



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
GERÊNCIA DE GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Alessandra Acioli Palmeira

GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

Investigação das práticas integradoras de leitura no Ensino Médio Integrado do
IFS Campus Aracaju

Aracaju
2020

Alessandra Acioli Palmeira

**GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:**

Investigação das práticas integradoras de leitura no Ensino Médio Integrado do
IFS Campus Aracaju

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção de título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de Concentração: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo.

Aracaju
2020

Palmeira, Alessandra Acioli
P172g Gêneros Textuais na formação dos sujeitos da educação profissional
[recurso eletrônico]: investigação das práticas integradoras de leitura no
Ensino Médio Integrado do IFS Campus Aracaju. / Alessandra Acioli
Palmeira. – Aracaju, 2020.
147f. : il. color

Formato: PDF.
Orientador: Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Dissertação (mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) -
Instituto Federal de Sergipe.

1. Educação Profissional. 2. Práticas Educacionais. 3. Gêneros
textuais. 4. Formação humana integral. 5. IFS I. Melo, Sônia Pinto de
Albuquerque, orient. II. Título.

CDU: 377:82-9

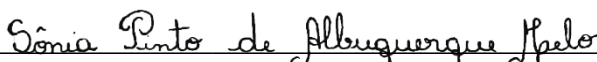
ALESSANDRA ACIOLI PALMEIRA

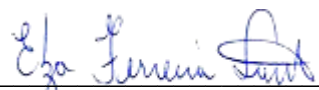
**GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:** Investigação das práticas integradoras de
leitura no Ensino Médio Integrado do IFS Campus Aracaju

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 11 de dezembro de 2020

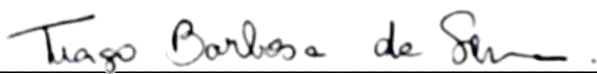
COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.^a Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Orientador(a) – Instituto Federal de Sergipe


Prof.^a Dra. Elza Ferreira Santos
Examinador(a) Interno(a) – ProfEPT/ Instituto Federal de Sergipe


Alexandre Santos de Oliveira
Examinador(a) Interno(a) – ProfEPT/Instituto Federal de Rondônia


Prof.^a Dra. Jocelaine Oliveira dos Santos
Examinador(a) Externa(a) – Instituto Federal de Sergipe


Prof. Dr. Tiago Barbosa da Silva
Examinador(a) Externo(a) – Instituto Federal de Sergipe

Aracaju
2020

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
GERÊNCIA DE GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

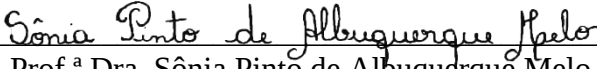
ALESSANDRA ACIOLI PALMEIRA

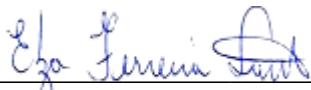
A TEIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UM JOGO INTEGRATIVO

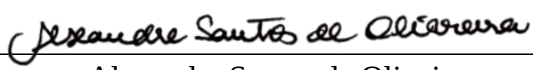
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

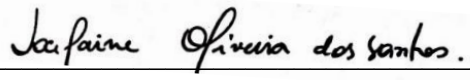
Aprovado e validado em 11 de dezembro de 2020

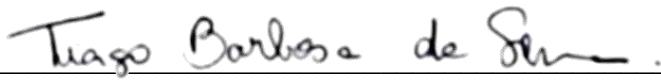
COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.^a Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Orientador(a) – Instituto Federal de Sergipe


Prof.^a Dra. Elza Ferreira Santos
Examinador(a) Interno(a) – ProfEPT/ Instituto Federal de Sergipe


Alexandre Santos de Oliveira
Examinador(a) Interno(a) – ProfEPT/Instituto Federal de Rondônia


Prof.^a Dra. Jocelaine Oliveira dos Santos
Examinador(a) Externa(a) – Instituto Federal de Sergipe


Prof. Dr. Tiago Barbosa da Silva
Examinador(a) Externo(a) – Instituto Federal de Sergipe

Aracaju
2020

Dedico este trabalho aos meus filhos: Gabriel, Alana e Luana.

