 10). Ao aluno leitor, ou cabe apenas reconhecer as intenções do autor, ou cabe reconhecer os sentido das palavras do texto realizando uma atividade de reconhecimento, de reprodução apenas, motivo talvez pelo qual os alunos tenham rejeitado entrar no enquadre da aula e não tenham “conseguido” (ênfase nossa) dizer algo de acordo com o tema.

A reflexão da aluna-mestre, na *passagem textual 4*, revela a adoção, ainda que inconsciente, da concepção linguística de leitura. A atividade proposta na aula de estágio que a aluna-mestre ministrou reflete o pensamento dominante que o

⁴³ Texto completo em anexo 2.

⁴⁴ Conforme Koch e Elias (2008, p. 9), quando o foco da leitura está no autor, a atividade leitura é orientada por uma “**concepção de língua como representação do pensamento**”, na qual o autor é visto como sujeito “**psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações**”. O texto é visto como um “produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo”. Sendo assim, a leitura é entendida como uma “atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente”. Quando o foco da leitura está no texto, o leitor é visto como alguém “**assujeitado**” pelo sistema, é caracterizado por uma espécie de “**não consciência**”. Nessa perspectiva, “o **texto** é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (negritos das autoras).

ensino e aprendizagem de leitura consistem em atividades que podem ser desenvolvidas através de “concepções descontextualizadas”, que consideram apenas a capacidade de decodificação ou a competência cognitiva do aluno (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 13).

Conforme Koch e Elias a leitura é “uma atividade altamente complexa de produção de sentido” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 11) e o sentido de um texto é algo “construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 19). O processo de leitura deve ser concebido para além da materialidade linguística, deve “levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor [sic] intensidade, durabilidade, qualidade” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 19). As atividades de leitura e produção de sentido são “orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 21). É preciso “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro”. Desse modo, “falamos de **um** sentido para o texto, não **do** sentido”, pois, em atividades de leitura, ativamos um lugar social, as nossas vivências, as relações com o outro, os valores da comunidade além dos conhecimentos textuais (KOCH & ELIAS, 2008, p. 19; negritos das autoras). O que implica “aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”, mas isso não quer dizer que o leitor “possa ler qualquer coisa no texto”, pois, já afirmamos, “o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-leitor-texto” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 21).

Na perspectiva dos estudos do letramento que pretende um leitor crítico, entendemos por texto (do latim *textus*, tecido) “toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções”⁴⁵ (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 62). É um “produto tipicamente *social*, criado por usuários num ambiente de condições socialmente determinadas” (MEY, 2001, p. 209). O texto pode ser compreendido “como uma unidade através da qual se atualizam diferentes gêneros” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 85).

Um texto funciona como um mosaico de outros textos, a construção do seu significado não se limita apenas ao que está nele. Entendemos um texto porque

⁴⁵ Um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela, por exemplo, podem ser interpretados como textos. Há textos que combinam a linguagem verbal com a linguagem visual, como os utilizados hoje em dia no jornalismo e na publicidade (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 62).

somos capazes de reconhecer nele os traços (modelos, vestígios e estilos) de outros textos. Um tipo de traço importante a ser reconhecido num texto é o gênero ao qual pertence. O reconhecimento do gênero “fornece uma chave para a interpretação do texto” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 63). Quanto mais traços reconhecemos num texto mais fácil e enriquecida é nossa leitura e interpretação. O que propicia esse exercício é a chamada intertextualidade, um “fenômeno cumulativo” que se refere às “relações entre os diferentes textos” e que permitem que “um texto derive seus significados de outros” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 62).

O conceito de intertextualidade – propriedade constitutiva do texto – permite entender por que a leitura desfaz as divisões entre as diferentes áreas do saber. A possibilidade de reconhecer em um texto vestígios de outros textos dos mais variados assuntos dá sustentação à tese de que a intertextualidade é um fenômeno “eminente interdisciplinar” na medida em que transforma o texto “num objeto tão aberto quantas sejam as relações que o leitor perceber” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 81). A intertextualidade pode ser comparada a uma rede: “nos permite perceber o conjunto de relações imbricadas presentes no texto”, nos permite “visualizar o dinamismo do processo mental que pode ser promovido pela leitura de apenas um texto” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 87). Nesse sentido, compreendemos que o entendimento de qualquer texto pressupõe uma *relação dialógica* (BAKHTIN, 1997, p. 290) porque nos remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro.

Pela experiência de leitura e conhecimento de mundo o leitor tece suas redes, mas é função do professor ensinar o aluno a “puxar os fios e fazer os nós” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 87). E não há maneira de fazer isso senão por meio da leitura de uma gama de textos. Esse é o modo pelo qual o professor pode “capacitar os estudantes a perceber os mais variados pontos de vista acerca de um determinado assunto e considerá-los cada um de modo crítico” (GREEN, 2001, p. 10, tradução nossa)⁴⁶. Além disso, deste modo os alunos têm a oportunidade de “fazer links entre o que é novo e o que é familiar”, tornando o aprendizado mais

⁴⁶ “Thus, the juxtapositioning of texts (reading a range of texts on a given subject or topic) arguably enables students to perceive a range of view-points and to consider each in a critical way”.

significativo. É assim que o “conhecimento escolar” pode ser transformado em “conhecimento ativo” (GREEN, 2001, p. 11, tradução nossa)⁴⁷.

O professor de leitura também deve ensinar o aluno a reconhecer “as chaves” (ênfase nossa), “os contextos” que o próprio texto fornece para sua interpretação – como o gênero que está atualizando – pois, conhecer o gênero do texto que se pretende ler é uma competência que ajuda o leitor a determinar, de antemão, “o que buscar” num texto (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 63).

De tudo o que foi dito, devemos considerar ainda que, para que o professor em formação possa redefinir seu trabalho com atividades de leitura em outras áreas ou disciplinas, reconhecemos, conforme Signorini (2007, p. 328), “a importância de se deslocarem os focos de leitura e os modos de ler⁴⁸ antes mesmo de se diversificarem os gêneros lidos (conforme a demanda dos documentos oficiais mais recentes), ou de se introduzirem novos estudos acadêmicos sobre leitura”⁴⁹.

Conforme Kleiman & Martins (2007), a confluência de fatores culturais e socioeconômicos que configuram o mundo profissional do docente constitui, muitas vezes, um círculo vicioso que prende esses professores em posições sociais subalternas. Assumir o papel de *agente de letramento* é uma ação de tal envergadura que o professor, independente da área em que atue, precisa ter familiaridade com as práticas de letramento de diversas instituições, particularmente aquelas legitimadas pelos grupos dominantes. Mesmo sabendo ler e escrever e estando diariamente exposto a eventos de letramento mediados pela escrita, o fato de estar alheio a práticas sociais diferentes daquelas específicas ao ambiente acadêmico e escolar conduziria a um *efeito de desautoração (disempowering)*⁵⁰, efeito contrário ao que se espera das práticas de letramento – o de instrumentar o sujeito para a intervenção crítica na sociedade.

⁴⁷ Green continues to say that when students have the opportunity to make links between what is new and what is familiar, learning becomes more meaningful and school knowledge is transformed into active knowledge.

⁴⁸ A autora refere-se a “práticas padronizadas de abordagem de textos escritos que mobilizam ‘estratégias’ de leitura procedural” (...). Para que esse deslocamento ocorra, seria fundamental “a participação do formando professor em práticas outras em relação às que já lhe são familiares, como condição para que ocorra o rompimento ou interrupção de mecanismos de sustentação do que se quer modificar ou questionar, e/ou da ordem institucional correspondente” (SIGNORINI, 2007, p. 328).

⁴⁹ O que não anula a necessidade desses professores conhecerem melhor os gêneros textuais, visto que, compreendendo a estrutura desses gêneros, será possível auxiliar o aluno de forma significativa durante o estágio e, especialmente, quando estiver exercendo a sua profissão.

⁵⁰ O termo *disempowering* ou *disempowerment* também tem sido traduzido para o português *desempoderamento*.

2.4. Gêneros, letramento e interdisciplinaridade

Conforme Mey (2001, p. 69), uma pressuposição subjacente a nossa sociedade ocidental moderna é a de que somos indivíduos ativos e de que nossas atividades nos levam a atingir objetivos. Segundo o autor, a maneira que temos para coordenar essas atividades é através da comunicação, que para ocorrer depende do uso de algumas *ferramentas* específicas. Os gêneros são estas ferramentas que propiciam as atividades da linguagem humana. É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero porque “toda a manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero”⁵¹ (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Por meio dos gêneros que os indivíduos inserem e manifestam suas intenções comunicativas e suas necessidades sociointerativas.

Para Bakhtin, todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de gêneros – “tipos de enunciados relativamente estáveis”⁵² (BAKHTIN 1997, p. 305), “concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma e de outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279). As *esferas* da atividade humana (como a jurídica, jornalística, religiosa, escolar, etc.)⁵³ podem ser entendidas também como “domínios discursivos” nos quais os gêneros, “modelos comunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 188), “se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). É por isso que não se pode tratar o gênero independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. É com essa posição teórica que chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social.

⁵¹ Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão *gênero textual*, ou a expressão *gênero discursivo*. Vamos adotar, assim como Marcuschi (2008, p. 154), a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende de modo explícito e claro identificar algum fenômeno específico.

⁵² Os gêneros (orais ou escritos) não devem ser considerados modelos estanques, ou estruturas rígidas, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas, como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

⁵³ Nas práticas discursivas de cada domínio podemos identificar um conjunto de gêneros que podem ser textuais ou discursivos, tanto na modalidade escrita de uso da língua como na oral, por exemplo: contratos e certidões na esfera jurídica; notícias, reportagens, artigos de opinião, jogos, histórias em quadrinhos, entrevistas jornalísticas, caricatura e charge na esfera jornalística; jogos e histórias em quadrinhos na esfera do lazer. Um gênero pode se manifestar em mais de uma esfera, conforme seu propósito de comunicação. Muitos gêneros são comuns a vários domínios discursivos e se renovam à medida que cada esfera de atividade humana se desenvolve e sofre mudanças.

Os diversos domínios discursivos condicionam distintas práticas sociais que são realizadas, através dos gêneros. Eles operam como “enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas” (MARCUSCHI, 2008, p. 194). Em outras palavras, em cada esfera de utilização da linguagem existe uma concepção definida de destinatário a que se dirige um locutor. Desta maneira, a apropriação dos gêneros é “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades humanas” (BRONCKART *apud* MARCHUSCHI, 2008, p. 154).

É justamente por causa dos gêneros que não lemos um texto científico e uma revista de variedades da mesma forma, que sabemos nos comportar conforme o lugar que frequentamos (escola, igreja, teatro, praia...). É por isso também que nas rotinas comunicativas institucionalizadas, os gêneros, além de necessários para a interlocução humana, tornam-se objetos culturais que se prestam aos mais variados tipos de controle social, instaurando, até mesmo, relações de poder⁵⁴, pois o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente.

Este é o motivo pelo qual adotamos, nesta dissertação, a perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural⁵⁵ para a compreensão de gêneros. Esta perspectiva “preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam”; os gêneros são considerados a partir de uma visão histórica que os toma como “altamente vinculados às instituições que os produzem” (MARCUSCHI, 2008, p. 153). Essa perspectiva de estudo do gênero tem se mostrado bastante adequada para as atuais demandas escolares⁵⁶ na medida em que estas têm considerado cada vez mais o ensino de gêneros em função das práticas sociais a eles atreladas⁵⁷.

⁵⁴ Segundo Marcuschi (2008, p. 162), “podemos dizer que o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista”. O gênero textual não cria nem perpetua relações, apenas manifesta suas realizações. Porém, a condição de seres sociais nos envolve numa “máquina sociodiscursiva”, e “um dos instrumentos mais poderosos desta máquina são os gêneros textuais”. Em outras palavras, é o poder e a inserção social que permite o domínio e manipulação dos gêneros, que determina quem pode expedir um diploma, uma carteira de identidade, um alvará de soltura, escrever uma reportagem jornalística ou dar uma aula por exemplo.

⁵⁵ Escola americana representada por Miller, Bazerman, Freedman, Swales; influenciada por Bakhtin, mas em especial pelos antropólogos, sociólogos e etnógrafos, o que explica o fato de os trabalhos “espelharem vários pontos de contato”, especialmente no que diz respeito à “natureza social do discurso” (CARVALHO, 2005, p. 130).

⁵⁶ Porque inicialmente tinha sua atenção para a “compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 153).

⁵⁷ As OCEM de Língua Portuguesa já consideram os propósitos envolvidos nas situações de interação de que os gêneros discursivos emergem (BRASIL, 2006, p. 22,36 e 38).

A discussão deste capítulo permite depreender, as práticas de leitura atualmente desenvolvidas na escola básica ainda têm favorecido pouco o fortalecimento do letramento crítico dos alunos (via pela qual a escola pode contribuir para diminuição das distâncias sócio-econômico-culturais). Em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura, ganhou força uma concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas de interação verbal/social deva se abrir para um novo diálogo, focalizando agora, “além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso” como objeto de ensino (RODRIGUES, 2005, p. 153).

Nesse sentido, investigamos as práticas de leitura propostas em documentos curriculares oficiais e em relatórios de estágio supervisionado a partir da noção de gênero como *ação social*⁵⁸, perspectiva a partir da qual os “gêneros servem como chaves para entender como participar das ações da comunidade”⁵⁹ (MILLER *apud* FREEDMAN e MEDWAY, 1994, p. 10, tradução *ipsis litteris*). Neste contexto de estudo, os gêneros não são apenas estruturas textuais. Há também atos retóricos praticados neles. Passa-se a olhar a fala ou a escrita como “instâncias cujo objetivo é atingir determinado propósito em certa situação social” (CARVALHO, 2005, p. 130). Tende-se a considerar “as relações entre texto e contexto”, “em vez de se prestar atenção exclusiva ao texto”, como “artefato linguístico apenas” (CARVALHO, 2005, p. 130). Quando dominamos um gênero, não dominamos apenas uma forma linguística, mas sim “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Porque os gêneros possuem uma relação sócio-histórica com suas fontes de produção, é que podem operar como “formas de legitimação discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 154), como “frames para a ação social” (BAZEMAN, 2006, p.23), que concretizam formas de vida, modos de ser e não apenas uma estrutura textual. Os gêneros emergentes da mídia virtual e que hoje se proliferam dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital) servem de exemplo para essa tese, pois, tudo indica que a *internet* talvez seja “menos uma revolução tecnológica do que uma revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente” (CRYSTAL *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 199).

⁵⁸ Desenvolvida inicialmente por Carolyn Miller (1984).

⁵⁹ “Genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community”.

As várias esferas discursivas jogam por terra a noção de que a prática social da leitura (atividade na qual se interrelacionam diversos conhecimentos – sejam eles socioculturais, disciplinares ou textuais) envolve apenas questões de língua. (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 93-94)

Se as práticas sociais são legitimadas pelos grupos socioculturais ou profissionais, pelas instituições, pelo contexto social, como toda prática social, a leitura é uma maneira de atuar nas instituições (escola, igreja, local de trabalho), de alcançar objetivos, metas e planos, mas para isso é preciso mobilizar todo conhecimento à nossa disposição (inclusive o de gênero) para fazer os ajustes necessários a cada situação. É aí que a noção de gêneros relaciona-se intimamente à de letramento. Ambas são férteis áreas inter/transdisciplinares por integrarem o estudo do funcionamento da língua a atividades culturais e sociais das mais diversas áreas.

Um sujeito significativamente letrado transita livremente, com familiaridade, entre diversas práticas sociais, de diversas instituições, manifestadas através de diversos gêneros.

Ele conhece as práticas de uso da escrita da escola, da mídia, da igreja, do local de trabalho, da repartição pública, enfim, das instituições próprias de uma sociedade tecnológica. Ele é também um sujeito cujos modos de leitura diferem em se tratando do jornal no início do dia, da correspondência que o carteiro trouxe, do formulário que precisa assinar no banco, de uma revista enquanto espera o atendimento do dentista, do romance que lê antes de dormir. E quando essas práticas são altamente especializadas, como as das instituições jurídicas, por exemplo, o sujeito plenamente letrado é aquele que as conhece suficientemente para procurar uma assessoria adequada para seu uso (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 96).

E esse é o grande desafio para a escola hoje: formar sujeitos significativamente letrados, incluídos socialmente, capazes de transitar pelos diferentes espaços, e de usufruir da leitura para resolver as demandas do seu cotidiano. Mas quando as demandas de leitura aumentam, e os gêneros que se espera que aluno seja capaz de ler diversificam-se, constata-se que o aluno não aprendeu a ler de fato, ou seja, no sentido de compreender, fazendo relações com outros objetos da sua experiência; e é por isso que só consegue decifrar. É “nesse momento que fica evidente que ninguém ensinou a criança a ler” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 98).

Diante da multiplicidade de gêneros existentes, a necessidade de escolha é outro desafio de dimensão proporcional e que nos leva a algumas perguntas: será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Será que existem gêneros que são mais importantes que outros? Quais gêneros poderiam ser trabalhados nos projetos interdisciplinares pelos professores das diferentes disciplinas? Dar uma resposta consensual a estas perguntas seria o mesmo que ignorar tudo o que dissemos antes a respeito da autonomia que cada escola precisa ter para que tome decisões pertinentes aos problemas próprios de sua comunidade.

Porém, no capítulo a seguir, veremos que, ao analisar os documentos oficiais que devem orientar o trabalho pedagógico, é possível encontrar algumas sugestões de gêneros textuais⁶⁰ que podem favorecer o trabalho com práticas de leitura nas disciplinas focalizadas nesta dissertação. Entendemos que os alunos-mestre das Licenciaturas em Geografia, História e Matemática (ainda que não tenham um amplo conhecimento sobre gêneros) podem desempenhar um trabalho bastante significativo para o letramento do aluno, se, por meio de projetos interdisciplinares de letramento, trabalharem com textos, manifestados em tais gêneros.

⁶⁰ Estamos compreendendo *gênero textual* de acordo com Marcuschi (2008, p. 154-155). Segundo o autor, o termo refere-se a textos materializados em situações comunicativas recorrentes, são textos que encontramos em nossa vida diária e se expressam em designações diversas (notícia jornalística, reportagem, piada...). Em contraposição aos tipos textuais, que se caracterizam muito mais como sequências linguísticas, abrangendo cerca de meia dúzia de categorias (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção).

CAPÍTULO III

PRÁTICAS DE LEITURA ESCOLAR PROPOSTAS EM ORIENTAÇÕES CURRICULARES OFICIAIS

Neste capítulo, descrevemos propostas de trabalho pedagógico que envolvem práticas de leitura escolar em aulas de Geografia, História e Matemática, sugeridas em documentos curriculares oficiais para orientação do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Os documentos analisados e propostos para orientar o Ensino Fundamental II são: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998) e o *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins* (RCTO, 2009). Os documentos analisados e propostos para orientar o Ensino Médio são: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000), as *Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+, 2002), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), e a *Proposta Curricular para o Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Tocantins* (PCEMTO, 2007)⁶¹.

As passagens textuais a seguir mencionadas não são as únicas que apresentam propostas de trabalho com práticas escolares de leitura. Pelo fato de alguns documentos corresponderem a orientações complementares (OCEM; PCN+; RCTO; PCTO) a outros documentos de base (PCN; PCNEM) algumas passagens das orientações complementares se confirmam como reprodução desses últimos documentos. Portanto, escolhemos aquelas apresentadas de modo mais detalhado, e que respondem de forma mais adequada aos propósitos deste capítulo – compreender por meio de quais suportes e gêneros as atividades de leitura podem ser trabalhadas em cada disciplina e de que modo tais práticas estão vinculadas ao desenvolvimento de competências e habilidades que contribuam para o aluno no agir socialmente.

A partir da análise dos *objetivos, competências e habilidades e orientações didáticas e metodológicas*, foi possível compor: (i) três tabelas que representam as possibilidades de práticas de leitura em aulas de Geografia, História e Matemática; (ii) três quadros que representam as competências e habilidades que podem ser desenvolvidas no campo da *representação e comunicação* em cada disciplina

⁶¹ Por se tratar de uma versão preliminar, este documento, embora tenha sido consultado, não foi caracterizado nos apêndices como os demais.

escolar; (iii) e dois esquemas que representam os gêneros textuais priorizados em cada disciplina escolar focalizada nesta dissertação. Nos esquemas apresentados, consideramos a prática interdisciplinar essencial para o ensino de leitura nas Licenciaturas focalizadas nesta pesquisa.

Este capítulo está organizado em quatro seções: *Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de Geografia*; *Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de História*; *Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de Matemática*; *Gêneros textuais em práticas de leitura – Ensino de Geografia, História e Matemática*.

3.1. Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de Geografia

Segundo os PCN (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 35), em Geografia, espera-se que, ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes, que lhes permita ser capazes de “compreender a importância das *diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço*”⁶². Um dos objetivos gerais para o ensino de geografia no Ensino Fundamental que focaliza práticas de leitura é

desenvolver no aluno o espírito de pesquisa, fundamentado na idéia de que, para *compreender a natureza do território, paisagens e lugares*, é importante valer-se do recurso das *imagens* e de *vários documentos* que possam oferecer informações, ajudando-os a fazer sua leitura para *desvendar essa natureza*; (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 99-100)

Conforme a PCEMTO, o trabalho de educação geográfica no Ensino Médio consiste em “levar os alunos a veicularem os ensinamentos geográficos a uma *leitura crítica da realidade do mundo atual* e se assumirem como cidadãos *participantes do espaço geográfico no qual convivem*”. Pretende-se que por meio de dos conteúdos geográficos, os alunos possam desenvolver as “capacidades cognitivas para uma *leitura crítica do espaço e do mundo*”. (PALMAS, PCEMTO/CHT, 2007, P. 261)

⁶² As expressões em itálico em todas as passagens textuais doravante citadas dos documentos oficiais representam ênfase nossa.

A partir destes objetivos gerais propostos para o ensino de Geografia nos níveis fundamental e médio, podemos apreender que as possibilidades de práticas de leitura nesta disciplina:

TABELA 1 – AS PRÁTICAS DE LEITURA EM AULAS DE GEOGRAFIA

- a) estão estreitamente vinculadas à leitura de informações do espaço geográfico. (a realidade, o mundo);
- b) são transmitidas por diferentes linguagens: imagens (fotografias, mapas e representações gráficas), músicas, literatura de dados, documentos;
- c) devem permitir ao aluno desvendar, compreender e participar do espaço em que convivem.

De acordo com os PCN+ (MEC, 2002, p. 60), o registro e a comunicação são elementos indispensáveis para a construção dos princípios científicos da Geografia. Um dos objetivos do ensino de Geografia é, desde o Ensino Fundamental, desenvolver no aluno o espírito de pesquisa, e, para tanto, é preciso desenvolver competências que lhes permitam documentar, registrar e trocar informações dentro do contexto da disciplina, da própria área, como também com outras disciplinas e demais áreas.

As competências e habilidades esperadas através do estudo da Geografia no campo da *representação e comunicação* e que envolvem práticas de leitura são as seguintes:

QUADRO 1 - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO CAMPO DA REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	
ENSINO FUNDAMENTAL II	
PCN	
Saber utilizar procedimentos da pesquisa geográfica. Saber desenvolver pesquisas acerca de temáticas geográficas. (p. 130)	
Saber fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação. (p. 130)	
Saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos. (p. 130)	
Ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano. (p. 89 e 130)	
RCTO	
Comparar os diversos tipos de mapas, observar as escalas cartográficas e utilizar o conceito de fusos horários como forma de entender os fenômenos sócioambientais brasileiros. (p. 135)	
ENSINO MÉDIO	
OCEM	
Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. (p. 45)	
PCNEM / PCN+	
Ler, analisar e interpretar os códigos específicos de Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.) considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou espacializados. (p. 35/60)	
PCEMTO	
Analisar e comparar dados gráficos e estatísticos e utilizar com eficiência cartas e mapas. (p. 276)	

Na seção de orientações didáticas de RCTO (PALMAS, RCTO/GEOGRAFIA, 2009, p. 139-140), há algumas sugestões de trabalho que envolvem práticas de leitura de notícias, mapas, tabelas e gráficos, (letras de) músicas, textos de apoio, imagens e maquetes. Práticas que podem contribuir para a construção e desenvolvimento das habilidades e competências anteriormente citadas.

No documento, o trabalho com notícias (presentes nos artigos de jornais, de revistas, nas propagandas, nas músicas, na televisão, etc.) é considerado uma possibilidade de os alunos relacionarem os conteúdos trabalhados em sala de aula com os acontecimentos da vida real. Pela dinâmica inerente à Geografia, “qualquer reportagem pode receber um tratamento geográfico e correlacioná-lo com o conteúdo trabalhado” (PALMAS, RCTO/GEOGRAFIA, 2009, p. 139). Uma sugestão didática apresentada no documento é a confecção de painéis com recortes de

jornais e revistas, murais e cartazes com o objetivo de induzir os alunos à reflexão com mais motivação e interesse.

No uso e construção de mapas (que devem ser entendidos segundo um retrato de um espaço real, num certo momento e em outra escala), as habilidades de leitura e interpretação de mapas, estão ligadas a alguns procedimentos de cálculo (de escala) e convenções cartográficas (legendas, cores, símbolos, áreas, pontos e linhas).

Da mesma maneira que no trabalho com notícias, o uso de tabelas e gráficos deve ser considerado pelo caráter informativo que possui. Conforme o RCTO, “este método traz muita informação sobre os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e físicos de qualquer espaço estudado, de visual e com base em dados estatísticos, possibilitando a reflexão e o entendimento do conteúdo” (PALMAS, RCTO/GEO, 2009, p. 139).

