

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS – UAG/UFRPE

**A LEITURA EM PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR: UMA PROPOSTA COM
OS DESCRITORES DO SAEPE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Carla Patricia Roldão de Araujo Botelho

Garanhuns – PE

2019

CARLA PATRICIA ROLDÃO DE ARAUJO BOTELHO

**A LEITURA EM PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR: UMA PROPOSTA COM
OS DESCRITORES DO SAEPE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes

Garanhuns /PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

B748l Botelho, Carla Patricia Roldão de Araujo
A leitura em perspectiva transdisciplinar: uma proposta
com os descritores do SAEPE para a educação de jovens e
adultos / Carla Patricia Roldão de Araujo Botelho. – 2019.
113 f. : il.

Orientadora: Juliene da Silva Barros Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa
de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR-PE, 2019.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Leitura 2. Livros didáticos 3. Educação de jovens e
adultos I. Gomes, Juliene da Silva Barros, orient. II. Título

CDD 372.4

CARLA PATRICIA ROLDÃO DE ARAUJO BOTELHO

**A LEITURA EM PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR: UMA PROPOSTA COM
OS DESCRITORES DO SAEPE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Juliene da Silva Barros Gomes (orientadora)

Prof. Dr. Eudes da Silva Santos

Prof.^a Dr.^a. Maria José Gomes Cavalcante

Garanhuns /PE

2019

Dedico esta dissertação ao meu pai, Antonio Botelho (*In memoriam*), que sempre vibrou com minhas conquistas, e é a pessoa que amarei para toda a eternidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre ao meu lado me dando forças para enfrentar todas as dificuldades.

A minha orientadora, Professora Dra. Juliene da Silva Barros Gomes, por suas contribuições teóricas, pela paciência, disponibilidade e amizade demonstradas.

Ao meu esposo, Silvio Luis, sempre companheiro, paciente e que está sempre do meu lado em todas as situações.

A minha mãe, que é o colo sempre disposto a acolher.

As minhas irmãs, Any e Bruna, que sempre acreditaram em mim mais do que eu mesma.

Aos meus amados filhos, Marco Antonio, José Victor e Pedro Vinícius, pelo incentivo, pela torcida e por acreditarem na realização deste sonho.

Ao meu diretor e amigo, Ednaldo Fabiano, pelo apoio, e toda compreensão demonstrada todas as vezes que precisei me ausentar da escola para me dedicar a este trabalho.

A todos os meus professores do Profletras, pelos ensinamentos, por toda dedicação, carinho que tornaram os dias de aula leves e prazerosos.

Ao professor Dr. Eudes da Silva Santos pelas valiosas contribuições durante a qualificação para realização deste trabalho.

Ao meu queridíssimo professor Dr. Robson Santos de Oliveira, pelas contribuições para realização deste trabalho, por seu apoio e incentivo.

A todos os amigos e colegas de trabalho e do Profletras que me incentivaram a não desistir quando achei que não tinha mais forças para continuar.

Por isso, é o texto o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua. É por isso, também, que no texto se encontram os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos.

(João Wanderley Geraldi)

RESUMO

Esta dissertação tem como tema-título **A leitura em perspectiva transdisciplinar: uma proposta com os descritores do SAEPE para a Educação de Jovens e Adultos**, buscamos analisar como tem sido trabalhada a questão da leitura nas disciplinas de matemática, ciências, história e geografia no contexto da Educação de Jovens e Adultos, já que, de acordo com os documentos oficiais, não é somente competência da Língua Portuguesa o trabalho com o desenvolvimento da leitura e de formação de leitores proficientes, mas de todas as disciplinas que compõem as áreas do conhecimento, uma vez que a função do texto é uma questão eminentemente social, relacional. Desta forma, realizaremos o presente trabalho á luz dos aportes teóricos da Linguística, da Linguística Aplicada, dos estudos de Transdisciplinaridade e nos fundamentos e normatizações preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, na metodologia de base qualitativa (MINAYO, 2008), foi realizada *a priori* uma pesquisa bibliográfica com análise do livro didático integrado da Educação de Jovens e Adultos – EJA Moderna - que nos possibilitou planejarmos um questionário para identificarmos quais os conhecimentos que os participantes/professores apresentavam referente às questões de leitura em cada disciplina e, diante desses dados, planejamos como intervenção, oficinas pedagógicas para auxiliar os professores no desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura. Os resultados mostram que o Livro Didático Integrado possibilita e necessita um trabalho com a concepção interacionista de leitura – o que ainda não se mostra suficientemente desenvolvido no *corpus* analisado. Os questionários mostram que os professores, embora sintonizados com o discurso dos PCN, demonstram carências no domínio dos conteúdos. No que se refere às oficinas, houve um sutil, embora visível, avanço com relação a tal questão. Decerto que a pesquisa demonstrou ser viável a realização do trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura bem como a relevância de estudos dessa natureza para auxiliar os professores no desenvolvimento da proficiência leitora de seus estudantes.

Palavras-chave: Leitura, Transdisciplinaridade, Livro didático integrado de EJA, Descritores de leitura.

ABSTRACT

This dissertation has as its title theme A reading in transdisciplinary perspective: a proposal with the descriptors of SAEPE for Youth and Adult Education, sought how he worked on reading in the subjects of mathematics, science, history and geography in the context. Youth and Adult Education, since, according to the official documents, it is not only the domain of the Portuguese Language that works with the development of reading and the formation of proficient readers, but also of all the subjects that compose them as areas of knowledge. , since a function of the text is an eminently social, relational question. Thus, the present work is carried out in the light of the theoretical contributions of Linguistics, Applied Linguistics, Transdisciplinarity studies and the foundations and standards provided for the National Curriculum Parameters (PCN). Qualitative methodology (MINAYO, 2008), a bibliographic research was performed a priori with the analysis of the integrated textbook of Youth and Adult Education - Modern EJA - which allowed us to conduct a questionnaire to identify which knowledge the Participants / architects oriented reading tasks in relation to the data they develop, how they work, pedagogical workshops to assist teachers in developing transdisciplinary work with reading descriptors. The results show that the Textbook is already available and it is necessary to work with the concept of reading - which is not yet seen in the corpus analyzed. The questionnaires shows that the doc, although in tune with the speech of the NCPs, demonstrate deficiencies in the domain of content. With regard to the workshops, there has been a subtle, though visible, advance on this issue. Surely that research has proven to be feasible for a transdisciplinary task with reading descriptors as well as the economics of nature studies to assist in the development of their students' reading proficiency.

Keywords: Reading, Transdisciplinarity, EJA Integrated Textbook, Reading Descriptors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de Referência do SAEB	27
Figura 2 – Matriz de Referência do SAEPE	29
Figura 3 – Lógica Clássica e Lógica do Terceiro Termo Incluído	35
Figura 4 – Informe nº 08/2019 Livros Didáticos destinados a EJA	42
Figura 5 – Questionário para docente.....	52
Figura 6 – Formulário da atividade da oficina 1	55
Figura 7 – Formulário da atividade da oficina 2 e 3.....	56
Figura 8 - Livro Integrado da EJA	59
Figura 9 – Fragmento do sumário de Matemática	60
Figura 10 – Fragmento do sumário de Geografia.....	60
Figura 11 – Fragmento do sumário de História.....	60
Figura 12 – Fragmento do sumário de Ciências	60
Figura 13 – Atividade de Matemática.....	63
Figura 14 - Texto complementar de Matemática	65
Figura 15 – Atividade de História.....	66
Figura 16 – Texto complementar de História	68
Figura 17 – Atividade de Geografia	70
Figura 18 – Texto complementar de Geografia	71
Figura 19 – Texto complementar de Ciências	72

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ESTUDO DA LEITURA.....	16
2.1 Leitura em perspectiva estruturalista.....	16
2.2 Leitura em perspectiva sociognitiva.....	18
2.3 Leitura em perspectiva discursiva.....	21
2.4 Leitura na escola: uma ferramenta para construção do conhecimento 	25
3. LEITURA TRANSDISCIPLINAR A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO 	32
3.1 Interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade	32
3.2 Transdisciplinaridade: uma proposta de leitura para EJA.....	36
3.3 Do livro didático ao livro integrado da EJA: uma história recente	38
3.3.1 Um olhar para o Livro Integrado da EJA.....	40
4. SÍNTESE METODOLÓGICA DA PROPOSTA DE TRABALHO COM OS DESCRITORES DE LEITURA EM EEJA.....	45
4.1 Método da análise.....	45
4.2 Cenário e participantes da pesquisa	46
4.3 Etapas da realização da pesquisa.....	47
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E TRANSDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR PARA OS DADOS DA PESQUISA.....	58
5.1 Descrição e análise do livro didático	58
5.1.1 Descrição da obra analisada	58
5.1.2 Análise das questões de leitura nos componentes curriculares.....	61
5.2 Análise diagnóstica das concepções dos professores: um olhar para o questionário	75

5.3 Oficinas Pedagógicas: breve análise	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICES	
I - DETALHAMENTO DAS OFICINAS.....	95
II - QUESTIONÁRIO DO DOCENTE.....	100
III - FORMULÁRIO DE ATIVIDADES DAS OFICINAS	102
ANEXOS	
I - SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO EJA MODERNA.....	104
II - TEXTOS TRABALHADOS NAS ATIVIDADES DAS OFICINAS.....	110

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como foco verificar como tem sido realizado o trabalho com leitura nas diferentes disciplinas que compõem as áreas do conhecimento, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, por isso o título: **A Leitura em perspectiva transdisciplinar: uma proposta com os descritores do SAEPE para a Educação de Jovens e Adultos.**

Sabemos, como professores desta modalidade de ensino, das dificuldades apresentadas pelos nossos estudantes quanto à proficiência leitora, e dados apresentados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) demonstram que, mesmo em crescimento, a proficiência leitora dos estudantes brasileiros se encontra dividida nos níveis elementar e básico da escala de proficiência leitora que tem quatro níveis, a saber: avançado, proficiente, básico e elementar (PDE/SAEB 2008, p. 127). Esses dados demonstram que, mesmo diante do empenho das escolas em melhorar esses índices, o resultado ainda é insatisfatório.

Diante deste quadro, e como professora atuante na Educação de Jovens e Adultos, surgiu a inquietação e conseqüentemente o projeto que deu origem à Dissertação, pois o que se observa nas escolas é que toda responsabilidade pelo resultado da proficiência leitora recai sobre o professor de Língua Portuguesa, no entanto, sabemos que todos os professores fazem uso da leitura em suas aulas, independentemente de sua disciplina, pois é de responsabilidade da escola (e não somente do professor de Língua Portuguesa) o trabalho com a leitura e a compreensão do texto:

Cabe à escola, em meio a tantas mudanças tecnológicas e sociais, estimular a leitura, melhorar as estratégias, principalmente de compreensão (um dos principais problemas de aprendizagem, segundo os exames de avaliação nacionais e internacionais) e oferecer muitos e variados textos. (BENCINI, 2003, p.1)

Como podemos ver, cabe à escola estimular a leitura e a compreensão do texto, mas, diante das dificuldades apresentadas pelos professores, inclusive os de língua portuguesa, em como trabalhar com a questão textual (leitura) em sala de aula, apresentamos esta reflexão com vistas a discutir a questão e propor encaminhamentos para o trabalho com o texto em sala de aula.

A leitura e a escrita são de extrema importância para que haja de fato a inclusão das pessoas na sociedade letrada. Sabendo que é da escola a responsabilidade de ensinar a ler e escrever, portanto, faz parte das atribuições da escola a responsabilidade de garantir o desenvolvimento desejável destes saberes de modo a formar leitores e escritores proficientes. Por muito tempo, atribuiu-se ao professor de Língua Portuguesa a exclusiva responsabilidade do ensino da leitura e da escrita. No entanto, desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados à luz das mais recentes teorias da Linguística, está havendo uma mudança de postura no que concerne ao ensino da leitura, pois, utilizar-se do texto para que haja uma aprendizagem significativa da linguagem não é mais de obrigação somente do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores das várias disciplinas que fazem parte do currículo escolar. É preciso que os mais variados textos concretizados nos gêneros textuais disponíveis na sociedade sejam trabalhados na sala de aula, e que o uso desses textos possa articular-se dentro de uma proposta transdisciplinar entre as áreas de conhecimento.

Optamos pela proposta transdisciplinar, pois ela ultrapassa os limites, ou melhor, ela quebra as barreiras entre as disciplinas, na realidade, na proposta transdisciplinar não cabe a desculpa de trabalhar o texto (gênero) como pretexto para dar conta dos conteúdos próprios da disciplina, mas trabalhar o texto (gênero) com questões da língua, questões essas que perpassam todas as disciplinas. Para que possamos conhecer um pouco mais sobre a transdisciplinaridade, construiremos adiante uma seção dedicada exclusivamente ao tema. No entanto, podemos adiantar algo do conceito de transdisciplinaridade em Nicolescu (1999, p.46) “A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”.

Apesar de estar posto nos PCN que todo professor, independente de sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho, e como lugar de destaque no cotidiano escolar, não é o que se observa, pois ainda se perpetua a ideia de que cabe somente ao professor de Língua Portuguesa esse trabalho.

É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área. (BRASIL, 1998, p.32)

Como bem podemos observar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto é instrumento de trabalho do professor independente da área que atue, no entanto, o espaço dado ao ensino de leitura fica restrito, sendo insuficiente para acabar com o fantasma do analfabetismo funcional e conseqüentemente contribuir para a postura de leitores proficientes. É óbvio que não podemos retirar do professor de Língua Portuguesa sua importância e responsabilidade para o ensino da Língua e conseqüentemente sua responsabilidade na formação do leitor proficiente, mas o que queremos demonstrar com esse trabalho é que, também, os demais professores tenham um olhar diferenciado quanto à questão da leitura e possam contribuir de forma mais consciente para a formação desses leitores.

Essa falta de conhecimento quanto à necessidade de um trabalho mais consciente voltado para a formação do leitor proficiente por parte dos professores de outras áreas que não apenas das Linguagens acontece em qualquer modalidade do ensino básico, mas nos deteremos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que atuamos. Por esse motivo demonstramos interesse em discutir a questão e fazer proposições neste contexto específico, ainda mais quando sabemos que há tentativas nessa direção, como a distribuição de livros integrados, constando de todas as disciplinas em um único volume, o que facilitaria nosso intento de propor uma abordagem transdisciplinar para a leitura tomando por base o livro didático de EJA.

Desta forma, o problema central da pesquisa pode ser expresso na seguinte pergunta: Qual o espaço dedicado à leitura no livro didático integrado da EJA e, por conseguinte, qual o tratamento dado à leitura no cotidiano escolar dos professores desta modalidade de ensino nas disciplinas de história, geografia, ciências e matemática?

Com base em todas as questões elencadas nesta dissertação, trabalharemos com o seguinte **objetivo geral**: Compreender como tem sido realizado o trabalho com leitura nas diferentes disciplinas que compõem as áreas do conhecimento, mais especificamente no livro didático integrado de Educação de Jovens e Adultos, e promover oficinas com os professores para uma abordagem transdisciplinar de leitura.

Com vistas a alcançar o objetivo geral, definimos os seguintes **objetivos específicos**:

- Verificar como tem sido trabalhada a questão da leitura com textos de diferentes gêneros nas disciplinas que compõem as áreas do conhecimento do livro didático de Educação de Jovens e Adultos.
- Identificar o que sabem e como trabalham os professores com textos de diversos gêneros dentro de sua disciplina.

- Promover oficinas utilizando os descritores de leitura do SAEPE com os mais diversos gêneros textuais para auxiliar o trabalho dos professores em suas respectivas disciplinas, como proposto pelos PCN.

Neste sentido, pode-se vislumbrar a importância desta dissertação e intervenção pedagógica, de modo que possamos identificar como tem sido trabalhada a questão leitura nas diversas disciplinas que compõem as áreas do conhecimento e como é apresentada essa proposta no livro didático integrado, levando os professores a uma reflexão sobre a importância desta proposta já tão disseminada pelos PCN.

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. (BRASIL, 1998, p.31)

Para fundamentar esta reflexão, tomamos base no referencial teórico que tem como principais nomes Koch e Elias (2014), Kleiman (2008), Colomer e Camps (2008), Koch (2003), Geraldi (2012), Marcuschi (2008), Orlandi (2001), assim como as contribuições de Bakhtin (1981, 1997) e os PCN (1998), para compreendermos as diferentes abordagens voltadas ao ensino da leitura, bem como o tratamento da leitura no contexto do ensino. Lançamos mão também dos estudos de Nicolescu (1999), para situarmos o conceito de transdisciplinaridade, e também de Dionísio e Bezerra (2001), Coracini (1999), Lajolo (1996) e Marsaro (2013), para tratarmos dos elementos envolvidos na institucionalização do livro didático de língua portuguesa e especificamente, o livro didático de EJA.

Por atuarmos na Educação de jovens e Adultos, como já mencionado, resolvemos vincular nossa reflexão ao Livro didático com que trabalhamos. Iniciamos o trabalho com a análise da primeira unidade de cada disciplina do livro didático da EJA correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental, um livro de ensino integrado, que foi aprovado pelo PNLD e distribuído para as escolas de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se da obra, EJA Moderna – 6º ano (Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências; Arte; Língua Estrangeira Moderna* - Inglês e Espanhol). Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed.

Por ser o material pedagógico mais utilizado pelos professores de todas as disciplinas, resolvemos partir dele.

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino-aprendizagem, o mais importante.[...] Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP, interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e o porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor. (BEZERRA, 2001, p.33)]

Não podemos negar a importância que tem o livro didático em sala de aula. Apesar de que na citação há somente referência ao livro didático de Português, estendemos a todos os livros didáticos de todas as disciplinas, pois o livro didático, independente da disciplina, constitui quase um manual a ser seguido, muitas vezes o professor o acompanha cegamente, pois por falta de tempo, ele acredita estar fazendo o melhor e ganhando tempo. Mas, convém questionar se, mesmo passando por uma avaliação pelo MEC, o livro didático, em todas as disciplinas, está realmente preconizando em suas atividades com o texto o que diz as orientações previstas para a leitura e compreensão nos PCN? Os professores (independente de sua disciplina) estão preparados para trabalhar com a leitura e compreensão do texto à luz das novas teorias textuais? Esses são questionamentos que podem explicar o fracasso de nossos estudantes como leitores proficientes, pois mesmo com um documento orientador de ensino que traz o texto como unidade básica do ensino, e não só em Língua Portuguesa, mas como unidade básica de ensino em todas as disciplinas que compõem as áreas de conhecimento, nossa prática diária mostra que ainda há dificuldades em se trabalhar com o texto didaticamente, ou seja, a “transposição didática” (CHEVRALLARD, 1991) dos textos está presente no LD, mas não há um estudo (formação continuada) que dê aos professores das áreas de humanas, e das exatas um embasamento teórico para que o trabalho de leitura com o texto em sala de aula aconteça de fato, até porque o que se vê são professores desacreditados das teorias, comum é ouvir destes profissionais um querer por práticas de ensino como se a prática fosse totalmente possível sem a teoria.

Sobre essa descrença nas teorias, Antunes (2014, p.40) diz “mas o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja *teoria e prática*, de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente”. Antunes (2014, p.40) considera ainda que o professor, por vezes, só tem disponível conhecimentos teóricos que se limitam a noções de regras gramaticais, “como se tudo o que é língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática”. Com vistas a compreender o olhar do professor sobre essas questões, baseamos nossa intervenção em duas estratégias de envolvimento dos docentes com as questões discutidas. Inicialmente, aplicamos questionários para colher deles o que

sabem/não sabem sobre as questões de leitura a partir dos gêneros textuais e como é possível relacionar as discussões sobre leitura com os conteúdos de sua disciplina.

De posse dos dados coletados, organizamos oficinas para despertar nos professores o olhar para as questões de leitura no livro didático, bem como um conhecimento sobre os descritores de leitura do SAEB e SAEPE. Assim, podem ter acesso ao conhecimento à luz das teorias da linguística para que entendam a necessidade do trabalho de leitura em cada uma das disciplinas.

Em síntese, podemos dizer que a proposta metodológica se divide em duas etapas: uma breve análise do livro EJA Moderna, contemplando a primeira unidade didática das disciplinas de história, geografia, ciências e matemática; e uma intervenção didática junto aos professores, que se faz a partir de uma sequência de oficinas, antecedida da aplicação de questionário que visou justamente coletar dados básicos dos professores para subsidiar as proposições das oficinas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de ordem qualitativa (MINAYO, 2008) que se serve tanto da pesquisa documental bibliográfica, como de uma pesquisa participante (THIOLLENT, 2011) como estratégias.

Para dar conta desta reflexão, esta dissertação se estrutura da seguinte forma. Esta seção introdutória, onde explicitamos a importância do projeto e a necessidade de um trabalho transdisciplinar entre as áreas do conhecimento, bem como o referencial teórico inicial da pesquisa, etapas e objetivos. Os elementos teóricos são esboçados na II e III Seção. Na II Seção intitulada Perspectivas teóricas de estudo da leitura que se subdivide nos seguintes tópicos: Leitura em perspectiva estruturalista; Leitura em perspectiva sociocognitiva; Leitura em perspectiva discursiva; Leitura na escola: uma ferramenta para construção do conhecimento, Descritores de leitura. Na III Seção discutiremos sobre Leitura transdisciplinar de estudo da leitura; Interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; Transdisciplinaridade: uma proposta de leitura para a EJA; Do livro didático ao livro integrado da EJA: uma história recente; Um olhar para o livro integrado da EJA. Nas seções IV e V dedicamos a metodologia e as análises intituladas respectivamente de: Síntese metodológica da proposta de trabalho com os descritores de leitura em EJA; Considerações sobre leitura e transdisciplinaridade: um olhar para os dados da pesquisa.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ESTUDO DA LEITURA

A leitura é um ato social, sendo assim, o ato de ler é tão rotineiro e necessário quanto quaisquer outras atividades do dia a dia, como trabalhar, fazer compras. Vivemos num mundo em que as informações são dinâmicas e a leitura se faz necessária para interagirmos com o mundo e com o outro, isto é, para vivermos no coletivo.

Dada à relevância que tem o ato de ler, a leitura tornou-se objeto de pesquisa de diversos estudiosos em diferentes perspectivas de investigação. Neste trabalho, vamos privilegiar a discussão sobre as tendências estruturalistas, sóciocognitiva e a discursiva. A concepção de leitura está intrinsecamente ligada à concepção de linguagem e de sujeito adotada na escola, assim, podemos entender uma determinada escolha que apresenta como foco ora o autor, ora o texto ou uma interação entre autor, texto e leitor. Dedicamo-nos a discorrer brevemente sobre essas concepções.

2.1 Leitura em perspectiva estruturalista

A perspectiva estruturalista postulava uma leitura partindo da decifração dos signos linguísticos em que se deveria oralizá-los, ouvir-se e perceber o significado das palavras, frases, parágrafos e texto, unindo-os até formar um todo textual capaz de oferecer um sentido total. A essa forma de leitura, Colomer e Camps (2008, p. 30) chamam de *processamento ascendente*. A leitura neste processo se dá das estruturas mínimas do texto, isto é, começa pelas sílabas, palavras e assim sucessivamente ascende até a estrutura macro das frases e do texto unindo-os até chegar ao significado global.

Nesta perspectiva estruturalista, o foco está no texto, isto é, o sentido da leitura se encontra na estrutura do texto, não cabendo ao leitor nenhuma inferência nem participação; ao leitor, cabe tão somente a decodificação, desempenhando um papel passivo diante da leitura, pois o texto é considerado pronto e acabado. Nessa perspectiva de leitura compreendemos, segundo Koch e Elias (2014), “língua como código – portanto como mero instrumento de comunicação,” o leitor é passivo, “assujeitado pelo sistema”. Sobre a passividade do leitor, Koch (2003, p. 16) reforça dizendo que o leitor apresenta o “o papel de decodificador” e que ele “é essencialmente passivo”.

Ainda sobre a perspectiva estruturalista (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10) afirmam “[...] a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. [...] o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução.”

Podemos reconhecer que nesta perspectiva só existe uma leitura possível, que é a do livro didático ou do professor. Todas as atividades induzem o leitor (seja ele quem for) a uma única resposta, não dando margens para outras interpretações.

Além disso, nessa perspectiva de leitura, o texto também serve ao propósito pedagógico do ensino de regras gramaticais. Desta forma, o texto é visto unicamente como pretexto para estudo de estruturas formais da língua, numa visão mecânica, estática e não significativa. Nessa perspectiva, o texto é lido unicamente com o propósito de nele ver se a construção gramatical está de acordo com a norma culta, não havendo exploração da compreensão textual, e, quando acontece, é somente uma leitura superficial dos sentidos, uma retirada do que se encontra explícito no texto. Esse tipo de atividade não requer do estudante/leitor nenhuma inferência, nenhum nível de interação com o texto e o autor. Enfim, o texto nesta perspectiva de leitura estruturalista é apenas um pretexto para o estudo da estrutura gramatical, reforçando um ensino tradicionalista com enfoque na gramática normativa como ponto primordial do ensino-aprendizagem.

A questão do texto como pretexto, muito debatida e sempre retomada, no entanto, é polêmica, pois o problema não reside em usar o texto como pretexto para qualquer outra atividade de estudo. Geraldi nos fala a esse respeito que:

Não vejo porque um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.). Antes pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto. (GERALDI, 2012, p.97)

Como podemos ver o problema não reside no uso do texto como pretexto, mas em consistir unicamente nesse propósito, sem uma leitura que ultrapasse a barreira mecânica, estática e não significativa.

Sabemos, no entanto, que nessa perspectiva de leitura o uso do texto como pretexto não é uma boa estratégia de ensino-aprendizagem, pois o que se tem como concepção de estudo da língua é a gramática, por isso a preferência por atividades que favorecessem o reconhecimento das classes gramaticais.

Com o passar do tempo, pudemos perceber que as atividades de compreensão do texto foram se intensificando, todavia, nessa proposta ainda residia uma análise superficial em que o estudante tinha que identificar informações objetivas e explícitas no texto. Mas percebe-se claramente que estava surgindo uma necessidade de ir além do uso do texto como pretexto, delineando-se um trabalho com leitura que possibilitasse uma maior interação com o texto. Nesse contexto, a relação com o texto seria além da simples identificação das classes gramaticais ou do que estava explicitamente proposto nas linhas do texto, surgia, então, uma inquietação que somente os linguistas poderiam nos mostrar com seus estudos.

Doravante começa a perceber-se o caminhar para uma nova perspectiva de leitura que pudesse responder às nossas inquietações, ou não, mas ao menos pudesse estimular o ensino e a aprendizagem de modo que se desse início a uma revolução do pensamento sobre questões do ensino da língua e da leitura.