AGRADECIMENTOS

Amigo, Aquele que preenche meus desertos: DEUS.

Genitores, fontes da minha inspiração, amor e fé: José Alfredo e Eliete.

Rios de amor, felicidade, realização, filhos: Gabriel, Alana e Luana.

Amor, incentivador, sorte na caminhada, esposo: Alexandre.

Digno de aplausos, amigo, irmão: Alex.

Exemplo de mulher: Vovó Maria Henrique (*in memorian*).

Colegas do PROFEPT: maravilhosos.

Irmã, solidária, abençoada: Andressa.

Mulheres brilhantes, amigas irmãs: Analice, Arine, Jaqueline.

Encontros, partilhas, amigas: Jocivânia, Juliane França, Juliane Santos, Paula, Sueane, Wania.

Notáveis professores do PROFEPT, especialmente a Prof.^a Elza Ferreira.

Todos que contribuíram para este estudo, em especial a Prof.^a Márcia Regina.

Orientadora compreensiva, doce, inteligente, incentivadora: Prof.^a Sônia Melo.

Surpresas, aprendizagens, desafios, superação, vitória: VIDA.

Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões.

Sílvia Gallo

RESUMO

O presente estudo reporta à leitura dos gêneros textuais como fundamentais para a inserção social e elemento importante na formação humana integral. O campo empírico da pesquisa foi o Instituto Federal de Sergipe (IFS), Campus Aracaju, e teve como objetivo geral investigar a possibilidade de práticas pedagógicas integradoras a partir dos gêneros textuais no Ensino Médio Integrado (EMI) da referida instituição. Teve como um dos objetivos específicos desenvolver um produto educacional em forma de um jogo, utilizando os gêneros como ferramenta integradora entre conteúdos das disciplinas do EMI. Assim, “A Teia dos Gêneros textuais: um jogo integrativo”, foi elaborado tendo por alicerce a teoria sociointeracionista ou histórico-cultural de Vygotsky, na qual a linguagem e a presença do outro são pilares para o desenvolvimento da cognição. O produto educacional foi avaliado positivamente por professores do primeiro ano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos (IALM) e professores de Língua Portuguesa do IFS Campus Aracaju. O aporte teórico se consubstanciou a partir dos fundamentos da formação omnilateral, do currículo integrado e dos gêneros textuais articulados à formação humana integral. Como fontes documentais foram utilizados o Projeto Político Pedagógico Institucional do IFS (PPPI/IFS, 2014), o Projeto Pedagógico do Curso IALM (PPC/IALM), aprovado por meio da Resolução N° 43/2014 do IFS, o Decreto n° 5.154/2004 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n° 9394/1996. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Classifica-se, ainda, como estudo de caso e como pesquisa-ação, tendo a aplicação de questionários como instrumento de coleta de dados. Como técnica de análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin, a qual indicou que, apesar do reconhecimento dos gêneros textuais como instrumento integrador de diversos saberes curriculares, ainda há muito a fazer na prática, sendo por isso necessário empreender esforços coletivos, abrindo-se oportunidades para discussões e planejamento sobre o assunto de forma a fugir das atividades integradoras pontuais.

Palavras-chave: Ensino médio integrado. Formação humana integral. Gêneros textuais. Jogo integrativo. IFS