Por meio de letras de músicas, é possível trabalhar os conteúdos extraíndo a mensagem que elas trazem, pois há muitas letras de autores brasileiros que retratam temas abordados na Geografia ou fazem referência a alguma forma de viver. O trabalho com paródias também é considerado relevante para o ensino de Geografia, porque possibilita “reconstruir uma poesia ou a letra de uma música fazendo referência a problemas que estão sendo trabalhados” (PALMAS, RCTO/GEO, 2009, p. 140).

Os textos de apoio ou leitura complementar são apresentados como “um subsídio a mais que se tem para trabalhar os conteúdos” (PALMAS, RCTO/GEO, 2009, p. 140), e servem de instrumento para a compreensão teórica mais detalhada sobre um determinado conhecimento trabalhado com os alunos.

No uso de imagens, são recomendadas a leitura de charges, paisagens, gravuras, reportagens para o “desenvolvimento do conhecimento crítico” (PALMAS, RCTO/GEO, 2009, p. 140).

Nos PCN, os conteúdos propostos para o ensino fundamental são apresentados por eixos temáticos, que poderão ser abordados principalmente mediante procedimentos de pesquisa.

No segundo eixo do quarto ciclo, *Um só mundo e muitos cenários geográficos*, um dos temas discutidos refere-se às *Paisagens e diversidade territorial no Brasil*. Conforme o documento, nessa fase de escolaridade, é muito importante

que o conhecimento *da rua* e o *conhecimento escolar* sejam trabalhados “mediante a leitura de textos de diferentes imagens de representações da realidade (como o grafite, por exemplo), em vários níveis de complexidade e formas de expressão da escrita e da representação do espaço geográfico” (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 97). O professor pode aprofundar o estudo do meio com base no “trabalho com literatura, leitura de jornais, livros de geografia, livros paradidáticos” (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 97), “imagens, (...) diferentes tipos de documentos, narrativas, filmes, fotografias, textos literários, jornais e revistas” (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 111). Neste documento, algumas atividades foram sugeridas para serem desenvolvidas, conforme autonomia dos alunos, no que se refere ao aumento das competências para leitura, escrita e cartografia: “entrevistas e enquetes; pesquisas em livros, revistas, jornais e enciclopédias; consultas a arquivos, atlas e mapas; (...) (re) apresentação das informações por meio de painéis, exposições, folhetos, cartazes, jornal mural (...)” (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 111 e 112).

Nos PCN, as práticas de leitura são sugeridas especialmente quando se apresentam maneiras de trabalhar os conteúdos relacionados à cartografia e ao estudo da paisagem.

O estudo da cartografia é considerado um meio para que o aluno possa representar, ler e criticar a sua realidade. Espera-se que a partir do terceiro ciclo do ensino fundamental sejam desenvolvidas competências necessárias para tornar o aluno *um leitor crítico e mapeador consciente*. Para a leitura cartográfica, o professor pode lançar mão de diferentes tipos de mapas temáticos, atlas, globo terrestre, plantas, maquetes, fotos aéreas e imagens de satélite (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 93, 96). As práticas de leitura cartográfica objetivam desde aquisições simples (saber se orientar com uma carta, planta ou mapa rodoviário), até outras mais complexas (utilizar uma bússola, saber reconhecer e situar tipos de clima, massas de ar, formações vegetais, distribuição populacional, centros industriais, urbanos e outros) (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 81).

Na seção de *Orientações metodológicas e didáticas* dos PCN, são apresentados alguns procedimentos que podem ser adotados, quando a abordagem dos conteúdos é feita na perspectiva da leitura da paisagem. Esses procedimentos mencionam a utilização de alguns instrumentos semelhantes aos apresentados no RCTO, e que possibilitam práticas de leitura em aulas de Geografia. De acordo com

o documento, conhecer uma paisagem “é reconhecer seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação existente entre eles”. (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 136). Podemos conhecer uma paisagem de forma direta, quando visitamos algum lugar e observamos sua paisagem, ou de forma indireta, por meio de fotografias, literatura, vídeos, relatos, e etc.

Para realizar a leitura de uma paisagem, é preciso fazer uma pesquisa dos elementos que as constituem. Esta pesquisa pode ocorrer apoiada na consulta a diferentes fontes de informação como material fotográfico, textos, obras literárias, músicas regionais, fotografias, entrevistas ou relatos. Esses instrumentos são considerados essenciais na busca de novas informações que ampliem aquelas que já se possui. Na escola, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem.

As imagens precisam ser analisadas na sua totalidade contextualizadas em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade etc. Segundo os PCN, cabe ao professor tomar esses dados para referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujos significados podem ser encontrados de forma explícita ou implícita. (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 33)

Por meio da fotografia, do cinema, dos grafismos das imagens da televisão e da própria observação a olho nu, somos expostos a imagens diariamente – o apelo às imagens é constante. De acordo com os PCN, o processo de leitura de imagens requer algumas habilidades. A atenção ao ângulo de visão e a distância deve ser acionada no processo de leitura. Além disso, é preciso considerar que as experiências de vida orientam o olhar de cada indivíduo nesse processo:

Uma mesma imagem pode ser interpretada de muitas maneiras. Por exemplo, a imagem de um condomínio de prédios pode ser lida de modo diferente por um engenheiro construtor, um engenheiro de tráfego, um ecologista, um político, um favelado ou, ainda, por uma criança do meio rural. (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 136)

Conforme os PCN, para introduzir atividades de leitura da paisagem, o professor de Geografia pode fazer comparações que demonstrem aos alunos as diferentes leituras possíveis a um mesmo objeto. Isso é muito importante porque

“permite o confronto de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos, econômicos, enfim, das diferentes interpretações existentes e a constatação das intencionalidades e limitações daquele que observa”. (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 136)

As produções musicais, como as canções que descrevem aspectos de uma determinada região, podem ser utilizadas por professores e alunos para “obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico”. (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 33)

A Literatura tem sido redescoberta e sugerida nesta área devido ao interesse e curiosidade que pode provocar em relação à leitura do espaço. A literatura regional, (obras de Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto) é mencionada como recurso para o estudo e leitura da paisagem:

É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, mediante a leitura de autores brasileiros consagrados (Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros), cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 33)

Uma abordagem de trabalho interdisciplinar e que lance mão de outras fontes de informação pode favorecer o estudo da paisagem (territórios, lugares e regiões). Cabe ao professor sensibilizar o aluno quanto ao seu novo papel na aprendizagem dos aspectos geográficos, qual seja o “de leitor, de pesquisador, de dialogador, de “surfador” da internet, de leitor e interpretador de mapas, fotos ou gráficos bem como o de articulador entre o conhecimento científico e a vida cotidiana” (PALMAS, PCEMTO/CHT, 2007, p. 281, ênfase do documento).

3.2. Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de História

Em História, um dos objetivos gerais propostos tanto nos PCN quanto no RCTO consiste em “*dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais*” (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p.43; PALMAS, RCTO/HIST, 2009, p. 143). Espera-se que, ao final do terceiro e

quarto ciclos, os alunos sejam capazes de “utilizar fontes históricas” em suas pesquisas escolares (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p.54 e 66).

Conforme as OCEM, um dos objetivos de ensino desta disciplina, talvez o primeiro e que condiciona os demais, é levar os alunos a compreender que o conhecimento produzido pelos historiadores deve ser apropriado de modo crítico, pois, ao construir as narrativas históricas, “os autores se utilizam de métodos diferenciados e podem até mesmo apresentar versões e interpretações díspares sobre os mesmos acontecimentos” (BRASIL, OCEM/CHT, 2006, p. 72). Com o ensino da História, objetiva-se “a superação da passividade dos alunos frente à realidade social e ao próprio conhecimento” (BRASIL, PCN+/CHT, 2002, p. 74).

Espera-se que, ao final Ensino Médio, os alunos estejam “preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade” (BRASIL, PCNEM/CHT, 2000, p. 22). Para tanto,

importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio. (BRASIL, PCNEM/CHT, 2000, p. 22)

A partir destes objetivos gerais propostos para o ensino de História, nos níveis fundamental e médio, podemos apreender que as possibilidades de práticas de leitura nesta disciplina:

TABELA 2 – AS PRÁTICAS DE LEITURA EM AULAS DE HISTÓRIA

- a) estão estreitamente vinculadas à leitura de informações contidas em fontes históricas registradas ao longo do tempo por meio de diferentes linguagens: escrita, iconográfica, sonora e material;
- c) devem ser investigadas considerando procedimentos de pesquisa;
- d) devem ser interpretadas de modo crítico (considerado o caráter subjetivo e provisório do conhecimento);
- e) destacam a leitura e interpretação de textos como atividades fundamentais para o aprendizado da disciplina.

De acordo com as OCEM, o ensino de História, articulado às demais disciplinas, pode oferecer aos alunos de Ensino Médio “possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho”

(BRASIL, OCEM/CHT, 2006, p. 67). Desenvolver competências e habilidades de leitura e interpretação em História significa dar ao aluno possibilidades de compreender a “lógica” da “realidade” e “da construção do conhecimento” (BRASIL, PCN+/CHT, 2002, p. 74). As competências e habilidades esperadas através do estudo da História no campo da *representação e comunicação* e que envolvem práticas de leitura são as seguintes:

QUADRO 2 – AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO CAMPO DA REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	
ENSINO FUNDAMENTAL	
PCN	
Reconhecer a diversidade de documentos históricos. (p. 62 e 75)	
RCTO	
Analisar e interpretar mapas, quadros, gravuras e textos históricos. (p.143)	
Interpretar, analisar, sintetizar informações coletadas em testemunhos históricos escritos e não escritos. (p.143)	
ENSINO MÉDIO	
PCNEM / PCN+	
• Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. (p. 28, p. 74)	

Como vimos anteriormente, espera-se que, no Ensino Fundamental, os alunos aprendam a dominar procedimentos de pesquisa a fontes históricas registradas por meio de diversas linguagens. Segundo os PCN, os registros históricos podem ser considerados documentos por meio dos quais é possível ler e interpretar a História. Um dos critérios de avaliação proposto para os 3º e 4º ciclos consiste em *reconhecer a diversidade de documentos históricos*. Por meio deste critério, pretende-se “avaliar se o aluno é capaz de identificar as características básicas de documentos históricos, seus autores, momento e local de produção e de compará-los entre si” (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 63 e 75). Então, é necessário compreender melhor o que pode ser considerado documento.

Segundo os PCN, a partir do século XX, o conceito de documento tem sido redefinido. Na visão Positivista de pesquisa *nem todo texto*, por exemplo, *era considerado documento*, apenas os oficiais, que eram produzidos com o intuito de registrar “acontecimentos políticos, militares, jurídicos e diplomáticos, como certidões de cartórios, escrituras de compra e venda, atas das Câmaras ou do Senado,

relatórios de secretarias de governos, leis, inscrições em templos ou monumentos, cartas, etc” (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 84). Acreditava-se que estes documentos comunicavam informações já consolidadas. Eram vistos qual testemunho escrito, comprovação dos acontecimentos passados. Além disso, acreditava-se que documentos como estes mantinham uma “relação direta com o real”, cabendo ao historiador “constatar a autenticidade do texto” e “descrever o real”, “baseando-se nos dados nele descritos”, por isso, o texto era valorizado pelo conteúdo e encarado como, “simples suporte de informação” (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 84).

Hoje, é preciso considerar que a própria escolha do documento a ser investigado revela a subjetividade inerente ao processo de interpretação. É preciso considerar, ainda, o fato de que “as primeiras impressões de quem lê um texto ou observa uma gravura estão impregnadas de ideias, valores e informações difundidas no senso comum” (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 86). Por isso, o conceito de documento foi ampliado, passando a ser considerados documentos

tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, gestos, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, de viver e de pensar dos homens – músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações etc. As fontes escritas passaram a ser variadas – textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais etc. (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 84).

Por serem “obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados”, “os documentos são fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico” (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 83).

Trabalhar com documentos históricos é, por tudo o que foi dito, uma possibilidade de desenvolver práticas de leitura em aulas de História. E mais, as atividades de leitura não se resumem a documentos provenientes de fontes escritas apenas (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 83). Além de textos verbais e/ou multimodais⁶³ (jornais, textos literários, diários, depoimentos, lembranças, relatos de viagem, leis, programas de televisão, filmes, mapas e obras de arte), para o trabalho de leitura em aulas de História podem ser usados objetos, utensílios, ferramentas de trabalho, vestimentas e edificações.

⁶³ Definimos o conceito de multimodalidade na última seção deste capítulo, quando apresentamos um esquema de gêneros que consideramos multimodais.

Mas, de acordo com os PCN, é preciso definir alguns critérios para a escolha dos documentos a serem utilizados como material didático. Os critérios sugeridos estão intimamente relacionados às atividades de leitura a serem desenvolvidas: considerar se ele é *acessível* à faixa de idade dos alunos e se é capaz de *motivar interesse* no tema em estudo (atividades que envolvem textos legislativos ou textos muito extensos são mais difíceis de serem realizadas). Sugere-se que as imagens e textos a serem trabalhados no terceiro ciclo sejam mais curtos: “podem ser privilegiados os trabalhos com poucos documentos, mas que eles sejam significativos” (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 86). Podem ser feitas observações, descrições, análises, relações, interpretações, com o objetivo de “confrontar dados e abordagens” (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p.77). O importante é que, ao final de cada pesquisa, “aconteça um momento de retorno” aos documentos selecionados, “para que os alunos comparem as novas informações” – o seu “novo olhar” – “com suas apreensões iniciais e reflitam sobre problemáticas históricas a ele relacionadas” (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 87).

Cabe ao professor de história, ensinar aos alunos “como proceder consultas em fontes bibliográficas, como organizar as informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos” (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 77). Para realizar uma pesquisa, o aluno precisa ser capaz de realizar alguns procedimentos. O professor mediador do processo de aprendizagem pode favorecer a ampliação do conhecimento, das capacidades e das atitudes de autonomia dos estudantes ao ensiná-los a:

manusear livros, revistas e jornais; localizar informações, estabelecer relações entre elas e compará-las; familiarizar-se e desenvolver domínios linguísticos; identificar ideias dos autores; perceber contradições e complementaridade entre elas; trocar e socializar opiniões e informações; selecionar e decidir; observar e identificar informações em imagens, textos, mapas, gráficos, objetos e paisagens (BRASIL, PCN/HIST, 1998, p. 82).

Segundo as orientações destinadas ao Ensino Médio nos PCN+, desenvolver procedimentos de pesquisa consiste em *interrogar* os diversos tipos de registros. Interrogar fontes de pesquisa significa “situar os autores e os lugares de onde falam, os grupos sociais com que se identificam, seus interesses e os objetivos envolvidos na sua produção” (BRASIL, PCN+/CHMT, 2002, p. 74). Ao interrogar as variadas fontes em suas múltiplas linguagens e suas especificidades (escrita, oral, gestual,

pictórica), é possível “extrair informações e mensagens expressas nas múltiplas linguagens que os seres humanos utilizam em suas práticas comunicativas e nas diferentes formas de conhecimento que constroem sobre o mundo” (BRASIL, PCN+/CHMT, 2002, p. 74).

Ao fazer a transposição do conhecimento histórico para o nível médio, deve-se levar em conta que, na produção dos testemunhos históricos, há “diferentes agentes sociais envolvidos”, há motivações “explícitas ou implícitas nessa produção”, além de “especificidades das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam”, e, por isso, “é de fundamental importância” que se considere “o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente” (BRASIL, PCNEM/CHMT, 2000, p. 22).

Conforme as OCEM, é necessária uma “leitura crítica” dos “materiais didáticos colocados à disposição dos alunos, especialmente os *livros didáticos*” (BRASIL, OCEM/CHMT, 2006, p. 72). É preciso que o aluno aprenda metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, de modo a apropriar-se de um olhar consciente no que tange a sociedade e a si mesmo. O aluno precisa estar ciente do *caráter provisório* do conhecimento, além de ser capaz de se exercitar nos procedimentos próprios da história como:

problematização das questões propostas; delimitação do objeto; estudo da bibliografia produzida sobre o assunto; busca de informações; levantamento e tratamento adequado das fontes; percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais); estratégias de verificação e confirmação de hipóteses; organização dos dados coletados; refinamento dos conceitos (historicidade); proposta de explicação dos fenômenos estudados; elaboração da exposição; redação de textos. Dada a complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que se incentive a prática interdisciplinar (BRASIL, OCEM/CHMT, 2006, p. 72)

No documento são enumerados ainda diversos gêneros que, “se receberem um tratamento adequado, de acordo com sua natureza” (BRASIL, OCEM/CHMT, 2006, p. 73), poderão ser trabalhados como fontes históricas: documentos oficiais; textos de época e atuais; mapas; gravuras; imagens de histórias em quadrinhos; poemas; letras de música; literatura; manifestos; relatos de viajantes; panfletos; caricaturas; pinturas; fotos; reportagens e matérias veiculadas por rádio e televisão;

depoimentos provenientes da pesquisa levada a efeito pela chamada História oral, etc (BRASIL, OCEM/CHMT, 2006, p. 72-73).

3.3. Práticas de leitura em documentos oficiais – Ensino de Matemática

Saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente são competências adquiridas por meio do estudo da Matemática e que contribuem para o exercício da cidadania. As informações que incluem dados estatísticos e índices divulgados pelos meios de comunicação, por serem muitas vezes contraditórias se tornam também complexas. Ensinar o aluno a “*selecionar, organizar, produzir informações relevantes e interpretá-las, avaliá-las criticamente*” permite a compreensão e tomada decisões diante de questões políticas e sociais (BRASIL, PCN/MAT, 1998, p. 27 e 65).

Segundo os PCNEM, para que um aluno possa “formar uma opinião própria que lhe permita expressar-se criticamente sobre problemas da Matemática, das outras áreas do conhecimento e da atualidade”, é preciso que aprenda a “*analisar e valorizar informações provenientes de diferentes fontes, utilizando ferramentas matemáticas*” (BRASIL, PCNEM/CNMT, 2000, p. 42).

Conforme os PCN+, “a Matemática do ensino médio pode ser determinante para a leitura das informações que circulam na mídia e em outras áreas do conhecimento na forma de *tabelas, gráficos* e informações de caráter estatístico” (BRASIL, PCN+/CNMT2002, p. 126). Contudo, espera-se do aluno nessa fase da escolaridade que “ultrapasse a leitura de informações e reflita mais criticamente sobre seus significados”, indo além da “*simples descrição e representação de dados, atingindo a investigação sobre esses dados e a tomada de decisões*” (BRASIL, PCN+/CNMT2002, p. 126).

A partir destes objetivos gerais propostos para o ensino de Matemática nos níveis fundamental e médio, podemos apreender que as possibilidades de práticas de leitura nesta disciplina:

TABELA 3 – AS PRÁTICAS DE LEITURA EM AULAS DE MATEMÁTICA

- | |
|---|
| a) estão estreitamente vinculadas à leitura de informações provenientes de diferentes fontes: dados, índices, tabelas e gráficos; |
| b) devem ser analisadas, avaliadas, valorizadas ou criticadas; |
| c) permitem, quando compreendidas, a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais. |

As competências e habilidades relacionadas ao domínio da representação e comunicação matemática envolvem “a leitura, a interpretação e a produção de textos nas diversas linguagens e formas textuais características dessa área do conhecimento” (BRASIL, PCN+/CNMT, 2002, p. 113). As competências e habilidades almejadas por meio do estudo da Matemática no campo da *representação e comunicação* e que envolvem práticas de leitura são as seguintes:

QUADRO 3 – AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO CAMPO DA REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	
ENSINO FUNDAMENTAL	
PCN	
Construir tabelas de frequência e representar graficamente dados estatísticos, utilizando diferentes recursos, além de elaborar conclusões a partir da leitura, análise, interpretação de informações apresentadas em tabelas e gráficos; (p. 82)	
Ler e interpretar tabelas e gráficos, coletar informações e representá-las em gráficos, fazendo algumas previsões, a partir do cálculo das medidas de tendência central da pesquisa.	
ENSINO MÉDIO	
PCN+	
Reconhecer e utilizar símbolos, códigos e nomenclaturas da linguagem matemática (ao ler embalagens de produtos, manuais técnicos, textos de jornais ou outras comunicações de ciência e tecnologia, etc.). (p. 114)	
Ler e interpretar dados ou informações apresentadas em diferentes linguagens e representações (tabelas, gráficos, esquemas, diagramas, árvores de possibilidades, fórmulas, equações ou representações geométricas). (p. 114)	
Consultar, analisar e interpretar textos e comunicações de ciência e tecnologia veiculados em diferentes meios. (p. 114)	
Ler e interpretar diferentes tipos de textos [gêneros] com informações apresentadas em linguagem matemática, desde livros didáticos até artigos de conteúdo econômico, social ou cultural, manuais técnicos, contratos comerciais, folhetos com propostas de vendas ou com plantas de imóveis, indicações em bulas de medicamentos, artigos de jornais e revistas. (p. 114)	
Acompanhar e analisar os noticiários e artigos relativos à ciência em diferentes meios de comunicação (jornais, revistas e televisão), identificando o tema em questão e interpretando, com objetividade, seus significados e implicações para, dessa forma, ter independência para adquirir informações e estar a par do que se passa no mundo em que vive. (p. 114)	
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar dados e informações de caráter estatístico apresentados em diferentes linguagens e representações, na mídia ou em outros textos e meios de comunicação. (p. 127) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e emitir juízos acerca de informações estatísticas de natureza social, econômica, política ou científica apresentadas em textos, notícias, propagandas, censos, pesquisas e outros meios. (p. 127) 	

CONTINUAÇÃO DO QUADRO 3 – AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO CAMPO DA REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PCNEM
Ler e interpretar textos de interesse científico e tecnológico. (p.12)
Ler e interpretar textos de Matemática. (p. 12)
PCEMTO
Ler e interpretar dados e informações de caráter estatístico veiculados na mídia ou em outros textos e meios de comunicação em diferentes linguagens e representações. (p. 96)
Relacionar informações apresentadas em diferentes linguagens e representações usadas nas Ciências, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica; (p. 96)
Reconhecer, pela leitura de textos apropriados, a importância da matemática na elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade; p 101
Ler e resolver corretamente problemas simples; p 105

Nos PCN são descritos alguns conceitos e procedimentos a serem trabalhados com os alunos do quarto ciclo, referentes aos conteúdos *Números e operações*, *Espaço e forma*, *Grandezas e medidas*, *Tratamento da informação e Atitudes*.

No trabalho com *Números e operações*, foram sugeridos alguns gêneros textuais, possíveis contextos para o aprendizado de números racionais: em *notícias de jornal*, (em particular as que envolvem índices econômicos), a leitura e interpretação desses índices possibilitariam atividades de cálculos. Em *guias de cidade e atlas*, a leitura viabilizaria a compreensão do espaço através da utilização de escalas. Em *bulas de remédio e receitas*, o foco estaria na interpretação, cálculos e transformação de unidades (massa, capacidade) (BRASIL, PCN/MAT,1998, p. 139).

No eixo de trabalho *Espaço e forma*, a leitura e interpretação de *plantas, croquis, mapas* (BRASIL, PCN/MAT, 1998, p. 72) é apresentada como forma de desenvolver as habilidades de percepção espacial, fonte de numerosas dificuldades para muitas pessoas nas situações cotidianas:

(...) localizar um escritório num grande edifício, deslocar-se numa cidade, encontrar um caminho numa montanha são procedimentos que muitas vezes solicitam uma certa sistematização dos conhecimentos espaciais. Porém, essas habilidades não têm objeto de aprendizagem nas aulas de Matemática (BRASIL, PCN/MAT, 1998, p. 123).

No trabalho com o *Tratamento da Informação*, as ideias básicas de estatística começam a ser exploradas e ampliadas, conforme os ciclos de escolaridade. Devido à grande quantidade de informações e dados com que convivemos nos dias de hoje, aprender a “tratar informações” contribui tanto “nos aspectos voltados para uma cultura básica quanto para a atividade profissional” (BRASIL, PCN/MAT, 1998, p. 134).

Neste eixo de trabalho, a leitura e discussão de informações que aparecem em jornais, quando tratam de assuntos como economia, política, esportes, educação, saúde, alimentação, moradia, meteorologia, pesquisas de opinião, entre outros, são consideradas “uma forma de explorar os processos estatísticos e probabilísticos” (BRASIL, PCN/MAT, 1998, p. 134), quando são apresentadas por meio de tabelas, diagramas e fluxogramas, gráficos.

De acordo com o documento, devem-se habituar os alunos a observar nos gráficos veiculados pela mídia “aspectos que os permitam ou não confiar nos resultados apresentados” (BRASIL, PCN/MAT, 1998, p. 136). Observar em resumos estatísticos se há manipulação de dados ou se os gráficos foram apresentados de modo inadequado, levando a erros de julgamento. Esses erros de interpretação poderão ser evitados se os alunos forem habituados, em seus trabalhos de pesquisa, a “identificar informações que não foram levantadas, bem como informações complementares, a comprovar erros que são cometidos ao recolher os dados, a verificar informações para chegar a uma conclusão” (BRASIL, PCN/MAT, 1998, p. 136).