2.2 Leitura em perspectiva sóciocognitiva

A leitura em perspectiva sóciocognitiva também é conhecida por concepção sociocognitivo-interacionista (KOCH; ELIAS, 2014). Apresenta a concepção dialógica da língua e tem como foco o leitor numa interação com autor e o texto. De acordo com Koch e Elias (2014, p. 10), nessa concepção de língua “os sujeitos são construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. Este tipo de leitura difere da anterior porque não apresenta uma leitura linear e decodificada; agora é principalmente do leitor a responsabilidade pela construção do sentido do texto, pois requer um conhecimento de mundo para inferir na significação do texto.

A compreensão do texto se dá através da interação dos conhecimentos linguísticos, textual e conhecimentos de mundo, e o leitor é considerado ativo, pois utiliza desses vários tipos de conhecimentos para a compreensão do texto. De acordo com essa perspectiva, o leitor precisa acionar os elementos linguísticos que envolvem todo o conhecimento da língua desde a pronúncia, o conhecimento do vocabulário e das regras gramaticais presentes na estrutura do texto, isto é, fonológicos, morfológico, sintático e semântico. O conhecimento linguístico é, portanto, essencial à leitura. Para Kleiman (2008, p. 14) “o conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto”. O conhecimento de mundo, também conhecido como enciclopédico refere-se ao acúmulo de experiências na vida social

adquirido informalmente que permite a produção de sentidos no texto. Já o conhecimento textual refere-se ao reconhecimento das estruturas textuais através do contato com os gêneros textuais.

Nessa perspectiva, a construção do texto acontece supondo que o leitor deva complementar o texto com informações que se pressupõem, por relações implícitas nos elementos textuais. Isso quer dizer que o texto é construído de forma que, para que seja atribuído um sentido, é necessário dispor do conhecimento linguístico, textual e as inferências que partem do conhecimento de mundo do leitor. A esse respeito, Colomer e Camps consideram:

O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência. Essa visão do processo constitui o que se chama de modelos interativos de leitura. [...] O leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. (COLOMER; CAMPS, 2008, p. 31)

Podemos depreender dessa perspectiva é que um mesmo texto lido por leitores diversos também apresentará sentidos diversos, no entanto, cabe salientar que esses sentidos múltiplos não podem fugir do texto, pois a interação se dá entre leitor-texto-autor. Além disso, há no texto elementos estrategicamente colocados para que essas interpretações possíveis não fujam ao texto-autor, pois essa construção, relacionados ao autor-texto, implica em esquemas não só linguístico-textuais, como cognitivos, e também numa bagagem cultural e num contexto de produção – desta forma, a leitura é “um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado” (VYGOSTSKY apud MARCCUSCHI, 2008, p. 229).

Sobre a problematização dos diversos sentidos de um mesmo texto, Marcuschi pondera:

Em primeiro lugar, sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem, que não é transparente nem funciona como uma fotografia ou xerox da realidade. Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural. (MARCUSCHI, 2008, p. 231)

Vale aqui salientarmos que quando falamos em compreensão estamos falando em leitura proficiente, pois esta só realmente acontece se houver um entendimento do texto lido. Ainda sobre a atividade de leitura nesta perspectiva e antecipando uma mudança na linha teórica já sinalizando uma perspectiva de leitura embasada no discurso, Kleiman (2004) apud Marcuschi (2008) marca esta posição:

A concepção hoje predominantemente nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos de letramento. Nesta perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 231)

A leitura como prática social exige um leitor capaz de mobilizar seus conhecimentos (linguísticos, textuais, de mundo); exige um leitor crítico que possa interagir de maneira consciente em busca dos prováveis sentidos no texto.

É importante lembramos que, com o advento dessa nova perspectiva de leitura, os professores, ainda não familiarizados com esse trabalho, se mostraram desorientados, pois todo trabalho até então era pautado no estudo gramatical, e surge conjuntamente a esta perspectiva de leitura uma crítica ao uso do texto como pretexto para identificação gramatical e, portanto, uma dura crítica ao ensino da gramática, que, *a priori* não foi entendida e gerou uma polêmica se deveríamos ensinar ou não a gramática. Essa situação foi muito séria, provocou certa desestabilização do ensino da língua, no entanto, serviu para desencadear uma reflexão sobre qual seria o objeto do ensino da língua e qual a concepção de linguagem que se adotaria de acordo com a nova perspectiva de leitura. Ao se referir à polêmica do ensinar ou não a gramática, Antunes esclarece:

Não se trata, portanto, de escolher entre ensinar ou não a gramática; trata-se de clarificar certos conceitos, dar-lhes consistência e definir prioridades e procedimentos que nos conduzam a uma efetiva competência comunicativa. [...] trata-se de deixar os alunos lendo, escrevendo, falando, entendendo, e amando a língua portuguesa, de ontem e de hoje. (ANTUNES, 2013, p. 218)

O foco do nosso trabalho não se encontra na questão do ensino gramatical, no entanto, é importante esse esclarecimento, pois a polêmica acima mencionada foi de extrema importância para uma mudança efetiva quanto ao trabalho de leitura em nossas salas de aula.

E também porque “esses fatos gramaticais são vistos como partes da criação de sentidos” (ANTUNES, 2013), pois num texto a gramática é importante para sabermos, por exemplo, o porquê de se fazer certas escolhas linguísticas.

Em “assumindo a dimensão interacional da linguagem”, título atribuído ao segundo capítulo da obra mencionada, Antunes nos fala sobre a importância de uma leitura crítica do texto:

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas. O importante é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. (ANTUNES, 2013, p. 81, 82)

Nas palavras de Antunes (2013), podemos perceber um prelúdio para uma nova perspectiva de leitura, aquela que vai além da interação leitor- texto- autor, na realidade uma leitura centrada na relação entre sujeitos ideológicos e nos chama atenção para ir além do dito no texto. Essa leitura é uma leitura concebida pela Análise do Discurso (AD).

2.3 Leitura em perspectiva discursiva

A leitura sob o olhar da perspectiva discursiva é vista como “trabalho simbólico” (ORLANDI, 2001, p. 65), pois o texto não é uma unidade fechada em si mesmo como supõe o leitor ingênuo, entretanto, é visto como “objeto simbólico” (ORLANDI, 2001, p. 64) e assim, ele (texto) por ter relações com outros textos, com a situação de produção e com o interdiscurso (memória discursiva), apresenta diferentes possibilidades de leitura.

A leitura na perspectiva discursiva está sempre em construção, não é um ato de obter ideias prontas, nem tão pouco uma interação entre o leitor e o texto, mas sim um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto. É necessário, portanto, que se considere a leitura como uma interação entre sujeitos, sujeitos estes sujeitados às ideologias com discursos que se constroem partindo de diversas formações discursivas.

Há nessa leitura a presença de sujeitos que interagem entre si, temos desta forma o sujeito autor que escreve para um sujeito leitor-virtual e ainda temos um sujeito leitor-real que realiza a leitura do texto. Nesse processo há uma interação não de sujeito com o texto, mas entre sujeitos resultando nas várias leituras, corroborando para a abertura do objeto simbólico. Sobre essa abertura da leitura, (ORLANDI, 2001, p. 68) considera “[...] Em nosso caso, o da

leitura, diríamos que o sujeito não lê da posição em que o sujeito formula: ele é posto em relação a essa posição. Aí, jogam diferentes leituras, diferentes gestos de interpretação, trabalhadas no/pelo efeito leitor.”

É através da relação texto/discurso e sujeitos que o leitor fará as prováveis leituras de acordo com as condições de produção e esses sentidos possíveis dependem da formação ideológica e discursiva dos sujeitos. Assim, tanto o leitor quanto o texto são corresponsáveis pelas múltiplas possibilidades de sentidos.

Desta forma, os leitores não podem fazer qualquer leitura, pois farão as leituras possíveis de acordo com as condições de produção. Falando sobre essas condições de produção:

[...] não vemos ou não lemos o que queremos (de forma independente) em qualquer momento, ou em qualquer lugar, assim como não podemos dizer ou fazer o que quisermos em qualquer lugar e a qualquer momento: há regras, leis do momento que autorizam a produção de certos sentidos e não de outros. [...] Desse modo, é possível afirmar que é o momento histórico-social que aponta para a leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis para um dado texto [...]. (CORACINI, 2005, p. 27)

Isso quer dizer que a posição sócio histórica e ideológica do leitor limita as possibilidades de leitura, não permitindo se fazer a leitura que quiser, mas a leitura que puder. Desta forma, temos em Orlandi (2001) uma definição de leitura:

Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação. Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si os vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação. (ORLANDI, 2001, p. 68)

Nessa perspectiva, a leitura se faz na incompletude, no que está além do dito, está no implícito, que também contribui para a significação. Na AD, a questão da incompletude do discurso é uma relação de equívoco, que toda linguagem é incompleta, que nem o discurso, nem os sujeitos, e nem os sentidos estão prontos e acabados. Assim, o não dito possibilita inferir outros sentidos do discurso que são estabelecidos nas formações discursivas. Orlandi (1999) nos fala a respeito da natureza do não dito para a significação do discurso:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc. (ORLANDI, 1999, p. 11)

As três perspectivas de leituras explicitadas acima, a saber, leitura em perspectiva estruturalista, leitura em perspectiva sociocognitiva interacionista e leitura em perspectiva discursiva, têm sua importância reconhecida de acordo com a escolha que se faça em relação ao tipo de leitor pretendido, e isso está diretamente ligado à ideologia presente no contexto histórico social. Por força das circunstâncias, um dia foi entendido que o leitor que a escola formaria seria aquele passivo, ingênuo, hoje, não se admite mais esse tipo de leitor. O leitor preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais é o leitor ativo, crítico, competente, que faz uso de textos que circulam socialmente para atender a suas necessidades. Esse leitor está bem claro nos PCN, vejamos:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1998, p.31)

O leitor presente nos PCN cabe perfeitamente na abordagem de leitura sociointeracionista, que constrói o sentido do texto a partir de conhecimentos prévios, de mundo e linguísticos, enfim, os sentidos são constituídos a partir da interação entre leitor-texto-autor.

Em relação à perspectiva de leitura discursiva, não conseguimos encontrar nenhuma referência direta nos PCN, no entanto, podemos perceber que esse documento tem seus fundamentos firmados além da Psicologia Cognitiva, e da Psicolinguística, estando também pressuposta a Análise do Discurso. Apesar de considerarmos a leitura discursiva a linha mais apropriada para formação do leitor proficiente (e termos interesse em desenvolver trabalhos futuros nesta linha), optamos pela perspectiva de leitura sociointeracionista, pois está claramente posta nos PCN, e como tal é a que orienta o ensino da Educação Básica no Brasil.

Há ainda um outro aspecto a considerar aqui que se refere ao relacionamento das diferentes concepções de leitura com os modos de entendimento da própria linguagem, ou

seja, faremos breves considerações sobre as relações entre as perspectivas de leitura apresentadas e as concepções de linguagem.

A concepção de linguagem que se adota na escola pelo professor tem um papel importante na definição da prática (perspectiva) de leitura no trabalho em sala de aula. Afinal, “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua”, conforme explicita Antunes (2003, p. 39). De acordo com Antunes (2003), podemos entender que a perspectiva de leitura (atividade pedagógica) adotada tem subtendida a concepção de linguagem adotada norteando seu trabalho. Segundo Koch (2002) são três as concepções de língua (linguagem): linguagem como expressão do pensamento; linguagem como código – instrumento de comunicação; e linguagem numa concepção interacional (dialógica).

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, a perspectiva de leitura adotada tem foco no autor, pois corresponde a concepção “de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade de suas ações” Koch; Elias (2014, p. 9). Nessa concepção, o leitor tem um papel passivo, cabendo-lhe tão somente absorver as intenções pretendidas pelo autor do texto, o sentido do texto depende exclusivamente do que o autor quis dizer. Assim, na concepção de linguagem como expressão do pensamento tem-se o texto: “[..] 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 [...]” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10)

Visto desta forma, o texto não permite uma interação do leitor para compreensão, pois mediante sua passividade cabe-lhe tão somente retirar do texto as informações nele contida.

Quanto à concepção de linguagem como código – instrumento de comunicação - o foco se encontra centrado no texto, pois de acordo com essa concepção todo o entendimento do texto se encontra no próprio texto, “tudo está dito no dito” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10). Se reconhece o texto como um produto de codificação em que o emissor/autor pretende transmitir uma mensagem/informação para ser decodificada pelo receptor/leitor, para esse reconhecimento basta o domínio do código da língua. Como bem podemos ver, essa concepção de linguagem está ligada à perspectiva de leitura estruturalista que concebia atividades em que o texto era tomado como pretexto para o estudo da gramática, e Koch (2002, p. 14) vai mais fundo quando diz que o sujeito (leitor) é “assujeitado pelo sistema”, ou seja, ele realiza uma atividade de reprodução de uma ideologia.

Numa linha totalmente diferente das apresentadas até aqui, encontramos a concepção de linguagem interacionista (dialógica) que apresenta como foco o leitor em interação com o

autor e o texto para construir o sentido. Essa concepção “situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2012, p. 41). Nessa concepção o leitor deixa de ser um sujeito paciente para ser um sujeito ativo que “dialogicamente se constrói e é construído no texto” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10). Portanto, é importante entender que o modo de entender-se a leitura tem relação direta com o modo de entender a linguagem e que as concepções adotadas revelam vínculos teóricos e abordagens práticas diferenciadas. Vejamos a leitura pensada no ambiente escolar.

2.4 Leitura na escola: uma ferramenta para a construção do conhecimento

A leitura na escola durante muito tempo tem sido um trabalho de decodificação, pois este era o conceito que se tinha de leitura e, portanto, todo o sentido estava unicamente no texto. Por conseguinte ser corriqueiras atividades de leitura e compreensão pautadas em questões de mera localização e transcrição de informações. Atividades deste tipo, como vimos na seção anterior, pouco contribuem para a formação leitora, pois se espera que o aluno simplesmente reproduza o que lê.

É nítida a diferença que há entre o que o aluno lê na escola e o que a sociedade cobra dele como leitor. Ainda está enraizado na escola um trabalho de leitura superficial, não há espaço de diálogo para os alunos agirem como leitores críticos e proficientes. Ou seja, a escola continua trabalhando a leitura como atividade mecânica, descontextualizada e não significativa. A esse respeito, Kleiman considera que trabalhar essa prática de leitura é:

[...] desmotivadora, perversa até, pelas circunstâncias nefastas que trazem, provém, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 2012, p. 23)

Desta forma, a leitura como mera decodificação não facilita a inserção dos alunos no âmbito das práticas sociais de uso da leitura. É necessário que a escola entenda o ato de ler a partir da dialogicidade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981) que a construção de sentido se dá através das relações de interação, pois a linguagem é um fenômeno social. Desta forma, o leitor proficiente se forma no processo interacional, por relações dialógicas.

Assim, o conceito de leitura está diretamente ligado à concepção dialógica da língua que é constituída pelo fenômeno social de interação verbal realizada através da enunciação ou

das enunciações (BAKHTIN 1999, p.23). Temos, portanto, no texto a interação entre autor e leitor, nessa relação se desenvolve a construção de sentidos do texto.

É mais do que iminente a necessidade da escola, lugar próprio para o ensino da leitura, desenvolver práticas leitoras vinculadas aos usos sociais. Desta forma levará em conta o aspecto da interação verbal e assim contribuirá para a formação de leitores proficientes.

É necessário, porque não urgente, a escola mudar sua concepção sobre texto, leitura e suas práticas de leituras ultrapassadas que não estão em conformidade com os documentos oficiais, como os PCN, referencial teórico que orienta para que a prática de leitura seja concebida como processo de interação. O livro introdutório aos PCN de Língua Portuguesa expressa que as pessoas interagem através da linguagem, desta forma fica explícita a concepção interacionista da linguagem e, portanto, os parâmetros deixam claro que a decodificação é apenas um dos processos que compõe o ato de ler:

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como a seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p.41)

As dificuldades refletidas nas estatísticas negativas dos resultados sobre proficiência leitora pelo INEP através do Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da prova Brasil tem demonstrado que a escola ainda não se adequou às orientações dos PCN, e supomos que ainda se está formando meros decodificadores de textos que apresentam grandes dificuldades de compreensão leitora.

O processo de leitura desenvolve nos leitores habilidades e competências que estimulam a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico, que são de extrema importância no convívio social. Desta forma, os PCN orientam para que a prática de leitura seja diária, pois ela é importante na construção dos saberes em todas as áreas do conhecimento e para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Para que aconteça esse desenvolvimento de uma aprendizagem significativa da leitura, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP aplica a prova Brasil com intuito de aferir a proficiência leitora dos estudantes e também promover a elevação desses níveis de conhecimento. Através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, foi instituída uma matriz de referência que apresenta um referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos

estudantes. A Matriz de Referência apresenta tópicos com os descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa a serem avaliadas. O descritor, segundo o caderno do PDE/SAEB 2011, é uma associação entre os conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo estudante. Vejamos como se estrutura a matriz de Referência do SAEB:

Figura 1 - Matriz de Referência do SAEBE

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>

De acordo com a matriz de referência do SAEB, figura 1, vemos que se estrutura dividida em seis tópicos/ temas que correspondem às competências da área e relacionados a essas se encontram os descritores que expressam as habilidades em leitura.

Diante da preocupação com a proficiência leitora que passa a ser aferida a cada dois anos pelo SAEB, os estados, preocupados com seus resultados em rede nacional, também criaram seus próprios sistemas de avaliação e sua matriz de referência à luz da matriz do SAEB para que anualmente avaliassem o desenvolvimento em leitura e em matemática e,

assim, diagnosticar as dificuldades apresentadas para uma intervenção a tempo de preparar os estudantes para a avaliação nacional.

Pernambuco que vem se destacando em rede nacional com o desempenho dos estudantes (Ensino Médio) em leitura e matemática, é um desses estados que tem investido no sistema de avaliação próprio, o SAEPE (Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco) que tem uma matriz de referência própria, e assim como a matriz de referência do SAEB, a matriz do SAEPE também apresenta um referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos estudantes. A matriz de referência, da mesma forma que a do SAEB, apresenta tópicos com os descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa a serem avaliadas. A matriz de referência do SAEPE apresenta algumas diferenças quanto a matriz do SAEB, no entanto, essa diferença é somente na enumeração dos descritores.

Diante disso, optamos por trabalhar com a matriz de referência do SAEPE, por se tratar do sistema de avaliação de nosso estado, orientarem o trabalho de leitura nas escolas públicas de Pernambuco, por ser de conhecimento da maioria dos professores das escolas públicas de nosso estado o que facilitaria desenvolver a presente proposta de trabalho e também por se encontrar em consonância com o que está apresentado na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento (2002), e esta proposta se encontra coerente com os PCN que orientam todo o trabalho de ensino. Assim, sobre o trabalho com a leitura está escrito que:

O leitor que interpreta deve saber cumprir a tarefa de decifrar, compreender, escolher, traduzir, interagindo com o texto. Quando o leitor compreende e interpreta a expressão escrita, se torna um mediador que decifra uma mensagem, faz uma co-enunciação resultante da possibilidade simbólica do evento do texto. É fundamental, no dia-a-dia escolar, ajudar o aluno da EJA a perceber essa dialética. É importante trabalhar conceitos, procedimentos e atitudes que revestem esse processo, para que os alunos possam participar essencialmente, e de forma ativa, da construção da mensagem do texto. (BRASIL, 2002, p. 14)

Desta forma, podemos entender que fazer uso da matriz de referência do SAEPE é também atender a proposta do desenvolvimento da leitura conforme os PCN, a matriz de referência do SAEB e a proposta curricular para EJA.

Como já dito anteriormente, os descritores de leitura indicam as habilidades que se esperam dos estudantes e a matriz de referência do SAEPE é composta de vinte descritores divididos em seis tópicos, os quais são: I. Práticas de leitura; II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III. Relação entre Textos; IV. Coerência e Coesão; V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; VI.

Variação Linguística, esses descritores estão listados em ordem crescente de complexidade. Cada tópico da matriz trata de aspectos do desenvolvimento da capacidade leitora que precisam ser desenvolvidas para que o estudante forme sua autonomia enquanto leitor proficiente. Na matriz de referência, os descritores têm como eixo habilidades discursivas essenciais na situação de leitura. Vejamos a matriz abaixo.

Figura 2 - Matriz de Referência do SAEPE

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEPE	
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto
D7	Inferir informação em um texto
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
D9	Identificar o tema central de um texto
D10	Distinguir fato de uma opinião
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais
II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais
III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática
IV - COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições)
D19	Identificar a tese de um texto
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões
VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor

Fonte: PERNAMBUCO, matrizes de referências, tópicos e descritores, 2017, p.85

O ensino dessas habilidades e competências de leitura é de responsabilidade da escola, caso a escola não se encarregue de assumir essa responsabilidade as políticas externas não resultam em mudanças. Neste caso, de nada adianta instituir avaliações externas e o referencial curricular se a escola não trabalhar efetivamente com esses descritores. E o que estamos percebendo de acordo com os resultados expressos da Prova Brasil, é que, apesar dos índices apresentarem crescimento, a maioria dos estudantes do 9º ano (60,5%) continua, de acordo com a escala de proficiência, distribuída nos níveis 0 a 3 que correspondem a insuficiente (BRASIL, 2017, pág. 22). O que podemos perceber é que esse resultado é alarmante, pois essa escala de proficiência vai de 0 a 9.

Esse índice demonstra que mesmo diante da preocupação das políticas públicas em mudar o quadro de desenvolvimento da competência leitora algo ainda não está dando certo, acreditamos que a escola ainda não tem trabalhado efetivamente com base na matriz de referência do SAEB/SAEPE com os descritores de leitura, e não só em Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas, em relação a esse índice do desempenho dos estudantes em leitura.

Bridon e Neitzel afirmam que:

Essa constatação reforça a premissa de que a qualidade na educação básica depende de um trabalho voltado à leitura em uma abordagem interdisciplinar. A leitura pode interferir na construção da subjetividade do leitor, ao mesmo tempo em que se afirma como instrumento de democratização do conhecimento e de inclusão social. (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 455)

Dada a importância da leitura na vida dos estudantes como sujeitos sociais, é preciso que a escola como um todo assuma a responsabilidade de melhorar o desempenho dos estudantes nessas habilidades, e uma destas alternativas nos parece que é um trabalho interdisciplinar, ou melhor, transdisciplinar como pretende esta dissertação. Dessa forma, a escola estará possibilitando estratégias de leitura que englobem todas as disciplinas das áreas do conhecimento.

Mas temos de ter cuidado quanto à abordagem transdisciplinar com os descritores de leitura, pois é sabido que dentre estes nem todos podem ser trabalhados em todas as disciplinas, porque alguns são muito específicos do trabalho de Língua Portuguesa, cabendo assim somente ao professor desta disciplina ensinar. Não queremos com este trabalho transferir responsabilidades para as outras áreas do conhecimento, no entanto, é de pretensão nossa ampliar o maior número possível de professores trabalhando com a leitura de forma

sistemática e atenta para também trabalhar intencionalmente com foco em alguns descritores de leitura e com o maior número possível de gêneros textuais em suas disciplinas. Desta forma, possibilitaremos um leque maior de sucesso na proficiência leitora.

3 LEITURA TRANSDISCIPLINAR A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

Muito tem se falado em leitura e numa abordagem interdisciplinar, no entanto, optamos em discorrer sobre leitura numa linha relativamente nova, a abordagem transdisciplinar. Nesse entendimento, a leitura é vista não tão somente como responsabilidade da disciplina de Língua Portuguesa, mas também de toda e qualquer disciplina do conhecimento, assim, com a transdisciplinaridade, a leitura quebra as barreiras entre as disciplinas e deixa de ser vista como algo exclusivo de uma disciplina para se tornar objeto de todas as disciplinas sem, no entanto, comprometer as especificidades de cada uma dentro de seus conteúdos. Nesta seção, apresentaremos o porquê mais detalhado sobre a escolha da perspectiva transdisciplinar e sua diferença com a interdisciplinar. Também apresentamos detalhadamente a transdisciplinaridade como proposta de leitura para a EJA e focaremos em aspectos do surgimento e da configuração do livro didático de EJA.

3.1 Interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade?

É necessário neste momento fazermos uma breve diferenciação sobre o trabalho com a interdisciplinaridade e com a transdisciplinaridade, pois o mais comum na escola foi um trabalho pedagógico voltado aos projetos interdisciplinares, no entanto, nossa proposta é discutir a possibilidade de um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura.

A prática interdisciplinar nas escolas apesar de não ser recente não é uma prática comum, o que costumamos ver é certa rejeição dos professores em participar de projetos interdisciplinares, talvez por falta de tempo em se reunir frequentemente com os colegas, ou por não saberem trabalhar desta forma. No entanto, o que se sabe é que sempre houve essa dificuldade de um trabalho interdisciplinar na escola.

Das poucas vezes em que esse trabalho interdisciplinar acontece é sempre por meio de um projeto em que se tem um tema em comum e cada professor em sua respectiva disciplina encontra um determinado conteúdo para trabalhar em sua área de atuação, assim acontece a referida interdisciplinaridade. No livro “leitura e interdisciplinaridade” (KLEIMAN; MORAES, 1999) as autoras falam sobre a interdisciplinaridade via intertextualidade, claramente fazendo uso de um texto que possibilite um trabalho interdisciplinar, no qual o texto possibilite “a construção de uma rede de conhecimentos que remetam às diversas

disciplinas” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 81). Fazenda (2008) comunga do conceito de interdisciplinaridade expresso acima:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia do projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. (FAZENDA, 2008, p. 22)

Apesar da interdisciplinaridade ser um encontro de várias disciplinas, não se pode confundir a junção de disciplinas num mesmo projeto com o trabalho interdisciplinar, essa junção, segundo Alves (2008, p. 99), é denominada de multidisciplinar, pois as disciplinas se encontram justapostas não mantendo nenhuma comunicação entre si. A autora diz que isso tende a acontecer porque os professores desconhecem a teoria que sustenta a interdisciplinaridade.

Nesse ponto, a interdisciplinaridade mantém uma considerável aproximação com a transdisciplinaridade, na medida em que ambas vão além da junção entre as disciplinas, na realidade podemos dizer que o caminho para se chegar a transdisciplinaridade perpassa pela interdisciplinaridade e vai além. Em uma publicação sobre interdisciplinaridade Martins; Tavares (2015, p. 25) citando Fazenda (2013b), falam sobre a prática pedagógica interdisciplinar:

[...] Ela ainda afirma que a prática pedagógica interdisciplinar conduz o professor em exercício a aprofundar o conhecimento de si próprio e de suas práticas, cabendo a ele a diferenciação entre o contexto científico profissional e do prático e em seu dia a dia tomar a atitude de agir de modo interdisciplinar indo além do comum **caminhando rumo ao saber transcendental**. (MARTINS; TAVARES, 2015, p.25. grifo nosso)

Quando as autoras se referem ao caminhar rumo ao saber transcendental, percebemos que transcender nos sugere ir além, isto nos remete à transdisciplinaridade que apresenta em sua constituição vocabular o prefixo – trans que significa através, além de. Uma linha muito tênue separa as modalidades de conhecimento (multi, pluri, inter e trans), pois apesar de serem distintas “não se deve diferenciá-las de forma absoluta, pois corre-se o risco de esvaziar o conteúdo da transdisciplinaridade” (SANTOS; SANTOS; BUENO, 2014, p. 84, apud NICOLESCU, 1999). Fazenda (2008, p. 24) chega a argumentar que interdisciplinaridade e transdisciplinaridade não se diferenciam, mas se auto incluem e se complementam.