ABSTRACT

The present study reports on the reading of textual genres as fundamental for social insertion and an important element in integral human formation. The empirical field of the research was the Federal Institute of Sergipe (IFS), Campus Aracaju, and its general objective was to investigate the possibility of integrating pedagogical practices from the textual genres in the Integrated High School (EMI) of that institution. One of the specific objectives was to develop an educational product in the form of a game, using genres as an integrating tool between content in EMI disciplines. Thus, “The Web of textual genres: an integrative game”, was developed based on Vygotsky's socio-interactionist or historical-cultural theory, in which language and the presence of the other are pillars for the development of cognition. The educational product was positively evaluated by teachers of the first year of the Technical Course of Integrated High Level in Food (IALM) and teachers of Portuguese Language at the IFS Campus Aracaju. The theoretical contribution was based on the foundations of omnilateral formation, the integrated curriculum and textual genres linked to integral human formation. As documentary sources, the IFS Institutional Pedagogical Political Project (PPPI / IFS, 2014), the IALM Course Pedagogical Project (PPC / IALM), approved through IFS Resolution No. 43/2014, Decree No. 5.154 / 2004, were used and the Law of Guidelines and Bases (LDB), Law No. 9394/1996. It is a qualitative, exploratory research. It is also classified as a case study and as action research, with the application of questionnaires as a data collection instrument. As a data analysis technique, Bardin's content analysis was used, which indicated that, despite the recognition of textual genres as an integrating instrument of diverse curricular knowledge, there is still a lot to do in practice, which is why it is necessary to undertake collective efforts, opening up opportunities for discussions and planning on the subject in order to escape from specific integrative activities.

Keywords: Integrated high school. Integral human formation. Textual genres. Integrative game. IFS.

ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EB – Educação Básica
EMI – Ensino Médio Integrado
EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EP – Educação Profissional
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETFSE – Escola Técnica Federal de Sergipe
IALM – Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IFS – Instituto Federal de Sergipe
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LP – Língua Portuguesa
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional
PROFEPT – Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UNIT – Universidade Tiradentes
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Produto educacional: o jogo “A Teia”	80
Gráfico 1 – Opinião dos professores sobre a clareza das regras do jogo.	92
Gráfico 2 – Opinião dos professores sobre a contribuição do jogo para a integração curricular.	92
Gráfico 3 – Opinião dos professores sobre a pertinência dos gêneros textuais para o público em questão.	92
Gráfico 4 – Opinião dos professores sobre o potencial do jogo de estimular a criticidade dos educandos.	93
Gráfico 5 – Opinião dos professores sobre a contribuição do jogo para que se perceba a integração de saberes.	93
Gráfico 6 – Opinião dos professores sobre a contribuição do jogo para a aprendizagem.	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre os gêneros textuais.	18
Quadro 2 – Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos: Informações gerais	57
Quadro 3 – Matriz Curricular da 1ª Série do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos	57
Quadro 4 – Classificação da pesquisa	59
Quadro 5 – Categorias temáticas - professores do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos	66
Quadro 6 – Categorias temáticas - professores de Língua Portuguesa (IFS Campus Aracaju)	67
Quadro 7 – Etapas da elaboração do Produto Educacional	88
Quadro 8 – Informações Gerais sobre “A Teia”	89
Quadro 9 – Pontuação e Movimentação das aranhas na Teia	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL – PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	24
2.1	Integração e interdisciplinaridade	24
2.2	Considerações preliminares sobre a Educação Profissional.....	29
2.3	A integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional	31
2.4	Concepções sobre a Escola Unitária e a Omnilateralidade	35
2.5	Gêneros Textuais – sua importância como fios condutores para propostas pedagógicas integradoras	37
2.5.1	Alfabetização e Letramento.....	43
2.5.2	Considerações sobre a relevância da leitura para a formação humana integral	45
2.5.3	Compreensão e uso dos gêneros textuais – o papel da escola	49
2.6	Projetos Pedagógicos do IFS: situando os gêneros textuais na estrutura curricular	54
2.6.1	Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI).....	54
2.6.2	Projeto Pedagógico do Curso IALM – Resolução Nº 43/2014/CS	56
3	CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E ITINERÁRIO METODOLÓGICO	59
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	63
4.1	Perfil dos Sujeitos	63
4.2	Coleta e Análise dos Dados	64
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
5.1	Categoria C1: Gêneros textuais como viés de práticas pedagógicas integradoras	69
5.1.1	Subcategoria C1.1: Práticas pedagógicas integradoras já existentes no Curso IALM do IFS Campus Aracaju e onde estão documentadas.....	72
5.1.2	Subcategoria C1.2: Momentos de discussão e planejamento de práticas pedagógicas integradoras e suas estratégias metodológicas.....	73
5.2	Categoria C2: Função social dos Gêneros Textuais no espaço formativo (IFS) e a formação humana integral.....	74
5.3	Categoria C3: Sugestões dos professores respondentes sobre práticas pedagógicas integradoras delineadas pelos Gêneros Textuais.....	76
6	PRODUTO EDUCACIONAL.....	79
6.1	Jogo e Conhecimento.....	81
6.2	Referencial Teórico do Produto Educacional: Teoria Sociointeracionista ou Histórico-Cultural	83
6.3	Construção de “A Teia dos Gêneros Textuais: um jogo integrativo”	88
6.3.1	Planejamento	88
6.3.2	Desenvolvimento.....	89
6.3.2.1	Descrição do Produto – Regras do Jogo.....	89
6.3.3	Avaliação.....	91