Podemos ver que, nestes três blocos de conteúdos e procedimentos, as orientações para práticas de leitura e interpretação priorizadas em matemática no Ensino Fundamental referem-se especialmente às informações presentes em representações gráficas (mapas, plantas, gráficos, tabelas, diagramas, fluxogramas), embora tais informações possam estar contidas em outros gêneros textuais (receitas e bulas de remédio) que poderiam ser mais bem considerados quanto à função social e propósitos específicos a que servem na comunicação. Considerando que, em jornais, tais representações gráficas comumente aparecem associadas a outros gêneros (notícias, reportagens...), e que podem ainda motivar discussões e reflexões em mais gêneros (editoriais, crônicas, charges e cartas do leitor...), muitas

práticas de leitura que não foram mencionadas, poderiam ser desenvolvidas nas aulas de matemática.

Semelhantemente ao documento anterior, nas OCEM, as orientações didáticas e metodológicas para o ensino da Matemática foram organizadas pelos blocos de conteúdos básicos: *Números e operações; Funções; Geometria; Análise de dados e Probabilidade*.

No trabalho com *Números e operações*, são lembradas diversas situações que podem ser simuladas a fim de que os alunos sejam capazes de resolver problemas do cotidiano. Algumas das situações sugeridas permitem o trabalho com gêneros que circulam em outras esferas do cotidiano, como faturas de contas, por exemplo: “ler *faturas* de contas de consumo de água, luz e telefone” (BRASIL, OCEM/CNMT, 2006, p. 70 e 71). Neste caso, embora os objetivos de trabalho com a leitura estejam estritamente ligados à interpretação de informações e dados numéricos, colaboram para que o aluno compreenda a função social do gênero. Considera-se a necessidade de o aluno aprender a avaliar as vantagens/desvantagens do pagamento em dia/atrasado, o custo do produto em função da quantidade de uso, além de calcular impostos e juros.

No estudo da *Geometria*, com objetivo semelhante de desenvolver nos alunos a capacidade de resolver problemas práticos do cotidiano, são apresentadas algumas possibilidades de trabalho com a leitura para orientar-se no espaço: ler *mapas* (BRASIL, OCEM/CNMT, 2006, p.75). A atividade de leitura de mapas já foi discutida neste trabalho quando apresentamos as práticas de leitura em Geografia e quando discutimos o eixo *Espaço e Forma* (de Matemática). Por isso, consideramos a leitura de mapas uma atividade que favorece práticas interdisciplinares na escola.

Ao trabalhar *Análise de dados e probabilidade*, espera-se, do mesmo modo que no eixo *Tratamento da Informação* (que consta nos PCN), que os alunos se tornem capazes de fazer uma leitura crítica dos “resultados de investigações estatísticas”, ou de avaliar “argumentos probabilísticos que se dizem baseados em alguma informação”; capazes de “questionar a validade das interpretações de dados e das *representações gráficas*, veiculadas em diferentes mídias”, ou de “questionar as generalizações feitas com base em um único estudo ou em uma pequena amostra” (BRASIL, OCEM,CNMT, 2006, p.75).

Nas orientações direcionadas ao Ensino Médio, as formas textuais (expressas por meio de representações gráficas), mencionadas anteriormente para o Ensino Fundamental, continuam a ser privilegiadas para as atividades de leitura e interpretação. Nos PCN+, são consideradas algumas estratégias que visam desenvolver as habilidades de comunicação em Matemática. Além de algumas orientações para a prática de produção de textos, outro elemento considerado importante é “a multiplicidade de formas textuais a que os alunos devem ser expostos”: “gráficos, tabelas, esquemas, desenhos, fórmulas, textos jornalísticos, manuais técnicos, rótulos de embalagens, mapas” (BRASIL, PCN+/CNMT, 2002, p. 130). Esses gêneros, identificados no documento como formas textuais, são assim descritos: “diferentes linguagens e representações que o aluno deve compreender para argumentar e se posicionar frente a novas informações”. Porém, não são aprofundadas as possibilidades de trabalho com elas (BRASIL, PCN+/CNMT, 2002, p. 130).

Embora nos PCNEM, considere-se a possibilidade de trabalho com textos, estes são concebidos apenas como complemento para o estudo dos conteúdos matemáticos. Sua utilização é de caráter periférico, para introdução, síntese ou complementação dos conteúdos

Os textos nem sempre são essenciais, mas podem ser utilizados com vantagem, uma vez verificada sua adequação, como introdução ao estudo de um dado conteúdo, síntese do conteúdo desenvolvido ou leitura complementar. (...) A leitura de um texto deve ser sempre um dos recursos e não o essencial da aula. (BRASIL, PCNEM, CNMT, 2000, p. 53).

Apesar de os textos não serem considerados essenciais para as aulas de matemática, considera-se o seu caráter *dialógico* (BAKHTIN, 1992), que a atividade de leitura pressupõe uma relação entre *autor-texto-leitor* (KOCH & ELIAS, 2008, p. 10), além do papel do professor na formação do leitor crítico: “Um texto apresenta concepções filosóficas, visões de mundo, e deve-se estimular o aluno a ler além das palavras, aprender, avaliar e mesmo se contrapor ao que lê” (BRASIL, PCNEM/CNMT, 2000, p. 53). Porém, apenas o professor é legitimado um interlocutor capaz de interrogar o texto, e dele extrair e buscar as informações que ofereçam alguma “vantagem” (ênfase nossa) para a compreensão dos conceitos matemáticos: “cabe ao professor problematizar o texto e oferecer novas informações

que caminhem para a compreensão do conceito pretendido” (BRASIL, PCNEM/CNMT, 2000, p. 53).

Dos documentos analisados, apenas na PCEMTO considera-se que para interpretar criticamente e, de forma autônoma, os dados numéricos presentes em gráficos e tabelas, o aluno, além de compreender a linguagem específica destas representações, deve fazer uma *leitura crítica* dos textos “que muitas vezes se utilizam da Estatística para manipular dados” (PALMAS, PCEMTO/CNMT, 2007, p. 95-96).

3.4. Gêneros textuais em práticas de leitura – Ensino de Geografia, História e Matemática

A partir da análise desses documentos, elaboramos dois agrupamentos de gêneros textuais que foram apresentados porque operam como fontes de informação geográfica, histórica e matemática, sendo, portanto, objetos passíveis de leitura e interpretação. A figura 1 representa um agrupamento de formas textuais em que há predominância de imagens, por isso foram chamados *multimodais*. Consideramos esses gêneros multimodais, segundo Jewitt e Kress *apud* Duarte (2008, p. 34). De acordo com os autores, um dos conceitos-chave envolvidos na multimodalidade é a premissa fundamental de que

o sentido é produzido, distribuído, recebido, interpretado e reconstruído não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas por vários modos representacionais e comunicativos. Por modos designa-se o conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros. Os modos são tidos como efeitos do funcionamento da cultura manifestados na materialidade dos recursos de representação, que apresentam regularidades, por razões culturais e pela frequência com que são utilizados nas interações sociais. Um aspecto importante sobre os modos é que na comunicação eles raramente ocorrem sozinhos (...) (DUARTE, 2008, p. 34).

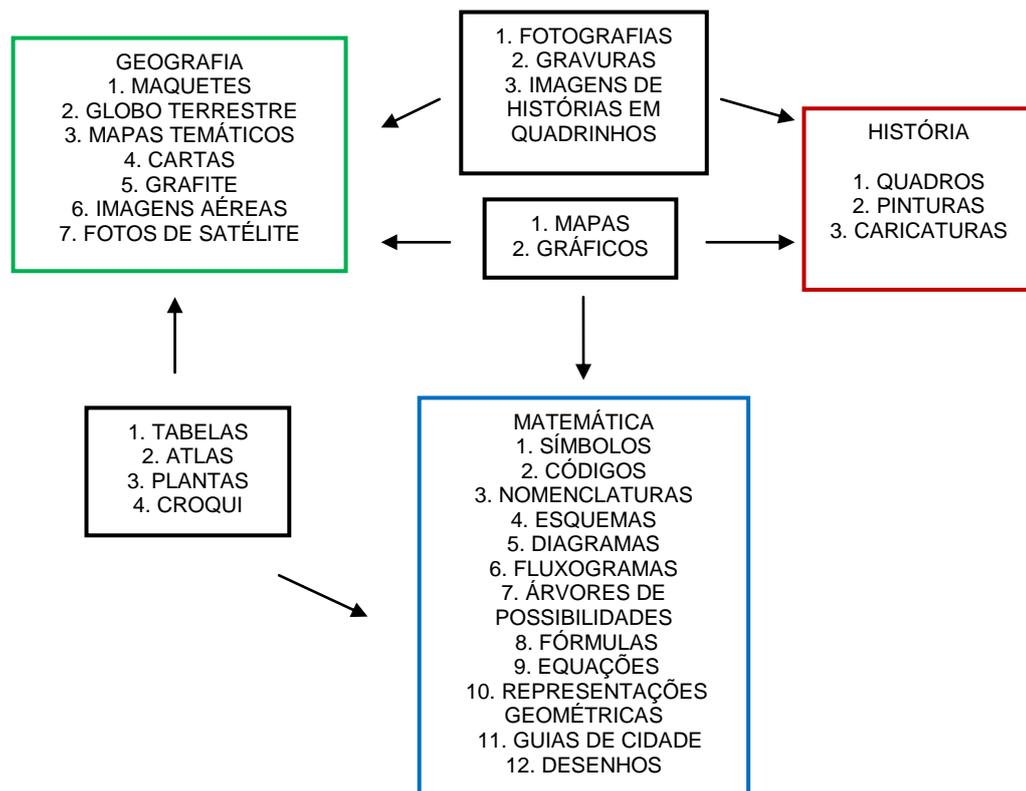
Nessa concepção, o próprio ato de escrever passa a ser considerado uma prática multimodal, não havendo, portanto, comunicação monomodal. Então, pensamos multimodalidade, no sentido proposto por Duarte (2008, p. 37), que sugere o uso desse termo para situações cujos modos de leitura multimodais “saltam aos olhos”. Citando Dionísio, Duarte salienta que,

há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal nos gêneros, além de um contínuo informativo visual nos gêneros escritos, que vai do “menos visualmente informativo” ao “mais visualmente informativo”: “Os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços sociais de grande produtividade para a experimentação de arranjos visuais” (DUARTE, 2008, p. 37; ênfases da autora).

Desse modo, ao usarmos a categoria textos multimodais, nesta dissertação, estamos nos referindo aos textos mais visualmente informativos, que apresentem a mensagem tanto pelo modo da escrita quanto pelo modo da imagem.

As cores utilizadas nos quadros que compõem os dois agrupamentos representados nas figuras 1 e 2 significam: verde – Geografia, vermelho – História, azul – Matemática, preto – articulações entre duas ou mais disciplinas.

Figura 1: GÊNEROS COM PREDOMINÂNCIA DE TEXTOS MULTIMODAIS



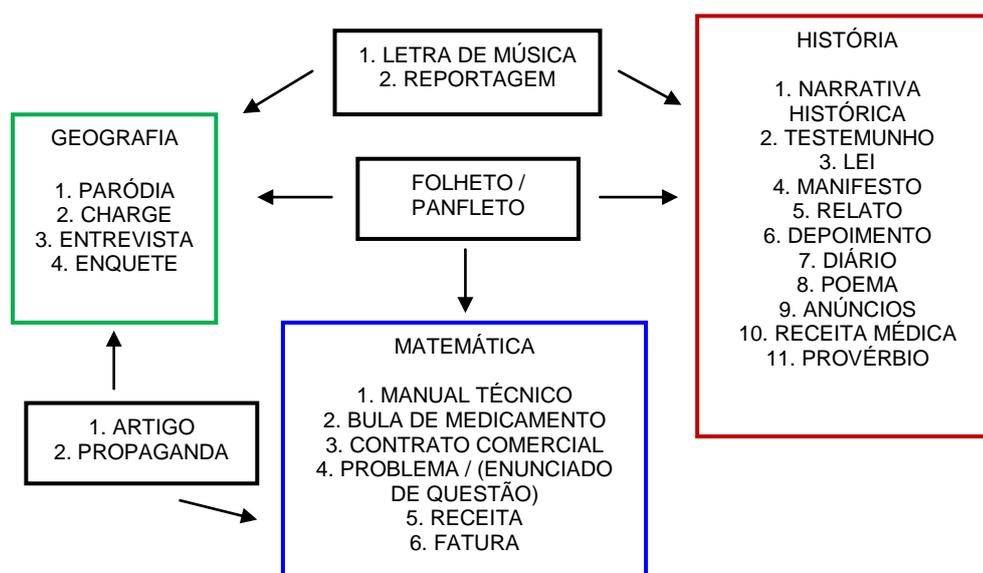
Este agrupamento informa que algumas formas textuais foram mencionadas em mais de uma disciplina, o que pressupõe interdisciplinaridade nos processos de leitura e interpretação. No uso e construção de mapas (uma das formas convergentes às três disciplinas), o processo de leitura envolve aspectos relacionados à Geografia, por tratar-se de uma representação do espaço expressa

segundo convenções cartográficas: legendas, cores, símbolos, áreas, pontos e linhas. Envolve aspectos históricos, visto que tal representação deve ser considerada quanto ao seu momento de produção. Envolve inclusive aspectos matemáticos quando sua interpretação depende de procedimentos de cálculo e escala.

O esquema demonstra que as possibilidades de aproximação de trabalho estão mais explícitas entre a Geografia e a Matemática e entre a Geografia e a História. Não encontramos gêneros comuns às disciplinas de História e Matemática. Apesar disso, consideramos possível a intersecção de trabalho com leitura nessas disciplinas. Os símbolos, códigos e fórmulas, por exemplo, apesar de mencionados apenas em Matemática, poderiam ser lidos e interpretados a partir de aspectos históricos, o que demonstra possibilidades de aproximação entre essas duas disciplinas. Assim como os mapas (comuns às três disciplinas escolares), as cartas geográficas, os símbolos ou atlas (sugeridos para Geografia, Matemática, ou ambas as disciplinas) envolvem múltiplos processos de interpretação.

No segundo agrupamento, representado na Figura 2, são apresentados os gêneros textuais⁶⁴ mencionados nos documentos e que também operam como fonte de informação geográfica, histórica e matemática:

Figura 2: GÊNEROS COM PREDOMINÂNCIA DE TEXTOS VERBAIS



⁶⁴ Estamos adotando a definição de *gêneros textuais* proposta por Marcuschi (2008, p.155): são “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”. São “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Embora as orientações para o trabalho com gêneros estejam mais comumente apresentadas em documentos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, a *Figura 2* demonstra que a noção de gênero também é demandada para outras áreas, o que pressupõe práticas interdisciplinares. Demonstra que os alunos-mestre egressos desses cursos terão a leitura e a escrita como práticas de linguagem no futuro lugar de trabalho – escolas de Educação Básica. Precisarão estar preparados tanto para utilizar quanto para desenvolver tais práticas nos alunos.

Vimos no capítulo anterior que, os gêneros, que se constituem em esferas, organizam as atividades humanas. A leitura e interpretação é uma atividade comunicativa. Realiza-se por meio de gêneros que precisam ser considerados sob aspectos culturais, cognitivos, sociais e textuais. Conforme Soares (2010, p. 342), “ensinar *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros”, significa “considerá-los como *elemento organizador* da ação de ensinar” (itálicos da autora). E isso requer uma de “currículo como algo flexível, dinâmico, voltado para a realidade local” (SOARES, 2010, p. 342).

Esta noção de gênero pode contribuir para a formação dos alunos-mestre das Licenciaturas focalizadas neste trabalho. Considerados em seus propósitos comunicativos, os gêneros poderão operar para além de fontes de informação necessárias à resolução de questionários e cálculos. Por meio do trabalho com gêneros textuais, inúmeras formas de ação social podem vir a ser desenvolvidas, contribuindo para a construção de práticas de letramento menos autônomas. Para “a inserção da clientela escolar em interações características das esferas da atividade humana que não são familiares aos alunos” (SILVA, no prelo a).

As orientações didáticas e metodológicas veiculadas nos documentos oficiais devem nortear o trabalho dos professores em formação inicial, especialmente por ocasião do Estágio. Os vários gêneros mencionados nos esquemas anteriormente reproduzidos revelam que a produção dos recentes documentos curriculares oficiais de ensino constitui uma tentativa de legitimar a autonomia do trabalho escolar, que é conduzida especialmente pelo professor. A possibilidade de trazer para a sala de aula uma gama de gêneros textuais ainda não didatizados, mas em circulação, para informar as diversas disciplinas escolares, e os princípios de interdisciplinaridade e transversalidade propostos nos documentos, dão condições para o desenvolvimento

de um trabalho pedagógico menos alienado. Abrem a possibilidade de um trabalho escolar orientado por projetos interdisciplinares de letramento que contextualize a leitura e aborde os gêneros não como um *fim*, mas como um *meio* (OLIVEIRA, 2010, p. 342, itálicos da autora). Mas, não garantem a realização de tais práticas. Sabemos que muitos são os fatores humanos e não-humanos que interferem no trabalho pedagógico.

No capítulo 4, as atividades registradas em relatórios de estágio supervisionado – dados desta pesquisa, revelam de que maneira estas orientações são recontextualizadas⁶⁵. As atividades analisadas envolvem práticas de leitura de textos jornalísticos, mapas e enunciados de questões veiculados em livros e atividades didáticas realizadas em aulas de Geografia, História e Matemática.

⁶⁵ Estamos entendendo *recontextualização* conforme Silva (no prelo b). Nessa investigação, o autor investiga práticas de recontextualização de teorias de gêneros textuais em exercícios didáticos, propostos para aulas de Língua Portuguesa de escolas brasileiras de Ensino Médio, e considera que novos objetos de ensino vêm sendo selecionados para o ensino de língua, mas os exercícios didáticos propostos ainda são bastante informados pelo paradigma teórico-metodológico tradicional. Fato que resulta, nas palavras do autor, de uma recontextualização improdutiva de teorias linguísticas; da escassez de pesquisas científicas aplicadas que teorizem a sobre os objetos de ensino para aulas de Língua Portuguesa, considerando o espaço complexo da educação básica; e de atitudes interdisciplinares nas formações iniciais e em serviço dos professores.

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS DE LEITURA EM AULAS DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E MATEMÁTICA

Neste capítulo, analisamos, à luz das teorias que orientam esta pesquisa de mestrado, alguns exercícios didáticos que representam as práticas de leitura desenvolvidas em aulas ministradas por professores em formação inicial nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática.

Conforme vimos no capítulo anterior, nos documentos oficiais elaborados para orientar o Ensino Fundamental II e Médio, há sugestões de trabalho com leitura envolvendo diversos gêneros textuais, os quais podem contribuir para a familiarização dos alunos com diversas práticas de letramento, ampliando as práticas escolares de letramento características da tradição do ensino. Por meio dos exercícios didáticos registrados nos relatórios, pretendemos identificar e descrever como essas orientações didáticas e metodológicas, veiculadas nos documentos oficiais, são recontextualizadas, ou seja, como os professores em formação inicial se apropriam dos ou mobilizam os saberes sobre práticas escolares de leitura.

Alguns enunciados dos exercícios didáticos analisados foram elaborados pelos próprios alunos-mestre, outros foram reproduzidos de livros didáticos. A resolução destes exercícios envolve a leitura de textos verbais e não-verbais. Apresentamos, primeiramente, a abordagem dada pelos alunos-mestre a estes textos. Em seguida, fazemos algumas considerações, apresentando sugestões de trabalho que poderiam ter sido desenvolvidas a partir destes textos, de modo a contribuir para o fortalecimento do letramento crítico dos alunos da educação básica. Em nossa pesquisa, não encontramos, nos anexos dos relatórios investigados, nenhum exercício didático respondido pelos alunos da escola básica. Todas as sugestões de respostas dadas às perguntas analisadas neste capítulo são nossas.

Este capítulo está organizado em três seções: *Práticas de leitura em aulas de Geografia*; *Práticas de leitura em aulas de História*; *Práticas de leitura em aulas de Matemática*.

4.1 Práticas de leitura em aulas de Geografia

Nesta seção, analisamos um exercício didático de leitura realizado durante o estágio numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Esta atividade foi anexada ao final de um relatório.

Na seção *Resultados e Discussões* deste relatório, encontramos uma passagem textual em que é feita referência à atividade mencionada:

Geografia – passagem textual 1
<p>O Estágio deu início no dia 14 de Outubro de 2010, <u>começamos a aula aplicando um texto sobre a localização do continente Africano, nosso intuito era trabalhar com uma dinâmica, mas quando começamos a fazê-la os alunos começaram a bagunçar e nem se importaram com a dinâmica, então optamos por aplicar o conteúdo no quadro e pedimos que eles escrevessem o texto</u>, e depois continuamos as explicações do conteúdo, <u>utilizamos como recursos Didáticos mapa mundi, mostrado para eles a localização geográfica do continente Africano.</u> (Seção <i>Resultados e Discussões</i> do Relatório de Estágio V 2010/02)</p>

Na *passagem textual 1*, as alunas-mestre confirmam ter realizado uma atividade de leitura a partir de dois gêneros: um texto e um mapa. Porém, esta atividade não parece ter sido planejada, mas motivada pelo mau comportamento dos alunos.

O uso do verbo **aplicar** nos chamou atenção nesta passagem. O efeito de sentido gerado pelo contexto em que foi utilizado (especialmente após as considerações sobre o mau comportamento dos alunos durante a dinâmica) lembra a ideia de imposição. Uma vez que não colaboraram com a dinâmica, farão uma cópia!

Iniciar um conteúdo, por meio de um texto, a partir da ideia de *aplicação*, sugere, antes de qualquer análise mais aprofundada, uma compreensão equivocada de que a leitura e o aprendizado se desenvolvem como uma atividade de mera “captação de idéias” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 9), Podemos verificar, no exercício didático a seguir, tal procedimento de “interpretação” (ênfase nossa) de texto. Para analisar melhor alguns aspectos do texto, fizemos alguns destaques que serão explicados junto à análise:

Geografia – Exercício didático 1

Leia o texto a seguir:

ÁFRICA – DUALIDADE TERRITORIAL

O continente africano apresenta uma dualidade natural bastante acentuada entre a porção norte, dominado pelo deserto do Saara, e as terras mais férteis do sul. Com o decorrer do tempo, essa oposição também adquiriu um caráter étnico, contrapondo as populações negras das florestas e savanas aos brancos do deserto. A franja intermediária entre uma situação e outra é conhecida por sahel, uma faixa mais ou menos larga que se estende do atlântico ao ar vermelho. Essa faixa tem se destacado como uma das regiões mais problemáticas do mundo contemporâneo, tanto em função das secas que a vem assolando nas duas últimas décadas, quanto das arbitrariedades com que foram traçadas as fronteiras dos estados que abrange. À exceção da Mauritânia, todos os demais países da área convivem com problema da falta de identidade étnica. Esse problema se agrava em função da religião, da religião, uma vez que o monoteísmo mulçumano se choca com o politeísmo das regiões animistas em muitos casos. Particularmente no Chade e no Sudão assiste-se a uma guerra civil interminável que opõe os dois universos raciais e geográficos.

Todavia, enquanto a porção setentrional do continente uma relativa unidade, (...) no sul [que abrange praticamente toda porção ao sul do deserto do Saara,] a diversidade é também maior, o que torna a África negra politicamente mais retalhada do planeta e onde os problemas de fronteira são incontáveis. A instalação do modelo europeu de limites interestatais rígidos remota à “conferência de Berlim” de 1885, quando as potências européias e mais os Estados Unidos resolveram escolher critérios mínimos que fossem aceitos por todos os que disputavam “a partilha da África”.

André Roberto Martin. Fronteiras e Nações. São Paulo, Contexto, 1997. P. 79.
In (Geografia Homem e Espaço. Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazaro Branco. Ed. Saraiva, 2008)

Responda:

- 1) O autor afirma uma dualidade natural bastante acentuada entre a porção norte e a porção sul do continente. O que caracteriza essa dualidade?
 - A) Além da seca, qual outro problema afeta a região conhecida por sahel?
 - B) Quais problemas o autor aponta em relação à porção ao sul do deserto do Saara? Em parte, quais seriam as causas desses problemas?
- 2) Quantos países existem no continente africano?
- 3) Onde se situa a maior parte do continente africano?

O texto: **ÁFRICA – DUALIDADE TERRITORIAL** apresenta, em dois parágrafos, particularidades de conflitos existentes no continente africano. À primeira

vista (em verde), é possível notar alguns desvios⁶⁶ quanto à ortografia e construção de sentenças que poderiam causar certa dificuldade ou estranhamento à primeira leitura do texto. Para melhor compreendê-lo, o aluno teria que fazer inferências segundo seu conhecimento linguístico.

Analizamos de modo mais detalhado cada questão da atividade de interpretação deste texto. As questões 1, A) e B) se relacionam diretamente ao texto. Em primeiro lugar, é preciso lembrar que as respostas para estas questões podem ser encontradas no texto, exatamente na ordem em que foram propostas. Além disso, o enunciado das questões repete expressões que, no texto, servem como “pistas”. São bem semelhantes à resposta que deve ser “encontrada” (ênfases nossas). Vejamos:

Questão 1)

O autor afirma uma dualidade natural bastante acentuada entre a porção norte e a porção sul do continente. O que caracteriza essa dualidade?

Sugestão de resposta: O que caracteriza essa dualidade natural bastante acentuada é o fato de haver um deserto (O Saara) ao Norte, e terras mais férteis ao sul.

A pista é a expressão: *uma dualidade bastante acentuada entre a porção norte e sul*

1) O autor afirma uma dualidade natural bastante acentuada entre a porção norte e a porção sul do continente. O que caracteriza essa dualidade?

A resposta está (em rosa) nas duas primeiras linhas do texto de referência:

O continente africano apresenta uma dualidade natural bastante acentuada entre a porção norte, dominado pelo deserto do Saara, e as terras mais férteis do sul.