O ensino numa perspectiva transdisciplinar não pretende acabar, muito menos diminuir a importância do ensino disciplinar, pois este possui particularidades que a definem como um campo de estudo constituído de conhecimentos específicos da área. Suanno (2014, p. 14) sobre a importância da coexistência do ensino disciplinar e transdisciplinar, considera “que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes”.

Esse modo de pensar está de acordo com o que expressa a Carta da Transdisciplinaridade em seu artigo 3º, que diz:

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que se articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as ultrapassa. (SANTOS; SANTOS; BUENO e SANCHEZ, 2014, p. 85 apud NICOLESCU 1999)

Desta forma o que se pretende, na verdade, é uma articulação dos conhecimentos das disciplinas, e assim, difere totalmente da pluridisciplinaridade e da multidisciplinaridade que caracteriza-se por estabelecer uma justaposição das disciplinas, também difere da interdisciplinaridade, pois esta indica uma comunicação entre disciplinas. A transdisciplinaridade, assim como o próprio prefixo sugere, transcende as fronteiras do conhecimento disciplinar, quando a partir da valoração dos saberes específicos ele vai além destes. Assim temos uma definição do que venha a ser transdisciplinaridade: “A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.” (NICOLESCU, 2000, p. 11)

A transdisciplinaridade em sua particularidade de ir além das fronteiras das disciplinas, nos traz a eficácia do diálogo entre os saberes, assim, “seu interesse está na articulação dialógica dos diferentes enfoques sobre um determinado fenômeno.” (SANTOS; SANTOS; BUENO; SANCHEZ, 2014, p. 91)

O que se pretende realmente com transdisciplinaridade é a integração do conhecimento, essa busca pela integração não é recente, ela já acontece, mas pela lógica clássica que sempre nos levou a justaposição dos saberes. O nosso interesse não se encontra na justaposição, mas na articulação, essa articulação dialógica acontece de acordo com a lógica do terceiro termo incluído que nos permite a interação dos opostos. Para entendermos melhor essa lógica da articulação, vejamos o quadro comparativo das duas lógicas de acordo com o raciocínio de Nicolescu:

Figura 3 - Lógica Clássica e Lógica do Terceiro Termo Incluído

Lógica clássica	Lógica do terceiro termo incluído
1. O axioma da identidade: $A \text{ é } A$; 2. O axioma da não contradição: $A \text{ não é não } A$; 3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não A .	1. O axioma da identidade: $A \text{ é } A$; 2. O axioma da não contradição: $A \text{ não é não } A$; 3. O axioma do terceiro incluído: existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não A .

Fonte: (SANTOS; SANTOS; BUENO e SANCHEZ, 2014, p. 87 apud NICOLESCU, 1999, p. 29-32)

Como podemos perceber, a diferença entre a lógica clássica (justaposição) e a lógica do terceiro termo incluído (articulação) é justamente a existência do terceiro incluído e esse só é viável a partir da visão de diferentes níveis de realidade, reconhecendo a não linearidade dos processos de interação. Essa não linearidade possibilita o exercício da reflexão, alarga a forma de pensar a realidade em um pensamento complexo. É importante, contudo, atentarmos para o que Nicolescu (2011, p. 9) nos diz sobre a existência e a aceitação do terceiro termo incluído:

A lógica do terceiro termo incluído não abole a lógica do terceiro termo excluído: ela apenas limita sua área de validade. A lógica do terceiro excluído é certamente validada em situações relativamente simples, como, por exemplo, a circulação de veículos em uma estrada: ninguém pensa em introduzir, em uma estrada, um terceiro sentido em relação ao sentido permitido e ao proibido. Por outro lado, a lógica do terceiro excluído é nociva nos casos complexos, como, por exemplo, o campo social ou político. (SANTOS; SANTOS; BUENO; SANCHEZ, 2014, p. 87 apud NICOLESCU, 2011, p. 9)

De acordo com os autores, “coexistência das duas lógicas torna-se compreensível quando se considera a existência dos vários níveis de realidade.” (SANTOS; SANTOS; BUENO; SANCHEZ, 2014, p. 88). Assim, vemos a importância de mudança de postura, de pensamento do sujeito frente ao trabalho transdisciplinar, pois:

A transdisciplinaridade, ao propor a religação nas pesquisas no ensino dos saberes compartimentados, lembra, também, a necessidade de transformação do sujeito ao aplicar seus conceitos na prática. Isto é, atitudes renovadas para lidar com a diversidade do modo de pensar. [...] No diálogo com os diferentes, os obstáculos são nossos próprios olhares condicionados pela cultura que nos forma. [...] Somos reféns de atitudes e conceitos de oposição que realçam as diferenças e não as convergências. (SANTOS; SANTOS; BUENO; SANCHEZ, 2014, p. 91)

O maior desafio a se enfrentar no trabalho com transdisciplinaridade está realmente na quebra de paradigmas quanto ao modo de pensar guiado pela nossa cultura, é preciso mudar o olhar, tornar-se sensível às mudanças e compreender as diferenças. Segundo a Carta da Transdisciplinaridade (FREITAS; MORIN; NICOLESCU,1994) Art. 14, “rigor abertura e tolerância são características fundamentais da visão transdisciplinar”. Para um trabalho com a transdisciplinaridade é necessário mudar, e toda mudança causa uma certa resistência *a priori*, mas como tudo em educação leva tempo, temos certeza que quanto antes começarmos a falar sobre a transdisciplinaridade e apresentarmos estudos referentes a essa perspectiva mais rapidamente alcançaremos resultados e aperfeiçoamento nessa área. O importante é estarmos em constante movimento, em constante estudo para transformação do cenário leitor e assim, contribuir para a mudança de paradigmas, ensinando nossos estudantes principalmente a “ler o mundo” (FREIRE, 1989, p. 9) para transformar o mundo.

3.2 Transdisciplinaridade: uma proposta de leitura para EJA

Trabalhar a transdisciplinaridade como uma proposta de leitura para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é mais que justificável, pois é uma proposta de leitura a partir dos descritores de Língua Portuguesa da matriz de referência do SAEPE voltado para todas as disciplinas das áreas do conhecimento.

Sabemos que essa modalidade de ensino não participa das avaliações externas (SAEB e SAEPE), no entanto, o trabalho de leitura com a EJA não pode ter importância menor que as modalidades de ensino avaliadas. Mesmo que a EJA não contribua para o diagnóstico da proficiência leitora brasileira esses estudantes têm o direito de um trabalho voltado para desenvolvimento de leitores proficientes, pois em sua maioria já fazem parte do mercado de trabalho e fazem uso dos textos de circulação social. Esses jovens e adultos trazem consigo um vasto conhecimento de mundo, e esses conhecimentos devem ser reconhecidos e levados em consideração pelo professor. O diferencial da EJA deve ser possibilitar a esses sujeitos o acesso ao conhecimento contextualizado com a realidade desses estudantes. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), em seu Art.4º inciso VII contempla a necessidade de um ensino que leve em consideração as necessidades do jovem e adulto. Deve possibilitar desenvolver competências para potencializar a consciência dos estudantes em relação ao seu espaço no mundo, ampliar a capacidade de participação na sociedade e pleno exercício da cidadania. E isso se torna possível levando em consideração que o ensino e a aprendizagem da leitura oportuniza aos educandos entenderem que a linguagem orienta o

discurso, sendo assim, uma forma de agir sobre o mundo provido de intencionalidade, de ideologias garante aos jovens e adultos o direito a leitura crítica. A esse respeito, a proposta curricular para a EJA orienta que o professor:

[...] Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (BRASIL, 2002, p. 12)

Diante disso, estamos convictos que, para ensinar leitura, os professores precisam conhecer concepções de leitura, bem como os temas que vão discutir, Além do mais, os professores devem ter consciência da importância da leitura para as várias disciplinas. Assim, esse trabalho de leitura torna-se justificável e necessário.

Como já vimos, a transdisciplinaridade acontece quando há uma articulação dos conhecimentos, quando o objeto do conhecimento se encontra “ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 2000, p. 11). Dessa forma, o trabalho com os descritores de leitura, apesar de serem da Língua Portuguesa, estarão integradas ao trabalho de leitura das demais disciplinas, não será uma mera atividade de leitura em que o texto (gênero) será pretexto para dar conta dos conteúdos próprios da disciplina, mas trabalhar o texto (gênero) com questões gerais de funcionamento da língua, questões essas que perpassam todas as disciplinas.

Corremos o risco de estar sempre nos repetindo, mas dada a importância do trabalho de leitura na perspectiva transdisciplinar com os descritores de leitura é preciso sempre lembrar que essas questões da língua referidas acima não é uma transferência de responsabilidade para as outras disciplinas, já que é própria do ensino da Língua Portuguesa, mas são questões da língua que perpassam as fronteiras das disciplinas, como por exemplo, identificação do tema do texto que pode estar relacionado ao conteúdo da disciplina, inferir informação no texto, reconhecer semelhanças e/ ou diferenças de ideias e opiniões na comparação de textos que tratem do mesmo tema. Essas são questões perfeitamente cabíveis de exploração em qualquer disciplina, de forma que contribui de maneira mais eficaz para o desenvolvimento de leitores proficientes.

Dentre os vinte descritores de leitura alguns são especificamente de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, como *identificar o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos; identificar efeitos de sentido decorrente*

do uso de pontuação e outras notações; estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios; entre outras, que resguardam assim a especificidade de cada disciplina, um trabalho transdisciplinar que não deixa que se perca também a disciplinaridade própria de cada uma.

Como vimos, é perfeitamente possível um trabalho com leitura nas diversas disciplinas através dos gêneros textuais e numa perspectiva transdisciplinar com os descritores de leitura sem invadir o que é próprio de Língua Portuguesa e sem deixar de trabalhar o conteúdo específico de cada área do conhecimento, afinal, toda e qualquer disciplina já realiza um trabalho de leitura do texto didático para apreensão do conteúdo. O que vai acontecer a partir deste trabalho é também direcionar essa leitura não só para uma busca de informações no texto, mas de compreensão do texto e não só no didático, mas fazer uso dos mais variados gêneros textuais.

Assim, o trabalho de leitura através dos descritores numa proposta transdisciplinar, isto é, numa proposta integradora dos conhecimentos dará conta dos conteúdos específicos de cada disciplina sem, no entanto, fugir das questões de funcionamento geral da língua, e ainda se adequar a proposta dos PCN contribuindo para a formação de leitores proficientes. Como a nossa proposta terá por base o trabalho com o livro didático de EJA, faremos uma breve apreciação deste objeto, tendo por foco o seu surgimento, no contexto geral do surgimento do livro didático.

3.3 Do livro didático ao livro integrado da EJA: uma história recente

O foco do nosso trabalho é o LD Integrado da EJA, no entanto, para compreensão da importância do LD destinado à Educação de Jovens e Adultos se faz necessário revisitar a história e importância do livro didático no Brasil.

A ideia de instituir o livro didático no Brasil é de 1929, quando da criação do Instituto Nacional do Livro, mas somente em 1938 com a instituição do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que fiscalizaria a elaboração e o controle das informações, é que esse projeto saiu do papel, no entanto, esse órgão tinha mais fins de controle político-ideológico do que didática, o livro era a garantia de assegurar aspectos morais, cívicos e políticos da época. Esse controle político-ideológico estava explicitamente assim redigido no decreto:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático: [...] b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o

regime político adotado pela Nação: que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou as autoridades constituídas[...] (BRASIL, 1938, p. 350, Vol. 4)

Em 1966, foi instituída a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), essa comissão partiu de um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e o órgão norte-americano, United States Agency for International Development (USAID), que tinha como objetivo promover a reforma do ensino no Brasil. No entanto, esse acordo não agradou aos professores brasileiros, pois enquanto o MEC tinha apenas a responsabilidade de execução do livro didático, ficava a cargo da USAID todo o domínio pelo ensino brasileiro. Esse acordo entre MEC/USAID foi desfeito em 1971 e, assim, também se deu a extinção do COLTED. A partir de então coube ao Instituto Nacional do Livro através do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) a responsabilidade administrativa e financeira (ALVES, 1968). Somente a partir de 1985, através do decreto nº 91.542 de 18 de agosto de 1985 aparecem alterações significativas quanto à escolha do LD pelos docentes, a extensão da oferta do LD aos estudantes de todas as séries do Ensino Fundamental e a distribuição gratuita às escolas públicas sem a contrapartida dos estados (BRASIL, 1985, p. 187, Vol. 6).

Todas essas mudanças ocorrem com a criação do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em substituição ao PLIDEF. Depois do PNLD, o governo federal criou o Programa Nacional do Livro do Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2004, e em seguida, já em 2007, cria o (PNLA) Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008).

A instituição do PNLA já foi um grande avanço em políticas públicas voltadas a Educação de Jovens e Adultos, no entanto essa distribuição do LD era voltada apenas à alfabetização. Somente a partir de 2010, o PNLA é articulado ao PNLD EJA, desta forma expandindo o atendimento para turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2011).

Podemos perceber que a política de distribuição do LD não é tão antiga, e mais recente ainda são os olhares do Ministério da Educação voltados para a Educação de Jovens e Adultos: são apenas nove anos de distribuição de livros didáticos para as terceiras e quartas fases da EJA, e isso quer nos dizer que os livros didáticos direcionados a essa modalidade de ensino são pesquisas recentes e por isso mesmo não se tem um número maior de ofertas para a escolha deste LD. Além, é claro, de o referido LD seguir as orientações dos PCN, ainda há a preocupação de serem específicos para uma modalidade de ensino com especificidades bem particulares, pois é uma modalidade que oferta um ensino em um tempo bem reduzido

(noturno, e cada fase corresponde a um programa de conteúdos correspondentes a duas séries/anos) e também há a preocupação em adaptar a faixa etária dos estudantes, que atinge jovens à partir dos 15 anos até idosos das mais variadas idades.

A despeito de tudo isso, a proposta curricular para a educação de jovens e adultos (2002) trás orientações bem específicas sobre a seleção dos conteúdos para essa modalidade:

[...] **é preciso promover uma revolução profunda nas propostas curriculares para a EJA**, e não se limitar a meras adaptações ou recortes de propostas pensadas e elaboradas para adolescentes de 11 a 14 anos. O jovem e o adulto são cidadãos mais conscientes acerca de alguns conhecimentos das diferentes disciplinas; ao mesmo tempo, são sujeitos que já põem em ação conhecimentos construídos ao longo da vida, inclusive a serviço da tarefa profissional. Assim, sua relação com o conhecimento é muito distinta daquela de crianças e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2002, p. 118)

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos deixa bem explícito que a seleção dos conteúdos não pode se limitar a adaptações daquelas pensadas para o ensino Regular na modalidade do Ensino Fundamental, pois o público da EJA é muito específico e requer um ensino que leve em consideração a diversidade típica deste público atendendo às necessidades de aprendizagem de seus estudantes.

Acreditamos que a tentativa que se achou viável para a organização de um LD que pudesse dar conta de todas essas especificidades foi à edição do Livro Integrado para a EJA, pois percebemos em sua composição a intensão dos autores de levar em consideração o tempo pedagógico, a faixa etária dos estudantes, as indicações dos PCN e documentos específicos para tal modalidade de ensino. Sobre os detalhamentos do LD Integrado da EJA faremos uma análise mais minuciosa no subtópico seguinte.

3.3.1 Um olhar para o Livro Integrado da EJA

Na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos ainda perdura a incerteza do que e do como ensinar, apesar da existência de documentos que norteiam essa modalidade vemos como ainda são escassos os estudos sobre a EJA, e mais difícil ainda são estudos e pesquisas que abordem a questão do livro didático integrado desta modalidade de ensino.

Ninguém duvida da importância, ou melhor, da necessidade do livro didático para o trabalho do professor. Se no ensino regular, que possui uma grande variedade de recursos didáticos para auxiliar o professor, o LD é considerado o principal instrumento do ensino-aprendizagem, imaginemos o que ocorre com a EJA, uma modalidade de ensino que até

recentemente não era contemplada pelo PNLD. Cabe aqui lembrarmos de uma citação já feita anteriormente, mas que se torna necessária para reforçar a importância que o LD tem no trabalho do professor:

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino-aprendizagem, o mais importante,[...] Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP, interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e o porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor. (BEZERRA, 2001, p.33)

Na citação mencionada acima, Bezerra (2001) se refere ao livro didático de Língua Portuguesa do ensino regular, no entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras é a mesma em qualquer modalidade de ensino, portanto, a citação cabe perfeitamente para esclarecer a dependência que os professores têm do livro didático. É preciso lembrar ainda que essa dependência do LD para realização exclusiva de seu trabalho em sala de aula pode acarretar certos problemas, pois o professor perde sua autonomia e, conseqüentemente, adota para si o projeto didático do autor que pode não ser adequado às necessidades e possibilidades dos estudantes e da comunidade escolar, portanto não está em consonância com o projeto político pedagógico e nem com a proposta pedagógica da escola. Muito pertinente é a colocação de Marcuschi, que nos adverte: “A pior forma de uso do livro é aquela em que o professor perde autonomia e abandona seu próprio projeto de ensino em favor daquele livro, executando com seus alunos as instruções do autor, ‘de fio a pavio’.” (MARCUSCHI, 2004, apud ROJO, 2016, p. 11)

A escolha do livro didático é de extrema importância para o desenvolvimento do projeto de ensino do professor, no entanto sabemos que não existe um livro didático perfeito, o que importa mesmo é o uso que se faz dele em sala de aula para isso é fundamental que os professores recebam orientações sobre como utilizá-los, também é fundamental persistir na melhoria da qualidade destes livros.

Quanto ao livro didático da EJA, essa preocupação é ainda maior, pois assim como a seleção dos conteúdos não pode se limitar a adaptações daquelas pensadas para o ensino Regular na modalidade do Ensino Fundamental, o LD trabalhado na Educação de Jovens e Adultos não pode ser indiferente às especificidades dessa modalidade de ensino, assim, o LD da EJA não pode ser uma mera adaptação da forma como se organiza os conteúdos, a abordagem dos conceitos e a metodologia presentes no livro didático do ensino regular. É

preciso comprometimento e responsabilidade com o público alvo da EJA. É preciso levar em consideração as necessidades desses estudantes, pois não se trata mais de estudantes com idade regular para tais séries, mas estudantes que têm um conhecimento de vida muito significativo e que necessita ser levado em consideração no planejamento das aulas, na escolha da metodologia e, principalmente, na edição do livro didático específico para tal modalidade de ensino.

Diante do exposto até aqui, podemos vislumbrar a importância atribuída ao livro didático para a Educação de Jovens e Adultos, pois vemos o quanto é complexo pensar e produzir material didático específico para essa modalidade devido a todas as especificidades deste público. Podemos comprovar a dificuldade em produzir material e livro didático para tal modalidade através da divulgação de um informe do FNDE enviado às escolas tratando da questão dos livros didáticos destinados à EJA. Vejamos o conteúdo do referido informe que está datado de janeiro de 2019:

Figura 4 - Informe nº 08/2019 – Livros Didáticos destinados à EJA



Fonte: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/2839-apoio-%C3%A0-gest%C3%A3o-do-livro-did%C3%A1tico>

De acordo com o informe acima, podemos entender a dificuldade apresentada na elaboração tanto de materiais didáticos quanto de livros didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos, vemos que por se tratar de uma política muito recente de contemplação de livros didáticos a esta modalidade de ensino até recentemente não havia uma preocupação por parte dos autores de LD e muito menos por parte das editoras que não viam uma lógica comercial para investimento nesse tipo de livro didático. As editoras sempre estiveram mais preocupadas com o critério comercial do que com o critério pedagógico dos livros didáticos, por isso a partir de 1994 o PNLD passou a avaliar os livros didáticos inscritos no programa. No entanto, o longo tempo de ausência dessa avaliação por parte do governo oportunizou a cultura basicamente comercial por parte das editoras, assim, Batista nos fala:

O longo tempo em que o Estado esteve pouco presente nas discussões sobre a qualidade do livro didático possibilitou o florescimento de uma cultura, nas relações dos editores com o PNLD, que tende a ser orientada predominantemente pela lógica comercial, em detrimento de critérios de ordem pedagógica. (BATISTA, 2003 apud MARSARO, 2013, p. 108)

De acordo com a citação acima, tem-se uma clara visão da não importância atribuída à edição e lançamento por parte das editoras ao livro didático para a educação de jovens e adultos, pois se não tem um mercado viável não se tem também interesse na confecção e distribuição. Dessa forma, podemos compreender a escassez no mercado editorial de materiais didáticos destinados à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, por isso é comum o uso pelos professores de livros didáticos destinados ao ensino regular para a modalidade de jovens e adultos. A Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos confirma: “Existe de fato uma carência de material específico destinado a esse público; no entanto, essas práticas em geral se pautam pela organização de conteúdos que excluem as necessidades reais de aprendizagem desses alunos.” (BRASIL, 2002, p. 140)

Diante de tudo o que já foi dito, o livro didático integrado da EJA, nesse contexto, pode ser entendido como uma tentativa em considerar as especificidades da EJA e de atender ao requisito da integração das disciplinas através da interdisciplinaridade. Em seu formato, os conteúdos esquematizam-se em eixos temáticos conforme está proposto nos PCN e na Proposta Curricular para essa modalidade de ensino. Apesar de pretender atender ao requisito da integração através da interdisciplinaridade, isso, no entanto, não acontece a contento, pois essa forma de integração do conhecimento é apenas uma justaposição de saberes e não uma integração, portanto, nosso interesse pela transdisciplinaridade: “O que se pretende realmente

com transdisciplinaridade é a integração do conhecimento, essa busca pela integração não é recente ela já acontece, mas pela lógica clássica que sempre nos levou a justaposição dos saberes. O nosso interesse não se encontra na justaposição, mas na articulação.

Entendemos que somente através da perspectiva transdisciplinar há de fato uma integração das disciplinas, pois como já dissemos anteriormente é através dela que acontece um perpasso de barreiras, um determinado conteúdo deixa de ser exclusividade de uma determinada disciplina para ser de todas sem, no entanto, perder sua especificidade, desta forma tornando as disciplinas integradas. Composta a base teórica de nosso trabalho de pesquisa, passaremos à base metodológica que tornará viável a reflexão sobre uma proposta de uma abordagem transdisciplinar da leitura tendo por objeto prático o livro didático de EJA.

4 SÍNTESE METODOLÓGICA DA PROPOSTA DE TRABALHO COM OS DESCRITORES DE LEITURA EM EJA

Levando em conta a natureza da pesquisa, os objetivos propostos, a presente seção discorrerá sobre o caminho percorrido em cada etapa do trabalho de pesquisa e também sobre a configuração do *corpus* investigado.

4.1 Método da análise

A metodologia deste trabalho consiste na realização de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2008), e uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) por meio da qual realizaremos uma sequência de oficinas com professores. Antes, nos serviremos da pesquisa bibliográfica, que se faz necessária para levantamento de referenciais teóricos que nos permitam mais conhecimentos para as fundamentações necessárias às análises propostas, como também é a pesquisa bibliográfica que nos possibilita conhecer e analisar o livro didático em questão, pois é por meio dela que se busca conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinados temas (MARTINS, 2001).

A pesquisa-ação também se faz necessária nesse trabalho porque é através dela que iremos desenvolver as oficinas pedagógicas, e estas não são vistas como transmissoras de informações, mas um trabalho voltado para uma dimensão conscientizadora, numa visão reconstrutiva (THIOLLENT, 2011). Nesse processo, é importante entendermos que deve haver interação entre pesquisador e participantes para que as ações construídas sejam de fato transformadoras, a esse respeito temos:

É necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras. Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação. Este processo é normativamente dirigido no sentido de fortalecer tendências criadoras e construtivas. (THIOLLENT, 2001, p. 86)

De acordo com Thiollent (2011, p. 85), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. Dessa forma, esse tipo de pesquisa auxilia em ações e transformações na escola, afinal, é de suma importância preparar

professores para que assumam seu papel de professor/pesquisador com base numa prática reflexiva que contribua para melhorar o ensino-aprendizagem. Essa linha de pensamento se encontra em consonância com os objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) que dentre eles propõe formação aos professores de língua portuguesa para que estes possam inovar na sala de aula refletindo sobre os diferentes usos da linguagem contemporânea, respondendo também aos desafios educacionais do Brasil, numa visão linguística que considere práticas sociais mediadas pela linguagem (PORTAL CAPES, 2013) Ainda sobre a importância do professor como pesquisador e sua responsabilidade de intervir no contexto escolar, Fazenda (2008, p. 15) fala da relevância da pesquisa para o professor: “O professor que pesquisa é aquele que pergunta sempre, que incita seus alunos a perguntar e duvidar. Porque ama a pesquisa, é um erudito – lê muito e incita seus alunos a ler.”

É específica ao trabalho do professor essa natureza transformadora, por isso, ser pesquisador é algo que se encontra intrínseco, pois assim como qualquer esfera social, a escola deve contribuir para uma mudança na sociedade e essa só acontece de fato com um professor reflexivo, que questione e pesquise para se apropriar de um novo conhecimento, e isso nos leva à pesquisa-ação.

4.2 Cenário e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida numa escola municipal localizada no município de Paratama - PE durante o 2º semestre de 2018. A referida escola tem cerca de 1.200 estudantes distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite), ofertando o ensino fundamental II na modalidade regular e na educação de jovens e adultos. A escolha dos participantes da pesquisa inicialmente foi feita levando em consideração os professores que atuam especificamente na 3ª fase da Educação de Jovens e Adultos, no entanto, com a apresentação do projeto à escola, a coordenação pedagógica nos pediu para estendê-la aos demais professores que trabalham com a 4ª fase da mesma modalidade de ensino. Esses professores/participantes da pesquisa são professores graduados na área que lecionam, a maioria destes são efetivos, mas há alguns contratados também. .

Vejamos o quadro abaixo que explicita essas informações:

Participantes	Formação	Tempo de ensino	Disciplina que leciona	Situação funcional
P1	Matemática	24 anos	matemática	efetivo
P2	História	12 anos	história/arte	contratado
P3	Geografia	21 anos	geografia	efetivo
P4	Biologia	12 anos	ciências	efetivo

Vale salientar que os professores participantes são de todas as disciplinas que compõem as áreas do conhecimento desta modalidade de ensino e que, de acordo com as informações presentes no quadro acima, todos lecionam disciplinas dentro de sua formação, isso é um ponto muito importante quando se trata de ter um profissional com formação específica para o ensino da disciplina. Dessa forma, os participantes selecionados foram informados da pesquisa e convidados para fazer parte do projeto e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido demos início à aplicação do questionário docente para diagnosticar qual o conhecimento que esses professores apresentam sobre o conceito de leitura, de gêneros discursivos e como se dá o trabalho de leitura em sala de aula a partir da disciplina que leciona.