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – Manual do Jogo “A Teia”	104
	APÊNDICE B – Cartas com Gêneros Textuais do Jogo “A Teia”	128
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	141
	APÊNDICE D – Questionário sobre Gêneros Textuais e Práticas Integradoras direcionado para os professores da Turma de 1º ano (2020) do Curso IALM	143
	APÊNDICE E – Questionário sobre Gêneros Textuais e Práticas Integradoras direcionado para os professores de Língua Portuguesa do IFS Campus Aracaju	145
	APÊNDICE F – Questionário para Avaliação do Jogo “A Teia”, enviado para os todos os professores participantes da pesquisa	147

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar gêneros textuais surgiu devido à prática docente. Formada em Pedagogia Licenciatura Plena, a pesquisadora é professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Aracaju há 17 anos e leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando como alfabetizadora. Ao longo dos anos de experiência percebeu o quanto é importante compreender o que se lê, indo além da decodificação, para entender a função dos textos, sabendo utilizá-los adequadamente em cada situação específica. A importância de ler com fluência, capacidade interpretativa e utilização adequada dos gêneros textuais, faz-se imprescindível em todas as etapas escolares, notadamente, de acordo com o nível de complexidade pertinente a cada uma.

Quem não entende o que lê e não compreende a funcionalidade da leitura vai perdendo o interesse pelos estudos, o que muitas vezes leva à repetência, mantendo elevada a defasagem entre idade e série.

Ler pressupõe a construção de significados através do contato dos sujeitos com a cultura e seus processos. O somatório das experiências sensíveis vai produzindo um arsenal simbólico que os capacita a transitar em âmbitos interpretativos cada vez mais complexos. Ademais, a prática da leitura vai ampliando o vocabulário e, ao mesmo tempo, a habilidade de interpretar, associar e encadear eventos, tornando inseparáveis a leitura de mundo e a leitura da palavra. Dessa forma, pode-se alcançar a intersubjetividade, primordial à construção da própria identidade, o que requer senso crítico e autonomia como condições indispensáveis.

Desde a década de 1980, diversas propostas curriculares foram apregoadas no sentido de mudar a perspectiva do ensino da Língua Portuguesa (LP). O enfoque na gramática normativa foi dando lugar ao foco no estudo e compreensão do texto. Todo texto, por sua vez, apresenta-se por meio de algum gênero textual.

De acordo com Marcuschi (2002), gêneros textuais são:

Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Ainda segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais realizam linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, já que cada um deles tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação.

Sobre o papel fundamental dos gêneros textuais como instrumento de mediação de toda estratégia de ensino, ressalta-se que:

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira quer não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p.43-44).

Logo, em uma pesquisa na área da educação, é oportuno destacar os gêneros textuais, pois representam o funcionamento da língua em situações concretas de uso. Eles fazem parte da estrutura social, não como um simples reflexo desta, mas como instrumentos de ação social.