⁶⁶ 1) a ausência de letras nas palavras *mar vermelho*, *universos* e *remonta* (6ª, 14ª e 19ª linhas), de acento agudo nas palavras *últimas*, *potências* e *Além* (8ª e 20ª linhas e 2º questão); de acento circunflexo na palavra *conferência* (19ª linha); e a falta de concordância provocada pela troca de gênero em *dualidade natural bastante acentuada* (1ª questão) a repetição desnecessária de *da religião* (11ª linha) 2) a utilização do acento agudo onde deveria existir crase: *à* (9ª e 19ª linhas e 3ª questão); 3) a introdução de frase com letra minúscula: *A* (18ª linha); 4) a troca ou omissão de algum vocábulo na sentença: *Todavia, enquanto a porção setentrional do continente uma relativa unidade* (15ª linha. Poderia ser: *Todavia, quanto à porção setentrional do continente há uma relativa unidade*); 5) a ausência de algum termo de referência em *o que torna a África negra politicamente mais retalhada do planeta* (17ª e 18ª linhas). Poderia ser: *o que torna a África negra a área politicamente mais retalhada do planeta*; 6) e a ausência de pontuação ou acréscimo da palavra *mais* em *e mais os Estados Unidos* (20ª linha). Poderia ser: (...) *as potências europeias e os Estados Unidos resolveram (...) ou também (...) as potências europeias e mais, os Estados Unidos, resolveram (...).*

Questão A)

Além da seca, qual outro problema afeta a região conhecida por sahel?

Sugestão de resposta: O outro problema que afeta a região conhecida por sahel refere-se à arbitrariedade com que as fronteiras foram traçadas. Isso (conforme o texto) ocasionou uma falta de identidade étnica. Esse problema se agrava em função da religião uma vez que o monoteísmo muçulmano se choca com o politeísmo das religiões animistas (,) em muitos casos. Uma consequência desse problema, por exemplo, é a guerra interminável no Chade e no Sudão, motivada por diferenças dos dois universos raciais e geográficos.

As pistas são as palavras *seca* e *problema*:

A) Além da seca, qual outro problema afeta a região conhecida por sahel ?

A resposta está (em azul claro) entre as linhas 9 a 14 do texto de referência:

Com o decorrer do tempo, essa oposição também adquiriu um caráter étnico, contrapondo as populações negras das florestas e savanas aos brancos do deserto. A franja intermediária entre uma situação e outra é conhecida por sahel, uma faixa mais ou menos larga que se estende do atlântico ao ar vermelho. Essa faixa tem se destacado como uma das regiões mais problemáticas do mundo contemporâneo, tanto em função das secas que a vem assolando nas duas últimas décadas, quanto das arbitrariedades com que foram traçadas as fronteiras dos estados que abrange. À exceção da Mauritânia, todos os demais países da área convivem com problema da falta de identidade étnica. Esse problema se agrava em função da religião, da religião, uma vez que o monoteísmo muçulmano se choca com o politeísmo das regiões animistas em muitos casos. Particularmente no Chade e no Sudão assiste-se a uma guerra civil interminável que opõe os dois universos raciais e geográficos.

Questão B)

Quais problemas o autor aponta em relação à porção sul do deserto do Saara. Em parte, quais seriam as causas desses problemas?

Sugestão de resposta: Conforme o autor, no sul (que abrange praticamente toda porção ao sul do deserto do Saara), a diversidade é maior, os problemas de fronteira são incontáveis. O que contribuiu para que esta área se caracterizasse como uma das mais retalhadas do planeta foi a instalação de limites interestatais rígidos propostos pelas potências europeias e pelos Estados Unidos quando resolveram escolher critérios mínimos que pudessem ser aceitos por todos os que disputavam “a partilha da África”.

A pista é a expressão: *porção sul do deserto do Saara*.

B) Quais problemas o autor aponta em relação à porção ao sul do deserto do Saara? Em parte, quais seriam as causas desses problemas?

A resposta está (em vermelho escuro) entre as linhas 17 a 21 do texto de referência:

Todavia, enquanto a porção setentrional do continente uma relativa unidade, (...) no sul [, que abrange praticamente toda porção ao sul do deserto do Saara ,] a diversidade é também maior, o que torna a África negra politicamente mais retalhada do planeta e onde os problemas de fronteira são incontáveis. a instalação do modelo europeu de limites interestatais rígidos remota á “conferência de Berlim” de 1885, quando as potências europeias e mais os Estados Unidos resolveram escolher critérios mínimos que fossem aceitos por todos os que disputavam “a partilha da África”.

André Roberto Martin. Fronteiras e Nações. São Paulo, Contexto, 1997. P. 79.
In (Geografia Homem e Espaço. Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazaro Branco. Ed. Saraiva, 2008)

A atividade de leitura, apresentada neste exercício didático, pode ser entendida como um ato de decodificação, apenas para fins de cópia. Vimos no Capítulo II que atividades semelhantes ao *exercício didático 1* enfatizam o letramento escolar do aluno. Respondem apenas a demandas escolares, por exemplo, a verificação do aprendizado. O trabalho de leitura é bastante limitado. Todos os alunos devem encontrar a “resposta certa” (ênfase nossa). As questões formuladas revelam que as alunas-mestre adotam, ainda que de modo inconsciente, a concepção linguística de leitura. Nessa perspectiva o docente transmite o conhecimento ao aluno por meio de explicação teórica, com exemplos e exercícios de resposta única. O conteúdo do texto é o resultado dos processos de decodificação aplicados (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 15 e 19).

Como já foi dito nos PCN, no Brasil,

o ensino de Geografia, de forma geral, é realizado mediante aulas expositivas ou leitura dos textos do livro didático. Entretanto, é possível trabalhar com esse campo do conhecimento de forma mais dinâmica e instigante para os alunos, por meio de situações que problematizem os diferentes espaços geográficos materializados em paisagens, lugares, regiões e territórios; que disparem relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas; e que promovam o domínio de procedimentos que permitam aos alunos “ler” e explicar as paisagens e os lugares. (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 135)

Nesse sentido, alguns aspectos do texto de referência poderiam ser explorados visando ao letramento crítico do aluno. No texto de referência, observamos três expressões que configuram estratégias mais complexas de referência e que constituem, portanto, sua atividade discursiva como produtoras de sentido. Explorá-las, poderia problematizar o texto e contribuir para o

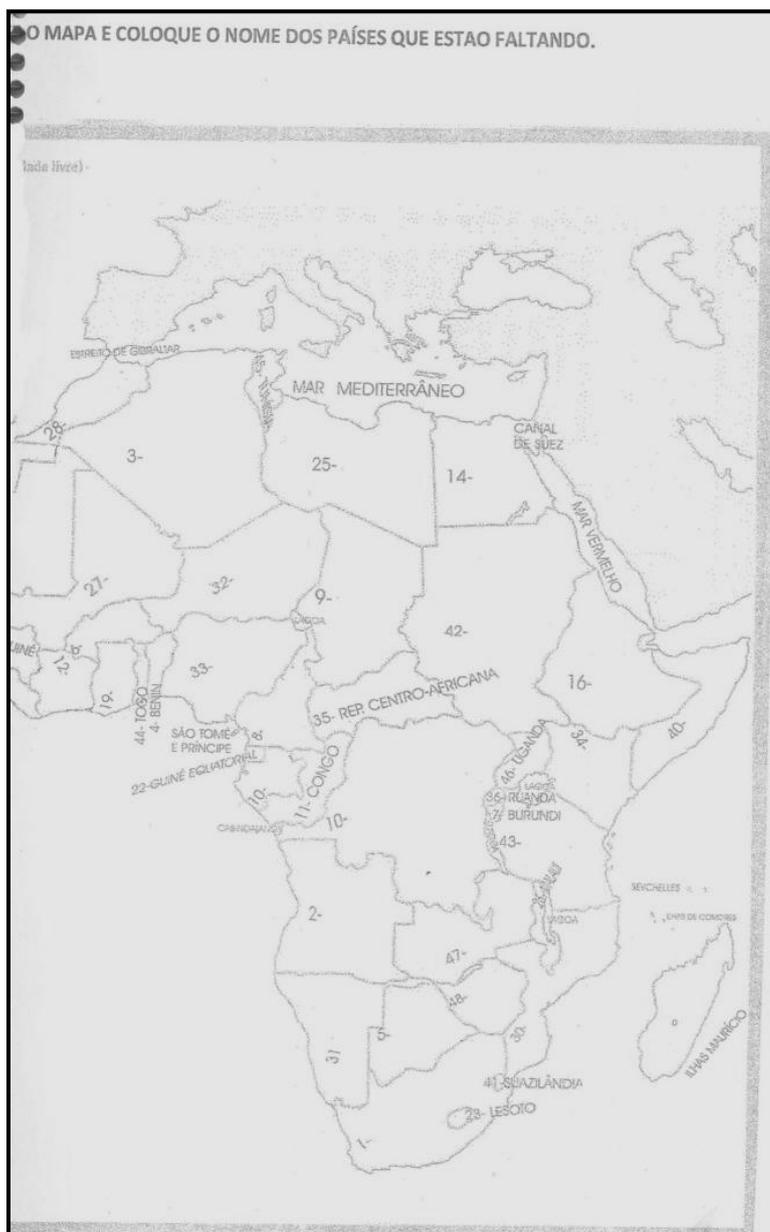
entendimento dos conflitos que ocorrem no espaço geográfico mencionado. Para melhor compreendê-las, o aluno deveria fazer inferências a partir de outro trecho do texto ou de outros textos (talvez) lidos, ou seja, precisaria acessar o seu conhecimento interacional ou enciclopédico:

- | |
|---|
| 1) a <i>franja</i> [faixa] <i>intermediária</i> (conforme o texto, seria a região conhecida por sahel, uma faixa mais ou menos larga que se estende de atlântico ao mar vermelho e tem se destacado como uma das regiões mais problemáticas do mundo contemporâneo devido à secas, fronteiras arbitrariamente traçadas e diferenças de cunho religioso, racial e geográfico.); |
| 2) a <i>conferencia de Berlim de 1885</i> (conforme o texto, um evento que teve grande influência no traçado das fronteiras africanas [com limites interestatais rígidos e em moldes europeus]). |
| 3) e (...) <i>todos os que disputavam “a partilha da África”</i> . (neste caso, através do texto, <i>todos</i> , aparentemente refere-se apenas aos povos que tiveram sua identidade étnica violada pelas fronteiras arbitrárias. Porém, o fato de lideranças européias e americanas incumbirem-se na escolha de critérios para a partilha desse território, permite inferir que a expressão <i>todos os que disputavam “a partilha da África”</i> , pode sutilmente sugerir “outros interessados” [ênfase nossa] nessa região geográfica). |

Embora essas três expressões focalizadas anteriormente sejam extremamente importantes para a compreensão do texto e contribuam significativamente para o letramento crítico do aluno, visto que envolvem questões sociais e de poder, não foram objeto de estudo mais aprofundado na atividade de interpretação de texto. Ao contrário, as questões relacionadas ao texto, (iniciadas pelos pronomes - *o que, qual/quais, quantos e onde*) focalizam mais o autor, o texto e a explicação do conteúdo do que a interação autor-texto-leitor, na qual, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 10).

Ainda no *Exercício didático (1)*, as *questões 2 e 3* foram colocadas em sequência às primeiras, embora o texto não contenha dados que as possam responder. Apesar de o enunciado da questão não especificar claramente qual seria a fonte de pesquisa para as respostas, após o texto, foi anexado (no relatório) um mapa do continente africano:

Figura 1 – Mapa do continente africano



No mapa, todos os países podem ser vistos numerados, mas nem todos nomeados. Saber contar até 48 é o suficiente para se possa responder a *questão 2*:

Questão (2)

Quantos países existem no continente africano?

Sugestão de resposta: O maior número que encontramos no mapa foi 48, a resposta mais provável a ser dada pelos alunos ⁶⁷.

⁶⁷ Conforme informações do *site* de busca:

A *questão 3* pode gerar certa dificuldade para ser respondida pelo modo que foi formulada.

Questão 3)

Onde se situa a maior parte do continente africano?

Sugestão de resposta: (No próprio continente africano?). Talvez fosse mais adequado perguntar em que hemisfério se situa a maior parte do continente africano.

Ainda assim, as *questões 2 e 3* apresentariam um objetivo relativamente frágil, promovendo uma leitura de mapa semelhante à que foi realizada no texto, apenas para encontrar uma informações pontuais ou específicas.

Segundo os PCN, embora a forma mais usual de trabalhar com a linguagem gráfica na escola seja por meio de situações em que os alunos têm de colorir mapas, copiá-los, escrever os nomes de rios ou cidades, memorizar as informações neles representadas, esse tratamento não garante que eles construam os conhecimentos necessários, tanto para ler mapas quanto para representar o espaço geográfico. A linguagem gráfica é um sistema de símbolos e sua leitura e interpretação envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados além de técnicas de projeção (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 33 e 34), e é fundamental que o processo de construção da linguagem gráfica “aconteça mediante o trabalho com a produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos tenham questões a resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações” (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 53).

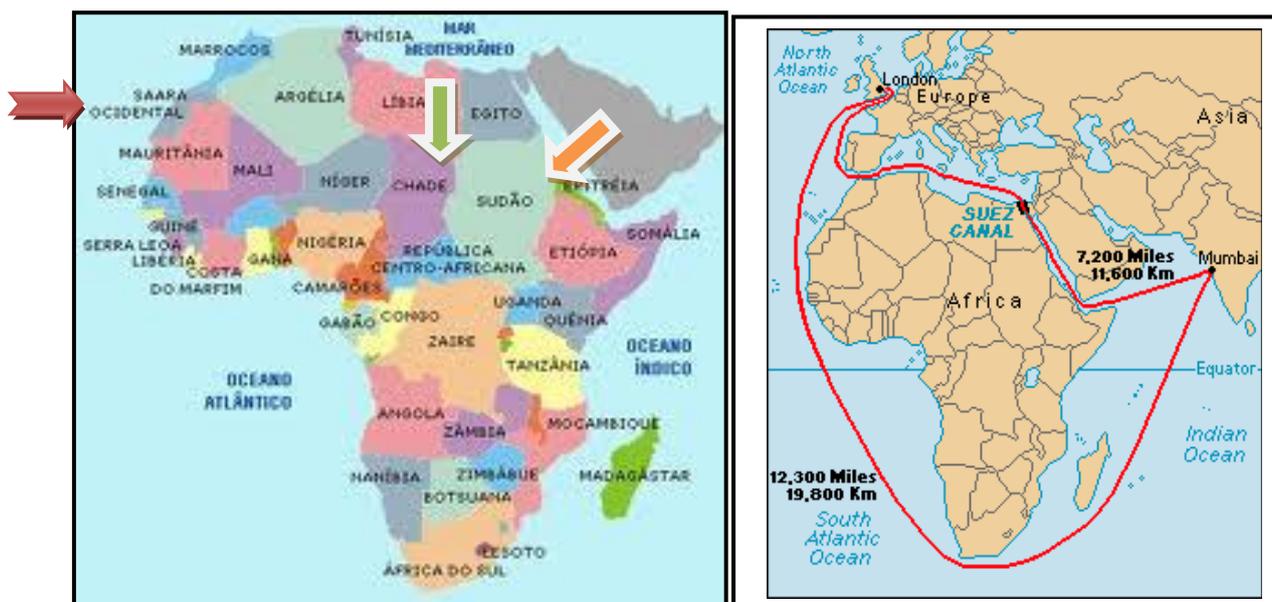
Conforme o documento, é importante que o professor torne a cartografia um recurso rotineiro em sua sala de aula, mas é fundamental que a utilização de mapas e outros recursos gráficos não sejam banalizados. Usar um atlas apenas para localizar a ocorrência de um fenômeno significa reduzir o papel dos mapas, visto que possibilitam a compreensão e explicação dos estudos geográficos. O ideal é que o professor utilize diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes de boa qualidade e atualizados (em situações em que os alunos possam interagir com eles e fazer uso cada vez mais preciso e adequado deles), para questionar,

<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20061118065955AA8PtM2>, a África é composta por 54 países independentes, sendo 48 continentais e 6 insulares. Ainda por 4 províncias (territórios nacionais) e mais de 10 territórios estrangeiros.

analisar, comparar, organizar, correlacionar dados que permitam compreender e explicar as diferentes paisagens e lugares (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 53 e 81).

Novamente insistimos na importância de se trabalhar uma leitura de textos, seja qual for o gênero, por uma perspectiva crítica. Diferentes mapas do continente africano (ver as *Figuras 2 e 3*) poderiam ser um recurso bastante interessante para que os alunos pudessem compreender que a região setentrional do continente africano (aquela discutida no texto) constitui a maior parte deste continente, e fica no Hemisfério Norte, bem mais próxima à Europa e aos Estados Unidos. É uma região de milenar fronteira comercial entre os continentes africano, europeu, asiático, e americano, desde o período das Grandes Navegações em busca de expansão territorial, especiarias e escravos. É banhada pelos Oceanos Atlântico e Índico, os Mares Mediterrâneo e Vermelho, e o canal de Suez (uma das vias marítimas mais importantes do mundo). Essas informações seriam relevantes para se compreender, por exemplo, porque outros países tiveram participação tão decisiva no traçado de suas fronteiras, fator que contribuiu para acentuar a *dualidade territorial* desta região. Contribuiria mais ainda para perceber a multiplicidade de sentidos que podem estar implícitos na expressão: *todos os que disputavam “a partilha da África”*.

Figuras 2 e 3 – Continente africano e fronteiras



Podemos afirmar que questões como as relacionadas no exercício didático (1), proposto pelas alunas em formação inicial, situam-se na perspectiva do letramento escolar, cujas práticas leitoras enfatizam perguntas de resposta única, a busca das ideias principal e secundárias, a recuperação de inferências, o ordenamento da informação, entre outros aspectos (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 33). Exercícios desse tipo cumprem apenas a finalidade de verificação da aprendizagem de conteúdos pontuais. Em outras palavras, as práticas de leitura desenvolvidas neste exercício são típicas do trabalho desenvolvido na esfera escolar, aquele vinculado à necessidade de desenvolver um pensamento *abstrato, objetivo, lógico e racional* (CASSANY & MARÍN, 2009, p. 33).

Familiarizar-se e compreender os *postulados da abordagem sociocultural*⁶⁸ de ensino de leitura permitiria às alunas-mestre ensinar seus alunos a ler de maneira crítica. A utilização de diversas fontes de pesquisa e a elaboração de questões que focalizem não apenas *o que* o autor do texto diz, mas *como* diz, poderia neste caso, ampliar em muito os sentidos do texto.

Explorar tais aspectos em um texto através de projetos interdisciplinares ajuda a desenvolver o letramento crítico do aluno porque o expõem “a vários tipos de texto em vários tipos de eventos, ou a várias formas de ler um mesmo texto” (KLEIMAN & MORAES, 2003, p. 99), além de dar uma oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de leitura de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas. Feito isso, o aluno-mestre também poderia desenvolver, nos alunos desta escola básica, algumas habilidades específicas para o 9º ano, como as mencionadas no RCTO (PALMAS, RCTO/GEO, 2009, p. 139):

- Reconhecer e utilizar da cartografia como um importante instrumento na identificação e localização dos lugares e do mundo;
- Identificar as formas de representação do mundo, valorizando a cartografia como instrumento de informação dos fenômenos presentes no espaço geográfico mundial;
- Identificar e analisar as razões dos principais conflitos étnicos, culturais e religiosos, existentes no mundo atual, como fator de redefinição das fronteiras;
- Analisar os principais conflitos mundiais, em especial os de fundo nacionalista.

⁶⁸ Rever o quadro 1 do Capítulo II.

Conforme os PCN, o estudo da paisagem local/global não deve se restringir à mera constatação e descrição dos fenômenos que a constituem sendo de grande valia pedagógica explicar aos alunos os processos de interações entre a sociedade e a natureza (BRASIL, PCN/GEO, 1998, p. 32).

4.2 Práticas de leitura em aulas de História

Vimos, no Capítulo I desta dissertação, que os relatórios pertencentes à Licenciatura em História (referentes ao ano de 2010) foram organizados de modo peculiar, um tanto diferente dos relatórios das demais licenciaturas. As atividades observadas ou realizadas nas escolas-campo são geralmente apenas relatadas na seção *Desenvolvimento* ou *Relatório*. Salvo raras exceções, anexar os exercícios didáticos veiculados nas aulas de estágio não parece ser uma prática comum a esta licenciatura.

Apesar de não ser comum encontrar atividades anexadas ao final dos relatórios de Estágio I, em qualquer um dos cursos aqui focalizados, encontramos em um relatório deste período de estágio uma cópia de várias páginas de um livro didático que foi utilizado pela professora na escola-campo onde as alunas-mestre realizaram o estágio de observação.

Diferentemente dos outros colegas de turma, essas alunas-mestre que cursavam o estágio I (estágio de observação) empenharam-se em descrever não apenas a estrutura física da escola, mas também as relações estabelecidas em sala de aula, mas também as atividades que foram realizadas neste período. Além de xerocopiar todas as páginas do livro didático referentes ao conteúdo trabalhado pela professora da escola campo, durante o período do estágio, elas ainda realizaram dois questionários, um deles foi direcionado à professora, e o outro foi preenchido por vários alunos. As informações contidas nos questionários serviram de base para o relato na seção *Desenvolvimento* do relatório das acadêmicas. Porém, tais informações levantadas por meio dos questionários não resultaram uma reflexão crítica sobre o procedimento metodológico adotado pela professora. Ao contrário, foram apenas repetidas na seção *Desenvolvimento* do relatório, seguindo a ordem das respostas dadas ao questionário aplicado. Junto aos exercícios do livro didático, foram anexados também os exercícios elaborados pela professora regente.

Consideramos que uma análise destas atividades poderia contribuir significativamente para o letramento do professor de História em formação inicial, uma vez que, como dissemos no Capítulo I, foram apenas reunidas no relatório sem ser fruto de uma reflexão crítica. Consideramos relevante refletir sobre as escolhas feitas nas atividades realizadas.

Os exercícios didáticos analisados foram realizados em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

História – Exercício didático 1

Questões sobre Revolução Farroupilha e Cabanagem realizadas em 05/05/2010

Explique por que ocorreram revoltas no Brasil no período de 1835 a 1845.

Escreva um texto sobre a Cabanagem abordando:

- Aonde e quando ocorreu
- Quem participou
- Causas
- Como terminou o que motivou o término?

Complete Qual?

- A guerra dos farrapos também é conhecida como _____.
- A guerra dos farrapos envolveu as províncias de _____ e _____.

Cite o nome dos principais líderes da guerra dos farrapos

Em 1839, os farrapos tentam retomar o acesso a Lagoa dos Atos, para chegar ao oceano. Para isso, eles contaram com a ajuda de: Quem?

() José Anchieta
 () Giuseppe Garibaldi
 () D. Pedro I

Escreva sobre: Quem foi?

- Bento Gonçalves
- Giuseppe Garibaldi

Explique como terminou a Guerra dos Farrapos.

O *exercício didático 1* foi elaborado com base no capítulo 7 do livro didático utilizado pela professora regente da escola-campo⁶⁹. Este capítulo apresenta vários movimentos revolucionários que ocorreram no Brasil, contra o Império, entre 1835 e 1845, como: a Cabanagem, a Revolução Farroupilha, a Sabinada, a Revolta dos Malês e a Balaiada. A atividade em questão aborda apenas as duas primeiras, na exata ordem em que aparecem no livro⁷⁰.

Embora a maior parte dos enunciados (*as questões 1, 2, 6 e 7*) recomendem uma produção de texto (*Explique, Escreva um texto, Escreva sobre* – destacado em azul), as respostas dadas pelos alunos possivelmente não foram resultado de uma leitura crítica, mas sim de cópia. Dois motivos orientam esta conclusão. Primeiro: todas as perguntas são orientadas direta ou indiretamente por pronomes interrogativos (*Que, Quem, Quando, Como e (A)onde* – destacado em vermelho) que buscam informações bem específicas. Não objetivam um *posicionamento crítico* do aluno sobre os fatos históricos abordados. Segundo: os dados necessários para responder às questões podem ser facilmente encontrados no texto, especialmente pela ordem com que as perguntas foram elaboradas. Além disso, não se pode deixar de notar que as respostas para as *questões 4 e 5* estão sugeridas no enunciado da *questão 6*.

Para exemplificar o que acabamos de dizer, analisamos as *questões 1, 2 e 3*. Esta atividade, semelhantemente ao *Exercício didático 1* de geografia, analisado na seção anterior, apresenta *pistas*, que facilitam ao aluno encontrar a resposta sem que para isso precise ler o texto todo.

Questão (1)

Explique por que ocorreram *revoltas* no *Brasil* no período de *1835 a 1845*.

Como podemos ver a seguir, na Figura (1), as palavras *revoltas* e *Brasil* e os anos *1835 a 1845* (destacados em azul) aparecem no título e subtítulo da unidade estudada no livro didático, imediatamente antes ao parágrafo (destacado em vermelho) que responde a pergunta:

⁶⁹ Embora esta atividade não tenha sido elaborada pelas estagiárias, (mas talvez tenha sido digitada por elas) é possível notar que algumas observações quanto à ortografia (destacadas em verde), foram feitas pelo professor de estágio nas palavras *líderes, Guerra, Farrapos* e *Patos* (mas não na palavra *abordando*).

⁷⁰ Outras atividades semelhantes a essa foram propostas para os demais temas, porém, não serão objeto estudo desta pesquisa.

História – Figura 1

7 **Brasil: as revoltas contra o Império**
(1835–1845)

Em diversas províncias do Brasil ocorreram revoltas contra o Império depois que Pedro I deixou o governo, em 1831. Alguns dos revoltosos não aceitavam o governo dos regentes, estabelecido no Rio de Janeiro após a abdicação de Pedro I.