4.3 Etapas da realização da pesquisa

Neste subtópico nosso objetivo será descrever as etapas e os métodos utilizados em nossa pesquisa para responder ao problema central proposto neste trabalho “qual o espaço dedicado à leitura no livro didático integrado da EJA e, por conseguinte, qual o tratamento dado à leitura no cotidiano escolar dos professores desta modalidade de ensino nas disciplinas de história, geografia, ciências e matemática?”. As referidas etapas deste trabalho se constituíram, como dito a princípio, em: análise do livro didático integrado da EJA, nessa etapa levamos em torno de duas semanas que aconteceu ainda no mês de junho de 2018, após essa análise precisávamos entender que conhecimentos tinham os professores/participantes sobre as questões de leitura e que trabalho já desenvolviam nessa área mediante o apoio do livro didático utilizado. Assim, no mês de julho de 2018 elaboramos um questionário para aplicação aos participantes, no entanto, antes dessa aplicação tivemos um momento com eles para apresentação da proposta e dos procedimentos éticos da pesquisa, esse momento

aconteceu em setembro de 2018 e durou aproximadamente 1 hora. Somente no mês de outubro daquele mesmo ano depois de acordado com o gestor da escola escolhida para desenvolver a pesquisa e após assinado o Termo de Autorização e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos participantes é que aplicamos o questionário, este procedimento levou cerca de 2 horas.

De posse dos questionários respondidos, realizamos a análise dos mesmos, esse trabalho foi realizado ainda na segunda semana de outubro de 2018. Planejamos as oficinas de intervenção mediante resultados da análise dos questionários e estas aconteceram nos meses de outubro e novembro de 2018. Já a análise das oficinas aconteceu entre os meses de fevereiro e abril de 2019.

Para uma compreensão visual mais detalhada de todas estas etapas mencionadas acima apresentamos o seguinte quadro síntese:

QUADRO 1 – SÍNTESE DO PROJETO DE INTERVENÇÃO				
ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADE	RECURSOS DIDÁTICOS	DURAÇÃO
Análise do livro didático	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar como tem sido trabalhada a questão da leitura com textos de diferentes gêneros nas disciplinas que compõem as áreas do conhecimento do livro didático de Educação de Jovens e Adultos; 	Análise do livro	<ul style="list-style-type: none"> • livro didático 	2 semanas
Apresentação da proposta e dos procedimentos éticos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a proposta e sensibilizar os professores participantes 	Conversa inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Data show • Slides 	1h/a
Aplicação do questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o que sabem e como trabalham os professores com textos de diversos gêneros dentro de sua disciplina. 	Aplicação do questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário 	2h/a
Análise do Questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Analisamos os dados obtidos através das respostas aos questionários para planejamento das oficinas 			1 semana
Oficinas 1 Gêneros Discursivos/textuais: sua	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do trabalho com texto em cada disciplina do conhecimento, pautado 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala de abertura - Apresentação 	<ul style="list-style-type: none"> • Data show • Livro didático • Cópia 	4h/a

<p>importância para o ensino</p>	<p>nos documentos oficiais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender o conceito de gênero discursivo/textual, texto, tipos textuais e domínio discursivo. Identificar a diferença entre gênero discursivo/textual, texto, tipos textuais e domínio discursivo. • Reconhecer a importância da proposta transdisciplinar para a integração das várias disciplinas através do trabalho de leitura. 	<p>do tema e dos objetivos da oficina</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do conteúdo - Discussão do conteúdo - organização dos grupos para análise dos descritores - trabalho em grupo: formulação de uma atividade com os descritores de leitura 	<p>da matriz de referência do SAEPE</p>	
<p>Oficinas 2 Um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura com as disciplinas da área das Ciências Humanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar dentre os descritores de leitura aqueles que podem ser trabalhados de forma transdisciplinar em cada disciplina das ciências humanas. • Reconhecer a importância do trabalho com leitura para formação do leitor proficiente independente da disciplina lecionada. • Articular a leitura de textos dos mais variados gêneros discursivos com o conteúdo da disciplina e os descritores de leitura. • Formular atividades com os descritores de leitura integrados ao conteúdo trabalhado em cada disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala de abertura - Apresentação do tema e dos objetivos da oficina - Apresentação do conteúdo - Discussão do conteúdo - organização dos grupos para análise dos descritores - trabalho em grupo: formulação de uma atividade com os descritores de leitura em cada disciplina que compõe a área 	<ul style="list-style-type: none"> • Data show • Livro didático • Cópia da matriz de referência do SAEPE 	<p>4h/a</p>

		das Ciências Humanas.		
<p>Oficinas 3</p> <p>Um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura com as disciplinas da área das Ciências da Natureza e Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar dentre os descritores de leitura aqueles que podem ser trabalhados de forma transdisciplinar em cada disciplina das ciências da Natureza e Matemática. • Reconhecer a importância do trabalho com leitura para formação do leitor proficiente independente da disciplina lecionada. • Articular a leitura de textos dos mais variados gêneros discursivos com o conteúdo da disciplina e os descritores de leitura. • Formular atividades com os descritores de leitura integrados ao conteúdo trabalhado em cada disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala de abertura - Apresentação do tema e dos objetivos da oficina - Apresentação do conteúdo - Discussão do conteúdo - organização dos grupos para análise dos descritores - trabalho em grupo: formulação de uma atividade com os descritores de leitura em cada disciplina que compõe a área das Ciências Humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Data show • livro didático • Cópia da matriz de referencia do SAEPE 	4h/a
<p>Análise das oficinas</p>	<p>Após a conclusão das oficinas realizamos a análise delas considerando o envolvimento dos participantes e a realização das atividades propostas. Podemos entender que o trabalho foi concluído com sucesso, que as atividades propostas foram compreendidas, no entanto consideramos que somente esse momento seja insuficiente para um trabalho eficaz com os descritores de leitura seria necessário estende-lo às formações continuadas.</p>			30 dias

Retorno aos professores	De posse dos questionários e após as primeiras tabulações voltamos ao encontro com os professores e conversamos de forma geral, esclarecendo um pouco mais a diferença entre gênero e tipologia textual. Também foi feita a demonstração dos descritores mais adequados as situações de leitura nas disciplinas.	4 horas
--------------------------------	--	---------

Fonte: elaboração própria

As etapas específicas da pesquisa realizada serão discriminadas a seguir.

1. Tendo como *locus* inicial de análise desta pesquisa, como já mencionado, o livro didático da EJA que é integrado, isto é, o livro é composto por disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna) das quatro áreas do conhecimento, a saber, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, faremos, de início, uma pesquisa de caráter bibliográfico, a saber, análise de algumas seções do referido livro nas disciplinas: História, Geografia, Matemática e Ciências, para verificarmos os textos que compõem o livro e qual a abordagem metodológica destes textos. Desconsideraremos as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Arte por considerarmos que é próprio dessas disciplinas o trabalho com o texto e conseqüentemente com a leitura e supomos que esse trabalho já é realizado a contento, pois os profissionais já são preparados na graduação para tal desempenho. Após análise do livro didático, que contará com um olhar para a primeira unidade de cada disciplina, se fez necessária a elaboração de um questionário para podermos identificar o conhecimento dos participantes acerca do trabalho com leitura.
2. Para a coleta de dados necessários à segunda etapa, fizemos um questionário dirigido aos professores para identificar como cada um entende a concepção de texto e desenvolve o trabalho com a leitura em suas aulas, utilizando os textos presentes no livro didático.

Figura 5 - Questionário aplicado aos participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE

UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS – UAG/UFRPE

Este instrumento coleta dados para ser usado na pesquisa intitulada Uma proposta transdisciplinar com os descritores de leitura para a Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo é investigar como tem sido realizado o trabalho com a leitura nas várias disciplinas do conhecimento a partir dos descritores de leitura de língua Portuguesa, numa proposta transdisciplinar.

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

1. Qual a sua formação?

2. Há quanto tempo você atua no magistério?

3. Qual disciplina você ensina?

4. Para você o que é ler?

5. O que é ser um leitor proficiente?

6. A quem cabe a tarefa de ensino da leitura na escola?

7. Qual o lugar da leitura em sua aula? De que forma ela acontece?

8. Como sua disciplina pode contribuir para desenvolver a competência leitora dos estudantes?

9. Você tem conhecimento sobre os gêneros discursivos? Tem acompanhado as discussões sobre os gêneros discursivos?

10. Qual o conceito de “gêneros discursivos”?

11. Você tem conhecimento de que os gêneros discursivos norteiam o ensino de Língua Portuguesa?

12. Você faz uso dos gêneros discursivos em suas aulas? Quais gêneros textuais você mais utiliza?

13. O livro didático usado favorece o trabalho com os gêneros e leitura?

14. Você conhece os descritores de leitura da matriz curricular do SAEB e SAEPE?

15. Quais objetivos você busca quando trabalha com leitura em suas aulas?

16. O que você acha do trabalho integrado (transdisciplinaridade) com as outras disciplinas? Acha possível, apresenta dificuldades, quais podem ser?

Fonte: Autor, 2019

O questionário acima foi aplicado aos participantes e a partir da análise das respostas do mesmo, planejamos as oficinas que fizeram parte da terceira etapa da intervenção. O questionário foi o instrumento essencial para planejamento das oficinas, pois ele nos traz

informações relevantes e pontuais sobre o tema e o problema levantado servindo assim como base para estruturação das oficinas.

Dessa forma, as oficinas foram estruturadas em três momentos para atender de forma mais específicas às áreas do conhecimento.

3. Na terceira etapa da metodologia foram desenvolvidas oficinas pedagógicas que orientaram o trabalho de leitura com os professores das áreas das Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza e suas Tecnologias com foco nas orientações dos PCN e à luz das contribuições das teorias linguísticas e pedagógicas que embasam este trabalho. Essa etapa do projeto foi de caráter interventivo, pois teve como foco construir com os professores conhecimento teórico/prático para uma reflexão/ação pedagógica no trabalho com leitura, em suas disciplinas de ensino.
4. Uma quarta etapa é um encontro de retorno com os professores/ participantes de todas as disciplinas para uma conversa geral para esclarecer um pouco mais a diferença entre gênero e tipologia textual, e também demonstrar os descritores mais adequados às situações de leitura nas disciplinas.

As oficinas que foram propostas e desenvolvidas com os professores da EJA foram assim planejadas:

Oficina 1 – Gêneros discursivo/textuais: sua importância para o ensino. É o tema dessa primeira oficina com duração de 4 horas de estudos teóricos sobre o texto como realização discursiva do gênero e sua importância para o ensino. Essa primeira oficina foi comum a todos os professores. Segue abaixo o formulário que os participantes preencheram ao realizar a atividade requerida.

Figura 6 – formulário da atividade da Oficina



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE

UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS – UAG/UFRPE

Oficina 1

Gêneros discursivos/textuais: sua importância para o ensino

Atividade

Livro Didático analisado: _____

Descrição: Análise do LD das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática com base nos questionamentos seguintes:

1. Quais os gêneros discursivos/ textuais estão presentes no LD de sua disciplina?

2. De que forma é trabalhada a leitura desses gêneros?

3. Além dos textos presentes no LD você leva alguns outros textos para suas aulas? Se sim, de quais gêneros e para quais propósitos?

Fonte: autor, 2019

Oficina 2 – Um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura com as disciplinas da área das Ciências Humanas. Com esse tema, o trabalho com os professores da área citada partiu da teoria à prática criando situações de uso dos gêneros textuais integrados as disciplinas de História e Geografia. Essa oficina teve duração de 4 horas como previsto anteriormente.

Oficina 3 – Um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura com as disciplinas das áreas das Ciências da Natureza e Matemática, assim como a oficina anterior essa também partiu da teoria à prática criando situações de uso dos gêneros textuais integrados as disciplinas de Matemática e Ciências. Essa oficina também teve, assim como previsto, a duração de 4 horas. Abaixo o formulário da atividade referente a oficina 2 e 3.

Figura 7 – formulário da atividade da Oficina 2 e 3



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS – UAG/UFRPE

Oficina 2 e 3

Um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura com as disciplinas da área das Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática

Atividade

Título do texto: _____

Gênero textual: _____

Disciplina: _____

Conteúdo trabalhado: _____

Descritor (es) de Leitura trabalhado:

Descrição da atividade proposta:

Assim, após a pesquisa inicial que se deu através da análise bibliográfica no livro didático de EJA, podemos retomar as etapas da pesquisa ação da seguinte forma:



Explicitadas as etapas vividas como proposta metodológica, passaremos à análise dos dados.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E TRANSDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR PARA OS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção passaremos a nos debruçar sobre as análises de todos os procedimentos e resultados obtidos na execução deste trabalho. Para melhor exposição e compreensão das análises, dividimos o texto em subtítulos organizados conforme a especificidade de cada instrumento. Desta forma, a presente seção ficou assim relacionada: Descrição e análise das questões de leitura no LD; Análise dos questionários; Análise das oficinas.

5.2 Descrição e análise do livro didático

Este tópico é dedicado ao LD, nele explicitaremos a análise das questões de leitura presente no livro, mais especificamente nosso olhar estará voltado para o primeiro capítulo da 1ª Unidade. Após esta decisão de análise, explicitamos que nossas considerações breves se assentam em três núcleos de observação: **atividades que se baseiem em um gênero textual; questões de leitura nas disciplinas de história, geografia, ciências e matemática; atividades que mostrem direcionamento do trabalho com leitura com vistas a identificar a possibilidade de trabalho com os descritores.** No entanto, antes desta análise é importante apresentar uma breve descrição do LD, pois além de ser direcionado à educação de jovens e adultos é também um livro que tem uma especificidade diferenciada dos demais livros didáticos, neste caso, o referido LD é integrado, isto é, trás uma concepção de trabalho que integra, relaciona as disciplinas do conhecimento.

5.2.1 Descrição da obra analisada

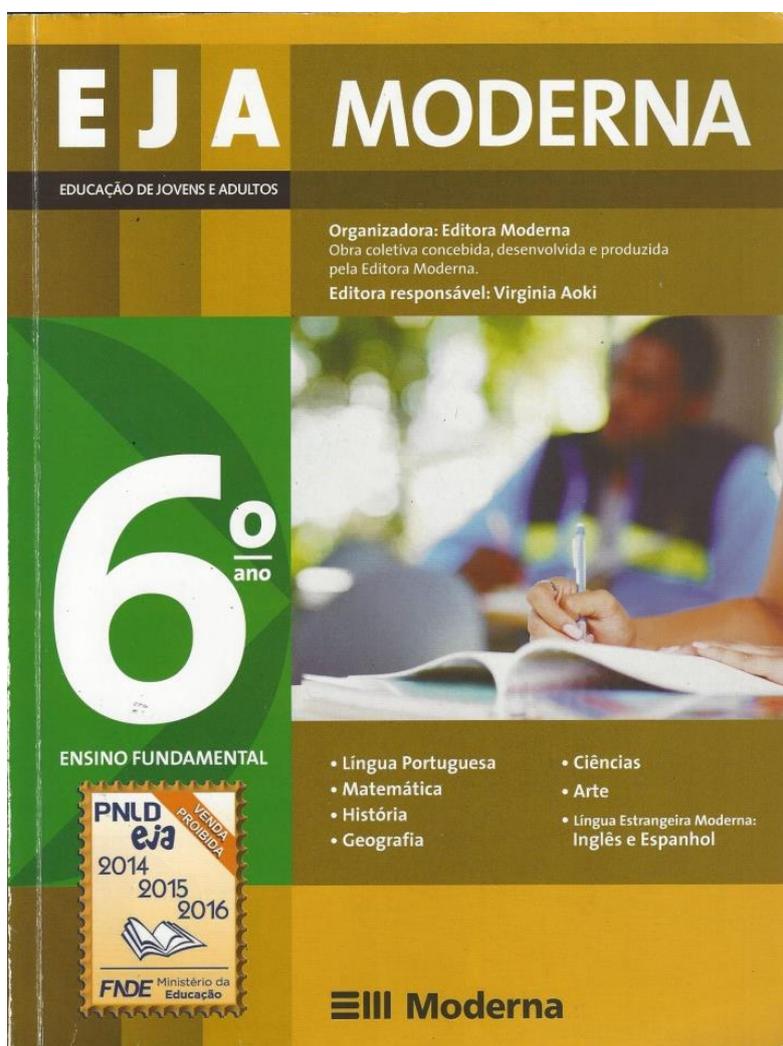
O livro selecionado para esta análise foi uma das obras avaliadas e aprovadas pelo PNLD 2014 – Programa Nacional do Livro Didático e disponibilizada às escolas públicas, o qual será contemplado com as oficinas deste projeto. A obra em análise é: EJA Moderna – 6º ano (Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências; Arte; Língua Estrangeira Moderna* - Inglês e Espanhol). Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed.

A obra é composta por quatro volumes, e cada volume é dedicado a um dos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º) e abrange os sete componentes curriculares, a saber, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Língua Inglesa e Língua

Espanhola. Cada um dos quatro volumes estrutura-se em torno de duas unidades, chamadas de unidades temáticas, nas quais se desenvolvem todos os conteúdos: “Identidade e Pluralidade”, “Alimentação” (6º ano); “Moradia”, “Saúde e Qualidade de Vida” (7º ano); “O País”, “A Sociedade Brasileira” (8º ano); “Trabalho”, “Desenvolvimento e Sustentabilidade” (9º ano).

É importante lembrar que a EJA anos finais do Ensino Fundamental está em sua matriz curricular dividida em duas Fases, denominadas de: 3ª Fase (6º e 7º anos) e 4ª Fase (8º e 9º anos). Para essa pesquisa, vamos nos deter ao primeiro volume que corresponde ao 6º ano do Ensino Fundamental, o qual é utilizado para o primeiro semestre letivo da 3ª Fase.

Figura 8 – Livro Integrado da EJA



Fonte: EJA Moderna – 6º ano, Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed.

Dessa forma, o livro analisado é composto pelos sete componentes curriculares, já citados acima, e os conteúdos se desenvolvem dentro de duas unidades temáticas, que é a ação integradora de todos os componentes. Cada unidade temática de cada componente curricular é

subdividida em dois capítulos com conteúdos específicos de cada área. Adiante, nos apêndices, constará o sumário do livro completo. Aqui, apresentaremos apenas o correspondente ao Capítulo 1 das disciplinas analisadas.

FIGURA 9 – Fragmento do Sumário Matemática

Sumário	
MATEMÁTICA	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1	Números naturais e operações 86
1.	Sistema de numeração indo-arábico 87
	Classes e ordens 88
	Atividades 88
2.	Números naturais 89
	Os números naturais na reta numérica 90
	Arredondamentos 90
	Atividades 91
3.	Adição e subtração com números naturais 92
	Relação fundamental da subtração 94
	Atividades 94
4.	Organizar dados em tabelas 95
	Atividades 96
5.	Multiplicação com números naturais 97
	Algoritmos da multiplicação 98
	Atividades 99

Figura 10 - Fragmento do Sumário de Geografia

Sumário	
GEOGRAFIA	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1	O território brasileiro 210
1.	A localização do território brasileiro 211
2.	Brasil: um país com dimensões continentais 212
3.	Aspectos físicos do território brasileiro 213
	O relevo 213
	Os rios e as regiões hidrográficas do Brasil 214
	Os climas do Brasil 215
	Atividades 216
	Texto complementar:
	“Como é feita a previsão do tempo?” 218

FIGURA 11 – Fragmento do Sumário História

Sumário	
HISTÓRIA	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1	O estudo da história 156
1.	Por que é importante estudar a história 157
2.	O conhecimento histórico 158
	O trabalho com as fontes históricas 159
3.	A história e a passagem do tempo 160
	O tempo cronológico 160
	O tempo histórico 161
4.	O que é a linha do tempo? 162
	Atividades 164

Figura 12 - Fragmento de Sumário de Ciências

Sumário	
CIÊNCIAS	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1	As expedições científicas pelo Brasil 266
1.	A “redescoberta” do Brasil 267
	Viajar pelo Brasil era difícil 267
2.	O Brasil visto pelos cientistas viajantes 268
	A viagem de Spix e Martius 268
	A expedição de Langsdorff 269
	Os registros das expedições 270
3.	Expedições sanitárias 271
4.	A comissão Rondon 272
	Atividades 273
	Texto complementar:
	“Amazônia desconhecida - Expedições descobrem novas espécies” 274

FONTE: EJA Moderna – 6º ano, Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed.

Como bem podemos perceber, de acordo com os fragmentos de sumário mostrados acima, todos os componentes curriculares aparecem interligadas por um tema em comum - Identidade e Pluralidade - numa perspectiva clara de integração. A nossa proposta é despertar

os professores para esta integração pretendida não apenas em torno do eixo temático destacado, mas sobre tudo em função das questões de leitura a partir dos gêneros textuais mobilizados nas atividades.

5.1.2 Análise das questões de leitura nos componentes curriculares

Conforme já citado anteriormente, o LD selecionado para esta análise foi EJA Moderna – 6º ano (Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências; Arte; Língua Estrangeira Moderna* - Inglês e Espanhol). Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed. direcionado a estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Nele, observamos mais especificamente o primeiro capítulo da 1ª Unidade de cada disciplina, com exceção da disciplina de Língua Portuguesa e das demais que fazem parte da área das Linguagens. Nessas unidades selecionadas verificamos **atividades que se baseiem em um gênero textual; questões de leitura nas disciplinas de história, geografia, ciências e matemática; atividades que mostrem direcionamento do trabalho com leitura com vistas a identificar a possibilidade de trabalho com os descritores.**

Cabe lembrarmos que se trata de um livro didático integrado para a EJA e que o mesmo foi aprovado pelo PNLD EJA 2014, assim, supomos que o referido livro se encontra de acordo com os PCN no quais recomendam:

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. (BRASIL, 1998, p.31)

Dessa forma, entendemos que se o trabalho com leitura e a preocupação em formar leitores proficientes não deve ser somente do professor de Língua Portuguesa, assim devemos partir do pressuposto que para o referido trabalho de leitura as disciplinas devam trabalhar com o texto, por conseguinte com os mais variados gêneros textuais, conforme orientações comuns.

Para análise da proposta de leitura e compreensão textual no LD em questão, concordamos com a colocação assumida nos PCN que apresenta a concepção de leitura considerando a interação autor/texto/leitor e a conceitua como uma atividade de produção de sentido que o leitor concebe a partir de estratégias como: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Das estratégias necessárias para compreensão do texto para que o leitor seja realmente ativo, Solé (1998) nos diz:

Assim, para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto; [...] Estas previsões, antecipações, ou seja lá o que for, devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece. (SOLÉ, 1998, p. 116)

Atentemos ao trecho a seguir posto nos PCN que corrobora com o pensamento de Solé (1998) para afirmação do leitor ativo e das estratégias necessárias para que o processo de leitura aconteça a contento.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Assim posto, assumiremos como parâmetro da análise a leitura numa perspectiva interacionista conforme a concepção dos autores Kleiman (1999), Marcuschi (2008), Solé (1998) Koch e Elias (2014) que embasam este trabalho. Para confirmar ou não o posicionamento do LD em relação à concepção de leitura conforme está disposto nos PCN, verificaremos adiante o principal tipo de leitura que acontece nos comandos de leitura, segundo proposta no LD em análise. Debruçando-nos na análise as atividades do LD que compõem a unidade 1 do capítulo 1 de cada disciplina, levaremos em consideração somente aquelas atividades que se utilizem de um gênero textual para compor sua questão.

Vejamos duas atividades de matemática que fazem uso de gênero textual.

Figura 13 – atividade de matemática

ATIVIDADES

33 Observe neste gráfico a quantidade de água consumida para a produção de 1 kg de alguns alimentos e responda às questões a seguir.

Quantidade de água consumida (em litros) para a produção de 1 kg de alimento

Alimento	Quantidade de água consumida (em litros)
Batata	500
Trigo	900
Soja	1.650
Arroz	1.900
Carne de aves	3.500
Carne bovina	15.000

Fonte: CLARKE, Robin; KING, Jannet. *O atlas da água: o mapeamento completo do recurso mais precioso do planeta*. Trad. Anna Maria Quirino. São Paulo: Publifolha, 2005. p. 33.

▲ Todo pasto deve ter uma fonte de água para o gado.

a) Qual alimento consome mais água para ser produzido?

b) Qual é a quantidade de água consumida para produzir 1 kg de carne de ave e 1 kg de carne bovina?

c) A quantidade de água gasta para produzir 1 kg de carne bovina é suficiente para produzir quantos quilogramas de batata?

d) Você conhece alguma forma para economizar água no cultivo de plantações? Faça uma pesquisa e apresente para a classe os resultados obtidos.

Fonte: EJA Moderna – 6º ano, 2013, p.104

Na atividade proposta para o gênero gráfico é pedido que se responda a algumas perguntas que exigem a leitura do referido gênero, as perguntas “a” “b” e “c” são elaboradas de forma para que os estudantes fizessem uma leitura superficial, “cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos no texto” (ANTUNES, 2014, p. 28), especificamente nessa atividade, decorrente do gênero proposto, essa superficialidade é vista como necessária, pois o gênero requer esse tipo de leitura. Vejamos: em “a) qual alimento consome mais água para ser produzido? b) Qual a quantidade de água consumida para produzir 1 kg de carne de ave e 1 kg de carne bovina? c) A quantidade de água gasta para produzir 1 kg de carne bovina é suficiente para produzir quantos quilogramas de batata?”.

Esse tipo de atividade apesar de utilizar de algum gênero textual não dá margens para desenvolver, segundo (MARCUSCHI, 2008, p. 267), “o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 267) nos fala que esse tipo de leitura trata de “perguntas padronizadas e repetitivas e que quase sempre se restringem às conhecidas

indagações objetivas: O que, quem, quando, onde, qual”. No entanto, percebemos que com a elaboração da questão “d” retoma a tentativa do estudante fazer uma leitura mais interativa, pois requer dele a ativação do conhecimento prévio e conseqüentemente do pensamento crítico.

Apesar de apresentar uma questão que incita o desenvolvimento da leitura crítica, ainda é pouco para um trabalho efetivo de leitura, o que percebemos é que este gênero textual que aparece no livro é usado mais especificamente como base do conteúdo trabalhado, vemos também que aparece alguma imagem, mas é usada como ilustração do conteúdo, nenhuma leitura é pedida. O desejável seria que mesmo em atividades de matemática, mas que fazem uso de textos, e de acordo com os PCN, toda disciplina necessariamente trabalhasse com leitura, a leitura desses textos fossem além da superficialidade, que esses gêneros textuais não fossem simplesmente usados como pretexto para atividades específicas da área. As questões sobre leitura não precisam ser desligadas do conteúdo específico da disciplina, mas poderia ser trabalhadas de uma forma que exigisse um pouco mais de interação do estudante, que exigisse dele uma reflexão mais profunda.