Outros rebeldes, mais radicais, viam nesse momento uma oportunidade de transformar sua província numa república independente do restante do Brasil. Além de participar de revoltas chefiadas por brancos, muitos negros libertos e escravos lideraram revoltas nesse período, como vocês vão estudar neste capítulo. Para começar, observem as imagens, leiam a letra do samba-enredo e respondam às questões.

Para responder a *questão 1*, o aluno precisaria apenas consultar o primeiro parágrafo da unidade em estudo.

Sugestão de resposta: Ocorreram revoltas no Brasil no período de 1835 a 1845 porque alguns dos revoltosos não aceitavam o governo dos regentes, estabelecido no Rio de Janeiro após a abdicação de Pedro I, em 1831. Outros rebeldes, mais radicais, viam nesse momento uma oportunidade de transformar sua província numa república independente do restante do Brasil.

Questão (2)

Escreva um texto sobre a *Cabanagem* abordando:

- *Onde e quando* ocorreu
- Quem participou
- Causas
- *Como terminou*

Como podemos ver a seguir, as palavras *onde* e *quando* (destacadas em vermelho na *Figura 2*) aparecem na caixa de diálogo do texto, bem próximas à expressão *a Cabanagem*, título de uma seção da unidade do livro que pode ser tomada como base para responder esta questão. Perguntar apenas *como terminou*, poderia direcionar o aluno ao último parágrafo do texto (destacado em vermelho na *Figura 3*), na página seguinte do livro, local onde encontraria a resposta.

História – Figura 2

O que: Revolta dos comerciantes de Belém, apoiados por trabalhadores escravos, índios e mestiços, contra a nomeação do governador da província do Grão-Pará.

Onde: Grão-Pará

Quando: 1835-1840

A Cabanagem

Na primeira metade do século XIX, a maior parte da população da província do Grão-Pará era formada por indígenas, negros forros e mestiços que viviam em cabanas miseráveis à beira dos rios. Conhecidos como cabanos, trabalhavam principalmente na extração de drogas do sertão, no corte de madeira e na pesca.

Após a abdicação de Pedro I, em 1831, os habitantes do Grão-Pará depuseram os governantes nomeados pelos regentes para sua província e exigiram a expulsão dos portugueses, vistos como responsáveis pela miséria em que se encontravam. O governo dos regentes conseguiu retomar o controle da situação em dezembro de 1833, realizando diversas prisões e deportações. Além disso, retirou de circulação pessoas que poderiam estimular a população à revolta, recrutando-as para o exército imperial.

Tais medidas tornaram o governo do Grão-Pará ainda mais impopular e fizeram com que os cabanos ganhassem novos aliados, como os lavradores Antônio e Francisco Vinagre, o seringueiro Eduardo Nogueira Angelim e o jornalista Vicente Ferreira Lavor, que publicava o jornal *A Sentinela*.

Em janeiro de 1835, os cabanos dominaram Belém e mataram diversas autoridades, entre elas o governador Bernardo Lobo de Sousa. O governo da província foi entregue ao fazendeiro Félix Antonio Malcher. Com medo da violência dos cabanos, Malcher mandou prender e deportar Eduardo Angelim e Francisco Vinagre. Também jurou fidelidade ao

VOCABULÁRIO

Drogas do sertão: Espécies vegetais nativas do Brasil que ficaram conhecidas na Europa por suas propriedades medicinais e aromáticas.

Deportação: Pena que o Estado impõe ao estrangeiro que se torna nocivo à ordem pública nacional, e que consiste em fazê-lo sair do país, não podendo a ele retornar.

História – Figura 3

imperador, afirmando que ficaria no poder somente até que o herdeiro Pedro de Alcântara completasse 18 anos de idade. Considerado traidor, Malcher foi executado pelos próprios cabanos.

Cabanos no poder

Francisco Vinagre retornou do exílio e assumiu o governo cabano, mas também se recusou a enfrentar o governo imperial. Quando as tropas imperiais chegaram a Belém, Vinagre as ajudou a retomar a cidade e prometeu entregar o governo da província a quem fosse indicado pelos regentes.

Os cabanos então se retiraram para o interior, reforçaram suas tropas e voltaram a dominar Belém. Eduardo Angelim foi escolhido para o terceiro governo cabano, que durou dez meses.

Em 1836, o governo do regente Feijó enviou uma esquadra que conseguiu retomar a cidade de Belém. Os cabanos retiraram-se novamente para o interior, onde resistiram até 1840, quando a província foi totalmente controlada pelas tropas do governo regencial.

☞ No início do século XIX, viajantes europeus estudaram a flora e a fauna do Grão-Pará e levaram amostras desse material para a Europa. Hoje em dia se fala muito em biopirataria na região amazônica. O que vocês sabem sobre o assunto?

Apesar de a professora não ter definido no exercício didático o gênero sob o qual o aluno deveria desenvolver sua produção escrita, vamos simular um resumo, gênero textual bastante comum na esfera escolar que poderia ser composto pelos alunos aproveitando as pistas fornecidas pelo enunciado da questão. Todas as informações necessárias para compor um resumo de três parágrafos que pudesse ser minimamente aceito podem ser encontradas na caixa de diálogo, no segundo, e no último parágrafo das *Figuras 2 e 3*:

Sugestão de resposta para a questão (2) – Resumo

A CABANAGEM

A Cabanagem foi uma revolta liderada por comerciantes de Belém, apoiados por trabalhadores escravos, índios e mestiços contra a nomeação do governador da província do Grão-Pará, lugar onde a revolta ocorreu, entre 1835 e 1840.

Após a abdicação de Pedro I, em 1831, os habitantes desta região depuseram os governantes nomeados pelos regentes para sua província e exigiram a expulsão dos portugueses, vistos como responsáveis pela miséria em que se encontravam.

Porém, em 1836, o governo do regente Feijó enviou uma esquadra que conseguiu retomar a cidade de Belém. Os cabanos retiraram-se para o interior, onde resistiram até 1840, quando a província foi totalmente controlada pelas tropas do governo regencial.

Nesta perspectiva de trabalho com a leitura, o texto informativo do livro didático poderia ser subutilizado. Ainda que o texto fosse lido completamente pelo aluno (dizemos isso porque as questões orientam o aluno onde as respostas poderiam ser encontradas mais facilmente), o que foi proposto pela atividade não contribui efetivamente para que este aluno construísse um saber pautado em um posicionamento crítico, mas permite a mera reprodução do conhecimento.

Na perspectiva do letramento crítico, outro viés mais significativo poderia nortear as atividades deste conteúdo. Por exemplo: no canto superior direito da *Figura 3*, destacada em azul, há uma curiosidade seguida de uma pergunta:

No início do século XIX, viajantes europeus estudavam a flora e a fauna do Grão-Pará e levaram amostras desse material para a Europa. Hoje em dia se fala muito em biopirataria na região amazônica. O que vocês sabem sobre o assunto?

Esta seria uma boa oportunidade para iniciar um projeto interdisciplinar de letramento. Por meio de pesquisas, os alunos poderiam trazer para a sala de aula um gama de textos cuja leitura, se bem direcionada, poderia contribuir significativamente para o letramento crítico do aluno. Tal questão poderia suscitar ricas discussões interdisciplinares a partir dos temas transversais *Meio Ambiente* e *Ética* porque faz parte da vivência dos alunos, especialmente se considerarmos a proximidade que a região de Araguaína, parte integrante da Amazônia Legal, se encontra do Estado do Pará.

Questão (3)*Complete*

- A guerra dos farrapos também é conhecida como _____.

(revolução farroupilha)

- A guerra dos farrapos envolveu as províncias de _____ e _____.

(Santa Catarina e Rio Grande do Sul)

A resposta para esta questão está na mesma página do último parágrafo que responde à questão anterior (2), e vem no parágrafo seguinte àquela, como pode ser conferido a seguir, destacado em vermelho, na *Figura 4*.

História – Figura 4

A Revolta dos Farrapos	
<p>A Guerra ou Revolta dos Farrapos, também conhecida como Revolução Farroupilha, teve início em 1835, o mesmo ano em que começou a Cabanagem. Foi a mais duradoura das revoltas iniciadas durante o governo dos regentes. Envolveu as províncias do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina entre 1835 e 1845.</p> <p>Apesar do nome, essa revolta não foi conduzida por pessoas malvestidas, mas por ricos estancieiros gaúchos. O nome farrapos se deve ao fato de os rebeldes não usarem uniforme, ao contrário das tropas imperiais.</p>	<p>O quê: Revolta dos estancieiros gaúchos contra os impostos cobrados pelo governo central e contra a nomeação do governador da província.</p> <p>Onde: Rio Grande do Sul</p> <p>Quando: 1835-1845</p>

Ao final da unidade estudo do livro didático utilizado pela professora há um texto complementar (*Figura 5*). As questões levantadas acerca deste texto focalizam aspectos discursivos, que, se mais bem explorados, também podem abrir espaço para um trabalho mais significativo em relação ao letramento crítico do aluno. Não é possível encontrar no relatório qualquer indício de que atividades semelhantes a essa tenham sido trabalhadas, já que, para todos os temas propostos na unidade do livro, foram elaboradas atividades paralelas, como a exemplificada no *Exercício didático 1*.

Antes que o aluno possa ler o texto, há, no livro, algumas questões introdutórias. O título que aparece no início da seção em que são levantadas essas questões revela sutilmente (por meio da pergunta *Será mesmo “bagunça”?*) que o posicionamento discursivo do autor do livro será favorável à crítica realizada pelo autor texto. Em seguida, o autor do livro caracteriza os eventos estudados no capítulo como *revoltas*, e antecipa ao leitor do texto que os fatos históricos estudados podem ser definidos de diferentes formas, dependendo do ponto de vista

de quem conta (escreve) e são difíceis de explicar devido, à multiplicidade de sentidos advindos desses diferentes pontos de vista.

História – Exercício didático 2

Será mesmo “bagunça”?

É difícil explicar todos os significados das revoltas estudadas neste capítulo. Elas podem ser definidas de diferentes formas, dependendo do ponto de vista de quem conta sua história.

<objetivo da atividade>
analisar textos jornalísticos

■ **Leiam o texto a seguir e respondam no caderno:**

a. Como o *Recrutinha* define as revoltas estudadas neste capítulo?

b. De acordo com o coronel Lavidson Curto, por que as revoltas são definidas dessa forma?

c. Como este livro define as mesmas revoltas? Que diferença existe entre a definição deste livro e a do *Recrutinha*?

90

Após a introdução (primeiro parágrafo destacado em vermelho), o autor do livro revela o *objetivo* da leitura do texto que virá em seguida: *analisar textos jornalísticos*. O enunciado recomenda que os alunos leiam o texto e respondam (por escrito) em seu caderno. Passemos à leitura do texto para, em seguida, observar como a leitura do texto é conduzida previamente conforme o ponto de vista adotado pelo autor:

História – Figura 5

Texto faz críticas a revoltas como a Balaiada, a Farroupilha, a Cabanagem e a Sabinada

O *Recrutinha*, encarte infantil do *Noticiário do Exército*, define como “bagunça” de quem queria dividir o país movimentos populares como a Balaiada (MA), a Revolução Farroupilha (RS e SC), a Cabanagem (PA) e a Sabinada (BA).

Essas insurreições, ocorridas entre 1835 e 1845, combateram a excessiva centralização da monarquia. Segundo o historiador Caio Prado Júnior, elas tiveram em comum a emergência de classes médias urbanas. Em pauta, estavam os ideais republicanos e **federativos**. Com forte grau de participação popular (à exceção da Sabinada), essas insurreições atestaram a fragilidade do governo regencial para dar conta de tensões sociais que vinham desde a Independência, como o conflito entre as elites nativas e portuguesas. A definição consta da edição do dia 25 de agosto, com 50 mil exemplares, que está sendo distribuída em colégios militares do país. Diz o texto: “No tempo do Império, teve um pessoal querendo dividir o país, fazendo bagunça mesmo, essas coisas que os livros chamam de insurreição. Uns nomes estranhos: Balaiada, Farroupilha, Sabinada, Cabanagem!”. O coronel Lavidson Curto, responsável pelo *Recrutinha* no Centro de Comunicação Social do Exército, disse que essas expressões são uma “adaptação da linguagem histórica para crianças”.



Caio Prado Júnior (1907-1990). Historiador e político. Integrou-se ao Partido Comunista do Brasil em 1931 e ajudou a organizar a Aliança Nacional Libertadora em 1935. Foi o primeiro a analisar a história do Brasil do ponto de vista marxista. Entre seus livros destacam-se *Evolução política do Brasil* (1933), *Formação do Brasil contemporâneo* (1942) e *A revolução brasileira* (1966).

GERCHMANN, Léo. *Folha de S.Paulo*, 7/9/2001.
<www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0709200106.htm> Acesso: 4/3/2005

Analisando as questões:

Questão (a)

Como o recrutinha define as revoltas estudadas neste capítulo?

Sugestão de resposta: O recrutinha define as revoltas estudadas como *bagunça*.

Questão (b)

De acordo com o coronel Lavidson Curto, por que as revoltas são definidas dessa forma?

Sugestão de resposta: Segundo o Coronel Lavidson Curto, as revoltas foram definidas assim porque se trata de uma “adaptação da linguagem para crianças”.

Questão (c)

Como este livro define as mesmas revoltas? Que diferença existe entre a definição deste livro e a do recrutinha?⁷¹

Sugestão de resposta: Este livro define as revoltas com várias palavras de significado semelhante, e parece que o autor concorda com elas porque afirma que foram atitudes tomadas para o bem do povo que estava sofrendo com a miséria. Ex.: *Revolta (Cabanagem); Insurreição ou Revolta (dos malês); Guerra ou Revolução (Farroupilha); Movimento contra o Governo e Rebelião (Sabinada)*. A definição do Recrutinha, no entanto, é bem diferente, pois chamando de “*bagunça*”, sugere que as lutas do povo tenham sido uma coisa ruim, errada.

Estas questões podem contribuir para que os alunos percebam, por extensão do sentido das palavras empregadas, que *bagunça*, tem um sentido bem diferente daquele atribuído às palavras utilizadas no livro didático. Um dicionário poderia otimizar este entendimento.

Estas questões podem ajudar os alunos a perceber os diferentes discursos possíveis de um determinado fato noticiado. Porém, alguns recursos linguísticos empregados no encarte (produzido e veiculado pelo Exército) mencionado na crítica publicada pela Folha de São Paulo podem contribuir significativamente para a análise do texto focalizado:

“*bagunça*”

No tempo do império *teve um pessoal* querendo dividir o país, fazendo *bagunça mesmo*, essas *coisas* que os livros chamam de insurreição. *Uns nomes estranhos*: Balaiada, Farroupilha, Sabinada, Cabanagem!

“*uma adaptação da linguagem histórica para crianças*”

⁷¹ Obs.: a primeira parte da questão parece ser redundante uma vez que os movimentos revolucionários também foram chamados de revoltas pelo autor. Para responder a segunda parte da questão consultamos o dicionário eletrônico *Houaiss* da língua portuguesa 2009.03.

Uma vez que o objetivo da atividade é *analisar texto jornalístico*, seria interessante chamar a atenção dos alunos para o uso de aspas nestas expressões. Através destes exemplos (especialmente o da última linha: “*uma adaptação da linguagem histórica para crianças*”), podemos considerar que o emprego de aspas em textos jornalísticos não representa apenas a citação de fala, como a do coronel responsável pelo encarte infantil. O uso de aspas também evidencia que o autor do texto se posiciona criticamente ao que foi dito. Ainda mais se considerarmos o título da manchete: *Texto faz críticas a revoltas como a Balaiada, a Farroupilha, a Cabanagem e a Sabinada*. Este ponto de vista (o do autor do texto jornalístico) poderia ser objeto de análise do exercício didático, já que o objetivo proposto inicialmente pelo autor do livro é a análise de texto jornalístico. Talvez os autores do texto jornalístico e do livro didático compartilhem o mesmo ponto de vista.

Além disso, o uso de expressões coloquiais (*teve um pessoal, bagunça mesmo, essas coisas e uns nomes estranhos*) no texto não foi considerado pelo efeito de sentido pejorativo que geram em relação às pessoas e aos movimentos ligados às massas populares. Uma discussão a respeito do uso dessas expressões seria significativa para o letramento crítico do aluno. Tais expressões estão ligadas a questões éticas de poder. O discurso adotado no encarte infantil representa o ponto de vista de uma das instituições de poder da nossa sociedade: o Exército Brasileiro.

Bittencourt (2008, p. 337) ressalta que “o importante no uso de textos jornalísticos é considerar a notícia como um discurso que jamais é neutro ou imparcial”. Compreender a ausência de imparcialidade que há nas notícias e informações veiculadas, nas análises feitas pelos jornalistas ou mesmo na ausência delas, é imprescindível para que se possa realizar uma leitura crítica referente aos limites do texto e aos interesses de poder implícitos nele.

Embora os livros didáticos adotados pelas escolas eventualmente sejam alvo de críticas, neste caso, não poderíamos deixar de lembrar que o livro ao qual pertence a atividade analisada anteriormente, apresenta, junto aos conteúdos abordados, uma série de gêneros textuais. Encontramos, nos dois capítulos presentes no relatório, atividades relacionadas à leitura e interpretação de fotos, imagens (símbolos), pinturas, letras de música, verbetes, mapas com legenda, poema em acróstico, cronologia, além de uma sequência didática para a análise de um filme que termina com a produção de um texto do gênero *carta do leitor*, e uma

análise comparativa entre mapas dos séculos XVII e XIX. No livro há sugestão de filmes, livros e *sites* da *internet* que podem servir como fonte de pesquisa e aprofundamento dos temas estudados. Se bem direcionadas pelo professor, estas atividades também poderiam contribuir para o fortalecimento do letramento crítico do aluno.

Apesar da riqueza de gêneros que orientam as atividades didáticas, não há indícios, no relatório, de que estas atividades tenham sido colocadas em prática. Há, sim, outra atividade para cada conteúdo, elaborada pela professora, semelhante àquela analisada no *Exercício didático 1*.

O questionário elaborado pelas alunas-mestre⁷², respondido pela professora da escola-campo, talvez nos permita compreender esta prática docente pouco produtiva:

Pergunta 17 do Questionário: O que acha do livro didático utilizado?

Resposta: *Sempre é necessário fazer a transposição didática, pois os textos nem sempre são fáceis de serem compreendidos pelo aluno.*

A professora considera difíceis os textos e exercícios propostos no livro didático e não arrisca trabalhá-los talvez porque não creia na capacidade de seus alunos em compreendê-los ou, talvez, porque a utilização deste livro represente o processo de alienação ao qual está inserida (o livro não foi fruto de sua escolha, ou há fatores humanos e não-humanos que operam na realidade local e a impedem de desenvolver tal proposta). A palavra *sempre* indica que a substituição das atividades do livro por outra, elaborada pela professora, é uma prática recorrente. A elaboração das atividades poderia representar uma tentativa da professora em assumir uma voz, o comando de seu trabalho pedagógico se não fosse a ideia equivocada que tem de transposição didática. Segundo Bronckart & Machado (2004, p. 141-142),

o conceito de *transposição didática* designa o conjunto dos processos por meio dos quais novos saberes de referência (em princípio científicos) são *emprestados* ou transformados para serem inseridos nos programas e nas práticas de ensino: a escolha de novos conceitos dos *corpora* científicos; a adaptação desses conceitos pelos programas e manuais elaborados nos sistemas de ensino; as condições efetivas de sua exploração em aula, isto é, nos sistemas didáticos. Os teóricos da transposição didática salientam que o início desses processos é, quase sempre, a consequência de um diagnóstico de crise do ensino de uma determinada disciplina escolar.

⁷² Em anexo (1).

A professora utiliza esse termo não para exemplificar situações que otimizam a compreensão do aluno sobre os conteúdos estudados, mas para justificar o uso de atividades tradicionais que enfatizam apenas o letramento escolar do aluno.

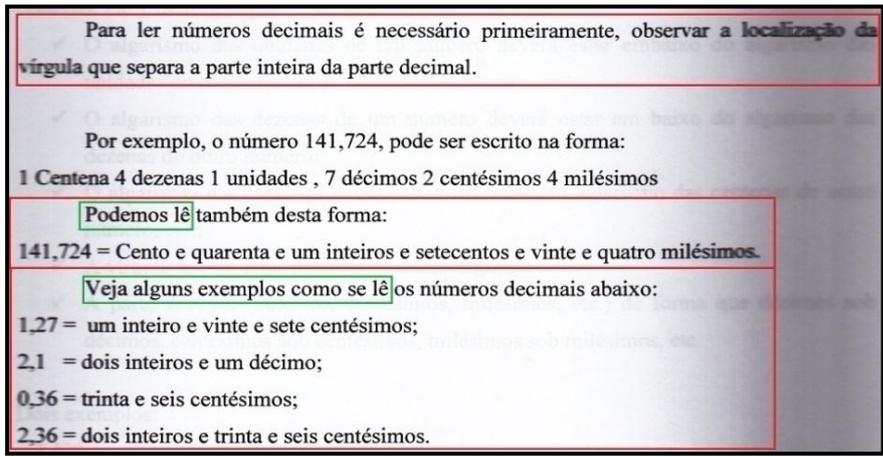
4.4 Práticas de leitura em aulas de Matemática

As atividades analisadas nesta seção foram desenvolvidas em aulas de regência por alunos em formação inicial em Matemática, que, no ano de 2010, integraram as turmas de Estágios II e III.

Nos relatórios referentes a este ano, as práticas de leitura são tematizadas de diferentes formas: instruções, atividades ou reflexões (como nas *passagens textuais 4 e 8* analisadas no capítulo I, e *passagem textual 2*, analisada no capítulo II). Vamos exemplificar separadamente:

Selecionamos duas situações em que os estagiários dão instruções para procedimentos de leitura:

Exemplo 1 – Instrução para a leitura de números decimais



Para ler números decimais é necessário primeiramente, observar a localização da vírgula que separa a parte inteira da parte decimal.

Por exemplo, o número 141,724, pode ser escrito na forma:
1 Centena 4 dezenas 1 unidades , 7 décimos 2 centésimos 4 milésimos

Podemos lê também desta forma:
141,724 = Cento e quarenta e um inteiros e setecentos e vinte e quatro milésimos.

Veja alguns exemplos como se lê os números decimais abaixo:

1,27 = um inteiro e vinte e sete centésimos;
2,1 = dois inteiros e um décimo;
0,36 = trinta e seis centésimos;
2,36 = dois inteiros e trinta e seis centésimos.

(Relatório de estágio II, 2010/02)

O *exemplo 1* corresponde a uma atividade desenvolvida em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, onde a aluna-mestre dá instruções referentes ao uso adequado da linguagem matemática⁷³. Ensina ao aluno a maneira de se representar

⁷³ Apesar de alguns desvios (destacados em verde) no uso da norma culta da Língua Portuguesa em *Podemos ler* e *Veja alguns exemplos de como se lê*.

um símbolo matemático através da linguagem. Como se lê e escreve por extenso os números decimais.

Exemplo 2 – Instruções para a leitura e resoluções de problemas

3.2.8 PLANO DE AULA 8	Exercícios de Fixação
<p>IDENTIFICAÇÃO:</p> <p>Estagiária: Escola: Turma: 6^o“C” Data: 18/05/2010</p> <p>Turno: Vespertino Horário da aula: 13h00min às 13h45min</p> <p>TEMA DA AULA: Resolução de Problemas relacionados à propriedade distributiva e expressões numéricas.</p> <p>OBJETIVOS: - Trabalhar com situações-problema cuja resolução envolva propriedade distributiva e expressões numéricas.</p> <p>LINHAS DE AÇÃO:</p> <p>-Técnicas ou estratégia: Aula expositiva -Recursos Audiovisuais: Quadro, pincel e apagador e livro didático. -Avaliação: A partir dos exercícios de fixação, verificando como o aluno interage com o conhecimento.</p> <p>DESENVOLVIMENTO DA AULA:</p> <p>Resolução de Problemas relacionados à propriedade distributiva e expressões numéricas</p> <p>Nesta seção, nos exercícios a seguir, pedi que os alunos trabalhassem em dupla, pois assim poderiam trocar informações e comparar resultados com um colega.</p> <p>Ler, a seguir algumas sugestões que podem ajudá-los nesta tarefa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ler com atenção o enunciado do problema, identificando as informações dadas e o que se quer descobrir. ◆ Imaginar uma estratégia para resolução, ou seja, quais os passos para resolver o problema. ◆ Registrar esta estratégia para que outras pessoas possam entender como chegamos à resposta. ◆ Conferir estratégias e resultados. ◆ Apresentar a resposta do problema de forma completa. <p style="text-align: right;">30</p>	<p>1) Para promover a venda de uma televisão, o cartaz anuncia:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>À VISTA R\$ 580,00 OU 4 X DE R\$ 152,00</p> </div> <p>Quanto pagará a mais quem comprar a prazo?</p> <hr/> <p>2) Maristela possuía R\$ 71,00 e Maurício, R\$ 85,00. Juntaram suas quantias para comprar 12 CDs de mesmo preço. Quanto custou cada CD se gastaram todo o dinheiro?</p> <hr/> <p>3) Um estabelecimento cobra R\$ 3,00 pela primeira hora. A partir da segunda, o valor é de R\$ 2,00. Quanto pagará o proprietário de um carro que esteve estacionado durante 7 horas?</p> <hr/> <p>4) Carla disse: “ Eu tenho 5 anos, minha irmã é 7 anos mais velha do que eu, e a idade de meu avô é o produto das nossas idades”. Quantos anos têm o avô de Carla?</p> <hr/> <p>5) Dona Eliana quer dividir igualmente uma certa quantia de dinheiro entre seus 6 netinhos. Ela tem 8 cédulas (duas de 100, cinco de 10 e uma de 5,00) e três moedas de 1 real cada uma. Quanto vai receber cada neto?</p> <hr/> <p>6) Um doente deve tomar uma cápsula de 8 em 8 horas. A caixa de remédio receitada contém 36 cápsulas. Quantos dias demorará o tratamento?</p> <hr/> <p>7) Um ônibus tem um banco de sete lugares e vinte e seis bancos de dois lugares. Viajam nesse ônibus 83 passageiros. Quantos passageiros estão em pé?</p> <hr/> <p style="text-align: right;">31</p>
(Relatório de estágio II, 2010/01)	

No *exemplo 2*, destacamos as orientações dadas a alunos de 6^o ano do Ensino Fundamental. Estas instruções foram listadas na seção *Desenvolvimento da Aula*. Nesta seção do plano de aula, os alunos costumam descrever para o professor de Estágio Supervisionado, todos os procedimentos que serão adotados ao explicar os conteúdos e desenvolver as atividades. Este procedimento é bem peculiar ao curso de Matemática. Diferente das demais licenciaturas, neste curso, os planejamentos, planos de aula e atividades, salvo raras exceções, não são

anexados ao final do relatório, integrando o corpo deste gênero acadêmico. Talvez, pequenas diferenças como esta sejam indícios de quais aspectos são mais focalizados pela disciplina e pelo curso na composição do relatório. Na página seguinte ao plano, há uma lista de problemas que os alunos irão resolver após serem dadas as seguintes orientações:

- *Ler com atenção o enunciado de um problema, identificando as informações dadas e o que se quer descobrir.*
- *Imaginar uma estratégia para resolução, ou seja, quais os passos para resolver o problema.*
- *Registrar uma estratégia para que outras pessoas possam entender como chegamos à resposta.*
- *Conferir estratégias e resultados.*
- *Apresentar a resposta do problema de forma completa.*

As orientações são bem específicas e procuram despertar no aluno procedimentos importantes para que a leitura e interpretação de enunciado de problemas sejam bem sucedidas: *ler com atenção, identificar informações* que são apresentadas e inferir sobre *o que se pretende descobrir*.

O processo de interpretação continua quando se pede para que o aluno *imagine uma estratégia de resolução*, pois ele terá que acessar o seu conhecimento prévio e decidir *quais passos* devem ser tomados para empregar as informações que encontrou no enunciado.

Embora seja uma atividade tipicamente escolar, na qual a professora provavelmente será a única interlocutora do aluno quando chegar o momento da correção⁷⁴, a aluna-mestre recomenda que os alunos *registrem a estratégia* adotada para encontrar a resposta. Provavelmente, por meio dessa orientação, a estagiária pretenda monitorar os alunos para identificar se houve empenho em resolver os problemas, ou apenas uma possível “cola” (ênfase nossa) das respostas. Além de lembrar os alunos a fazerem uma releitura para a *conferência dos resultados* (uma boa estratégia para a autocorreção), a aluna-mestre recomenda que escrevam uma resposta de *forma completa*. Ou seja, uma resposta ao que se pede no enunciado e que represente por meio da língua os procedimentos matemáticos.

⁷⁴ Não encontramos nenhum indício no relatório que contrarie a nossa hipótese.

A seguir, apresentamos cinco exercícios didáticos em que a atividade de leitura está associada a alguma tarefa.

Exemplo 1 – Leitura de *Power Point*

Uma prática comum ao curso de Matemática é situar historicamente o conteúdo que será estudado. Conforme as OCEM,

a utilização da História da Matemática em sala de aula também pode ser vista como um elemento importante no processo de atribuição de significados aos conceitos matemáticos. É importante, porém, que esse recurso não fique limitado à descrição de fatos ocorridos no passado ou à apresentação de biografias de matemáticos famosos. A recuperação do processo histórico de construção do conhecimento matemático pode se tornar um importante elemento de contextualização dos objetos de conhecimento que vão entrar na relação didática. A História da Matemática pode contribuir também para que o próprio professor compreenda algumas dificuldades dos alunos, que, de certa maneira, podem refletir históricas dificuldades presentes também na construção do conhecimento matemático (BRASIL, OCEM/CNMT, 2006, p.86).

Em muitos relatórios, há pequenos textos junto aos planos de aula. Alguns xerocopiados de livros didáticos, outros copiados de *sites da internet*. Todos os textos encontrados nos relatórios foram selecionados pelos alunos-mestre. Não há indicação de que os temas tenham sido pesquisados pelos alunos também. Além disso, esses textos foram colocados no relatório apenas para demonstrar ao professor do estágio qual será a referência utilizada para explicar aos alunos. Os textos não foram entregues para os alunos lerem.

Apenas em uma das aulas em que foram abordados aspectos históricos da Matemática, os textos relacionados à explicação foram apresentados em *Power Point*. Portanto, apesar de o objetivo da aula não ser propriamente uma prática de leitura, os alunos foram expostos a textos que possivelmente foram lidos. Porém, a atividade consistiu numa prática de leitura limitada à descrição de fatos ocorridos no passado ou à apresentação de biografias de matemáticos famosos como os principais colaboradores para os estudos das análises combinatórias: *Niccolo Tartaglia, Girolamo Cardano, Blaise Paiscal, Pierre de Fermat, Jaques Bernouilli, Gottfried W. Leibnitz, Leonhard Euler*.

(Relatório de Estágio III, 2010/02 – plano de aula 01)

39

2.2.11. Aula 15**PLANO DE AULA****IDENTIFICAÇÃO:**

Estagiário:

Escola:

Turma: 2º Ano C

Turno: Matutino

Data: 01/10/2010

TEMA DA AULA:

De olho na História da Matemática: Principais Colaboradores para o estudo da análise Combinatória.

OBJETIVOS PROPOSTOS:

Mencionar os principais colaboradores para os estudos das análises combinatórias e reconhecer a importância do contexto histórico dentro da matemática.

LINHA DE AÇÃO:

- **Técnica ou estratégia:**

Apresentação do conteúdo seguida da resolução de um questionário sobre a História da Matemática (em especial a Análise Combinatória)

- **Recursos Audiovisuais:**

Computador, data show, Pincel, apagador e quadro.

- **Avaliação:**

Interação e colaboração dos alunos na apresentação do conteúdo e na resolução do questionário.

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

(Relatório de Estágio III, 2010/02 – continuação do plano de aula 01)

40

DE OLHO NA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: PRINCIPAIS COLABORADORES PARA O ESTUDO DA ANÁLISE COMBINATÓRIA

Importância da História Matemática:

- ❖ Proporciona ao aluno um maior conhecimento sobre assuntos da matemática estudados em sala de aula, levando em consideração aspectos ligados a sua origem;
- ❖ Trata-se de uma forma diferenciada de abordagem da Matemática.

Esta aula foi totalmente ministrada com utilização de slides. O conteúdo descrito aqui é o mesmo conteúdo dos slides que estão em anexo.

Análise Combinatória

O estudo das análises combinatórias é algo muito complexo, já que pode ser direcionado a diferentes tipos de problemas matemáticos envolvendo diferentes combinações. Apesar de se tratar de um assunto que normalmente é visto em sala de aula, podem surgir algumas perguntas como:

Quais foram os colaboradores para o estudo da Análise combinatória?

Veremos os principais deles.

Principais Matemáticos que se destacaram nos estudos sobre Análise Combinatória

- **Niccolo Tartaglia (1500-1557):**

Tartaglia nasceu em Bréscia, Itália. Ainda criança feriu-se durante uma batalha (quando os franceses invadiram sua cidade) e ficou com um problema de fala. Deram-lhe o apelido de Tartaglia (que significa gago) e ele manteve o nome pelo resto da vida. Tornou-se professor e por fim diretor de uma escola. Em 1534, mudou-se para Veneza. Lá trabalhou na resolução das raízes das equações polinomiais. Conseguiu derrotar o rival Fior em uma competição para resolução de um problema matemático por já ter resolvido certos tipos de cúbicas. Destacou-se também por ser um dos primeiros matemáticos a elaborar estudos sobre Análise combinatória.

Exemplo 2 – Leitura de Conceito Matemático

No *plano de aula 2*, também na seção *Desenvolvimento da Aula*, vemos que a introdução do conteúdo da aula se deu por meio da leitura de um conceito. Provavelmente, a leitura foi oral e realizada pela aluna-mestre, pois a expressão *ler no livro* comunica ao professor do estágio o procedimento adotado por ela para introduzir o conceito. Os alunos que estavam com o livro em mãos, certamente, foram orientados a acompanhar a leitura da professora. No plano de aula

reproduzido adiante está o conceito mencionado. No relatório das alunas-mestre, o conceito é exemplificado com exercícios:

(Relatório de Estágio III, 2010/02, p. 11 – plano de aula 02)

2.2 – PLANOS DE AULA

2.2.1 – AULA 01

Identificação
 Estagiário:
 Escola:
 Turma: 2º “B” Turno: Vespertino
 Horário de Aula: 13:00 às 14:40
 Dia: 30/08/2010

Tema da Aula

Probabilidade:
 – Espaço amostral e evento;
 Os exemplos
 – Evento certo, impossível e mutuamente exclusivos;
 – União, intersecção e complementar de um evento;
 – Cálculo de probabilidade;
 Os exemplos
 – Exercícios para casa.

Objetivos Propostos
 Introduzir o conceito de probabilidade utilizando exemplos e definições.

Linha de Ação
 Aula expositiva, com a participação dos alunos nos exemplos.

Recurso Audiovisuais
 Lousa, pincel, apagador e livro.

Avaliação
 Participação na aula.

Desenvolvimento da Aula
 Probabilidade pág. 259

Introdução

- Ler no livro
Espaço amostral e evento
- Em um experimento (ou fenômeno) aleatório, o conjunto formado por todos os resultados possíveis é chamado Espaço Amostral. Qualquer subconjunto do espaço amostral é chamado de evento.

Exemplos:
 1ª- Lançamento de um dado e registro do resultado.

11

O procedimento realizado pela aluna para a introdução do conceito é característico da prática de letramento escolar. Do mesmo modo que cumprimentar os alunos, fazer a chamada e conferir a tarefa de casa, “ler”, ou melhor, pronunciar em voz alta o conceito a ser trabalhado naquela aula representa quase um “ritual” sob o qual as atividades escolares costumam ser desenvolvidas (ênfases nossas).

Retomando a *passagem textual 4*, apresentada no Capítulo I desta dissertação, podemos observar, pela descrição de uma situação de avaliação escolar, o resultado desta metodologia de ensino:

MATEMÁTICA – Passagem textual 4 do Capítulo I

Ao aplicar as provas já percebi que os alunos de início já não gostaram da prova, com uma dificuldade de interpretar as perguntas contidas na prova, algo que me fez refletir bastante, pois as questões foram tiradas de todo conteúdo trabalhado em sala. Encontrei-me numa situação complicada, pois os alunos não entendiam o que se pedia, logo praticamente tive que fazer uma explicação bem detalhada da prova e acompanhar a maioria de carteira em carteira, todos queriam ajuda ao mesmo tempo, mas eram muitos alunos e não consegui ir até todos. Alguns alunos não quiseram, mas responder, deixando algumas questões em branco. (Seção *Resultados sobre Avaliação* do Relatório de Estágio II, 2010/01)

A *passagem textual 4* demonstra, sem dúvida, um contexto de ensino que privilegia, como metodologia de trabalho, a reprodução – seja de conceitos, seja de exercícios. Algo insuficiente para o aluno seja capaz de construir, em situações análogas, os procedimentos estudados. Ao contrário, a dificuldade de aplicar os conceitos estudados, quando não leva à desistência, gera uma extrema situação de dependência dos alunos na figura do professor.

Construir o conceito junto com os alunos poderia ser uma atividade bastante significativa para o letramento crítico do aluno. Por meio da mediação da aluna-mestre, os alunos poderiam, em grupo, ativar processos cognitivos, a fim de elaborar um conceito considerando situações ligadas ao cotidiano. Mais significativas, portanto. A ausência de procedimentos didáticos mais produtivos nas aulas de estágio supervisionado talvez represente “fragilidades” (ênfase nossa) no processo de formação dos alunos-mestre.

Exemplo 3 – Leitura de Enigmas Matemáticos

Em uma gincana direcionada a turmas de Ensino Fundamental e Médio, foram propostos alguns enigmas envolvendo noções de probabilidade e operações matemáticas básicas. Embora fosse relativamente fácil intuir as respostas, sem a execução de muitos cálculos, o aluno-mestre considera os enigmas uma prova que *impôs um grau de dificuldade relativamente alto*, pois mais da metade deles não

foram respondidos. As atividades foram definidas pelo aluno-mestre como *um projeto: Rachando a Cuca*, e o mesmo justifica que a atividade foi elaborada a pedido da direção da escola.

Para além do objetivo de “avaliar” (ênfase nossa), esta atividade parece bastante significativa por permitir a fusão de práticas de escrita diferentes, relacionadas ao letramento escolar (como o ensino de cálculos), mas também ao lúdico. Desvendar enigmas seria uma estratégia para que, na escola, a criança aprenda brincando, semelhante ao que ocorre em comunidades rurais, cidades pequenas, ou mesmo em comunidade urbanas onde as famílias se reúnem em rodas de conversa e desafiam umas às outras por meio de enigmas e adivinhações. Nestes contextos, desvendar enigmas é uma prática social bastante espontânea, capaz de gerar, nos participantes, uma espécie de prazer, inclusive.

Na situação relatada pelo aluno-mestre, não se obteve a participação expressiva naturalmente esperada. *Mais da metade* dos enigmas não foram respondidos. Ao contrário da interpretação do aluno-mestre, não acreditamos que o motivo de tal fenômeno tenha sido *o grau de dificuldade relativamente alto* das questões, mas talvez a situação de *avaliação* a que as questões foram submetidas.

(Relatório de Estágio III, 2010/02, Anexos)

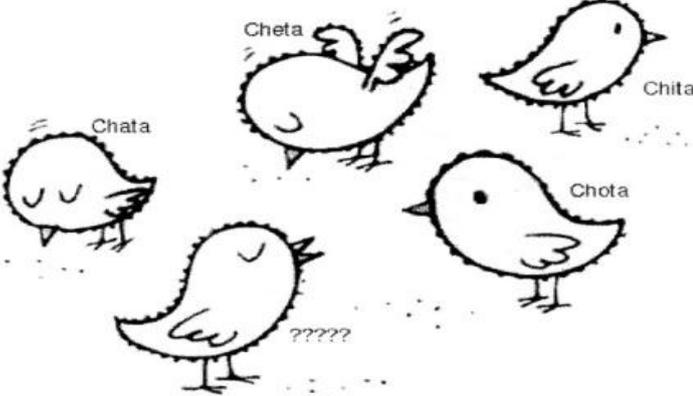
Página | 49

2.5.3. Relato das Atividades Desenvolvidas

A primeira atividade desenvolvida foi o projeto “Rachando a Cuca” que foi elaborado no dia 05 de agosto. Ele consistiu em uma prova sobre enigmas matemáticos, a qual foi aplicada no dia 06 de agosto em uma gincana que contou com a participação de alunos de Ensino fundamental e Médio do turno matutino do Colégio Estadual . A prova consistiu em vários enigmas matemáticos¹, os quais os alunos divididos em três grupos deveriam raciocinar e encontrar as respostas corretas para cada um deles dentro de um tempo demarcado de 15 minutos, sendo que o grupo que acertou o maior número de resposta ganhou a prova.

Esta prova impôs um grau de dificuldade relativamente alto e os alunos não chegaram a acertar a metade das respostas, mas foi importante porque levou os alunos a pensar ao mesmo tempo em que se divertiam com a competição formada na gincana. Nossa contribuição ocorreu com a realização de uma proposta prevista pela direção da escola.

Enigma - 5 Filhos



A mãe de Maria tem 5 filhos:
Chata, Cheta, Chita, Chota, ...
Qual o nome do 5º filho?

Enigma - A idade da Edite

A Edite nasceu no século XIX, casou-se em 1925 e faleceu no ano em que a sua idade era exatamente $\frac{1}{31}$ do ano do seu nascimento. Em 1900 quantos anos tinha?

Exemplo 4 – Leitura de Enunciados de Questões

Reproduzimos parte de uma avaliação, realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Na *Questão 2* dessa avaliação, há uma página da revista de histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*. Não é possível ler o que está escrito nos balões da história, apenas duas palavras (*OCULOS*, *LOUCOS*), que parecem tematizar um conteúdo que estava sendo trabalhado nas aulas que o aluno-mestre ministrou: Anagramas.

Antes da questão em si, há um comentário sobre Maurício de Sousa, criador da revista *Turma da Mônica*. Embora haja um texto na questão, ele é subtilizado. A leitura, semelhante aos *exemplos 1, 2 e 3*, torna-se uma prática periférica e pouco significativa na prática escolar, servindo apenas de pretexto para o que se pretende com o enunciado do problema: formular o maior número de anagramas possíveis com a palavra **CEBOLINHA**. Ou seja, o mesmo objetivo da *Questão 3*, por exemplo, que indica diretamente o que deve ser feito pelo aluno.

Avaliação (Relatório de Estágio III, 2010/02, Anexos)

CEM

ALUNO(A): _____ Nº _____
 DATA ____/____/____ SÉRIE: _____ Turma: _____ Prof.: _____ Valor: 5 pontos

Avaliação de Matemática, Tema: Análise Combinatória e Probabilidade

QUESTÃO 01

Um casal deseja ter três filhos. Supondo que nascerá um único filho por gestação, a probabilidade de pelo menos um desses filhos ser do sexo masculino é:

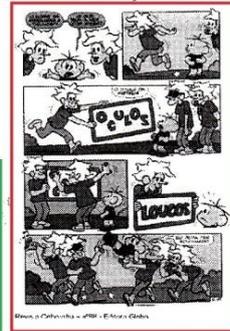
- (A) 12 (B) 14 (C) 18
 (D) 38 (E) 78

QUESTÃO 02

Maurício de Sousa, criador de uma famosa revista com histórias em quadrinhos, baseou a criação de seus personagens em amigos de infância e nos filhos, conferindo a cada um deles características distintivas e personalidades marcantes. A turma da Mônica e todos os demais personagens criados pelo escritor estão aí, com um tipo de mensagem carinhosa, alegre, descontraída e até matemática, dirigida às crianças e aos adultos de todo o mundo.

Se os personagens da história em quadrinhos acima permutassem as letras da palavra **CEBOLINHA**, com o objetivo de formar todos os anagramas possíveis, eles obteriam:

- (A) 718 320 anagramas. (B) 362 430 anagramas.
 (C) 362 880 anagramas. (D) 720 640 anagramas.
 (E) 358 740 anagramas



QUESTÃO 03

Quantos são os anagramas da palavra **EDITORA** que começam com A e terminam com E?

- (A) 160
 (B) 380
 (C) 240
 (D) 720
 (E) 120

Conforme os PCN+, “a resolução de problemas é peça central para o ensino de Matemática, pois o pensar e o fazer se mobilizam e se desenvolvem quando o indivíduo está engajado ativamente no enfrentamento de desafios” (BRASIL, PCN+/CNMT, 2002, p. 112), mas, para isso, os desafios devem ser reais e fazer sentido. Essa competência não se desenvolve quando o professor propõe apenas exercícios de aplicação dos conceitos e técnicas matemáticos, pois, desta maneira, o aluno só coloca em ação uma simples transposição analógica: busca na memória um exercício semelhante para desenvolver outra situação sob passos análogos. Isso não garante ao aluno que seja capaz de utilizar seus conhecimentos em

situações diferentes ou mais complexas (BRASIL, PCN+/CNMT, 2002, p. 112). Pelo contrário, quando é necessária a tomada de decisão entre diferentes e possíveis caminhos de resolução, “mesmo quando possuem informações e conceitos, os alunos não os mobilizam, não os combinam eficientemente, desanimam, esperam a explicação do professor, não se permitem tentar, errar, não confiam em suas próprias formas de pensar” (BRASIL, PCN+/CNMT, 2002, p. 113). Situação confirmada no *Exemplo 2*, analisado nesta seção. Embora cumpram a função do aprendizado de técnicas e propriedades, exercícios do tipo “calcule...”, “resolva...”, “de forma alguma são suficientes para preparar os alunos tanto para que possam continuar aprendendo, como para que construam visões de mundo abrangentes ou, ainda, para que se realizem no mundo social ou do trabalho” (BRASIL, PCN+/CNMT, 2002, p. 113)

Refletindo sobre *exercícios e problemas* como gêneros textuais usados frequentemente em sala de aula, Curi considera que,

(...) uma mesma situação pode representar um problema para um aluno e não ser um problema para outro, quer porque este não se interesse pela situação, quer porque já possua mecanismos para a resolução sem investimentos de recursos cognitivos, o que faz com que um problema possa ser reduzido a um mero exercício. Assim, é possível afirmar que não se pode determinar se uma tarefa escolar é um problema ou exercício, já que depende da experiência ou da vontade de quem vai resolvê-lo. Dependendo do sujeito e da situação, um enunciado pode funcionar como um problema ou como um exercício (2009, p. 143).

Conforme os PCN, um problema certamente “não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório”. Ou seja, “só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada” (BRASIL, PCN/MATEMÁTICA, 1998, p. 41). Nesse sentido, a resolução de problemas deve oferecer ao aluno a oportunidade de pensar por si mesmo, construir estratégias de resolução e argumentações, relacionar diferentes conhecimentos e, enfim, perseverar na busca da solução de situações complexas e diversificadas (BRASIL, PCN+/CNMT, 2002, p. 113).

Além do que foi dito, há um aspecto bastante particular desta atividade que deve ser considerado, mas que não será aprofundado nesta dissertação: o fato de se tratar de uma avaliação. Conforme os PCNEM, é imprópria a avaliação que só se

realiza numa prova isolada, pois deve ser um processo contínuo que sirva à permanente orientação da prática docente. Integrante do processo de aprendizado, a “prova” (ênfase nossa) precisa incluir registros e comentários da produção coletiva e individual do conhecimento e, por isso mesmo, não deve ser um procedimento aplicado aos alunos, mas um processo que conte com a participação deles. É pobre a avaliação que se constitua em cobrança da repetição do que foi ensinado. O ideal é que apresente situações em que os alunos utilizem e vejam que realmente podem utilizar os conhecimentos, valores e habilidades que desenvolveram (BRASIL, PCNEM/CNMT, 2000, p. 51).

Exemplo 5 – Leitura de Representações Matemáticas (tabelas, gráficos, expressões etc.)

O plano de aula a seguir refere-se a uma aula ministrada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio (curso profissionalizante – Técnico em Informática). Observemos a seção em que o aluno-mestre justifica suas escolhas com base no PCN:

(Relatório de Estágio III, 2010/01 – plano de aula 03)

18

3.1.3 Plano de aula 03**IDENTIFICAÇÃO**

Estagiário:

Escola:

Turma: 1º Ano Turno: *Vespertino* Data: 06.05.2010 Horas-Aula: 02**TEMA DA AULA:***Funções; Função Constante;***OBJETIVOS PROPOSTOS:**

Conceituar Função (continuação aula anterior);
 Definir Função constante;
 Corrigir exercícios extracurriculares;
 Aplicar a situações-problemas as Funções;
 Modelar Matematicamente algumas situações-problemas;
 Construção de Gráficos das Funções Aplicadas;

PCN:**Principais Finalidades:**

- Desenvolver as capacidades de raciocínio e resolução de problemas, de comunicação, bem como o espírito crítico e criativo;
- Utilizar com confiança procedimentos de resolução de problemas para desenvolver a compreensão dos conceitos matemáticos;

Principais Competências e Habilidades:

Representação e Comunicação:

- Ler, interpretar e utilizar representações matemáticas (tabelas, gráficos, expressões etc.).
- Transcrever mensagens matemáticas da linguagem corrente para linguagem simbólica (equações, gráficos, diagramas, fórmulas, tabelas etc.) e vice-versa.

LINHA DE AÇÃO:**Técnica ou estratégia:**

O conhecimento será construído com os alunos por meio da Modelagem Matemática e exemplos práticos, do seu cotidiano. Só então serão colocadas as definições, com explicações dos símbolos matemáticos e exercícios de revisão e resolução de situações-problemas. Pouco será escrito de conteúdo sistemático com a finalidade dos alunos escreverem no caderno, se utilizará o livro didático. Mostrar para os alunos os conhecimentos e práticas *ad hoc* que possuíam e praticavam.

Recursos Audiovisuais:

Aula expositiva, com apelo ao visual. Serão utilizados Gráficos, Diagramas (Apenas das situações problemas vistas)

Avaliação:

Exercícios de Fixação e Extraclasse; Participação.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Motivação: Os alunos de maneira geral ficarão motivados após a última aula em decorrência dos temas do cotidiano trabalhados em sala de aula. Continuar-se-á nesta linha. Manter o foco nas práticas laboratoriais que virão.

Prognósticos: Dificuldades poderão ser encontradas na construção dos gráficos e com a simbologia. Outra dificuldade será a solução de cada equação para encontrar a imagem do x escolhido.

O aluno-mestre parece ter consciência do objetivo da atividade que propõe, pois especifica que competências e habilidades serão desenvolvidas na área de representação e comunicação:

- “Ler, interpretar e utilizar representações matemáticas (tabelas, gráficos e expressões etc.)”.
- “Transcrever mensagens matemáticas da linguagem corrente para a linguagem simbólica (equações, gráficos, diagramas, fórmulas, tabelas etc.) e vice-versa.”