Cabe aqui salientarmos que nesta unidade escolhida para análise em matemática aparecem três seções específicas para atividades, mas somente em uma aparece um gênero textual, que é o gráfico acima mencionado, em nenhuma outra atividade se tem o uso de um gênero textual. Quando fazemos esta observação é porque temos em mente a orientação dos PCN de se trabalhar com textos. No entanto, ao final da unidade encontramos uma seção intitulada “texto complementar” e nela aparece o gênero textual relato com algumas questões sobre o texto.

Figura 14 – texto complementar de matemática

TEXTO COMPLEMENTAR

Quando $1 + 1 \neq 2$

Leia o relato abaixo, que descreve a Matemática usada por crianças da Escola do Diaurum, localizada no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso.

“[...] Wenhoron Suyá nos avisa que há uma cerimônia de timbó perto da aldeia suyá. Ele convida Tarinu e outros colegas da escola para participar do evento. O grupo parte em seguida, levando consigo um carregamento de lanças, flechas, cestas, peneiras e farinha de mandioca. [...]”

A viagem foi um sucesso. O peixe é distribuído pelos Suyá a todos aqueles que vieram ao porto. [...]”

[...] No dia seguinte, Wenhoron Suyá apresentou os números que ele coletou durante a expedição para os colegas de classe. Ele havia contado os peixes cuidadosamente (total = 323: 57 grandes, 98 médios e 168 pequenos). A partir dessas informações, vários [problemas] foram criados, com o intuito de praticar as quatro operações. [...]”

[...] O primeiro [problema] a que nos dedicamos foi:

Ontem à noite peguei 10 peixes. Dei 3 para meu irmão. Quantos peixes tenho agora?

Tarinu Juruna explicou seu raciocínio:

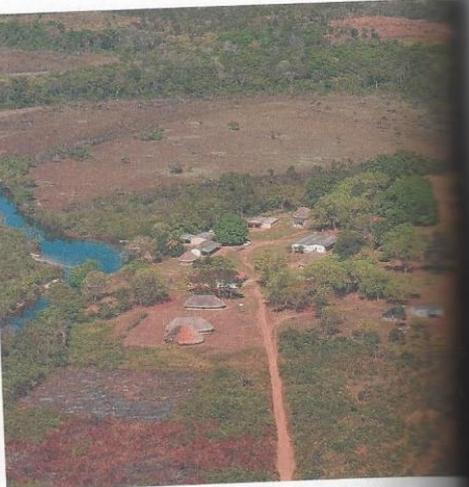
‘Fiquei com 13 peixes porque, quando eu dou alguma coisa para meu irmão, ele me paga de volta em dobro.’

Robtokti Suyá também obteve 13 como resposta:

‘Eu dei 3 peixes para meu irmão, então 10 mais 3 é igual a 13.’ [...]

‘Quando os Suyá dão alguma coisa para alguém, isto não quer dizer que a gente fica com menos.’ [...]”

FERREIRA, Maria Rawall Leal (Org.). *Ideias matemáticas de Povos Culturalmente Distintos*. São Paulo: Global Editora, 2002. p. 55-56.



▲ Vista aérea do posto Leonardo Villas Boas da Funai no Parque Indígena do Xingu – local de atendimento às comunidades indígenas do Alto Xingu, Querência (MT). Foto de 2011.

QUESTÕES

- Qual é o resultado esperado para o problema relatado no texto?
- Que contas Tarinu Juruna fez para obter 13 como resposta?
- O que você entende da afirmação de Robtokti Suyá: *“Quando os Suyá dão alguma coisa para alguém, isto não quer dizer que a gente fica com menos.”*?

Fonte: EJA Moderna – 6º ano, 2013, p.106

Da seção “texto complementar”, que trás o gênero “relato,” esperávamos que especificamente nela o trabalho com a leitura fosse um pouco mais aprofundado, que exigisse dos estudantes alguma reflexão mais acurada do texto, ou seja, que exigisse um raciocínio crítico para a compreensão do texto. Mas o que vemos é que as perguntas que orientam a leitura, consequentemente a compreensão, são perguntas pontuais do texto, do tipo objetivas,

com exceção da última que é do tipo subjetiva, mas que também fica na superficialidade do texto, na mera extração da resposta. Novamente percebemos que o texto é acompanhado de uma imagem ilustrativa que tem relação com o tema abordado, mas que não é explorada na leitura. Os elementos visuais não são explorados. Não há direcionamento ou sugestão de aproveitamento do recurso, cabendo possivelmente ao professor a tarefa de mobilizá-los.

Apesar de poucos gêneros textuais presentes nas atividades dessa disciplina, se houvesse um trabalho focado na leitura, mesmo que o objetivo seja a apreensão do conteúdo, haveria nesse caso um trabalho voltado à transdisciplinaridade, por isso é importante que os professores tenham conhecimento dos descritores de leitura para que possam nortear suas atividades de leitura nas diferentes disciplinas.

Na disciplina de História usamos também o mesmo critério para análise: atividades propostas no capítulo 1 da primeira unidade e somente aquelas que fizessem uso de algum gênero textual. Neste capítulo específico, só encontramos uma seção específica para atividades e nela uma única questão apresentando gênero textual, mais especificamente um trecho de um livro e uma imagem consideradas de fontes históricas servindo de base para a referida questão, temos, portanto, na fonte 1 um trecho de um texto retirado de um livro sobre História e na fonte 2 temos uma imagem da pintura de Benedito Calixto. Logo em seguida apresentamos a figura correspondente à seção “texto complementar” que aparece ao final da 2ª unidade.

Figura 15 – atividade de História

2 Leia e observe as fontes históricas a seguir.

Fonte 1

“A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. [...] Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos se estes não existirem. Com tudo o que a engenhosidade do historiador pode lhe permitir usar para fabricar seu mel. [...] Toda uma parte e sem dúvida a mais apaixonante de nosso trabalho de historiador não consiste num esforço constante para fazer falar as coisas mudas e fazê-las dizer o que não dizem por si sós sobre os homens?”

FEBVRE, Lucien. *Combats pour l'histoire*, 1953. Citado em: TÉTART, Philippe. *Pequena história dos historiadores*. Bauru: Edusc, 2000. p. 112.

Fonte 2



« Benedito Calixto, Praia do Consulado, Porto de Santos (1882). Óleo sobre tela. Pinacoteca Benedito Calixto, Santos (SP).

• Agora, preencha este quadro com as informações pedidas.

	Fonte 1	Fonte 2
Autor		
Data		
Tipo de fonte		

Na atividade acima se pede que façam a leitura das fontes históricas e depois que preencham um quadro com as informações retiradas do texto, nada, além disso, é pedido como leitura. Constatamos que se trata de uma leitura limitada, não permite nenhuma interação com o texto além do pedido de retirar informações explícitas no texto. É claro que tem a questão de preenchimento de um quadro e este poderia ser considerado como uma questão de conceber um novo gênero, no entanto não consideraremos como produção de um novo gênero pois o quadro já se encontra posto, e há somente o pedido para completá-lo com informações explícitas no texto.

Percebemos que uma das informações solicitadas sobre o texto é que indique o “tipo de fonte”, essa é uma informação que não fica muito clara da resposta que se deseja, pois o estudante poderia dar como resposta ao item “fonte histórica” ou o que acredito que se queira como resposta o gênero textual apresentado como fonte histórica, neste caso a resposta poderia ser o “texto informativo” e a “tela sobre óleo de Benedito Calixto”. Aqui também seria uma boa oportunidade para o professor incrementar a atividade com questões de leitura mais inferenciais fazendo com que o estudante interaja com o texto, que responda ao texto de forma crítica para assimilação dos novos conhecimentos, assim, estaremos trabalhando a leitura numa perspectiva transdisciplinar em que as questões de leitura são direcionadas sem impedir que ao mesmo tempo seja trabalhado o conteúdo específico da disciplina.

Abaixo, na figura 16, se encontra a atividade de leitura localizada na seção “texto complementar” do LD da disciplina de História.

Figura 16 – Texto complementar de História

◊
TEXTO COMPLEMENTAR

Anciãos transmitem cultura indígena

“Na maior parte das sociedades indígenas, a transmissão dos elementos culturais como a mitologia, os rituais e os costumes é feita oralmente e são os idosos que desempenham essa função fundamental para a sobrevivência dos povos.

[...] No Brasil, existem cerca de 220 etnias indígenas e, em grande parte delas, a figura do ancião é valorizada como um arquivo vivo. Os saberes tradicionais englobam vários aspectos da vida nas aldeias, desde a medicina, com as curas através do conhecimento dos remédios feitos de ervas e dos rituais xamânicos, até os cantos e as danças para os dias de festas.

A valorização das tradições passou a ser mais frequente, principalmente a partir das organizações políticas e sociais que aconteceram nas últimas décadas para exigir o respeito aos direitos indígenas e a demarcação das terras. Esses processos utilizam os velhos como principais fontes para o resgate cultural das tradições que foram abandonadas e perdidas com o contato com as áreas urbanas.

A pesquisadora Nádia Farage, do Departamento de Antropologia Social da Unicamp, diz que não dá para afirmar que todos os povos indígenas têm a mesma relação com os idosos, ‘mas, via de regra, há essa tendência de maior valorização dos mais velhos, que são os depositários da memória dos povos’, afirma ela, que pesquisa a etnia Wapixana de Roraima. Segundo Farage, lá os velhos são vistos como uma marca do passado no presente, como uma dobradiça do tempo. ‘A realidade para eles é só o presente e o passado só existe na linguagem dos velhos’, diz Nádia. [...]”

PASCHOAL, Guto. Anciãos transmitem cultura indígena. Portal ComCiência. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/envelhecimento/texto/env06.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2013.



▲ Avó e neta da etnia Barasana, na aldeia Rouxinol – Igarapé Tarumã-Açu, em Manaus (AM). Foto de 2008.

GLOSSÁRIO

- **Mitologia:** conjunto de mitos de determinado povo.
- **Rituais xamânicos:** rituais realizados pelos xamãs, reconhecidos como líderes espirituais de uma comunidade.

QUESTÕES

- 1 De acordo com o texto, se os anciãos indígenas deixarem de transmitir seus ensinamentos, é possível que muitas etnias indígenas percam sua identidade? Por quê?
- 2 Assim como os anciãos indígenas, as pessoas idosas no Brasil também podem colaborar para a preservação de hábitos e costumes? Como elas podem fazer isso?

Fonte: EJA Moderna – 6º ano, 2013, p.164

A atividade proposta da figura acima apresenta o gênero textual reportagem. Podemos perceber que as perguntas levam os estudantes a fazerem uma maior reflexão, ou seja, permite que os estudantes façam algum tipo de inferência, a leitura nesse caso é um pouco mais complexa exigindo do estudante que se tenha não só o conhecimento do texto, mas também o

conhecimento de mundo, é preciso que eles ativem seus conhecimentos prévios, que pensem de forma mais global, além disso, a atividade oferta um glossário que ajuda no entendimento de expressões que podem não ser do vocabulário dos estudantes, desta forma permite não só o enriquecimento do vocabulário, mas também facilita a compreensão do texto. O gênero utilizado, reportagem, é um gênero que dialoga diretamente com a disciplina de História, sendo assim é uma excelente oportunidade para ir além do que a atividade propõe, pode-se fazer uma contextualização com as questões políticas atuais referentes às demarcações das terras indígenas, esse tipo de leitura ajuda no desenvolvimento crítico do estudante e na proficiência leitora.

Na disciplina de Geografia, encontramos uma atividade que usa o gênero textual mapa que, por ser multimodal, há várias possibilidades de leituras possíveis da linguagem verbal e visual. As questões nessa atividade são para que os estudantes retirem informações explícitas no texto, no entanto o item “a” apesar de parecer uma questão com resposta óbvia, não é pois, para responder a essa questão, o estudante terá que entender que se trata da divisão territorial da América do Sul e que ele deverá relacionar o sentido da palavra “político” nesse texto. Assim, permite que o estudante faça um pouco mais de inferência, pois requer que ele interprete todos os elementos do texto, desde o verbal ao não-verbal, e traga um conhecimento anterior para uma compreensão do texto e identificação do tema. A leitura do mapa permite também uma leitura de símbolos, da função da legenda para compreensão da proporcionalidade das escalas. Essas leituras não foram exploradas na atividade, restando ao professor complementar a atividade com questões que proporcionem aos estudantes uma leitura reflexiva como caminho para estabelecer hipóteses, para favorecer investigações e para construções de opiniões.

Figura 17 – atividade de Geografia

2 Observe o mapa ao lado e responda:

a) qual é o tema do mapa?

b) que países compõem a América do Sul?

c) que países da América do Sul não têm fronteira com o Brasil?

3 Observe o mapa "Fusos horários" na página 212 e responda: se são 10 horas da manhã em Brasília, que horas serão em Londres, que está situada no fuso do Meridiano de Greenwich?



América do Sul: político

Fonte: elaborado com base em IBGE. Atlas geográfico escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 41.

Fonte: EJA Moderna – 6º ano, 2013, p.216

Já na seção “Texto complementar” desta disciplina, o LD trás um artigo científico, um infográfico, uma imagem de satélite e um glossário que se complementam para uma maior compreensão do conteúdo da disciplina. A partir da leitura complementar, é possível uma releitura da atividade anterior relacionando o mapa estudado com a imagem de satélite apresentada nesta seção de “texto complementar” e assim ampliar o conhecimento.

Nas questões propostas para leitura, classificamos de inferenciais com um nível de complexidade que exigirá a mediação do professor, pois exige do estudante a extrapolação textual, isto é, responder ao texto, ir além do que está posto no texto. Segundo Silva (2013, p. 12) apud, Abarca e Rico (2003) são “três caminhos para que o professor possa favorecer as produções de inferências pelos alunos. Esses caminhos são: formulação de perguntas, ativação do conhecimento prévio e auto explicações”. É necessário que o professor oriente na ativação do processo de inferência para que depois o estudante possa fazê-lo com autonomia. Isso nos faz entender a preocupação em desenvolver habilidades leitoras que os estudantes da EJA

tomem uma posição mais ativa na leitura. A questão 3 proposta nesta seção é uma proposta de produção que permite aos estudantes uma contextualização e exige deles uma capacidade de sintetizar o conhecimento do conteúdo estudado fazendo com que eles exponham também todo o conhecimento da compreensão de todos os textos utilizados e lidos na unidade.

Figura 18 - Texto complementar de Geografia

TEXTO COMPLEMENTAR

Como é feita a previsão do tempo?

“A previsão é feita pela análise de dados captados em todo o mundo por uma rede internacional. Até o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as informações meteorológicas tinham fins militares. Com a criação da Organização das Nações Unidas, os países começaram a trabalhar em conjunto e surgiu a Organização Meteorológica Mundial (OMM) em 1950. Ela estabelece o estado inicial global, que mostra as condições de tempo em todo o planeta a partir de dados obtidos pelos países-membros em um mesmo horário.

Mesmo com tantos dados e poderosos computadores, muito da previsão vem da leitura que os meteorologistas fazem dessas informações — é por isso que as previsões para um mesmo local em um mesmo dia podem variar. Outro problema é que há áreas do globo sobre as quais há menos informações, o que deixa a previsão menos certa. [...]

Check-in. As estações meteorológicas não cobrem todo o globo. Por isso, elas têm a ajuda de ministações espalhadas em lugares como os aeroportos, que medem ventos, pressão atmosférica, chuva e umidade do ar, por exemplo. Além de usar os dados para garantir a segurança dos voos, os aeroportos também os enviam à OMM.

Visão aérea. Cerca de 3 mil aviões comerciais conveniados à OMM voam por uma área que as estações não cobrem: as grandes altitudes. Os aviões viajam a cerca de 11 mil metros de altura, onde as condições de tempo são muito diferentes das da superfície. Por isso, esses dados são valiosos. Mas, como as aeronaves não cruzam todo o globo, sobra uma área grande sobre a qual não há dados.

Boia fria. Estações meteorológicas cobrem a parte terrestre do globo, mas fica faltando a maior área do planeta: as regiões oceânicas. A captação de dados de superfície por ali fica por conta de boias meteorológicas e de navios mercantes, militares e de passageiros. Os 7 mil navios transmitem dados como chuva e ventos, assim como as cerca de 900 boias.

Na tela da TV. Algumas empresas de meteorologia fazem boletins meteorológicos para teios de comunicação. Existem canais de TV especializados no assunto e emissoras que têm ara falar se vai chover ou não.

Tradutor instantâneo. A OMM disponibiliza dados na forma de gráficos, tabelas e mapas icompreensíveis para leigos. É aí que entram os meteorologistas: eles jogam os números do a atual e de dias anteriores em *softwares* que calculam como será o clima futuro e acrescentm sua análise pessoal para ler dados não numéricos, como as fotos de satélite.”

FUJITA, Luiz. Como é feita a previsão do tempo? Portal Mundo Estranho. Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-e-feita-a-previsao-do-tempo>. Acesso em: 14 abr. 2013.



▲ Imagem de satélite utilizada por meteorologistas para previsão do tempo. Foto de 2011.

Balão mágico. Acima dos aviões, balões meteorológicos que chegam a 30 metros de altitude. Inflados com gás hélio, eles carregam radiossondas, um conjunto de instrumentos que mede pressão atmosférica, temperatura e umidade relativa do ar. [...]

Via satélite. As imagens de satélite mostram o que nenhum aparelho mede: movimentação das nuvens, o que ajuda a entender a dinâmica de chuvas e temperaturas. As fotografias são tiradas por satélites geoestacionários e cinco de órbita polar. Além da temperatura, as imagens mostram vapor-d'água e umidade.

Guichê de informações. Com tantas formações vindas de fontes tão diferentes, quem precisa organizar a bagunça. Quem faz isso é a OMM, que processa os dados vindos de 182 países e 6 territórios. Há três centros principais — em Melbourne (Austrália), Washington (EUA) e Moscou (Rússia) — e mais outras 15 que processam as informações e as viadam por todos os membros pelo mundo a cada três horas e distribuem os dados para que cada país possa fazer suas previsões.

Hoje (14/4/2013) Amanhã (15/4/2013)

27°C ↑ 24°C ↑

Previsão de nuvens: Grande quantidade de nuvens no Sul do Paraná, Oeste do Paraná, Sul de Santa Catarina, Oeste de Santa Catarina, Oeste do Rio Grande do Sul e parte do Rio Grande do Sul.

Previsão de chuva: Parcialmente nublado com chuva no Paraná, Sul de Santa Catarina e Oeste do Rio Grande do Sul. Parcialmente nublado no Paraná.

Tendência de temperatura: DECLINAR

Tendência de umidade: DECLINAR

15/4/2013 17/4/2013 18/4/2013

Previsão de nuvens: Parcialmente nublado com chuva no Paraná, Sul de Santa Catarina, Oeste do Rio Grande do Sul e parte do Rio Grande do Sul.

Previsão de chuva: Parcialmente nublado com chuva no Paraná, Sul de Santa Catarina e Oeste do Rio Grande do Sul. Parcialmente nublado no Paraná.

Previsão de temperatura: ESTABILIZAR

Previsão de umidade: ESTABILIZAR

Previsão de temperatura: ESTABILIZAR

Previsão de umidade: ESTABILIZAR

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet). Disponível em: <www.inmet.gov.br/portal/index.php?res=temperaturaPorTipo&type=regional>. Acesso em: 14 abr. 2013.

QUESTÕES

- Existem maneiras de realizar a previsão do tempo sem utilizar a tecnologia? Explique.
- Qual é a importância da previsão do tempo para as populações?
- Forme grupo com os colegas de classe e elaborem um boletim meteorológico semanal. Durante 1 semana e 3 vezes ao dia (de manhã, de tarde e à noite) cada grupo vai anotar no caderno as condições do tempo indicando se choveu ou fez sol, se fez frio ou calor, se o céu está nublado, parcialmente encoberto ou claro, se houve geada etc. Criem símbolos, como os da figura acima, ou colem imagens para facilitar a leitura dos dados e, com os outros grupos, montem um painel com todas as informações colhidas. Em seguida, elaborem uma tabela constando quantas vezes no mês choveu, fez sol, geou e outras informações importantes sobre o tempo. Confira sua tabela com a dos outros grupos e complete-a se julgar necessário.

GLÓSSARIO

- Navio mercante: todo e qualquer navio que desempenha uma atividade comercial.
- Satélite geoestacionário: satélite artificial que aparenta estar imóvel por girar à mesma velocidade da rotação da Terra, numa órbita que acompanha a linha do Equador.

← Inúmeras pessoas utilizam informações sobre o tempo, como pescadores em busca de condições favoráveis à pesca, além de setores como a agricultura, para obter boas colheitas, a marinha e a aeronáutica, para proteger seus tripulantes, navios e passageiros, o turismo, para garantir de um passeio ou viagem tranquilos, entre outros.

Fonte: EJA Moderna – 6º ano, 2013, p.218 e 219

Em Ciências, na seção “atividades” não encontramos nenhuma atividade que fizesse uso de um texto específico (gênero textual) para responder às atividades.

Passamos então para análise da seção “texto complementar”, onde encontramos um texto pertencente ao gênero reportagem. Nas questões propostas para a leitura do texto observamos que as duas questões são inferenciais e requerem do estudante a demonstração de uma conhecimento prévio, mesmo a questão 2 sendo subjetiva, da forma que foi construída, não permite que seja considerada válida qualquer resposta. Para responder às questões

propostas, o estudante terá que ir além do que está explícito no texto, terá que ativar o conhecimento prévio. Esse tipo de atividade é o que torna a leitura como interacionista, nas palavras de Marcuschi (2008) “tornam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo”. Ele cita ainda que o sentido do texto não se encontra no texto, no autor ou no leitor, mas “numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação” Marcuschi (2008).

Figura 19 – texto complementar de Ciências

◀
TEXTO COMPLEMENTAR

Amazônia desconhecida

Expedições descobrem novas espécies, algumas só encontradas na região, um complexo entre os rios Purus e Madeira

“A Amazônia continua a surpreender o mundo. Novas espécies de animais e vegetais foram encontradas em uma porção de terra ainda pouco explorada pelos cientistas. A área, um imenso território localizado entre os rios Purus e Madeira, forma um complexo distinto de outros pontos amazônicos, com uma diversidade tão rica que atraiu a atenção do projeto Geoma, uma rede de pesquisas dos ecossistemas da região. Duas expedições foram organizadas pelo grupo e coordenadas pelo biólogo Mário Cohn-Haft, do Instituto de Pesquisas Amazônicas (Inpa). O resultado depois de 46 dias de viagens: ao menos quatro novos tipos de aves, dois macacos ainda não descritos pela ciência e uma generosa coleção de plantas, insetos e aracnídeos desconhecidos. 13 biólogos estudaram insetos, aves, mamíferos, plantas e paisagens. [...]”

A primeira expedição foi uma verdadeira aventura. Veículos com tração nas quatro rodas foram alugados para que eles pudessem percorrer a porção sul do interflúvio mais próxima de Porto Velho (RO). Na fase das chuvas, a área fica intransponível. E no período da seca a água some. Por isso, os pesquisadores decidiram partir em abril, em tese um momento em que as estradinhas abertas por agricultores estão transitáveis e os igarapés, preservados. [...]

Na segunda expedição, em julho, a logística teve de mudar. O ponto escolhido foi o complexo da bacia do Rio Preto do Igapó-Açu. Ele fica entre o rio Madeira e a BR-319, porém em um trecho de acesso difícil. Como os campos de pesquisa se situam em região de nascente de rio, foi necessário utilizar um helicóptero, com deslocamento em duas áreas distintas. [...] Acredito que estamos no meio de uma explosão de descobertas biológicas que se compara à onda de expedições do século XIX, diz Cohn-Haft, [...] O interflúvio Purus-Madeira está na mira de projetos de hidrelétricas e gasodutos. [...] Temos que aproveitar o momento e obter dados em vez de ficar chutando o que existe lá ou lamentando o que perdemos, completa.”

CASTELLÓN, Lena. Amazônia desconhecida. Portal IstoÉ Independente/Comportamento, 22 ago. 2007. Agência IstoÉ – Três Editorial Ltda. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/1994_AMAZONIA+DESCONHECIDA>. Acesso em: 17 abr. 2013.

QUESTÕES

- 1
Existiriam aspectos semelhantes entre as expedições atuais e aquelas dos séculos XIX e XX?
- 2
Considerando o conhecimento que se tem hoje sobre o país, em sua opinião as expedições continuam necessárias? Explique sua resposta.

Tendo em vista a análise das atividades que envolvem a leitura de algum gênero textual nas disciplinas de Matemática, História, Geografia e Ciências, constatamos que a ocorrência de atividades envolvendo gêneros textuais é muito pouca e mesmo quando isso acontece os comandos das questões para leitura na sua maioria permanecem na superficialidade do texto. Poucas são as atividades que requerem do estudante habilidades de inferência, que exige uma postura mais interacionista com o texto, mais exigente, que demanda um maior número de estratégias leitoras. Quando os PCN falam que a tarefa de formar leitores competentes não se restringe somente ao professor de Língua Portuguesa (PCN, 1998, p. 31) já entendemos que a orientação é que os demais professores das disciplinas trabalhem com a leitura/compreensão textual e que para isso façam uso dos mais variados possíveis gêneros textuais possíveis em sua disciplina. Mas, se o intuito é contribuir para formação de leitores proficientes, o que se pode fazer é ir além das leituras superficiais nas atividades propostas para encontrar respostas no texto sobre o conteúdo explorado possamos também usufruir mais da leitura, fazermos uso do texto para uma leitura crítica. Afinal, muito pertinente é a colocação de Beth Marcuschi sobre leitura:

[...] a leitura não deve ser confundida com uma simples atividade de extração de informações contidas na superfície textual. A leitura está associada à compreensão, entendida enquanto “processo de construção de sentidos, produção de conhecimentos baseada em atividades inferenciais, isto é, uma complexa relação entre conhecimentos pessoais no confronto com conhecimentos textuais”. [...] Ao reagir a um texto, o leitor produz sentidos, lançando mão do conhecimento partilhado e de um conjunto de contextualizadores, seja do ponto de vista textual, social ou cultural. (MARCUSHI, 2006, p.64)

Portanto, independente da disciplina lecionada, o professor em sua disciplina pode e deve ter um cuidado maior com o trabalho de leitura. É claro que o LD apesar de passar por uma avaliação do PNLN ainda deixa muito a desejar quanto ao critério de uso do texto em disciplinas que não sejam das Linguagens, isso não significa, porém, que o professor fique limitado aos textos e atividades presentes no livro didático, cada professor tem autonomia para encontrar alternativas e estratégias apropriadas de leituras.