Conforme os PCN+, é muito importante considerar o ensino de conteúdos específicos conforme as competências a serem desenvolvidas no aluno. Essas são duas dimensões da aprendizagem que devem ocorrer conjuntamente. Nessa perspectiva, tanto a seleção de temas e conteúdos, quanto a forma de tratá-los no ensino são decisivas.

A maneira como se organizam as atividades e a sala de aula, a escolha de materiais didáticos apropriados e a metodologia de ensino é que poderão permitir o trabalho simultâneo dos conteúdos e competências. Se o professor insistir em cumprir programas extensos, com conteúdos sem significado e fragmentados, transmitindo-os de uma única maneira a alunos que apenas ouvem e repetem, sem dúvida as competências estarão fora de alcance (BRASIL, PCN+/CNMT, 2002, p. 113).

Para desenvolver tais competências e habilidades nos alunos, o aluno mestre afirma ser necessário trabalhar com situações cotidianas dos alunos:

MATEMÁTICA – passagem textual 2

Desde o início da regência foi optado por aulas partindo de situações problemas, inserindo na busca pelas soluções os conteúdos sistemáticos, apesar de usar a aula expositiva, mas com estes aspectos tornaram as aulas muito diferentes das aulas com abordagem tradicional, seguindo a sequencia definições-exemplo-exercícios. (Seção Apresentação do Relatório de Estágio III, 2010/01)

Assim, o estagiário demonstra para os alunos um exemplo real em que a *transcrição de uma mensagem matemática da linguagem corrente para a linguagem simbólica* foi empregada de modo equivocado. Essa atividade é significativa para o letramento do aluno, pois além de desenvolver competências e habilidades na área da linguagem ao traduzir ou transcrever mensagens matemáticas expressas na linguagem discursiva para a linguagem simbólica (equações, gráficos, diagramas, fórmulas, tabelas etc.) (BRASIL, PCNEM/CNMT, 2000, p. 46; PCN+/CNMT, 2002, p. 114), ajuda-o a compreender que lemos e escrevemos com algum propósito definido, para comunicar alguma mensagem sendo, a nossa relação com a língua sempre dialógica. Se representarmos expressões matemáticas de modo equivocado, estaremos sujeitos a múltiplas interpretações, e, no caso de uma atividade comercial como a que pode ser vista no exemplo adiante, pode gerar alguns problemas nas relações interpessoais.

(Relatório de Estágio III, 2010/01 – continuação do plano de aula 03)

19

Desenvolvimento:

De início é corrigido exercícios extraclasse.

Breve Revisão da última aula.

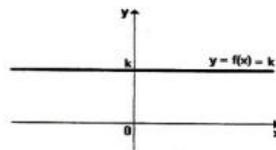
Utilizando a situação da manicure, através de Diagramas de Venn, veremos os três casos possíveis.

Utilizando situações onde várias variáveis levam a apenas uma única variável, conceituo função constante.

Uma função é dita constante quando é do tipo $y = k$, onde k não depende de x .

a) $f(x) = 5$ b) $f(x) = -3$

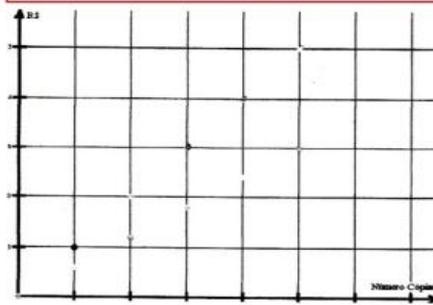
Obs: o gráfico de uma função constante é uma reta paralela ao eixo dos x .

**Construção de Funções:**

Peço aos alunos que me dêem uma aplicação do cotidiano que eles acham que eu posso utilizar funções, construo o gráfico dessa função. (Apenas nos Inteiros).

Exemplo 1:

Uma empresa de Araguaína, chamada Copyservice, está com a seguinte promoção: "Acima de 10 cópias, Xerox a R\$ 0,06" (seis centavos)



$$Y = x * 0,06$$

$$f(x) = x * 0,06 \text{ (na promoção)}$$

$$f(x) = 0,1 * x \text{ (sem promoção, de 0 a 10)}$$

Como só existe n° de cópias nos naturais, o gráfico não é reta!

Referências:

PCN – Matemática Ensino Médio

BARRETO; Benigno Filho. XAVIER; Cláudio da Silva. Matemática aula por aula 1ª série. 2ª Ed. São Paulo: FTD, 2005.

LEMOS, Aluisio Andrade. Et al. Matemática: álgebra, geometria e trigonometria: 2º Grau. 1ª série. São Paulo: Ed. Moderna, 1976.

Temas paralelos: Utilizar o nome de uma empresa em um filme, em um exercício, por exemplo, com fins de marketing, chama-se *Merchandising*.

Ao a empresa colocar Xerox a 0,06 centavos... Isso quer dizer menos de um centavo, e não 6 centavos como querem afirmar.

Os conjuntos tomados será os naturais, pois não existe: -2;-1,5;3,3; cópias !

Qual seria a lei de formação desta função:

$$\text{Preço (R\$)} = n^{\circ} \text{ cópias} * 0,06 \text{ (R\$)}$$

Esta atividade, proposta pelo aluno-mestre da Licenciatura em Matemática, é um exemplo de prática de leitura escolar de caráter menos autônomo. Ao estabelecer uma relação de pertinência entre os conteúdos e o cotidiano, o aluno-mestre, ainda que desconheça os pressupostos defendidos nesta dissertação, cria uma situação de aprendizado que pode vir a potencializar o letramento crítico do aluno.

Fica claro que as práticas de leitura, propostas em exercícios didáticos propostas pelos professores em formação inicial nas licenciaturas em Geografia e

História e Matemática, durante os estágios supervisionados obrigatórios, configuram-se como atividades de leitura bastante peculiares ao contexto escolar e pouco vinculadas a práticas sociais características do mundo extra-escolar.

No processo de recontextualização das orientações curriculares oficiais, momento em que o professor elabora as atividades didáticas registradas no relatório, aspectos fundamentais para a compreensão dos gêneros textuais abordados acabam sendo ignorados. Tais aspectos, se considerados, além de fortalecer a aquisição de competências e habilidades específicas das disciplinas aqui focalizadas, poderiam contribuir significativamente para o letramento crítico do aluno da Educação Básica. Um trabalho cooperativo entre os professores que orientam a prática de ensino nas Licenciaturas focalizadas poderia contribuir para que os alunos-mestre, quando responsáveis pelas disciplinas escolares, conseguissem organizar, a partir de projetos interdisciplinares de letramento, atividades mais significativas para a construção de práticas de leitura que visem ao letramento crítico do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, analisamos as práticas de leitura propostas por professores em formação inicial em diferentes licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* Universitário de Araguaína, além de recentes diretrizes oficiais que devem orientar o ensino de Geografia, História e Matemática. Apresentamos a prática de ensino de leitura dos alunos-mestre das licenciaturas focalizadas nesta investigação por meio de passagens textuais e exercícios didáticos registrados em produções escritas finais, denominados relatórios de estágio supervisionado. Neste momento final, procuramos apontar resumidamente o alcance dos objetivos propostos nesta dissertação, os quais foram trabalhados ao longo deste estudo.

O primeiro objetivo específico foi *Identificar as práticas de leitura tematizadas pelos alunos-mestre, na escrita dos relatórios de estágio supervisionado, em resposta a demandas para que os alunos das disciplinas escolares de Geografia, História e Matemática desenvolvam competências específicas nestas áreas*. Por meio da análise de passagens textuais verificamos, no Capítulo I, que as dificuldades de aprendizado, nas disciplinas escolares focalizadas, são comumente relacionadas, pelos alunos-mestre, à fragilidade das competências de leitura e interpretação de textos ou enunciados de questões. O aperfeiçoamento das práticas de leitura dos alunos da Educação Básica configura-se, portanto, numa demanda para os alunos das disciplinas focalizadas. No mesmo capítulo, apresentamos o relatório de estágio supervisionado como um objeto complexo de investigação, uma prática reflexiva mediada pela escrita, um instrumento relevante, portanto, para o letramento do professor em formação inicial em Geografia, História e Matemática.

Quanto ao segundo objetivo específico, *Identificar e descrever práticas de leitura propostas em orientações curriculares oficiais para o ensino de geografia, história e matemática, na educação básica*, verificamos, no Capítulo III, por meio dos objetivos, competências e habilidades e sugestões didáticas e metodológicas apresentadas em todas as orientações curriculares, gêneros que podem vir a potencializar o aprendizado nas disciplinas escolares focalizadas nesta investigação. Apesar de o trabalho com o ensino de leitura estar frequentemente associado à disciplina de Língua Portuguesa, nas diretrizes curriculares oficiais, a necessidade

de um trabalho integrado no tocante à leitura na escola é reconhecida. Verificamos inclusive que a abordagem sugerida para esses gêneros nos documentos curriculares oficiais considera-os sob a noção de função social a que estão atrelados, porque ressalta a importância de trazer para a sala de aula, como fontes de informação, uma gama de gêneros textuais ainda não didatizados, mas em circulação. Além disso, os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade desenvolvidos nos documentos oferecem condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico orientado por projetos interdisciplinares de letramento que contextualizem a leitura e considerem os gêneros não um fim, mas um meio de aprendizado. Motivam o trabalho cooperativo entre os professores responsáveis pelas disciplinas, o que pode resultar em atividades mais significativas para o letramento crítico do aluno. Abrem a possibilidade de um trabalho escolar menos alienado, mais ideológico, mas não garantem a realização de tais práticas, pois, como sabemos, muitos são os fatores humanos e não-humanos que interferem no trabalho pedagógico.

No capítulo IV, desenvolvemos o terceiro objetivo específico: *Identificar e descrever práticas de leitura propostas em exercícios didáticos desenvolvidos na educação básica e registrados por professores em formação inicial nos relatórios – trabalho final da disciplina de estágio supervisionado*. Verificamos que, no processo de recontextualização das orientações curriculares oficiais, ou seja, no momento em que o aluno-mestre elabora as atividades didáticas registradas no relatório, os gêneros textuais são abordados de maneira pouco produtiva para o letramento crítico do aluno da Educação Básica. Com exceção de uma atividade (*Exemplo 5*, da seção *Atividades de leitura propostas em aulas de Matemática*) as atividades de leitura sugeridas nos exercícios didáticos, registrados pelos alunos-mestre, caracterizam atividades de decodificação, apenas para fins de cópia. O trabalho de leitura é bastante limitado. São questões e exercícios de resposta única ou muito fechada. A interpretação é vista, pelos alunos-mestre, como resultado de processos de decodificação apenas. São atividades autônomas, que enfatizam o letramento escolar do aluno, e respondem apenas a demandas escolares, como a verificação do aprendizado.

A análise de passagens textuais no Capítulo II, bem como dos exercícios didáticos analisados no Capítulo IV, revelou-nos que a concepção de leitura que

orienta as atividades didáticas propostas pelos alunos-mestre nestas disciplinas. A concepção percebida reflete o pensamento dominante sobre o ensino e aprendizagem de leitura, visto como atividades que podem ser desenvolvida através de concepções descontextualizadas (*linguística e sociocognitiva*, discutidas na seção 2.3 do Capítulo II), que consideram apenas a capacidade de decodificação ou a competência cognitiva do aluno. Revelou-nos também que, para os alunos-mestre da Licenciatura em Matemática, relacionar o conteúdo escolar com as práticas sociais dentro de uma perspectiva transversal e interdisciplinar representa um desafio ainda maior.

Ficou claro que as práticas de leitura, propostas em exercícios didáticos pelos professores em formação inicial, nas licenciaturas em Geografia e História e Matemática, durante os estágios supervisionados obrigatórios, configuram-se como atividades de leitura bastante peculiares ao contexto escolar e pouco vinculadas a práticas sociais características do mundo extra-escolar. Aspectos fundamentais para a compreensão de gêneros textuais costumam ser ignorados. Tais aspectos, se considerados, além de fortalecer a aquisição de competências e habilidades específicas das disciplinas aqui focalizadas, poderiam contribuir significativamente para o letramento crítico do aluno da Educação Básica.

Consideramos que o professor das disciplinas aqui focalizadas também pode/deve atuar como um agente de letramento, contribuindo para formação de um leitor crítico. Nesse sentido, a noção de gênero textual pode contribuir para a formação dos alunos-mestre das Licenciaturas focalizadas neste trabalho. Compreendendo os propósitos comunicativos, o funcionamento dos gêneros, especialmente daqueles mencionados nos documentos curriculares oficiais, os alunos-mestre poderão desenvolver inúmeras formas de ação social, contribuindo para a construção de práticas de letramento menos autônomas. Para a inserção da clientela escolar em interações características das esferas da atividade humana que não são familiares aos alunos. Entendemos que os alunos-mestre das Licenciaturas em Geografia, História e Matemática (ainda que não tenham um amplo conhecimento sobre gêneros) podem desempenhar um trabalho bastante significativo para o letramento crítico do aluno, se, por meio de projetos interdisciplinares de letramento, trabalharem com textos, manifestados em gêneros, focalizando a função social a que estão atrelados. Um trabalho cooperativo entre os

professores que orientam a prática de ensino nas Licenciaturas focalizadas poderia contribuir para que os alunos-mestre, quando responsáveis pelas disciplinas escolares, conseguissem organizar, a partir de projetos interdisciplinares de letramento, atividades mais significativas para a construção de práticas de leitura que visem o letramento crítico do aluno.

A análise dos relatórios de estágio supervisionado nos revelou ainda questões relacionadas ao processo de alienação do profissional docente. Estas questões estão presentes de tal modo no ambiente escolar que são percebidas muito cedo pelos alunos-mestre, já nos primeiros períodos de estágio, momento em que são feitas observações na escola. Tal processo de alienação percorre forçosamente todo o processo de ensino, desde a elaboração do currículo, a escolha do livro didático, até o processo de avaliação, sendo todas as atividades marcadas pela linearidade e usurpação da autonomia da escola e do professor.

Não consideramos as disciplinas de estágio supervisionado exclusivamente responsáveis pela situação desestabilizadora na formação profissional do professor, nem o gênero relatório de estágio o único instrumento através do qual a universidade pode obter respostas às questões relacionadas ao ensino de leitura na escola. Mas, sem dúvida, ambos propiciam espaços bastante relevantes para se repensar a formação do professor enquanto agente de letramento, ajudando todos os participantes do processo de aquisição da leitura a alcançarem as competências necessárias para se tornarem agentes globais.

Reiteramos a necessidade de reelaboração nos modos atuais de apropriação do conhecimento acadêmico (fragmentado pela ausência de diálogo no estudo das ciências), bem como os modos de apropriação de saberes na escola (recheado de ações esporádicas e desconexas). Ambas, escola e universidade precisam encontrar um espaço de diálogo, pois a experiência educacional que se aprende em cada uma delas influencia diretamente nas escolhas e práticas pedagógicas do futuro mestre.

O enfoque nos relatórios escritos inevitavelmente nos informou sobre as práticas de leitura acadêmica nas licenciaturas focalizadas. Revelou-nos algumas fragilidades do trabalho com a leitura na formação inicial do professor nesses cursos. Fragilidade que pode resultar na criação de muitas demandas futuras para o fortalecimento do professor em função das práticas de leitura do local de trabalho.

Por fim, compreendemos a disciplina de estágio supervisionado como um espaço significativo para a elaboração conjunta e análise de exercícios didáticos de leitura produzidos pelos alunos-mestre. Pode ser uma forma de tentar amenizar as dificuldades que os professores em formação inicial têm, em relação à produção de exercícios didáticos de caráter menos autônomo, que estabeleçam relação de pertinência entre os conteúdos abordados e o cotidiano, criando situações de aprendizado que possam vir a potencializar o letramento crítico do aluno.

Compreendemos que as dificuldades apresentadas pelo professor em formação inicial ao elaborar exercícios didáticos, resultam de uma provável formação básica pouco eficiente quanto à aquisição de competências letradas. Entendemos que, romper tal ciclo, é fundamental para que práticas de leituras mais significativas sejam instauradas na Escola Básica.

Investigações relacionadas às intervenções que os professores em formação inicial em Geografia, História ou Matemática fazem nas atividades de leitura propostas aos alunos, no âmbito da sala de aula, proporcionariam analisar e compreender melhor como se organizam tais práticas nestas disciplinas, como realmente são estruturadas.

Este trabalho conscientizou-nos da necessidade de pesquisas que aprofundem o estudo sobre as possibilidades de realização de práticas interdisciplinares de leitura entre as diversas disciplinas escolares.

REFERÊNCIAS

- BAKER, C. D.; FREEBODY, P. The crediting of literate competence in classroom talk. In: FEHRING, H.; GREEM, P. **Critical literacy**. Canada: International Reading Association, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTON, D. **Literacy: An Introduction to the Ecology o Written Language**. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.
- BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, David; IVANIC, Roz (Orgs.). **Writing in the community**. USA: Sage Publications, Inc., 1991. p. 1-13
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOLOGININI, C. Z. Refletindo sobre a escola como instituição: o lugar de diferentes efeitos de sentido. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11ª. Ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de texto sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**. Londrina, EDUEL, 2004, p. 131-166
- BRONCKART, J-P.; **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad.: MACHADO, A. R.; CUNHA, P. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: FAPESP/EDUC, 2009.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias/História e Geografia; Vol. 3**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias/Matemática; Vol. 2**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares – Ensino Médio:** ciências humanas e suas tecnologias – parte IV. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnologia – Brasília. 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares – Ensino Médio:** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias – parte III. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnologia – Brasília. 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História / terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia / terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática / terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: J. L. Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.130-149

CASSANY, D.; MARÍN, C. A. Miradas y propuestas sobre la lectura. In: CASSANY, D. (comp.). **Para ser letrados:** voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós, 2009. p. 13-22

CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. Instituição escolar, método e ensino de leitura e escrita. In: _____ (orgs.). **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escrita e discurso. 2ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 9-18

CURI, E. Gêneros textuais usados frequentemente nas aulas de matemática: exercícios e problemas. In: **Educação matemática, leitura e escrita:** armadilhas, utopias e realidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 137-150

DUARTE, V. M. **Textos multimodais e letramento:** habilidades na leitura de gráficos na Folha de São Paulo por um grupo de alunos do Ensino Médio. Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? 2ª. Ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FONTANA, R. A. C. Estágio: do labirinto aos frágeis fios de Ariadne. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (orgs.). **Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Campo Grande: Editora da UEMS, 2011, p. 19-31

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Learning and teaching genre**. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 19ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GAVIDIA, V. A construção do conceito de transversalidade. In: NIEVES ÁLVARES, M. **Valores e temas transversais no currículo**. Trad.: MORAES, D. V. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. Estágio Supervisionado em Letras: Teoria nos Documentos de Estágio. In: _____.; _____.; FERRO, M. E. (orgs.). **Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Campo Grande: Editora da UEMS, 2011, p. 203-222.

GREEN, P. Critical literacy revisited. In: FEHRING, H.; GREEM, P. (Orgs.). **Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Delaware: International Reading Association, 2001. p. 7-14

GUARESCHI, P. Empoderamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GUERRA, M. M. Práticas escolares de linguagem registradas em relatórios de estágio supervisionado e na prática profissional do professor em serviço. **Projeto de Dissertação**. Araguaína: Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, Campus Universitário de Araguaína, UFT, 2011.

HEATH, S. B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HENRIQUES, E. R. O papel do ponto de vista na leitura do mundo e na ciência, através da História. In: RAMOS, D.V; ANDRADE, K.S.; PINHO, M.J. **Ensino de Língua e Literatura: Reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KEMPE, A. No single meaning: empowering students to construct socially critical readings of the text. In: FEHRING, H.; GREEM, P. (Orgs.). **Critical literacy**: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association. Delaware: International Reading Association, 2001. p. 40-57

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do sul, 2007. v. 32, n. 53, p. 1-25

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____; **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61

KLEIMAN, A. B.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B. e CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. 3ª. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

<http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&output=search&client=psy-ab&q=mapa+do+continente+africano&btnK=>

<http://www.khanelkhalili.com.br/mapasEgito4.htm>

http://w3.ufsm.br/coordmat/arquivos/Formacao_inicial.pdf

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

http://www.suapesquisa.com/geografia/continente_africano.htm

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67

MELO, L. C. Relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa: práticas auto-reflexivas de escrita. Araguaína, 2011. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura- MELL) – Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL: Universidade Federal do Tocantins, 2011.

MEY, J. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MOREIRA, C. E. Criticidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.12-28

OLIVEIRA, E. de J. Caracterização do gênero relatório de estágio supervisionado nas Licenciaturas em geografia e história. **Relatório final de iniciação científica**. Araguaína: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), Campus Universitário de Araguaína, UFT, 2011.

PALMAS. **Referencial curricular do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano. Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Tocantins, 2009.

PALMAS. **Proposta Curricular – Ensino Médio** (versão preliminar). Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins, 2007. Disponível em: http://www.drearaaguaina.com.br/docs/proposta_curricular_ensino_medio.pdf

RODRIGUES, R. H.; Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: J. L. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.12-28.

SOARES, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SANTOS, J. S. dos. **Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins**: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial. 2010.183f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: LOPES, L. P. da. M. **Por uma**

linguística aplicada indisciplinar. 2ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 169-190.

_____. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: KLEIMAN, A. B. e CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. In: I. SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), 2013 (no prelo a).

_____. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: _____. (Org.) **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes Editores, 2012 p. 27-49

_____. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. In: GONÇALVES, A. V.; PETRONI, M. R. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas**. 1ed. Dourados: EDUFGD, 2012a, p. 135-166

_____. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), 2012 (no prelo b).

_____. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo: Editora PUCSP, 2012 (no prelo c).

_____. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

_____. Estágio supervisionado como espaço de formação de professor. **Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE**, 2011 (no prelo d).

_____. **Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos**. Tese de doutorado. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2006.

_____.; BARBOSA, S. M. A. D. Desafios do estágio supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (orgs.). **Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Campo Grande: Editora da UEMS, 2011. p. 179-202

_____.; FAJARDO-TURBIN. A. E. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. **Polifonia**. Cuiabá: (UFMT), v.18, n.23, jan./jun., 2011. p. 97-123

_____.; MELO, L. C. de . Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In. _____. MELO, L. C. de (orgs.). **Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado das Letras/UFT, 2009, p. 37-62.

_____.; MENDES, A. S. **Prática de reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção do gênero relatório de estágio supervisionado**. 2011.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53

TAVARES, E. **Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes Licenciaturas: investigando relatórios de estágio**. Araguaína, 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura- MELL) – Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL: Universidade Federal do Tocantins, 2011.

TFOUNI, L. V. Letramento: mosaico multifacetado. In: _____. (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. 1ª. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. P. 217-228

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário elaborado por estagiárias do primeiro período em História

Questionário

Nome:

Idade: Quantidade de ano de docência: 28 anos e 4 meses

Formação: História

Instituição: FACILA Ano de Conclusão: 1992
 Faculdade de Educ., Ciências e Letras de Araguaia.

Pós Graduação: Formação Sólida - econômica do Brasil

Instituição UNIVERSO Ano de Conclusão: 1994
 Universidade Salgado de Oliveira - S. Gonzalo - RJ

Deseja cursar Mestrado, Doutorado () Sim (x) Não, Qual?

Leciona somente História (x) Sim () Não, Qual?

Qual sua carga horária mensal: 180 h

Trabalha somente em uma Escola (x) Sim () Não, Qual?

O que acha da estrutura física do Colégio Estadual
 () Excelente () Ótima () Boa (x) Regular () Péssima

Quais são seus métodos de avaliação: Participação do aluno nas atividades diárias, avaliação oral ou escrita, trabalhos...

O que você acha do rendimento escolar dos alunos do 8 Ano B?
 Bom.

O que acha do Livro Didático utilizado? Sempre é necessário fazer transposição didática, pois os textos nem sempre são fáceis de serem compreendidos pelo aluno.

Quais os requisitos usados para a escolha do Livro Didático? Da última vez (3 anos atrás) tive uma única tarde para fazer essa escolha.

Você participa dessa escolha? Sim, mas nem sempre o livro escolhido é o que é enviado às escolas.

Quais métodos de ensino você utiliza ou gostaria de utilizar? Gostaria de trabalhar numa sala climatizada e montada com vídeos, computador, data-show...

Qual o papel do material didático no ensino e na aprendizagem de História? Muito importante o uso de mapas, gravuras, fotos, vídeos, etc para poder facilitar o entendimento do aluno.

O que acha do PCN?
 Bom

Você participa / participou de Formação Continuada (x) Sim () Não. Qual sua apreciação sobre ela? O professor sempre deve procurar melhorar seu trabalho pedagógico.

O que acha do PPP (Plano Político Pedagógico) e sua Aplicação? Bom.

O que acha de ter estagiários observando?
 Para mim, é indiferente. O professor sempre tem que estar seguro do que está fazendo. Algumas turmas, no entanto, usam a presença do estagiário para se agitarem ainda mais...

ANEXO 2 – Texto complementar à passagem textual 4 reproduzida no Capítulo II

(...) Ao longo da regência vários problemas foram encontrados, em relação aos livros, participação e compreensão de textos, quantidade de alunos era pouco, desrespeito dos alunos de comportamento em sala de aula e o que mais dificultou na regência foi a ausência dos alunos em muitas das aulas. Estes alunos eram na maioria jovens de 19 a 25 anos de idade, que se encontravam atrasados na série, os motivos disto não relataram.