Apesar de defendermos uma leitura interacionista, onde as estratégias utilizadas para compreensão do texto sejam à base de inferências, com reflexões críticas sobre o texto, vemos, no entanto, que dentre os descritores de leitura do SAEB e do SAEPE há alguns que ainda persistem em atividades de identificação e extração de informações. Isso pode não ser um problema se a atividade de compreensão não se pautar exclusivamente nesse tipo de questão, o que deve predominar são as questões mais complexas que estimulem os estudantes

ao pensamento crítico, que os levem a fazer inferências. Marcuschi nos fala a respeito de atividades em que persistem em questões de cópia, identificação de informações ou conteúdos do texto, ele nos diz que:

[...] é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas se levarmos em conta o que aqui foi exposto a respeito dos processos de compreensão, eles não são exercícios de compreensão, pois se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais. Essa é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 267)

Entendemos que o processo de leitura e as questões de compreensão não devem se pautar somente em questões superficiais, mas também não quer dizer que seja proibida essas questões, no entanto é preferível que a leitura seja aprofundada, crítica, que leve os estudantes a uma reflexão e conseqüentemente ao desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades argumentativas.

Nas análises das atividades propostas e no livro didático vimos que há um predomínio maior de questões que tratam a leitura de forma superficial, pedem como respostas algo que se encontra na superfície do texto, no entanto, observamos também que dentre as questões referentes ao texto já aparecem algumas mais complexas que induzem os estudantes a inferir informações que não estão explícitas no texto, isso nos faz compreender que já há uma tendência de mudança em referência ao trabalho com leitura. O que também ficou claro diante do resultado da análise das atividades selecionadas do livro é que não é nada fácil para o professor trabalhar a leitura numa perspectiva interacionista quando o que ainda predomina no livro são questões onde o comando de leitura permite uma simples extração do conteúdo do texto.

Pensando no quanto deve ser difícil para os professores procurarem estratégias de leitura quando nem é próprio de sua área o trabalho de leitura para contribuir na formação do leitor proficiente que entra a importância desta dissertação, pois objetivamos realizar oficinas pedagógicas para possibilitar aos professores conhecimentos teóricos sobre o trabalho de leitura através dos descritores de leitura do SAEPE numa perspectiva transdisciplinar na qual o trabalho de leitura caminhe simultaneamente aos conteúdos da disciplina.

5.2 Análise diagnóstica das concepções dos professores: um olhar para o questionário

Para que pudéssemos planejar as oficinas teríamos de conhecer os participantes da pesquisa, saber a área de graduação, disciplina que lecionam, tempo no magistério e para identificar como cada um entende a concepção de texto, gênero textual, leitor proficiente, o que sabem sobre matriz curricular do SAPE e os descritores de leitura e de que forma desenvolvem o trabalho com a leitura em suas aulas utilizando os textos presentes no livro didático, foi realizado um questionário na qual os participantes foram os professores da área de Exatas, das Ciências Humanas, e das Ciências da Natureza, apresentando em comum o fato de estarem em sala de aula a mais de 10 anos.

Os participantes se mostraram bem disponíveis a participar e preencheram um questionário, infelizmente a devolução dos questionários preenchidos se deu somente por dois professores, um da área de Exatas e o outro das Ciências Humanas. Depois da análise dos referidos questionários realizamos uma síntese das informações na forma de concepções sobre os conteúdos envolvidos na pesquisa e apresentamos no quadro abaixo.

SÍNTESE ANALÍTICA DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO REALIZADO

QUESTÃO	P1	P2
1. Conceito de leitura	movimento repetitivo e prazeroso	compreensão
2. Conceito de proficiência leitora	não só decodificação, mas construção de sentidos de acordo com as condições	entendimento do que leu.
3. Responsável pelo ensino da leitura	o professor	todos da escola, principalmente o professor
4. Contribuição da disciplina no desenvolvimento da competência leitora	no desenvolvimento de situações-problema	na leitura de textos, livros e imagens
5. Sobre o conhecimento dos gêneros discursivos e o conceito que se tem de gênero discursivo	O professor alega conhecer os gêneros discursivos e os identifica como Narração, descrição, dissertação/ argumentação e injunção	O professor alega conhecer os gêneros discursivos e os identifica como tipos de texto

6. Uso dos gêneros discursivos na aula e quais utiliza?	O professor diz não fazer uso dos gêneros	Diz fazer uso dos gêneros, mas não cita nenhum
7. Sobre o trabalho com gêneros e leitura no livro didático	Diz favorecer e cita que nas situações-problemas.	Diz que o livro didático favorece o trabalho com gêneros e leitura
8. Sobre conhecimento dos descritores de leitura do SAEB e SAEPE	Diz ter conhecimento dos descritores	Diz ter conhecimento dos descritores
9. Objetivos para um trabalho com leitura na disciplina	Criar o hábito de leitura frequente e sempre que possível	Ler com eficiência e compreender o que se lê
10. Trabalho integrado (transdisciplinaridade) com as disciplinas. Possibilidade e dificuldades.	Diz achar essencial para contribuir na interação dos alunos. O professor não disse se há a possibilidade de realizar essa integração e nem citou as prováveis dificuldades.	Diz achar um trabalho interessante, pois ninguém trabalha sozinho. Assim como P1, ele também não disse se há a possibilidade de realizar essa integração e nem citou as prováveis dificuldades.

Fonte: elaboração própria

O professor 1 (P1) é graduado em Ciências Exatas, está em sala de aula há 24 anos, ensina matemática. Para P1, ler se trata de um movimento repetitivo e prazeroso, o leitor proficiente é aquele que não só decodifica as palavras que compõe o texto, mas também constrói sentidos de acordo com as condições. Em resposta à questão 6, ele respondeu que cabe ao professor estimular a leitura dos alunos, para ele o lugar da leitura na aula de matemática acontece quando se vê a contextualização das situações-problema. Como resposta à questão 8, ele respondeu que a disciplina de matemática contribui para uma dinâmica no desenvolvimento de situações-problema, em que o aluno aprende a ler os textos. Ele disse que tem conhecimento a respeito dos gêneros discursivos e sempre que pode acompanha as discussões sobre os gêneros. Quando indagado sobre o conceito de gêneros discursivos P1, respondeu que são a narração, descrição, dissertação, argumentação e injunção; já respondendo à questão 11 sobre saber que os gêneros discursivos norteiam o ensino de Língua

Portuguesa, P1 respondeu que acha que os PCN é que norteia o ensino. P1 em resposta a questão 12 falou que não faz uso dos gêneros discursivos em suas aulas, quanto ao LD favorecer o trabalho com gêneros e leitura ele disse que favorecem em situações problemas. P1 disse conhecer os descritores de leitura do SAEB e que tem como objetivos quando trabalha com leitura nas aulas de matemática é desenvolver o hábito que os alunos passam a ler com frequência e sempre que possível. Quanto ao trabalho integrado com as outras disciplinas ele disse achar essencial para que os alunos interajam.

Podemos dizer que para P1 ler é uma ação, ele entende que o leitor proficiente não só decodifica, mas constrói sentidos. Pela resposta apresentada sobre a quem cabe o ensino da leitura na escola entendemos por sua resposta que é de cada professor, para ele matemática contribui através de situações-problema para desenvolver a competência leitora. P1 fala que tem conhecimento sobre os gêneros discursivos, no entanto, pela resposta à pergunta seguinte ele confunde os gêneros discursivos com as tipologias textuais - percebemos que P1 apresenta certa confusão ao falar sobre os gêneros discursivos. Quanto à integração das disciplinas não fica claro se ele entendeu a questão da integração através da transdisciplinaridade.

Pela análise das respostas de P1, percebemos que ele está sintonizado com questões gerais do discurso do PCN sobre o que é a leitura e a quem compete o ensino da leitura. No entanto, mostra certa confusão com conteúdos específicos, como os gêneros do discurso, o que nos parece normal tendo em vista que ele não é da área das Linguagens e não teve nenhuma formação específica quanto à questão do trabalho com textos e leitura. Aqui se mostra a importância de oficinas que desenvolvam conhecimentos necessários a professores de demais áreas que não a língua portuguesa para o trabalho com a leitura.

O professor 2 (P2) é graduado em História, está em sala de aula há 12 anos, ensina História e Arte. Para P2, ler é acima de tudo compreender, o leitor proficiente é aquele que lê e entende o que leu. Em resposta a questão 6 respondeu que cabe a todos que fazem parte da escola, principalmente professores, o lugar da leitura na aula de História é em todas as aulas, acontece a leitura e depois o debate. Como resposta a questão 8 respondeu que a disciplina de História contribui através da leitura de textos, livros e imagens. P2 disse que tem conhecimento a respeito dos gêneros discursivos. Quando indagado sobre o conceito de gêneros discursivos P2 respondeu que são tipos de textos, respondendo a questão 11 sobre saber que os gêneros discursivos norteiam o ensino de Língua Portuguesa, P2 respondeu que sim e que faz uso dos gêneros discursivos, no entanto não respondeu quais gêneros mais utiliza. Quanto ao LD favorecer o trabalho com gêneros e leitura, respondeu que sim. P2 disse conhecer os descritores de leitura do SAEB e que tem como objetivos quando trabalha com

leitura nas aulas de História é ler com eficiência e compreender o que está lendo. Quanto ao trabalho integrado com as outras disciplinas disse achar interessante já que ninguém trabalha sozinho.

Quanto a P2, percebemos que tem um bom entendimento sobre o conceito de leitura, como também relaciona o conceito de leitor proficiente à compreensão do que se lê. Pareceu um pouco incerto sobre a quem cabe a tarefa de ensino da leitura da escola, pois P2 atribui a qualquer pessoa da escola. Afirma fazer uso da leitura em todas as suas aulas e que sempre antecede um debate, que parece se referir à explanação e discussão do conteúdo da disciplina. P2 relaciona o conceito de gêneros discursivos a tipos de textos, não fica claro se essa relação se dá com a tipologia textual ou com os textos das várias esferas discursivas. P2 afirmou ter conhecimento dos descritores de leitura. Em resposta ao trabalho integrado, quando diz que ninguém trabalha sozinho não dá para entendermos se já acontece essa integração.

Parece-nos que, por fazer parte de uma área que seja mais próxima das Linguagens, P2 demonstra uma coerência maior em relação ao trabalho com textos e leitura do que P1 que teoricamente faz parte de uma área que culturalmente se acostumou a dizer que não tem nada a ver com Linguagens. Isto posto, passemos agora às oficinas, pois diante da análise dos questionários fica bem clara a necessidade do trabalho teórico e prático sobre leitura, gêneros textuais, tipos textuais, descritores de leitura e transdisciplinaridade.

5.3 Oficinas Pedagógicas: breve análise

Um trabalho teórico se fez necessário diante das respostas ao questionário por parte dos professores quanto ao trabalho com leitura em disciplinas que não tem a obrigação sistemática de desenvolver tal trabalho, no entanto cada professor em sua disciplina pode contribuir para o desenvolvimento do leitor proficiente, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a “língua como sistema de representação do mundo está presente em todas as áreas de conhecimento” (PCN, 1998, p.31), assim, a responsabilidade de formar leitores proficientes ser da escola, entendemos, portanto, ser de cada professor independente da disciplina o trabalho para formar leitores competentes. Assim, a forma escolhida para trabalhar com temas relevantes para o desenvolvimento do trabalho de leitura em todas as disciplinas foi a oficina.

A escolha desta metodologia se deu frente à urgência em realizar estes estudos e o tempo para realizá-los. Pois, segundo Paviana e Fontana:

Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. [...] Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseadas no tripé: sentir – pensar – agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e reflexão. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78)

Deste modo, dada a necessidade de unir teoria e prática de forma rápida e dinâmica, a oficina cabe perfeitamente como alternativa para formação dos professores. Cabe frisar que o desenvolvimento destas oficinas não dará conta da formação necessária para apreender efetivamente um conhecimento tão complexo, mas temos convicção de que depois destas oficinas o olhar dos professores para o trabalho com leitura e numa perspectiva transdisciplinar com os descritores irá mudar. Por consequência, a necessidade de novos encontros de estudos se fará necessário evidenciando o caráter contínuo da formação pedagógica.

O planejamento das oficinas se deu a partir da análise dos questionários respondidos pelos professores das disciplinas de matemática e história (somente estes entregaram o questionário respondido, no entanto, mais adiante veremos que o número de professores/participantes é maior), os chamaremos respectivamente de P1 e P2. Neles, detectamos que dentre os dois em algumas questões demonstraram certo conhecimento e em outras se mostraram confusos nas respostas demonstrando desconhecimento parcial e às vezes total a respeito do que foi indagado.

Portanto, para a primeira oficina, com duração de 4h/a, foi desenvolvida a temática “Gêneros discursivos/textuais: sua importância para o ensino”. Nesta oficina os professores tiveram acesso a parte teórica sobre a importância do trabalho de leitura em todas as disciplinas pautado nos PCN, entender conceitos de leitura, leitor proficiente, gênero discursivo/textual, texto, tipologia textual e domínio discursivo, além disso, reconhecer a importância da proposta transdisciplinar para integração das várias disciplinas através do trabalho de leitura.

Com base no conteúdo teórico desenvolvido nesta oficina e nas atividades práticas realizadas, conforme conta na descrição completa das oficinas em apêndice, ao final, foi requisitado aos participantes o preenchimento de uma ficha a partir da análise do LD da disciplina correspondente a cada professor. Através desta atividade, pudemos avaliar o entendimento destes participantes quanto a teoria estudada e discutida nesta oficina.

As oficinas 2 e 3 que tiveram como temática respectivamente “Um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura nas disciplinas da área das Ciências Humanas” e “Um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura na área das Ciências da Natureza e Matemática”.

Optamos por trabalhar uma oficina somente com os professores de História e Geografia e outra com os professores de Ciências e Matemática, para melhor aproveitamento e também para respeitar a dinâmica da escola. Como já foi mostrado antes, a oficina 2 e a oficina 3 foram planejadas de forma a contemplar o mesmo roteiro de atividades, só diferenciando-se na especificidade da disciplina trabalhada.

Antes, porém, de apresentarmos as análises das atividades desenvolvidas durante as oficinas 2 e 3, cabe lembramos dos objetivos propostos. As duas oficinas tiveram como objetivos, além da apresentação dos descritores, a identificação daqueles mais viáveis para um trabalho transdisciplinar em cada disciplina, reconhecimento da importância do trabalho de leitura para formação do leitor proficiente, independente da disciplina lecionada, articulação da leitura de textos dos mais variados gêneros com os conteúdos da disciplina e os descritores de leitura e também formulação de atividades com os descritores de leitura integrados aos conteúdos trabalhados em cada disciplina.

Demonstraremos aqui um quadro síntese da análise de cada oficina desenvolvida, lembramos que no apêndice constará as fichas das atividades e os textos trabalhados por disciplina.

QUADRO SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DA OFICINA 1

Questão	P1	P2	P3	P4
Gêneros presentes no LD	Gêneros informativos, notícias, códigos de barras, gênero receitas e análise de dados	Notícia, poema, charges, cartazes, tabelas, tirinhas	Informativos, notícias, gráficos, mapas, infográficos, esquemas, gráficos, tabelas, lembretes, imagens	Descritivo, dissertativo, argumentativo e expositivo
Como é	Contextualizando	Contextualizada	Através de	Através da

trabalhada a leitura dos gêneros	as informações para códigos matemáticos.	com outras fontes históricas	leituras orais, análises, pesquisas, e debates.	interpretação e do debate
Textos complementares levados para as aulas e seus propósitos	Outros livros didáticos com mais códigos matemáticos e gêneros como apoio	Outros livros didáticos de apoio com outros gêneros e mais atividades	Vídeos, e power points para facilitar a compreensão	Informativo com o propósito de complementar o conteúdo.

Fonte: elaboração própria

De acordo com o quadro síntese da oficina 1, podemos dizer que ao final da oficina P1 demonstrou ainda uma pequena confusão na assimilação dos conceitos, visto que, para resposta da questão 1, ele utilizou nomenclatura gênero para se referir a tipologia textual, no entanto podemos ver que ele já identifica os gêneros textuais presentes no livro didático analisado. Podemos supor pela resposta dada à questão 2 que P1 trabalha a leitura somente para repasse do conteúdo de sua disciplina, tendo dito ainda que como leitura complementar leva outros livros didáticos para uso de outros gêneros discursivos.

Quanto a P2, podemos entender pelas respostas dadas que houve assimilação do conteúdo trabalhado na oficina, pois o mesmo identificou corretamente os gêneros presentes no livro didático. Pela resposta a questão 2 podemos compreender que o trabalho com leitura é realizado com apoio de diversas fontes históricas. Na questão 3 disse que utiliza outros livros didáticos como apoio as atividades, o que constitui como algo positivo, mas temos que convir que mesmo sendo um outro livro didático, a variedade de gêneros textuais nas disciplinas que não seja a da Língua Portuguesa ainda é pouco representativo. É preciso que os professores ofereçam oportunidade de trabalho com os mais variados gêneros textuais.

Pelas respostas de P3 vimos que demonstrou compreensão do conceito de gênero textual, no entanto nos parece um pouco confuso sobre o trabalho com leitura em sua disciplina, mas consideramos normal essa confusão visto que essa é a primeira oficina trabalhada. Pelas respostas de P3 vimos que demonstrou compreensão do conceito de gênero textual, no entanto nos parece um pouco confuso sobre o trabalho com leitura em sua disciplina, mas consideramos normal essa confusão visto que essa é a primeira oficina trabalhada. Certamente P3 faz uso de textos e conseqüentemente da leitura destes em suas

aulas para verificar a aprendizagem do conteúdo, já que se trata da disciplina de geografia e ter presente no livro didático uma variação boa de gêneros textuais, de acordo com a resposta apresentada por ele na questão 1 da atividade proposta. Podemos, então, deduzir que o trabalho com leitura não deve ser obrigação dessa disciplina, por isso mesmo realizando um trabalho de leitura como pretexto de apreensão do conteúdo, P3 acredita não trabalhar com leitura em sua disciplina.

Em relação à assimilação e entendimento do conteúdo trabalhado nesta primeira oficina, P4 demonstrou através de suas respostas as questões que essa oficina não foi suficiente para apreensão do conteúdo, pois demonstrou necessidade de aprofundar o que seja gênero textual e tipologia textual.

De modo geral, podemos avaliar o rendimento dos participantes como satisfatório, pois pelas respostas apresentadas no questionário inicial, vemos que houve já uma mudança na assimilação dos conceitos sobre gêneros e leitura. Importante, porém, lembrarmos que não temos intenção de julgarmos os participantes, pois como foi dito no início, nenhum dos participantes teve em sua formação um trabalho específico sobre gêneros textuais, texto e leitura, afinal, nenhum deles é da área das Linguagens.

QUADRO SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DA OFICINA 2

Questão	P2	P3
Título do texto trabalhado	Partidos Políticos: do império aos nossos dias	Nordeste é região com maior retorno de migrantes, segundo IBGE
Gênero textual	Tabela	Notícia, gráfico e mapa
Disciplina	História	Geografia
Conteúdo trabalhado	Segundo Reinado	Os movimentos migratórios no Brasil
Descritores de Leitura	D16, D7 e D9	D6, D7, D9, D11 e D16
Descrição da atividade proposta	Na atividade 1 - dado um ditado popular, o professor pede as causas e as consequências para o império brasileiro com a formação dos partidos políticos	Identificar o tema da notícia. Identificar no gráfico os três estados com maior migração de retorno.

	<p>da época.</p> <p>Na questão 2 pede que identifique o tema central do texto.</p>	<p>Identificar no mapa a região que está recebendo mais migrantes e qual movimento migratório está acontecendo entre o centro-oeste e norte do Paraná.</p>
--	--	--

Fonte: elaboração própria

A oficina 2 contemplou professores da área das Ciências Humanas (história e geografia). Para a realização da atividade foram entregues respectivamente textos do gênero infográfico e notícia (constam em anexo) para que a partir dos textos os participantes atribuíssem um conteúdo de sua área de ensino, escolhessem alguns descritores de leitura para a partir daí relacionar ao conteúdo trabalhado.

De acordo com o quadro síntese acima, verificamos que P2 selecionou o conteúdo de sua disciplina “Segundo Reinado” e os descritores D16 (*Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto*), D7 (*Inferir informação em um texto*) e D9 (*Identificar o tema central de um texto*) para trabalhar leitura relacionada ao conteúdo. Ao verificarmos as atividades propostas, constatamos que se encontram de acordo com as questões pedidas. Bem típico da área das humanas é o caráter crítico das abordagens, assim, nada mais natural que a escolha dos descritores selecionados.

Para P3 foi entregue o gênero “notícia”, que apresentava também mapa e gráfico. O conteúdo escolhido foi “Os movimentos migratórios no Brasil”, o professor selecionou os descritores D6 (*Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto*), D7 (*Inferir informação em um texto*), D9 (*Identificar o tema central de um texto*), D11 (*Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais*) e D16 (*Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto*) para o trabalho de leitura relacionado ao conteúdo. Dos descritores selecionados o D16 (*Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto*) não foi contemplado na atividade.

Em síntese, sobre a aplicação da oficina 2, podemos ver claramente que os participantes, P2 e P3, demonstram através das propostas de atividades planejadas a possibilidade de um trabalho transdisciplinar com os descritores numa visão de leitura sociocognitiva. Observamos também que os descritores selecionados não são descritores de leitura superficial, mas são aqueles que exigem inferência na leitura, isto demonstra que a perspectiva de leitura se encontra de acordo com a proposta nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

QUADRO SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DA OFICINA 3

Questão	P1	P4
Título do texto trabalhado	Geração canguru	Um planeta manchado
Gênero textual	Infográfico	Infográfico
Disciplina	Matemática	Ciências
Conteúdo trabalhado	Porcentagem	Lixo depositado nos mares e oceanos
Descritores de Leitura	D16, D11 e D9	D6, D7, D9, D16 e D27
Descrição da atividade proposta	<p>Questão 1 - Identificação da causa da dependência de programas sociais de 2002 a 2012.</p> <p>Questão 2 – Identificação do tema central do texto através do gráfico</p>	<p>Na atividade 1 – Localização no infográfico os locais da realização da pesquisa.</p> <p>Na questão 2 - Com base no texto inferir se o lixo depositado no mar prejudica somente os animais daquele ecossistema.</p> <p>Questão 3 – Identificação do tema central do texto.</p> <p>Questão 4 – Identificação dos problemas causados pelo acúmulo de lixo nos mares e a origem desse lixo.</p> <p>Questão 5 – Identificação dos tipos de materiais encontrados nos mares</p>

Fonte: elaboração própria

A oficina 3 contemplou as disciplinas de Ciências e Matemática. Foi entregue respectivamente textos do gênero infográfico (constam em anexo) para que a partir dos textos os participantes atribuíssem um conteúdo de sua área de ensino, escolhessem alguns descritores de leitura para a partir daí relacionar ao conteúdo trabalhado. Diante do que vemos na atividade proposta por P4 o conteúdo da disciplina foi a questão da poluição do meio ambiente, o texto é o infográfico, isto é, um texto multimodal que abre um grande leque para leitura, pois dispõe de várias informações distribuídas em gráficos, texto verbal e imagens

diversas. Para esta atividade o professor selecionou 5 descritores e deles compôs as atividades, foram eles: D6 (*Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto*), D7(*Inferir informação em um texto*), D16 (*Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto*) e D27 (*Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto*).

Analisando as questões propostas para cada descritor, observamos que as questões dos indicadores D6, D7 e D16 estão propostas de acordo com os descritores. No entanto para o descritor o D27 (*Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto*), a atividade não contemplou esse descritor, portanto deduzimos que não houve compreensão desse descritor por parte do professor.

Outra atividade proposta na oficina 3 foi de P1, que assim como P4 também recebeu um texto (infográfico) para a partir dele selecionar um conteúdo da disciplina, escolhessem alguns descritores de leitura para a partir disso relacionar ao conteúdo trabalhado. Dessa forma, o conteúdo escolhido foi porcentagem e com base no texto selecionaram os descritores de leitura para a proposta de atividade do conteúdo.

Os descritores selecionados foram D6 (*Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto*), D11 (*Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais*) e D9 (*Identificar o tema central de um texto*), diante das questões apresentadas constatamos que os descritores D6 (*Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto*) e D9 (*Identificar o tema central de um texto*) se encontram de acordo com as questões planejadas, no entanto, para o D11 (*Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais*) apesar de não ter uma atividade específica sentimos que esse descritor foi contemplado nas questões referentes aos descritores D6 (*Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto*) e D9 (*Identificar o tema central de um texto*), pois para responder as proposições feitas necessariamente tiveram que contemplar o D11 (*Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais*), pois para leitura do texto (infográfico) é necessário o descritor 11(*Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais*).

Diante de tudo que até aqui foi apresentado consideramos que o trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura é totalmente passível de integrar as disciplinas de forma a colaborar no desenvolvimento de leitores proficientes sem, no entanto, interferir naquilo que torna as disciplinas específicas da área de conhecimento e também sem transferir responsabilidades próprias da Língua Portuguesa em questões específicas da língua. Dessa

forma, verificamos a possibilidade de atender às recomendações dos parâmetros curriculares nacionais no tocante a responsabilidade do desenvolvimento de leitura não ser específica somente da disciplina de Língua Portuguesa, mas uma tarefa da escola, sendo assim, compreendemos que seja responsabilidade de cada professor independente da disciplina que leciona e agora comprovamos que é um trabalho possível de realização basta uma mudança de olhar, tornar-se sensível as mudanças e compreender as diferenças, enfim, a realização do trabalho com a transdisciplinaridade requer essa mudança de postura para que o trabalho possa fluir de forma eficaz.

Para se chegar a essas conclusões foi de extrema importância a configuração escolhida para realização da pesquisa. Inicialmente com a análise do principal ou talvez único instrumento de trabalho do professor, o livro didático, pois conhecendo o livro e as concepções de linguagem, e leitura presente tornou possível realizar um questionário para identificação sobre os conhecimentos dos professores relativos as mesmas questões realizadas na análise do LD. Apesar da proposta do LD da EJA fazer uma integração das disciplinas, observamos que isso não acontece efetivamente, pois o que acontece é uma justaposição dos saberes através de um tem comum às unidades que compõem a estrutura do livro, para que aconteça realmente uma integração é necessário o trabalho com a transdisciplinaridade, que favorece a articulação dialógica dos saberes das várias disciplinas. O interesse da transdisciplinaridade se encontra na articulação dos diferentes enfoques sobre um determinado fenômeno (SANTOS; SANTOS; BUENO; SANCHEZ, 2014, P. 91). Por fim, a aplicação das oficinas como projeto de intervenção necessário para contribuir no trabalho de desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes através da perspectiva transdisciplinar da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre leitura parece simples, trivial, até enfadonho, pois há muitas pesquisas, estudos e teorias sobre este assunto. Entretanto, olhando sob outro prisma, e considerando os dados da proficiência leitora dos estudantes, entendemos que discorrer sobre isso está longe de ser simples, pois se assim fosse, nossos estudantes não demonstrariam, segundo o INEP, estarem em sua grande maioria no nível elementar na escala de proficiência leitora. Entendemos que a leitura é, sim, um assunto complexo e que ainda precisamos ter uma compreensão maior sobre o processo, conhece-la sob as mais diversas perspectivas para compreendermos como tem sido o trabalho na escola e qual abordagem o livro didático tem feito sobre leitura, pois é sabido da importância do LD nas escolas públicas. Nas palavras de Rojo (2006), “atualmente, representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino”, e para acentuar a importância do LD na sala de aula, Coracini nos diz:

Assim, o livro didático funciona como portador de verdades que devem se assimiladas tanto por professores quanto por alunos. Aliás, tem sido constatado, em reuniões com professores do ensino fundamental e médio da escola pública do Estado de São Paulo, que o único material de consulta e leitura do professor, na disciplina que ministra, é (são) o (s) livro (s) didático (s). (CORACINI, 1999, p. 13;14)

Por esse motivo, não poderíamos deixar de fora do nosso trabalho um instrumento de extrema importância na sala de aula.