Na primeira aula (14/05/2010), ao chegar à sala encontrei apenas três alunos, era um dia de sexta-feira. Ao iniciar as aulas percebi que os alunos não conheciam o básico sobre o referido conteúdo “A queda do império: Proclamação da República”, ao colocar o tema no quadro, perguntei aos alunos se os mesmos sabiam quando isto ocorreu, não sabiam nem ao menos lembravam do feriado que comemora este fato. Ao longo da aula fui colocando outros questionamentos e pude perceber que se tratava de uma turma que tem dificuldades em aprender e a interpretar fatos.

O primeiro problema relatado pode ser explicado pelo seguinte fato, os alunos não dispõem de livros, é muito difícil a compreensão dos textos, devido a carência do livro didático. Na mesma aula citada foi entregue um texto sobre o voto de cabresto na primeira república, pedi aos alunos que fizessem a leitura do texto, pude constatar outro problema, os alunos tem dificuldades na leitura, e ao fazer questionamentos de como ocorria este voto, ao mesmo instante que acabaram de ler o texto não souberam responder, não por timidez por que notei que os alunos não se intimidaram com a minha presença, tentavam participar, mas não conseguia responder algo que realmente condizia ao tema da aula.

Ao perceber a dificuldade da compreensão na leitura, e não participação também devido ao livro didático que não possuem, pedi aos alunos que realizassem uma pesquisa para aula do dia 18/05/2010, com tema que seria desenvolvido nesta aula, para acompanhamento do conteúdo. Chegado o dia da aula perguntei aos alunos que estavam presentes na aula anterior se haviam feito a pesquisa, nenhum dos que participaram desta aula, disseram que não, então, prossegui com a aula expositiva. Nesta aula outros alunos participaram pude perceber o desinteresse dos mesmos na qual a todo momento tinha que interromper a aula para chamar a atenção de alguns alunos, que não queriam saber do que se tratava a aula, mesmo a todo o momento interagindo com eles, e pedindo a participação dos alunos.

Mas uma vez insistindo que os alunos compreendessem o referido conteúdo até então desenvolvido, elaborei questões, as quais as respostas para estas estariam na atenção ao que foi falado e copiado no quadro em sala de aula. Isto me surpreendeu mais uma vez, ao que parecia nunca haviam escutado nada sobre o tema das aulas, e mais ainda ao levá-los para a biblioteca para pesquisar não sabiam identificar a resposta dentro dos textos, tendo as respostas no caderno, pois foram colocadas em tópicos pedi apenas para detalhá-las e não souberam identificar nos livros essas respostas. Este acontecimento me fez refletir muito sobre o ensino que está sendo ministrado e sobre o papel dos alunos na aprendizagem, por que estes alunos não conseguem identificar e interpretar sobre o que se trata um texto.

Na aula que prosseguia fiz a correção da atividade, apenas uma aluna respondeu, mas não detalhou suas respostas, apenas citou os fatos. A cada questão, para mais uma vez tentar ajudar os alunos a compreensão, era comentados os fatos que ocorreram, o porquê, em que momento. (...)

APÊNDICES

APÊNDICE (1)

PLANO GERAL

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – GEOGRAFIA (TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL)⁷⁵

<p>PÁGINAS INTRODUTÓRIAS:</p>	<p>a) Texto destinado ao professor (p. 5); b) São pontuados os objetivos do Ensino Fundamental (p. 7 e 8); c) É apresentada a estrutura dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental (p. 9); d) Apresentação (p.15).</p>
<p>1ª PARTE: Divide-se em duas seções:</p>	<p>1ª seção</p> <p>a) Caracteriza a área de Geografia (p. 19); b) Apresenta informações sobre a Geografia ser estudada no Ensino Fundamental e os aspectos (p. 19); c) Apresenta a Geografia no contexto dos PCN em sua meta de buscar um ensino para a conquista da cidadania brasileira (p. 26); d) Destaca o conhecimento geográfico e sua importância social (p. 29-34); e) São apresentados os objetivos gerais da área (p. 34).</p> <p>2ª seção</p> <p>a) Apresenta os conteúdos de Geografia, destacando os critérios de seleção e organização. Os critérios de seleção estão fundamentados na importância social e formação intelectual do aluno. A organização proposta acontece por meio de eixos temáticos que reúnem temas e itens. (p. 37-48).</p>
<p>2ª PARTE Subdivide-se em Terceiro ciclo, Quarto ciclo e Orientações metodológicas e didáticas.</p>	<p>Terceiro ciclo:</p> <p>a) Apresenta o terceiro ciclo focalizando o ensino e aprendizagem da geografia no Ensino Fundamental e os objetivos e conteúdos para o terceiro ciclo (p. 51-54); b) Apresenta sugestões de quatro eixos temáticos que podem ser estudados de modo amplo (p. 55-77); c) No final do quarto eixo temático são apresentados os critérios de avaliação, quanto à operacionalização dos conceitos, critérios procedimentais e atitudinais (p. 88-89);</p>

⁷⁵ Os quadros propostos nos apêndices (1), (2), (3), (4) e (5) foram organizados por Tavares (2011).

	<p>Quarto ciclo:</p> <p>a) Apresenta o quarto ciclo focalizando o ensino e aprendizagem da geografia e os objetivos e conteúdos para o quarto ciclo (p.91-100);</p> <p>b) Apresenta sugestões de três eixos temáticos e vários temas que podem ser estudados (p. 100-121);</p> <p>c) No final do terceiro eixo são apresentados os critérios de avaliação, quanto à operacionalização dos conceitos, critérios procedimentais e atitudinais (p. 128-131);</p>
<p>Orientações metodológicas e didáticas</p> <p>Divide-se em duas seções:</p>	<p>1) São apresentadas algumas orientações metodológicas e didáticas e para o ensino de geografia (leitura da paisagem, descrição e observação, explicação e interação, territorialidade e extensão, analogia e a representação do espaço no estudo de geografia) (p. 133-139);</p> <p>2) Apresenta discussões e orientações a respeito do uso das tecnologias da comunicação no ensino de geografia (p. 140-145).</p>
<p>BIBLIOGRAFIA (p.147-153).</p>	

APÊNDICE (2)

PLANO GERAL

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - HISTÓRIA (TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL)

<p>PÁGINAS INTRODUTÓRIAS:</p>	<p>a) Texto destinado ao professor (p. 5); b) São pontuados os objetivos do Ensino Fundamental (p. 7 e 8); c) É apresentada a estrutura dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental (p. 9); d) Apresentação (p. 15).</p>
<p>1ª PARTE Divide-se em duas seções:</p>	<p>1ª seção: Caracteriza a área de História. a) Apresenta informações sobre a História ser estudada no Ensino Fundamental (p. 19); b) Traz informações sobre o conhecimento histórico, focalizando suas características e importância social (p. 29-36); c) Apresenta diferentes maneiras de aprender e ensinar História no Ensino Fundamental (p. 37-41).</p> <p>2ª seção: a) Apresenta os objetivos gerais de História e os conteúdos destacando os critérios de seleção e organização (p. 45-49).</p>
<p>2ª PARTE Subdivide-se em Terceiro ciclo, Quarto ciclo e Orientações métodos e didáticos.</p>	<p>Terceiro ciclo: a) Apresenta o terceiro ciclo do Ensino Fundamental focalizando o ensino e aprendizagem da História, os objetivos, os conteúdos para este ciclo (p. 53-55); b) São sugeridos os eixos temáticos que enfocam a História das relações sociais, da cultura e do trabalho (p. 56-57); c) São destacados os subtemas: relações sociais e a natureza; relações de trabalho (p. 57-62); d) São apresentados os critérios de avaliação a serem utilizados no final do terceiro ciclo (p. 62-63).</p>
	<p>Quarto ciclo: a) Apresenta o quarto ciclo focalizando o ensino e aprendizagem da História, os objetivos, os conteúdos para este ciclo (p. 65-67); b) São sugeridos alguns eixos temáticos, os quais privilegiam os estudos sobre relações de poder na História brasileira e de</p>

	<p>outras partes do mundo (p. 67-72);</p> <p>c) São destacados os subtemas: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; Cidadania e cultura no mundo contemporâneo (p. 69-74);</p> <p>d) São apresentados os critérios de avaliação a serem utilizados no final do quarto ciclo (p. 74-75).</p>
<p>Orientações e métodos didáticos</p>	<p>a) São apresentados alguns métodos e instrumentos didáticos para o ensino de História. Nesta seção são destacadas situações didáticas que podem ser privilegiadas (p. 77-78);</p> <p>b) São apresentados materiais didáticos e pesquisas escolares que podem ser utilizados pelo professor para criar situações de ensino. (p. 79-83);</p> <p>c) São apresentadas sugestões de trabalho com documentos históricos na sala de aula (p. 86-89);</p> <p>d) É sugerida a visita a exposições, museus e sítios arqueológicos, por ser um recurso didático favorável ao envolvimento dos alunos em situações de estudo (p. 89-93);</p> <p>e) É sugerido o estudo do meio. Recurso didático que requer metodologia específica de trabalho e tratamento de dados muito próximo ao que se denomina pesquisa científica (p. 93-96);</p> <p>f) É focalizado o tempo no estudo da história: tempo cronológico, tempo da duração e ritmos de tempo (p. 96-100).</p>
<p>BIBLIOGRAFIA (p. 103-106).</p>	

APÊNDICE (3)**PLANO GERAL****PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - MATEMÁTICA
(TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL)**

PÁGINAS INTRODUTÓRIAS:	<p>a) Carta ao professor (p. 5);</p> <p>b) Objetivos no Ensino Fundamental (p. 7 e 8);</p> <p>c) Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (p. 9);</p> <p>d) Apresentação (p. 15).</p>
1ª PARTE	<p>a) Texto apresentando a matemática no Ensino Fundamental. Nesta seção é focalizada a trajetória das reformas curriculares e ensino de Matemática no Brasil (p. 19-23);</p> <p>b) São apresentadas as características do conhecimento matemático, comenta-se sobre a relação entre Matemática e construção da cidadania. (p. 24-27);</p> <p>c) São apresentadas propostas de trabalho com a Matemática e os temas transversais (p. 28-34);</p> <p>d) São apresentadas algumas discussões a respeito de aprender e ensinar matemática no Ensino Fundamental, enfocando a relação professor e o saber matemático, aluno e o saber matemático e relações professor-aluno e aluno-aluno (p. 35-37);</p> <p>e) São apresentadas orientações a respeito da resolução de problemas e o ensino-aprendizagem de Matemática e alguns recursos que podem ser utilizados nas aulas de Matemática como o estudo da História da matemática, tecnologias da comunicação, e o recurso aos jogos (p. 42-46);</p> <p>f) São apresentados os objetivos gerais e conteúdos para o Ensino Fundamental. Os conteúdos propostos podem ser organizados em blocos, como números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação (p. 48-49);</p> <p>g) São pontuadas algumas orientações para a organização de conteúdos (p. 53-54);</p> <p>h) São apresentados os critérios para avaliação em Matemática (p. 54-56);</p> <p>i) É apresentada a Síntese dos princípios norteadores (p. 56-57).</p>
2ª PARTE Subdivide-se em	Terceiro ciclo:

Terceiro ciclo, Quarto ciclo	<p>a) Apresenta o terceiro ciclo do Ensino Fundamental, focalizando o ensino e aprendizagem de Matemática, os objetivos, os conteúdos para este ciclo (p. 61-75);</p> <p>b) São pontuados os conceitos e procedimentos a serem utilizados no ensino de Matemática (p. 71-75);</p> <p>c) São apresentados os critérios de avaliação a serem utilizados no final do terceiro ciclo (p. 75-78).</p> <p>Quarto ciclo:</p> <p>e) Apresenta o quarto ciclo focalizando o ensino e aprendizagem da Matemática, os objetivos, os conteúdos para este ciclo (p. 79-82);</p> <p>f) São pontuados os conceitos e procedimentos a serem utilizados no ensino de Matemática durante o quarto ciclo, como o trabalho com números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação e algumas atitudes a serem desenvolvidas (p. 83-91);</p> <p>g) São apresentados os critérios de avaliação a serem utilizados no final do quarto ciclo (p. 92-95).</p>
Orientações e métodos didáticos	<p>a) São apresentadas orientações para o ensino de Matemática, focalizando o trabalho com Números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação (p. 96-134);</p> <p>b) São apresentadas orientações para que se estabeleçam conexões entre os conteúdos a serem ensinados em Matemática (p. 138-142).</p>
BIBLIOGRAFIA (p. 143-146).	

APÊNDICE (4)

PLANO GERAL

REFERENCIAL CURRICULAR DO TOCANTINS – RCTO (ENSINO FUNDAMENTAL)

PARTES INTRODUTÓRIAS:	<p>Carta ao professor (p. 11);</p> <p>Introdução (p.13);</p> <p>a) É focalizada a função social da escola, o projeto político pedagógico (p. 14-15);</p> <p>b) São apresentadas algumas discussões a respeito do processo de ensinar e aprender (p. 15-17);</p> <p>c) São focalizados os conteúdos, as competências e habilidades no contexto curricular (p. 17-20);</p> <p>d) É focalizada a importância dos temas transversais (p. 20-21).</p>
1ª PARTE: Avaliação da Aprendizagem	<p>a) São apresentadas as diretrizes gerais da avaliação, bem como os aspectos conceituais e legais e dimensões avaliativas (p. 23);</p> <p>b) São apresentados os integrantes do processo avaliativo e os critérios para prática avaliativa, enfocando o aluno; a avaliação em si; a recuperação (p. 22-27);</p> <p>c) São apresentadas orientações a respeito da avaliação e os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (p. 28-29).</p>
<p>No RC-TO são apresentadas todas as disciplinas do currículo escolar. Nestas seções são enfocados aspectos como propostas curriculares e objetivos gerais para o ensino dessas disciplinas. Focalizaremos agora as disciplinas que são de interesse nesta pesquisa: Geografia, História e Matemática:</p>	
GEOGRAFIA	<p>Introdução (p. 161-162);</p> <p>a) São apresentados os objetivos gerais do ensino de geografia no Ensino Fundamental (p. 162-163);</p> <p>b) São apresentados em tabelas, as competências, habilidades e conteúdos mínimos para o ensino de Geografia (p. 164-178);</p> <p>c) São apresentadas algumas orientações didáticas para o ensino de geografia no Ensino Fundamental (p. 179);</p> <p>d) São apresentadas sugestões para desenvolver habilidades</p>

	e construir competências, como uso de maquetes, aula de campo, uso de mapas (p.179-180).
HISTÓRIA	<p>Introdução (p.181-182);</p> <p>a) São apresentados os objetivos gerais do ensino de história e os eixos norteadores (p. 183-186);</p> <p>b) São dispostos em tabelas, as competências, habilidades e conteúdos mínimos para o ensino de Geografia (p. 187-216);</p> <p>c) São apresentadas algumas orientações didáticas para o ensino de História no Ensino Fundamental. É focalizada nesta parte do documento a metodologia a ser utilizada no ensino de História (p. 217).</p>
MATEMÁTICA	<p>Introdução (p. 333);</p> <p>a) São apresentados os objetivos gerais do ensino de matemática, bem com os eixos norteadores, enfocando números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação (p. 334-336);</p> <p>b) São dispostos em tabelas, as competências, habilidades e conteúdos mínimos para o ensino de Matemática (p. 337-391);</p> <p>c) São apresentadas algumas orientações didáticas para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental. É focalizada nesta parte do documento o estudo de Números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação (p. 393-394).</p>
REFERÊNCIAS (p. 395-401).	

APÊNDICE (5)

PLANO GERAL

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - PARTE IV

PÁGINA INTRODUTÓRIA:	Apresentação (p. 04)
1ª PARTE: O sentido do aprendizado na área	a) É apresentada a área de Ciências Humanas e sua importância na educação básica (p. 6-10)
2ª PARTE: Competências e habilidades	<p>a) São apresentadas as Competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir do estudo da área de Ciências Humanas no Ensino Médio (p. 11-16);</p> <p>b) Nesta parte do documento é apresentado o agrupamento das competências básicas e específicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio (competências ligadas a representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio cultural (p. 16-18);</p> <p>c) São pontuados os objetivos de cada competência (p. 19);</p> <p>d) São apresentados os conhecimentos de História. Nesta seção discutem-se as seguintes questões: Por que ensinar História; O que e como ensinar em História (p. 27-29);</p> <p>e) São apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em história (p. 28);</p> <p>f) São apresentados os conhecimentos de Geografia. São focalizadas as seguintes questões: Por que ensinar Geografia; O que e como ensinar Geografia (p. 29-34);</p> <p>g) São apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia (p. 35);</p> <p>h) São apresentados os Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política, enfocando as questões: Por que ensinar Ciências Sociais; O que e como ensinar em Ciências Sociais (p. 36-42);</p> <p>i) São apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política (p. 43);</p> <p>j) São apresentados os conhecimentos de filosofia.</p>

	<p>São focalizadas nesta seção as competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia, como: a leitura de textos filosóficos de modo significativo; elaboração, por escrito, do que foi apropriado de modo reflexivo (p. 45-64);</p> <p>k) São apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia (p. 64);</p> <p>l) São apresentados os rumos e desafios para o ensino de conteúdos relacionados a Ciências Humanas (p. 65-68).</p>
Bibliografia (p. 69-73).	

APÊNDICE (6)

PLANO GERAL

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - PARTE III

PÁGINA INTRODUTÓRIA:	Apresentação (p. 04).
1ª PARTE: O sentido do aprendizado na área	a) É apresentada a área de Ciências da Natureza e da Matemática e sua importância na educação básica (p. 6-10);
2ª PARTE: Competências e habilidades	<p>a) São apresentadas as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas a partir do estudo da área de Ciências da Natureza e da Matemática no Ensino Médio. Nesta parte do documento é apresentado o agrupamento das competências básicas e específicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio – competências ligadas à representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural. São pontuados os objetivos de cada competência (p.12-13);</p> <p>b) São apresentados os conhecimentos de Biologia (p.14-20)</p> <p>c) São apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Biologia (p. 21);</p> <p>d) São apresentados os conhecimentos de Física. (p. 22-28)</p> <p>e) São apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Física (p. 29);</p> <p>f) São apresentados os conhecimentos de Química (p. 30-38);</p> <p>g) São apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Química (p. 39);</p> <p>h) São apresentados os conhecimentos de Matemática (p. 40-45);</p> <p>i) São apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Matemática (p. 46);</p> <p>j) São apresentados os rumos e desafios para o ensino de conteúdos relacionados a Ciências da Natureza e da Matemática (p. 47-55).</p>
Bibliografia (p. 56-58)	

APÊNDICE (7)

PLANO GERAL

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN+ ENSINO MÉDIO

(CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS)
(CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS)

	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS
Parte Introdutória	São apresentadas questões sobre a reformulação do Ensino Médio e as áreas do conhecimento: a natureza do Ensino Médio e as razões da reforma; como rever o projeto pedagógico da escola; a escola como cenário real da reforma educacional; novas orientações para o ensino; conhecimentos, competências, disciplinas e seus conceitos estruturadores; a articulação entre as áreas; a articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas (p. 7-20).
2ª parte: A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	<p>a) São apresentadas sugestões para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e contextualizado (p. 21-23);</p> <p>b) São apresentados os conceitos estruturadores da área (p. 24-28);</p> <p>c) É discutido o significado das competências da área através de três campos de competências gerais: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural (p. 28-32);</p> <p>d) É apresentada, também através de um quadro, uma articulação dos conceitos estruturadores com as competências gerais (p. 32-36);</p> <p>e) São apresentados os critérios para a organização dos conteúdos programáticos no âmbito das disciplinas que compõem a área (p. 36-40).</p>
	Bibliografia (p. 40).
3ª parte As disciplinas	São apresentadas as especificidades de cada disciplina que compõe a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A seguir, apresentamos as especificidades de Geografia e História, disciplinas focalizadas neste trabalho.
Geografia	<p>a) São aprofundadas as reflexões sobre os conceitos estruturadores da Geografia (p.55-60);</p> <p>b) São aprofundadas as reflexões sobre o significado das competências específicas da Geografia em: representação e</p>

	<p>comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural (p.60-64);</p> <p>c) São apresentadas sugestões para a articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Geografia (p. 64 a 66);</p> <p>d) São apresentadas através de um quadro sugestões de organização de eixos temáticos em Geografia (p. 66-68).</p>
	Bibliografia (p.68).
História	<p>a) São aprofundadas as reflexões sobre os conceitos estruturadores da História (p. 69-74).</p> <p>b) São aprofundadas as reflexões sobre o significado das competências específicas da História em: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural (p. 74-76).</p> <p>c) São apresentadas sugestões para a articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da História (p. 76 a 82);</p> <p>d) São apresentadas através de um quadro sugestões de organização de eixos temáticos em História (p. 83-86).</p>
	Bibliografia (p. 86).
4ª parte Formação profissional permanente dos professores	São apresentadas algumas reflexões sobre a escola como espaço de formação docente e sobre as práticas do professor em permanente formação (p. 99-104).
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS
Parte Introdutória	São apresentadas questões sobre a reformulação do Ensino Médio e as áreas do conhecimento: a natureza do Ensino Médio e as razões da reforma; como rever o projeto pedagógico da escola; novas orientações para o ensino; conhecimentos, competências, disciplinas e seus temas estruturadores; a articulação entre as áreas; a articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas (p. 7-21).
2ª parte As Ciências da Natureza e a Matemática	<p>a) É caracterizada a área de conhecimento (p. 23-24);</p> <p>b) São apresentadas as competências gerais no aprendizado das Ciências da Natureza e da Matemática: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural (p. 24-25);</p> <p>c) São apresentadas reflexões sobre as Linguagens partilhadas pelas ciências (p. 26-27);</p> <p>d) São apresentados instrumentos de investigação utilizados</p>

	em comum pelas várias ciências (p. 27-30); e) São discutidas questões sobre a contextualização no ensino das ciências (p. 30-32).
3ª parte As disciplinas	São apresentadas as especificidades de cada disciplina que compõe a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Biologia, Física, Química e Matemática. A seguir, apresentamos as especificidades de Matemática, outra disciplina focalizada neste trabalho.
Matemática	Parte introdutória (p. 111-113). a) São apresentadas as competências em Matemática (p. 113-119); b) São apresentados os temas estruturadores do ensino de Matemática (p. 119-128); c) São sugeridas estratégias para a ação e organização do trabalho escolar (p. 128-132).
4º parte O ensino articulado das ciências e sua avaliação	É apresentado um exemplo de uma possível programação curricular além de orientações para a elaboração de um processo avaliativo coerente aos procedimentos de ensino (p. 133-137).
5ª parte Formação profissional permanente dos professores	São apresentadas algumas reflexões sobre a escola como espaço de formação docente e sobre as práticas do professor em permanente formação (p. 139-144).

APÊNDICE (8)

PLANO GERAL

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – OCEM

(CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS – VOLUME III)
(CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS – VOLUME II)

Páginas Introdutórias	a) Carta ao Professor (p. 5 e 6); b) Apresentação (p. 7 a 10).
A seguir apresentamos as especificidades das disciplinas focalizadas deste trabalho: Geografia, História e Matemática.	
CONHECIMENTOS DE GEOGRAFIA	
1. Introdução	a) São discutidos saberes e experiências do ensino de Geografia (p. 43-46); b) São apresentados os objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidos no ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Médio (p. 44-46); c) É discutido o papel do professor de Geografia no contexto do mundo atual (p. 46-47); d) São apresentadas sugestões para a construção do projeto político-pedagógico da escola considerando o ensino de Geografia (p. 48-49).
2. O ensino de geografia: uma combinação entre conceitos e saberes	a) São aprofundadas reflexões sobre Conteúdos e Metodologias no Ensino da Geografia (p. 49-52); b) São apresentados os conceitos estruturantes para o ensino de Geografia (p. 52-54).
3. Estabelecendo conexões entre conceitos e conteúdos	a) São apresentadas discussões sobre ensino por eixos temáticos (p. 55-56); b) São apresentadas articulações entre conceitos e conteúdos a partir de eixos temáticos (p. 56-60);
4. Avaliação	São apresentadas reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem (p. 60-61).
Referências bibliográficas (p. 61-62).	
CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA	
1. Introdução	São apresentadas questões sobre o currículo do Ensino Médio e a disciplina história (p. 65).

2. A história no Ensino Médio	<p>a) São apresentadas questões de conteúdo e metodologia através dos seguintes conceitos estruturadores da disciplina História: História; Processo histórico; Tempo (<i>temporalidades históricas</i>); Sujeitos históricos; Trabalho; Poder; Cultura; Memória; Cidadania (p. 66 a 69);</p> <p>b) É apresentado um quadro que articula conceitos, habilidades e atividades didáticas para o trabalho com a história (p. 70-84).</p>
3. Perspectivas de ação pedagógica	<p>a) São apresentadas orientações para a seleção e a organização dos conteúdos (p. 84-87);</p> <p>b) São apresentadas sugestões para a construção, uso dos conceitos e procedimentos no processo de ensino-aprendizagem (p. 90-92);</p> <p>c) São apresentadas sugestões para o projeto político-pedagógico da escola e o ensino de História (p. 92-94).</p>
Referências bibliográficas (p. 94-97).	
CONHECIMENTOS DE MATEMÁTICA	
1. São apresentadas questões de conteúdo e metodologia (p. 70-87).	
2. São dadas orientações sobre o uso da tecnologia (p. 76-90).	
3. São apresentadas orientações sobre a organização e projeto político-pedagógico (p. 90-92).	
4. São apresentados temas complementares e considerações finais (p. 92-96).	
5. Referências bibliográficas (p. 96-98).	