Dessa forma, com o tema-título **A leitura em perspectiva transdisciplinar: uma proposta com os descritores do SAEPE para a Educação de Jovens e Adultos**, objetivamos identificar como tem sido realizado o trabalho com leitura nas diferentes disciplinas que compõem as áreas do conhecimento, mais especificamente no livro didático integrado de Educação de Jovens e Adultos, e propor oficinas para uma abordagem transdisciplinar de leitura. A referida proposta é voltada especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, em parte porque é meu campo de atuação, e também porque a EJA é uma modalidade de ensino carente de formação continuada para os professores, materiais pedagógicos e bibliografias que atendam as especificidades desse público. As estratégias mobilizadas na metodologia deram um panorama de como a questão é vista no livro, qual a compreensão dos professores e quais os sutis avanços a partir das oficinas realizadas.

Nosso trabalho se enquadra na área da Linguística Aplicada (LA), pois é próprio dela a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua. A perspectiva de leitura que embasou todo nosso trabalho é aquela preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura interacionista, segundo Koch e Elias (2006) "a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção", por isso exige do leitor/estudante, Kleiman (2000), a ativação do conhecimento linguístico, textual e conhecimento de mundo para a construção do sentido do texto. Sobre as atividades de leitura conforme a concepção interacionista, os PCN apontam para uma leitura ativa, participativa, enfim, interacionista:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Nessa perspectiva temos a convicção da necessidade dos professores criarem situações didáticas com diferentes estratégias de leitura e compreensão para melhorar as habilidades leitoras dos estudantes. É preciso pensar se os livros didáticos contribuem para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, por isso, realizamos uma análise no livro integrado da EJA para verificação da concepção de leitura trazida nas atividades de leitura e compreensão nas disciplinas de história, geografia, ciências e matemática. Cabe aqui lembrar que de acordo com os PCN não é só responsabilidade do professor de Língua Portuguesa o trabalho com a leitura, pois:

A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. A ideia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é "coisa para a aula de Língua Portuguesa", enquanto as demais disciplinas se preocupam com o "conteúdo", não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências. (BRASIL, 1998, p.31)

Nesta dissertação não tivemos pretensão de transferir responsabilidades que são próprias do professor de Língua Portuguesa para os colegas de outras disciplinas, que fique bem claro nosso posicionamento, porque temos convicção de que há aspectos da língua que só cabem ao professor de Letras. No entanto, diante da possibilidade, e já preconizada nos PCN, todo professor faz uso da leitura (texto) em suas aulas para o desenvolvimento dos conteúdos

específicos de sua disciplina. Por essa razão, nossa análise do LD foi nas disciplinas mencionadas acima.

Verificamos que o LD, que foi o livro integrado da EJA Moderna, faz uso de poucos gêneros textuais nas atividades, principalmente em se tratando da disciplina de matemática, e as questões formuladas são em grande parte com foco numa leitura superficial, só mesmo para retirar do texto respostas sobre o conteúdo. Essa mesma situação se repetiu em ciências e geografia, mas em história, apesar de não ter muita variedade de gêneros textuais, os comandos das atividades de leitura variaram entre respostas superficiais e de inferências, demonstrando assim necessitar que os estudantes fizessem uma leitura mais crítica e participativa. É bom lembrarmos que não temos a pretensão de fazer julgamento de valor a respeito do LD, mas de vermos qual a concepção de leitura presente. Dessa forma, concluímos que o livro integrado da EJA, está se inteirando da perspectiva de leitura preconizada nos PCN, é claro que de uma forma bastante acanhada em se tratando de disciplinas que não sejam das linguagens. Mas há um caminhar para além de concepções mais tradicionais.

Diante do exposto, como proposta de intervenção optamos por desenvolver uma formação para os professores por meio de oficinas com foco na construção de conhecimento teórico/prático para uma reflexão/ação pedagógica no trabalho com leitura, em suas disciplinas de ensino. Oficinas de leitura numa perspectiva transdisciplinar com os descritores de leitura do SAEPE. Numa perspectiva transdisciplinar o trabalho de leitura com os descritores foi simultâneo aos conteúdos da disciplina. Tivemos, dessa forma, uma prática integrada de ensino, pois: “Etimologicamente, trans é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência.” (MELLO, BARROS e SOMMERMAN, 2002, p. 10)

Com a definição acima, pudemos entender o porquê desse trabalho ser numa perspectiva transdisciplinar, pois a leitura apesar de não deixar de ser de competência da língua portuguesa, ela passa também a ser das demais disciplinas sem no entanto as outras disciplinas perderem suas especificidades. Assim, podemos compreender que o trabalho de leitura com os descritores nessa perspectiva transdisciplinar encontra-se entre, através e além das disciplinas.

As oficinas foram planejadas de acordo com o questionário que os professores responderam sobre leitura, texto, gênero textual, tipologia textual e domínio discursivo. Diante das respostas apresentadas compusemos as três oficinas com 3h de duração cada uma. Na primeira delas, foi realizado um estudo teórico sobre leitura, texto, gênero textual,

tipologia textual e domínio discursivo. Na segunda e terceira oficinas, foi realizado algo mais prático, os professores, de posse de um texto-gênero, planejaram atividades relacionando um conteúdo específico de sua disciplina e os descritores de leitura.

Comparando as respostas do questionário com as atividades depois das oficinas, percebemos que eles demonstraram certa apropriação do conhecimento envolvendo leitura e descritores simultaneamente aos conteúdos, no entanto, percebemos também que em algumas atividades eles se mostraram confusos.

Diante do exposto, chegamos à conclusão que a proposta de trabalho com os descritores de leitura numa perspectiva transdisciplinar é viável e favorece o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes, contudo, é preciso entender que o LD nas disciplinas de história, geografia, ciências e matemática não dá conta desse trabalho porque além de não ofertar uma boa diversidade de gêneros textuais, não explora as questões. Será preciso que o professor planeje e leve para a sala de aula textos que não fazem parte do LD.

Desta forma, as oficinas desenvolvidas nesse trabalho certamente não serão suficientes para que a proposta seja posta em prática no dia a dia da escola, é necessário que haja mais momentos de formação com os professores para consolidar os conhecimentos adquiridos nas oficinas. Dadas as condições, realizamos uma experiência rápida, mas que mostra sua importância e, mais, mostra que é possível. Seguramente, podemos afirmar que os professores participantes destas oficinas têm um novo olhar para a questão de leitura em suas disciplinas e que a partir de então suas aulas já não serão as mesmas.

Quanto a mim, estudante do Profletras, pesquisadora e professora da EJA, todo esse trabalho desenvolvido tem contribuído para mostrar o quanto se faz necessário estar sempre atualizada, estudando, pesquisando, aprendendo e renovando a prática como professora, pois muito rapidamente os estudos teóricos vão mudando, as pesquisas na área da linguística vão se aperfeiçoando e tornando o trabalho com fontes passadas, obsoleto. É imprescindível que o profissional da educação não estacione no tempo, que esteja constantemente aprimorando seus conhecimentos e que como exemplo de pesquisador possa influenciar os estudantes despertando-lhes a curiosidade e o desejo de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola, 2014.
- _____. **Análise de Textos**. São Paulo; Parábola, 2013.
- D'AMBRÓSIO. Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo. Pallas Athena, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENCINI, Roberta. **Compreender, eis a questão!** Disponível em <https://novaescola.org.br/conteúdo/943/compreender-eis-a-questão> Acesso em: 20 de janeiro de 2018.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> > Acesso em 28 de outubro de 2018.
- BRASIL, Press Kit: SAEB 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf > Acesso em 26 de fev. de 2019.
- BRASIL, **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009**. Brasília: FNDE, 2009. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009> > Acesso em 26 de fev. de 2019.
- BRASIL, **Resolução/ CD/ FNDE nº 1 de 13 de fev. de 2009**. Brasília: FNDE, 2009. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3284-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-1-de-13-de-fevereiro-de-2009> > Acesso em 26 de fev. de 2019.
- BRASIL, **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos Segundo Segmento do Ensino Fundamental, Vol. 1**, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnla/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento> Acesso em 05 de março de 2019.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, atualizada em março de 2017. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf > Acesso em 20 de jul. de 2019.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Competências leitoras no SAEB: Qualidade de leitura na educação básica.** Educação Real. Porto Alegre, v.39, n.2, p.437-462, junho, 2014. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a06.pdf> > acessado em 05 de fev. de 2019.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola, 2009.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar.** São Paulo: Parábola, 2018.

CORACINI, M. J (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **Concepções de leitura na (pós) modernidade.** In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). São Paulo: Unifoeb, 2005.

DAMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athenas, 1997.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino.** São Paulo: Parábola, 2014.

_____. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português – Múltiplos Olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Didática e Interdisciplinaridade.** São Paulo: Papyrus, 2008.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Produção de Sentidos – estudos transdisciplinares.** São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: EducS, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância o ato de ler: em três artigos que se completam;** São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Lima; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade.** Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Portugal, 1994. Disponível em <<http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>> acessado 11 de fev. de 2019.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português- Que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2018.

HENRIQUES, Claudio César; PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. **Língua e Transdisciplinaridade.** São Paulo: Contexto, 2002.

KLEIMAN, Ângela B; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade.** São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto.** São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília – DF, 16 (69): 3-9, jan./mar., 1996. <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf>> Acesso em 27 de fev. de 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In, BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MARSARO, Fabiana Panhosi. **Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa : para além da letra** . -- Campinas, SP : 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269648>> Acesso em 03 de março de 2019

MARTINS, Eledir da Cruz; TAVARES, Encarnacion Dirce. **A Escuta sensível: prática do docente interdisciplinar no ensino médio**. In, Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 6- especial (abril. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015.

MARTINS, G.A; PINTO, R.L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação** – Teoria e Prática Docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

NEVES, Iara C.B; SOUZA, Jusamara V; SCHÄFFER, Neiva O; GUEDES, Paulo C; KLÜSENER, Renita. **Ler e Escrever** – Compromisso de todas as Áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NICOLESCU, Barsarab. **Um Novo Tipo de Conhecimento** – Transdisciplinaridade. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>> Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

NICOLESCU, Barsarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1999.

PASQUALOTTI, Adriano; PORTELLA, Marilene Rodrigues. **Quantitativo-Qualitativo: o que precisamos saber sobre os métodos?**. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação, [2003?]. Disponível em: [<usuarios.upf.br/~pasqualotti/quantitativo_qualitativo.ppt >](http://usuarios.upf.br/~pasqualotti/quantitativo_qualitativo.ppt)
Acesso em: 28 set. 2018.

PAVIANI, N. M^a S; FONTANA, N. M^a. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura, v. 14, n.2, maio/agosto, 2009. Disponível em :
<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>> Acesso em: 22 de mar. 2019.

PERNAMBUCO. **Caderno de Orientações – ensino fundamental anos finais Língua Portuguesa**, 2017. Disponível em
<http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/12289/CADERNO%20DE%20ORIENTA%C3%87%C3%95ES_portugu%C3%AAs.pdf> Acesso em 10 de out. 2018.

ROJO, Roxane. Gêneros de Discurso/Texto como Objeto de Ensino de Línguas: Um Retorno ao Trivium? In: SIGNORINI, Inês. **(Re) Discutir Texto, Gênero e Discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Ensino disciplinar e Transdisciplinar: uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa- Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Atica, 1988.

APÊNDICES

I - DETALHAMENTO DAS OFICINAS

Oficina 1 (Gêneros discursivo/textuais: sua importância para o ensino)

APRESENTAÇÃO

Esta oficina é uma atividade complementar à Dissertação de mestrado intitulada **Uma proposta transdisciplinar com os descritores de leitura para a Educação de Jovens e Adultos**. Constitui um momento fundamental de uma linha de trabalho pautada na proposta do ProfLetras que apresenta como base de pesquisa a ação-reflexão-ação como processo para a reconstrução do conhecimento e aplicação em situações práticas, favorecendo mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS

- Reconhecer a importância do trabalho com texto em cada disciplina do conhecimento, pautado nos documentos oficiais.
- Entender o conceito de gênero discursivo/textual, texto, tipos textuais e domínio discursivo.
- Identificar a diferença entre gênero discursivo/textual, texto, tipos textuais e domínio discursivo.
- Reconhecer a importância da proposta transdisciplinar para a integração das várias disciplinas através do trabalho de leitura.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades da oficina terão duração de quatro horas e para garantir um melhor uso do tempo, prevê-se que as atividades se desenvolvam conforme procedimentos de trabalho abaixo discriminados.

PROCEDIMENTOS DE TRABALHO

Atividades

- Fala de abertura
- Apresentação do tema e dos objetivos da oficina
- Apresentação do conteúdo
- Discussão sobre o conteúdo apresentado
- Atividade prática sobre o conteúdo tendo por base o livro didático de EJA
- Apresentação geral da oficina seguinte
- Encerramento

Oficina 2 (Um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura com as disciplinas da área das Ciências Humanas)

APRESENTAÇÃO

Esta oficina é uma atividade complementar à Dissertação de mestrado intitulada **Uma proposta transdisciplinar com os descritores de leitura para a Educação de Jovens e Adultos**. Constitui um momento fundamental de uma linha de trabalho pautada na proposta do ProfLetras que apresenta como base de pesquisa a ação-reflexão-ação como processo para a reconstrução do conhecimento e aplicação em situações práticas, favorecendo mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS

- Identificar dentre os descritores de leitura aqueles que podem ser trabalhados de forma transdisciplinar em cada disciplina da área das Ciências Humanas.
- Reconhecer a importância do trabalho com leitura para formação do leitor proficiente independente da disciplina lecionada.
- Articular a leitura de textos dos mais variados gêneros discursivos com o conteúdo da disciplina e os descritores de leitura.
- Formular atividades com os descritores de leitura integrado ao conteúdo trabalhado em cada disciplina.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades da oficina terão duração de quatro horas e para garantir um melhor uso do tempo, prevê-se que as atividades se desenvolvam conforme procedimentos de trabalho abaixo discriminados.

PROCEDIMENTOS DE TRABALHO

Atividades

- Fala de abertura
- Apresentação do tema e dos objetivos da oficina
- Apresentação do conteúdo
- Discussão sobre o conteúdo apresentado
- Organização de grupos para análise dos descritores de leitura
- Trabalho em grupo: formulação de uma atividade com os descritores de leitura em cada disciplina que compõe a área das Ciências Humanas.
- Apresentação geral da oficina seguinte
- Encerramento

Oficina 3 (Um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura com as disciplinas das áreas das Ciência da Natureza e Matemática)

APRESENTAÇÃO

Esta oficina é uma atividade complementar à Dissertação de mestrado intitulada **Uma proposta transdisciplinar com os descritores de leitura para a Educação de Jovens e Adultos**. Constitui um momento fundamental de uma linha de trabalho pautada na proposta do ProfLetras que apresenta como base de pesquisa a ação-reflexão-ação como processo para a reconstrução do conhecimento e aplicação em situações práticas, favorecendo mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS

- Identificar dentre os descritores de leitura aqueles que podem ser trabalhados de forma transdisciplinar em cada disciplina da área das Ciências da Natureza e Matemática.
- Reconhecer a importância do trabalho com leitura para formação do leitor proficiente independente da disciplina lecionada.
- Articular a leitura de textos dos mais variados gêneros discursivos com o conteúdo da disciplina e os descritores de leitura.
- Formular atividades com os descritores de leitura integrado ao conteúdo trabalhado em cada disciplina.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades da oficina terão duração de quatro horas e para garantir um melhor uso do tempo, prevê-se que as atividades se desenvolvam conforme procedimentos de trabalho abaixo discriminados.

PROCEDIMENTOS DE TRABALHO

Atividades

- Mensagem de abertura
- Apresentação do tema e dos objetivos da oficina
- Apresentação do conteúdo
- Discussão sobre o conteúdo apresentado
- Organização de grupos para análise dos descritores de leitura
- Trabalho em grupo: formulação de uma atividade com os descritores de leitura em cada disciplina que compõe a área das Ciências Humanas.
- Encerramento

Atuamos com os professores de todos os componentes curriculares já especificados acima da 3ª Fase da EJA, de uma escola municipal de Paranatama - PE.

II - QUESTIONÁRIO DO DOCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE

UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS – UAG/UFRPE

Este instrumento coleta dados para ser usado na pesquisa intitulada Uma proposta transdisciplinar com os descritores de leitura para a Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo é investigar como tem sido realizado o trabalho com a leitura nas várias disciplinas do conhecimento a partir dos descritores de leitura de língua Portuguesa, numa proposta transdisciplinar.

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

1. Qual a sua formação?

2. Há quanto tempo você atua no magistério?

3. Qual disciplina você ensina?

4. Para você o que é ler?

5. O que é ser um leitor proficiente?

6. A quem cabe a tarefa de ensino da leitura na escola?

7. Qual o lugar da leitura em sua aula? De que forma ela acontece?

8. Como sua disciplina pode contribuir para desenvolver a competência leitora dos estudantes?

9. Você tem conhecimento sobre os gêneros discursivos? Tem acompanhado as discussões sobre os gêneros discursivos?

10. Qual o conceito de “gêneros discursivos”?

11. Você tem conhecimento de que os gêneros discursivos norteiam o ensino de Língua Portuguesa?

12. Você faz uso dos gêneros discursivos em suas aulas? Quais gêneros textuais você mais utiliza?

13. O livro didático usado favorece o trabalho com os gêneros e leitura?

14. Você conhece os descritores de leitura da matriz curricular do SAEB e SAEPE?

15. Quais objetivos você busca quando trabalha com leitura em suas aulas?

16. O que você acha do trabalho integrado (transdisciplinaridade) com as outras disciplinas? Acha possível, apresenta dificuldades, quais podem ser?

III - FORMULÁRIOS DE ATIVIDADES DAS OFICINAS

formulário da atividade da Oficina 1



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE

UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS – UAG/UFRPE

Oficina 1

Gêneros discursivos/textuais: sua importância para o ensino

Atividade

Livro Didático analisado: _____

Descrição: Análise do LD das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática com base nos questionamentos seguintes:

1. Quais os gêneros discursivos/ textuais estão presentes no LD de sua disciplina?

2. De que forma é trabalhada a leitura desses gêneros?

3. Além dos textos presentes no LD você leva alguns outros textos para suas aulas? Se sim, de quais gêneros e para quais propósitos?

Fonte: autor, 2019

Formulário da atividade da Oficina 2 e 3

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE

UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS – UAG/UFRPE**Oficina 2 e 3****Um trabalho transdisciplinar com os descritores de leitura com as disciplinas da área das Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática****Atividade****Título do texto:** _____**Gênero textual:** _____**Disciplina:** _____**Conteúdo trabalhado:** _____**Descritor (es) de Leitura trabalhado:**

Descrição da atividade proposta:

Fonte: autor, 2019

ANEXOS

I - SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO EJA MODERNA

Sumário Língua Portuguesa

Sumário		Sumário	
LÍNGUA PORTUGUESA		LÍNGUA PORTUGUESA	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE		UNIDADE 2 – ALIMENTAÇÃO	
Capítulo 1 Diferentes falares e versos	16	Capítulo 3 Tornando o cotidiano mais leve	51
Para refletir: “Carteira de identidade passa a ser emitida gratuitamente na Paraíba”, Portal G1 PB	17	Para refletir: “Diretriz 1 – Os alimentos saudáveis e as refeições”, Ministério da Saúde	52
Para ler e aprender: “Morte e vida severina”, João Cabral de Melo Neto	18	Para ler e aprender: “O come e não engorda”, Luis Fernando Veríssimo	52
Para compreender	20	Para compreender	54
Para além do texto	21	Para além do texto	56
Os retirantes, Gontran Guanaes Netto	21	“Geladeira nova”, Pelicano	56
Para estudar o gênero	22	Para estudar o gênero	57
Poema	23	Crônica	59
Características do poema	24	Características da crônica	59
Para refletir sobre a língua	26	Para refletir sobre a língua	60
Varieties linguísticas	26	Artigos	60
Para praticar	29	Numerais	62
Para escrever: Poema	31	Para praticar	63
Para falar em público: Jogral	31	Para escrever: Crônica	65
Para organizar o que aprendemos	32	Para organizar o que aprendemos	66
Texto complementar: “Culturas africanas influenciaram nosso idioma”, Heidi Strecker	33	Texto complementar: “Alimentos orgânicos”, Jaqueline B. Ramos	66
Capítulo 2 Histórias, palavras e origens	34	Capítulo 4 Os recursos da publicidade	67
Para refletir: “Declaração Universal dos Direitos do Humanos”, Portal ONUBR	35	Para refletir: “Noções básicas sobre direitos do consumidor”, Fundação Procon	68
Para ler e aprender: “O uirapuru”, Ademilson S. Franchini	36	Para ler e aprender: <i>A Gioconda</i> , Leonardo da Vinci, e anúncio de Mon Bijou	68
Para compreender	37	Para compreender	69
Para além do texto	38	Para além do texto	69
“Funai apura se criança indígena foi queimada viva por madeiros”, <i>Folha de S.Paulo</i>	38	“O segredo da propaganda é a propaganda do segredo”, Leon Eliachar	69
Para estudar o gênero	39	Para estudar o gênero	72
Lenda	42	Anúncio publicitário	73
Características da lenda	42	Características do anúncio publicitário	74
Para refletir sobre a língua	43	Diferentes tipos de anúncios	74
Substantivo	43	Para refletir sobre a língua	75
Adjetivo	45	Linguagem verbal e linguagem não verbal	75
Para praticar	46	Verbo	76
Para escrever: Lenda	48	Para praticar	78
Para falar em público: Apresentação de lenda	49	Para escrever: Anúncio publicitário	81
Para organizar o que aprendemos	49	Para falar em público: Anúncio publicitário no rádio	82
Texto complementar: “Lourinha Bombil”, Los Pericos e Herbert Vianna	50	Para organizar o que aprendemos	82
		Texto complementar: Cartum, Dorinho	83
		■ Indicações de livros, sites e filmes	84
		■ Referências bibliográficas	441

FONTE: EJA Moderna – 6º ano, Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed.

Sumário Matemática

Sumário	
MATEMÁTICA	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1	Números naturais e operações 86
1. Sistema de numeração indo-arábico	87
Classes e ordens	88
Atividades	88
2. Números naturais	89
Os números naturais na reta numérica	90
Arredondamentos	90
Atividades	91
3. Adição e subtração com números naturais	92
Relação fundamental da subtração	94
Atividades	94
4. Organizar dados em tabelas	95
Atividades	96
5. Multiplicação com números naturais	97
Algoritmos da multiplicação	98
Atividades	99
6. Divisão com números naturais	99
Algoritmo da divisão	100
Relação fundamental da divisão	101
Múltiplos e divisibilidade	101
Atividades	102
7. Ler e interpretar gráficos de barras	103
Atividades	104
Atividades finais	105
Texto complementar:	
"Quando $1 + 1 \neq 2$ "	106
Capítulo 2	Geometria 107
1. Figuras geométricas	108
Sólidos geométricos	108
Atividades	109
2. Ângulos e conceitos primitivos	110
Segmentos de reta e medida	110
Semirretas e ângulos	111
Medida de um ângulo	112
Classificação dos ângulos	112
Atividades	113
3. Polígonos	114
Atividades	115
4. Padrões e regularidades	116
Atividades	117
Atividades finais	118
UNIDADE 2 – ALIMENTAÇÃO	
Capítulo 3	Frações 119
1. Números racionais na forma de fração	120
Leitura de frações	121
Frações que representam inteiros ou mais de um inteiro	121
Atividades	122
2. Fração de uma quantidade	122
Atividades	123
3. Frações equivalentes	124
Simplificação de frações	125
Comparação de frações	125
Atividades	126
4. Adição e subtração de frações	127
Atividades	129
5. Porcentagem	129
Cálculos com porcentagem	130
Atividades	131
Atividades finais	132
Capítulo 4	Números decimais e medidas 133
1. Números decimais	134
Comparação de números decimais	135
Atividades	136
2. Medidas	137
O Sistema Internacional de Unidades (SI)	137
Atividades	138
Unidades de medida de comprimento	139
Unidades de medida de massa	139
Unidades de medida de capacidade	140
Atividades	140
3. Adição e subtração com números decimais	141
Atividades	142
4. Multiplicação e divisão	144
Multiplicação	144
Divisão	144
Quociente aproximado	145
Atividades	146
5. Porcentagem	147
Cálculo de porcentagens com o uso da calculadora	147
Atividades	148
6. Média aritmética	149
Atividades	149
Atividades finais	150
Texto complementar:	
"Alimentação saudável para todos: siga os dez passos"	152
■ Indicações de livros e sites	153
■ Referências bibliográficas	442

FONTE: EJA Moderna – 6º ano, Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed.

Sumário História

Sumário	
HISTÓRIA	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1 O estudo da história 156	
1. Por que é importante estudar a história	157
2. O conhecimento histórico	158
O trabalho com as fontes históricas	159
3. A história e a passagem do tempo	160
O tempo cronológico	160
O tempo histórico	161
4. O que é a linha do tempo?	162
Atividades	164
Capítulo 2 A história no cotidiano 166	
1. A história de cada um	167
A minha história	168
2. A investigação do passado	169
3. As histórias que meus avós contavam	170
Os guardiões da memória	171
4. Mudanças e permanências	172
Atividades	173
Texto complementar:	
“Anciãos transmitem cultura indígena”	174
UNIDADE 2 – ALIMENTAÇÃO	
Capítulo 3 A viagem dos alimentos 175	
1. A alimentação dos primeiros seres humanos	176
2. As origens da agricultura	177
A agricultura na América	177
Agricultura: uma revolução	178
3. Grandes Navegações: a viagem dos sabores	180
O caminho para as Índias	181
Os europeus chegam à América	182
Os portugueses no Brasil	183
Atividades	184
Capítulo 4 Os sabores da África reinventados no Brasil 186	
1. Os hábitos alimentares dos brasileiros	187
2. Os povos africanos no Brasil	188
A África e os africanos	188
Por que os africanos foram trazidos para o Brasil?	189
Como ocorria a entrada dos africanos?	190
Os engenhos coloniais e o tráfico negreiro	191
3. A formação da cozinha afro-brasileira	192
A dieta alimentar africana	192
Da África para o Brasil	193
Atividades	194
Texto complementar:	
“As baianas do acarajé”	196
Capítulo 5 Alimentação e cidadania 197	
1. O problema da fome no mundo	198
2. As causas da fome	199
3. O Brasil na luta contra a fome	200
4. A situação da fome na América Latina e no Caribe	201
5. O continente africano e a questão da fome	202
O neocolonialismo no continente africano	203
A descolonização da África	204
Atividades	205
Texto complementar:	
“A alma da fome é política”	206
■ Indicações de livros, sites e filmes	207
■ Referências bibliográficas	443

Sumário de Geografia

Sumário	
GEOGRAFIA	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1 O território brasileiro 210	
1. A localização do território brasileiro	211
2. Brasil: um país com dimensões continentais	212
3. Aspectos físicos do território brasileiro	213
O relevo	213
Os rios e as regiões hidrográficas do Brasil	214
Os climas do Brasil	215
Atividades	216
Texto complementar:	
“Como é feita a previsão do tempo?”	218
Capítulo 2 O Brasil e suas regiões 220	
1. Por que regionalizar?	221
Os complexos regionais	222
Os “quatro Brasis”	222
2. Região Norte	223
3. Região Nordeste	224
4. Região Sudeste	225
5. Região Sul	226
6. Região Centro-Oeste	227
Atividades	228
Texto complementar:	
“Desmatamento na Amazônia afeta regime de chuvas”	230
Capítulo 3 A população brasileira 231	
1. Quantos somos?	232
2. Os movimentos migratórios	233
Emigração e imigração	233
Migrações externas e internas	233
3. Migrações externas no Brasil	234
Brasileiros no exterior	234
4. Migrações internas no Brasil	235
Migrações temporárias	236
O êxodo rural	236
Atividades	237
Texto complementar:	
“Crise estimula retorno de emigrantes brasileiros”	239
Representações gráficas	240
UNIDADE 2 – ALIMENTAÇÃO	
Capítulo 4 A produção de alimentos 242	
1. De onde vêm os alimentos	243
2. O extrativismo	243
As reservas extrativistas	244
3. A agricultura	245
A agricultura familiar	246
O uso da tecnologia na produção agrícola	247
4. A pecuária	248
5. A agropecuária no Brasil	249
Atividades	250
Texto complementar:	
“Comida é tudo”	252
Capítulo 5 A produção de alimentos e os impactos ambientais 253	
1. As transformações da paisagem do campo	254
2. A produção agropecuária e a degradação do solo	255
As queimadas	255
3. O uso inadequado de produtos químicos	256
Agrotóxicos no Brasil	256
4. Os perigos da irrigação excessiva	257
5. Agricultura e sustentabilidade	258
A agricultura orgânica	258
Atividades	259
Texto complementar:	
“Ivaporunduva: um quilombo aposta no desenvolvimento sustentável”	261
Representações gráficas	262
■ Indicações de livros, sites e filme	264
■ Referências bibliográficas	444

FONTE: EJA Moderna – 6º ano, Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed.

Sumário de Ciências

Sumário	
CIÊNCIAS	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1 As expedições científicas pelo Brasil	266
1. A “redescoberta” do Brasil	267
Viajar pelo Brasil era difícil	267
2. O Brasil visto pelos cientistas viajantes	268
A viagem de Spix e Martius	268
A expedição de Langsdorff	269
Os registros das expedições	270
3. Expedições sanitárias	271
4. A comissão Rondon	272
Atividades	273
Texto complementar:	
“Amazônia desconhecida – Expedições descobrem novas espécies”	274
Capítulo 2 Biomas brasileiros	275
1. Biomas	276
2. A Amazônia	277
3. A Mata Atlântica	279
4. O Cerrado	280
5. A Caatinga	281
6. O Pantanal	282
7. O Pampa	282
Atividades	283
Texto complementar:	
“A Mata Atlântica”	284
UNIDADE 2 – ALIMENTAÇÃO	
Capítulo 3 Alimentação dos seres vivos	285
1. A origem dos alimentos	286
Seres que produzem alimentos	286
Seres que apenas consomem	287
2. As cadeias alimentares	288
Transferência de matéria e de energia na cadeia alimentar	289
Várias cadeias: uma teia	289
Interferência nas cadeias e teias alimentares	290
3. A decomposição	291
Atividades	292
Texto complementar:	
“Água contaminada em Tóquio aumenta o medo em todo o mundo”	293
Capítulo 4 Os alimentos	294
1. Os nutrientes	295
Proteínas	295
Lipídios	295
Carboidratos	295
Vitaminas e sais minerais	296
2. O valor nutricional dos alimentos	297
Pirâmide alimentar	297
A energia contida nos alimentos	298
3. O processamento dos alimentos	299
Conservação de alimentos	300
Atividades	301
Texto complementar:	
“Comida de rua”	303
Capítulo 5 O corpo humano e os alimentos	304
1. Os órgãos e os sistemas do corpo humano	305
2. A digestão	306
As enzimas	306
3. Os órgãos do sistema digestório	307
O papel dos dentes na digestão	308
4. A saúde do sistema digestório	309
Os cuidados com os dentes	309
Doenças comuns do sistema digestório	309
Atividades	310
Texto complementar:	
“Viagem no interior do corpo”	312
Capítulo 6 Hábitos alimentares dos brasileiros	313
1. Transformações dos hábitos alimentares	314
O que mudou na alimentação?	314
2. A alimentação e o gasto energético	315
3. A obesidade	316
Obesidade em adultos e crianças	316
O que é uma pessoa obesa?	316
Consequências da obesidade	316
4. Hábitos alimentares ao longo da vida	317
O aleitamento materno	317
Outras fases da vida	318
Atividades	318
Texto complementar:	
“Alimentação saudável”	319
■ Indicações de livros, sites e filmes	320
■ Referências bibliográficas	445

Sumário de Arte

Sumário	
ARTE	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1 Brasil: um país multicultural	322
1. Cultura ou culturas?	323
2. As heranças indígenas	324
A arte indígena	325
O corpo e a identidade cultural	326
3. As heranças europeias	327
Os jesuítas	327
O Barroco	328
Os artistas viajantes	329
A Missão Artística Francesa	330
4. A herança cultural africana	331
As religiões afro-brasileiras	332
O samba	333
Atividades	334
Texto complementar:	
“Alegria e irreverência são indispensáveis para as marchinhas de Carnaval”	335
Capítulo 2 Um país em festa	336
1. Vamos festejar!	337
2. As festas do boi	338
O boi-bumbá	339
3. O Círio de Nazaré	340
4. As festas juninas	341
O Nordeste em festa	342
5. A Festa do Divino	343
6. O Carnaval	344
O Carnaval carioca	344
O Carnaval pernambucano	345
7. A Oktoberfest	346
Atividades	347
Texto complementar:	
“A capoeira”	348
UNIDADE 2 – ALIMENTAÇÃO	
Capítulo 3 Quando o alimento vira arte	350
1. Um piquenique no século XIX	351
A pintura de gênero	352
2. A natureza-morta	353
A arte do grotesco	354
3. Alimento e arte	355
Pigmentos naturais utilizados na pintura	356
4. Os alimentos como tema para a música	357
<i>No tabuleiro da baiana</i>	358
Atividades	359
Texto complementar:	
“Comida”	360
Capítulo 4 A publicidade na indústria alimentícia	361
1. A arte do convencimento	362
2. A publicidade de alimentos	363
3. Ética na publicidade infantil	364
Atividades	365
Texto complementar:	
“Andy Warhol: o profeta da cultura pop”	366
■ Indicações de livros, sites e filmes	367
■ Referências bibliográficas	446

FONTE: EJA Moderna – 6º ano, Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed.

Sumário de Inglês

Sumário	
INGLÊS	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1 Inglês, para quê?	370
1. Greetings and introductions	371
Hello, goodbye	371
Atividades	372
Introduction	372
Atividades	373
2. The alphabet	375
Atividades	375
3. Pronouns in English	377
Atividades	377
Atividades finais	378
Texto complementar	379
Capítulo 2 Eu sou brasileiro, e você?	380
1. World map	381
Continents and countries	381
Nationalities and verb to be	382
Atividades	383
2. Application form	385
Atividades	385
Atividades finais	387
UNIDADE 2 – ALIMENTAÇÃO	
Capítulo 3 Hábitos alimentares	388
1. A recipe	389
Atividades	390
2. Commands and requests	392
Atividades	392
Numbers	393
Atividades	393
Dates	395
Atividades	395
Atividades finais	396
Texto complementar:	
“Os sabores da culinária norte-americana”	397
Capítulo 4 Refeições e vida social combinam?	398
1. Meals	399
Atividades	399
2. Eating out	400
Atividades	401
Menu	402
Atividades	403
Atividades finais	404
■ Indicações de livros, sites e filmes	406
■ Referências bibliográficas	447
■ Guia do CD de Inglês e Espanhol	448

Fonte: EJA Moderna – 6º ano, Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed.

Sumário de Espanhol

ESPAÑHOL	
UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1 O espanhol no mundo	408
1. Texto <i>Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina</i>	409
2. O alfabeto espanhol e seus sons	410
Exercício de áudio <i>O alfabeto</i>	410
3. Pronomes pessoais	411
4. Verbo ser	412
5. Pronomes pessoais e formas de tratamento	413
6. Gentílicos	414
Capítulo 2 Identidade	416
1. Texto <i>DNI</i>	417
2. Verbo estar	418
3. Cumprimentar e apresentar-se	419
Exercício de áudio <i>Un momento de cortesía</i>	420
Os sinais de pontuação	420
4. Produção oral	421
5. Autoavaliação	421
Texto complementar: <i>“Los viajes de Cristóbal Colón”</i>	422
UNIDADE 2 – ALIMENTAÇÃO	
Capítulo 3 A boa alimentação previne doenças	424
1. Texto <i>Promoviendo la alimentación saludable</i>	425
2. Verbos regulares no presente do indicativo	426
Etiquetas e rótulos de informação nutricional	427
Exercício de áudio <i>La seguridad alimentaria en la tercera edad</i>	428
3. Pedir comida em um restaurante ou cafeteria	428
4. Produção oral	430
Texto <i>Arroz a la cubana: una receta muy española</i>	431
Capítulo 4 Planejar as refeições	432
1. Texto <i>10 consejos adicionales para planear sus comidas que le pueden ahorrar dinero</i>	433
2. Numerais cardinais	435
3. Dias da semana e meses do ano	436
4. Perguntar e informar a data ou o dia	438
Exercício de áudio <i>Comprando en la feria puede ahorrar la mitad de su presupuesto</i>	439
5. Autoavaliação	439
■ Indicações de livros, sites e filmes	440
■ Referências bibliográficas	447
■ Guia do CD de Inglês e Espanhol	448

Fonte: EJA Moderna – 6º ano, Editora Moderna ano: 2013 edição: 1ª ed.

II - TEXTOS TRABALHADOS NAS ATIVIDADES DAS OFICINAS

Texto trabalhado na oficina 2 – Ciências Humanas

Partidos Políticos

Do Império aos nossos dias

Fontes: CPDOC/FGV, TSE



PRIMEIRO REINADO (1822 a 1831)	"Partido Português" "Partido Brasileiro" <i>"É discutível se esses grupos se configuram como "partidos"</i>	NOVA REPÚBLICA (1985 até hoje)	ARENA dá origem ao: • PDS (P. Democrático Social)
PERÍODO REGENCIAL (1831 a 1840)	Regressistas Restauradores (caramurus) Liberais Moderados (ximangos) Liberais Exaltados (guajubas)	1º período (1990 a 1995) Volta do pluripartidarismo	MDB dá origem a 5 partidos: • PMDB (P. do Movimento Democrático Brasileiro) • PTB (P. Trabalhista Brasileiro) • PDT (P. Democrático Trabalhista) • PP (P. Popular) • PFL (P. da Frente Liberal)
SEGUNDO REINADO (1840 a 1889) <i>"Nada mais parecido com um saquarema do que um furta ao poder"</i> (Holanda Cavalcanti)	Partido Conservador (saquaremas) Partido Liberal (luzas) Partido Progressista (1862) Partido Republicano Paulista (1873)	TOTAL 35 partidos registrados (em 2018)	Partido surgido fora do Congresso: • PT (P. dos Trabalhadores)
PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 a 1930)	<i>Formam-se partidos de âmbito regional, com o nome Partido Republicano. Eles consolidam a "Política dos Governadores"; iniciada em 1894. Exemplos:</i>	2º período (1985-1990) Surgem novos partidos	Partido surgido fora do Congresso: • PSDB (P. da Social Democracia Brasileira, os "tucanos") • PMN (P. da Mobilização Nacional) • PSC (P. Social Cristão) • PDC (P. Democrata Cristão) • PRP (P. Republicano Progressista) • PRONA (P. da Reordenação da Ordem Nacional) • PCdoB (P. Comunista do Brasil) • PCB (P. Comunista Brasileiro) • PSB (P. Socialista Brasileiro) • PJ (P. da Juventude)
TOTAL 20 partidos	<ul style="list-style-type: none"> • PRC (P. Republicano Catarinense) • PRR (P. Republicano Rio-Grandense) • PRF (P. Republicano Fluminense) • PRB (P. Republicano Baiano) • PRM (P. Republicano Mineiro) • PRP (P. Republicano Paulista) etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • PCB (P. Comunista do Brasil), 1922 • PD (P. Democrático), SP, 1926 • BOC (Bloco Operário Camponês), 1927 • PL (P. Libertador), RS, 1928 • AL (Aliança Liberal), 1929 	<ul style="list-style-type: none"> • PJ ➔ PTC (P. Trabalhista Cristão) ➔ PRN (P. da Reconstrução Nacional) ➔ em 2000, novamente PTC (P. Trabalhista Cristão) • PRONA ➔ PL (P. Liberal) ➔ PR (P. da República) • PDS ➔ PDC ➔ PPR (P. Progressista Reformador) ➔ PP (P. Progressista)
ESTADO NOVO (1937 a 1945)	PROIBIDOS TODOS OS PARTIDOS POLITICOS	3º período (1990 a 2010) Ocorrem fusões, rearranjos partidários e novos partidos	<ul style="list-style-type: none"> • PTB ➔ PTdoB (P. Trabalhista do Brasil) • PFL ➔ DEM (Democratas) • PSTU (P. Socialista dos Trabalhadores Unificados) • PCO (P. da Causa Operária) • PSL (P. Social Liberal) • PPS (P. Popular Socialista) • PTN (P. Trabalhista Nacional) • PSOL (P. Socialismo e Liberdade) • PEN (P. Ecológico Nacional) • PSDC (P. Social Democrata Cristão)
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA (1945 a 1964) TOTAL 32 partidos	<ul style="list-style-type: none"> • UDN (União Democrática Nacional) – antipoluita e antegolista • PSD (P. Social Democrático) – conservador e pró-Vargas • PTB (P. Trabalhista) – operários e lideranças sindicais pró-Vargas • PRP (P. de Representação Popular) – do Pênio Salgado, tendência fascista • PDC (P. Democrata Cristão) • PSP (P. Social Progressista) • PR (P. Republicano) • PL (P. Libertador) • PCB (P. Comunista do Brasil) – legal até 1947 • PSB (P. Socialista Brasileiro) 	4º período (2010 ->) Nova onda Partidos mudam nomes e siglas eliminando a palavra "partido"	<ul style="list-style-type: none"> • PTdoB ➔ AVANTE • PSL ➔ LIVRES • PTN ➔ PODEMOS • DEM ➔ MUDE • PEN ➔ PATRIOTA • PSDC ➔ DEMOCRACIA CRISTÁ • PFL ➔ DEMOCRATAS • PMDB ➔ MDB
REGIME MILITAR (1964 a 1985) TOTAL 2 associações políticas	<i>Dissolução dos partidos e criação do bipartidarismo com os partidos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • ARENA (Aliança Renovadora Nacional) – Favorável ao regime militar – Absorveu UDN + PSD + PDC + PR • MDB (Movimento Democrático Brasileiro) – Oposição "bem comportada" – Absorveu PTB + PSD + PDC + UDN 	<i>Partidos que atuaram na ilegalidade:</i> <ul style="list-style-type: none"> • PCB (P. Comunista Brasileiro) • PCdoB (P. Comunista do Brasil) • PCB (P. Comunista Brasileiro Revolucionário) • PCR (P. Comunista Revolucionário) • ALN (Ação Libertadora Nacional) • MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro) 	Partidos fundados sem a palavra "partido": • REDE (Rede Sustentabilidade) • SD (Solidariedade) • NOVO (Partido Novo)

ENSINAR HISTÓRIA
POR BOLETA INTER DOBLES

www.ensinarhistoriajoelza.com.br

Fonte: www.ensinarhistoriajoelza.com.br

Texto trabalhado na oficina 2 – Ciências Humanas

Nordeste é região com maior retorno de migrantes, segundo IBGE

Sudeste perdeu potencial atrativo e Nordeste começou a reter população. Instituto cruzou informações da PNAD e dos Censos de 2000 e 2010.

Do G1, em São Paulo

A migração entre regiões do país perdeu intensidade na última década, e estados do Nordeste, além de reter população, começaram a receber de volta os que deixaram seus estados rumo ao centro-sul do país. É o que diz um levantamento divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) nesta sexta-feira (15) com base em dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2009 e dos Censos realizados em 2000 e 20

Estados com maior migração de retorno

Veja a seguir a porcentagem dos migrantes que retornam aos estados de origem por unidade da federação

	2004	2009
RS	24,18	23,98
PE	21,21	23,61
PR	25,49	23,44
SE	19,71	21,62
MG	18,55	21,62
RN	19,11	21,14
PB	16,34	20,95
MA	24,23	16,43
BA	21,65	15,01
AL	14,53	14,64
PI	21,83	14,6
ES	10,52	13,97
CE	19,66	13,34
MS	5,83	11,64
RO	0,96	10,63
SP	9,82	10,4
SC	11,89	9,54
TO	11,14	9,36
PA	6,56	8,97
GO	8,63	8,4
AC	4,04	6,89
RJ	7,04	5,34
AP	3,85	5,24
AM	2,87	4,11
MT	2,91	1,51
DF	0,13	0,15
RR	0,84	0

G1.com.br

*Participação relativa dos imigrantes de retorno no total de imigrantes - IBGE/PNAD 2004/2009

Segundo o instituto, na última década começou a haver um movimento de retorno da população às regiões de origem em todo o país. A corrente migratória mais expressiva continua a ser entre o Nordeste e o Sudeste, mas houve redução. A região Nordeste foi a que apresentou o maior número de migrantes retornando para seus estados, seguida, em menor escala, pela região Sul.

O IBGE investigou onde morava o indivíduo exatamente cinco anos antes da data das pesquisas, no período entre 1999 e 2009, quando aproximadamente 4,8 milhões de brasileiros migraram entre estados e entre regiões do país.

Em 2009, os estados do Nordeste que apresentaram migração de retorno mais expressiva, conforme o instituto, superando os 20% do total de imigrantes, foram Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Norte e Paraíba.

Oportunidades

“Além de apresentar menor migração, diminuindo o número de pessoas que saem, o Nordeste começa a atrair população, com uma rede social melhor. Enquanto isso, o Sudeste, que já não recebia mais tantas pessoas, passa a ser também emissor, não só de migrantes, como também de quem é originário e está deixando essa região”, afirma Antônio Tadeu Ribeiro de Oliveira, um dos pesquisadores do instituto.

Enquanto São Paulo e Rio de Janeiro começaram a receber menos imigrantes na última década, estados antes considerados de grande evasão começaram a perder menos população, como Piauí e Alagoas. Já Bahia e Maranhão continuaram a ser classificados como regiões “expulsoras”, mas também diminuíram o fluxo.

Rio Grande do Sul foi o estado que apresentou maior número de migrantes de retorno do país, mas a taxa diminuiu em relação a 2004. Na Região Sul, o Paraná foi o estado que passou a receber mais migrantes. “Esse fenômeno de retorno também acontece em direção ao Paraná, mas em menor intensidade. São aqueles que haviam deixado o estado rumo ao Mato Grosso do Sul e ao Norte, em razão da expansão de fronteira agrícola, mas que começaram a retornar”, afirma o pesquisador.

Minas Gerais também aparece entre os que mais receberam migrantes de volta. “Em Minas, houve uma inversão na corrente migratória, que antes saía com direção ao Rio de Janeiro, e agora retorna, muito por conta da crise no RJ e do crescimento mineiro”, avalia Oliveira.

Segundo o estudo, o fenômeno de retorno no país ocorre devido “à saturação dos espaços do início da industrialização no centro-sul”, que “reduz a capacidade de geração de emprego e de novas oportunidades ocupacionais, o que coloca o movimento de retorno na pauta das estratégias de reprodução e circulação dos migrantes”.

Correntes migratórias principais

→ SAÍDA → RETORNO À ORIGEM

Nordeste-Sudeste

Nordeste retém população, e Sudeste atrai menos migrantes



Centro-Oeste e Norte - Paraná

Fim do movimento de expansão da fronteira agrícola



Minas - Rio de Janeiro

Inversão do movimento migratório



G1.com.br

Cidades que mais crescem

O estudo também considera que o crescimento das cidades com menos de 500 mil habitantes, conforme dados do Censo 2010, pode ser creditado em parte às migrações. O instituto chama o fenômeno, que vem ocorrendo nas últimas três décadas, de “desconcentração concentrada” na distribuição populacional no Brasil.

Os municípios com 500 mil habitantes ou mais aumentaram em quantidade quando comparados com o ano de 2000, passando de 31 para 38. “Nós estamos vendo que as pessoas começam a migrar para o interior que está em desenvolvimento, em busca de oportunidades nas cidades médias”, afirma Oliveira. Entre as cidades com altas taxas de crescimento (8% do total), nenhuma possui mais de 500 mil habitantes.

Fonte: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/07/nordeste-e-regiao-com-maior-retorno-de-migrantes-segundo-ibge.html>

Texto trabalhado na oficina 3- Matemática

GERAÇÃO CANGURU

Homens jovens estão demorando mais a sair de casa. Além disso, 9,6 milhões de jovens brasileiros nem estudam nem trabalham. Confira os números:

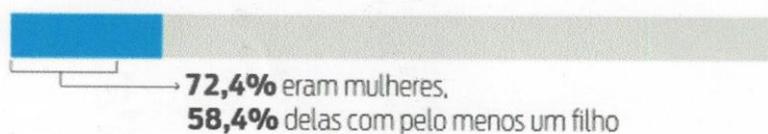
Jovens adultos, entre 25 e 34 anos, vivendo com os pais



Jovens que postergaram a saída de casa tem **quase um ano de estudo a mais** (10,8 anos na escola, contra 9,9 anos da média).

Os Nem Nem

Em 2002, **20,2%** dos jovens entre 15 e 29 anos não estudavam nem trabalhavam



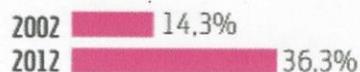
Em 2012, **19,6%** dos jovens entre 15 e 29 anos não estudavam nem trabalhavam



Dependência de programas de transferência de renda

Participação de outras fontes de renda (benefícios como por exemplo o Bolsa Família) na renda por membro da família

Renda até 1/4 de salário mínimo por pessoa



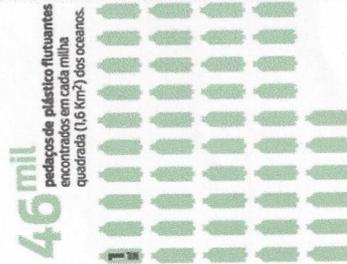
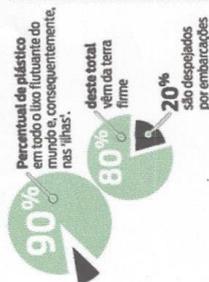
Renda entre 1/4 e 1/2 salário mínimo por pessoa



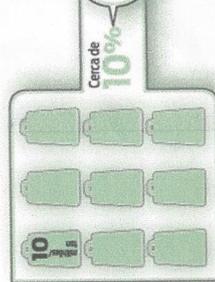
Texto trabalhado na oficina 3 – Ciências da Natureza

Um planeta manchado

O volume de lixo (principalmente plástico) despejado pela humanidade nos mares é imenso. Previsões de décadas atrás de que os detritos formariam 'arquipélagos' estão se concretizando. As manchas são gigantescas camadas flutuantes de resíduos. Conheça as maiores do mundo.



90 milhões de toneladas de plástico é a produção anual no mundo.



7 milhão de aves marinhas morrem anualmente por problemas causados pelos plásticos. Há ainda os danos a toda a fauna que vive em regiões marinhas, como tartarugas, tubarões e centenas de espécies de peixes.



Pacífico Leste

Meio do caminho entre Havaí e Califórnia

TAMANHO: 700 mil km²

2 vezes o tamanho do estado do Texas, EUA*

Outros ambientalistas calculam que estendido total da 'sopa de pedacinhos plásticos' - microscópicos ou visíveis - seja próxima à dos EUA Inteiros.

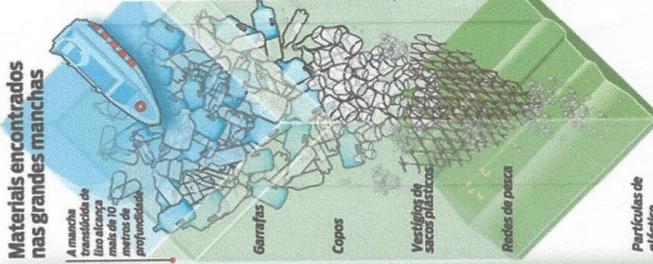
PESC: *Arquipélago de lixo*

A 'mancha' é dividida em várias ilhas. Foi criada pela ação da Zona de Alta Pressão Subtropical do Pacífico Norte, convergência de correntes do oceano e do vento.

Pacífico Oeste

Formada por fenômeno semelhante ao que ocorreu no Pacífico Leste, mas aparentemente menor.

É uma espécie de redemoinho que leva toneladas de lixo de Coreia, Japão e China para algumas ilhas havaianas



Partículas de plástico

Resíduos da fabricação de objetos, que viram pedacinhos cada vez menores, ingeridos por microrganismos marinhos, afetando toda a cadeia



Perigo para o ser humano

Qualquer animal que se alimenta nestas regiões pode ingerir altos índices de venenos que acabam introduzidos, através da pesca, na cadeia alimentar humana.

A 'sopa plástica' pode funcionar como esponja que concentra poluentes.

* Cálculo foi feito pela Fundação Nacional de Ciências dos EUA. (area equivalente à soma de Rio, Minas Gerais e Espírito Santo).

Fontes: Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, Green