Além do interesse em gêneros textuais, o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica tornou o mundo do trabalho alvo de constantes leituras da pesquisadora, o que aumentou o interesse na integração entre educação e formação profissional do indivíduo, e o desejo de colaborar para a formação de sujeitos plenos em suas criações e vivências, capazes de unificar o pensar e o agir por meio de uma educação para além do trabalho.

No Brasil, essa integração é atualmente contemplada pela modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tendo por base o Decreto nº 5154/2004, que traz essa forma de ensino como possibilidade de romper com a dualidade entre formação específica e formação geral. Porém, percebe-se que a promulgação do decreto não acabou com essa dualidade. Mesmo após dezesseis anos, há professores que ainda acreditam que as disciplinas técnicas são mais importantes, merecendo maior prioridade, e que as disciplinas do núcleo básico são apenas acessórias. Além disso, os currículos do Ensino Médio Integrado (EMI) ainda parecem estar organizados a partir dessa lógica que se almejou superar. Isso sugere que ainda não houve integração de fato, e fica evidente que há um longo caminho a ser percorrido.

Embora tal decreto guarde contradições, revela a tentativa de romper com a estrita formação para o mercado de trabalho, propiciando aos jovens formação científico tecnológica e conhecimento histórico-social, de modo que venham a compreender os fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo, bem como a adquirir formação técnica profissional para o mundo do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

É importante observar também o que preconiza a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), levando em consideração o que já está disposto na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 prevê uma educação que não dicotomize o trabalho manual do trabalho intelectual, propiciando ao estudante uma formação na qual a EPTNM integra-se à EB de forma a superar a preparação para o trabalho em uma visão tecnicista, que não leva em conta a importância dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais, que perpassam todo o processo produtivo humano. Estabelece, ainda, em seu Art 6º, os princípios norteadores da EPTNM, dentre os quais se destacam:

III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua **integração com a ciência, a tecnologia e a cultura** como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da **integração entre saberes** específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

[...]

VII – **interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica**, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

[...] (BRASIL, 2012b, p. 2, *grifos nossos*).

Essa modalidade foi implementada no Instituto Federal de Sergipe (IFS), que estabelece no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)¹ os seus valores e identidade, concretizados no seu fazer específico. Tal documento firma o compromisso da instituição com suas estratégias e políticas, vislumbrando alcançar seus objetivos. Vale frisar que, apesar de haver legislação que versa sobre as questões pontuadas, é preciso refletir se há realmente um contexto que autorize o que está posto nas regulamentações.

O PPPI menciona que o instituto visa promover a educação profissional, científica e tecnológica de qualidade, em diferentes níveis e modalidades, por meio da articulação entre ensino, extensão, pesquisa e inovação para a formação integral dos cidadãos. Também prioriza estratégias e metodologias que superem a dualidade teoria e prática, conjugando os saberes técnicos, científicos e culturais. Além disso, para assegurar a concretização da proposta curricular do IFS, faz-se necessário desenvolver metodologias de integração entre os componentes curriculares, tendo como um dos princípios a interdisciplinaridade. Ressalta-se que o PPPI se articula ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)², que é um documento

¹ O PPPI está disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/Ascom_Itabaiana/Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_Institucional_PPPI.pdf

² PDI com vigência para o interstício 2020-2024 disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Proen/Documentos_Internos/CS_31_-_Aprova_o_Plano_de_Developmento_Institucional_-_PDI_2020-2024.pdf.

de validade quinquenal, em consonância com os Planejamentos Estratégicos de cada exercício. Consiste em um instrumento de gestão flexível, de elaboração coletiva, pautado por objetivos e metas, que traduz a identidade da própria Instituição, no que concerne à filosofia de trabalho, à missão, às diretrizes pedagógicas, à estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas (PPPI, 2014).

Ambos os documentos também estão em consonância com o que é apregoado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Assim, a missão do IFS, apresentada no PDI é:

Promover a educação profissional, científica, técnica e tecnológica de qualidade através da articulação entre ensino, extensão, pesquisa aplicada e inovação para formação integral dos cidadãos. (PDI, 2019)

Dentro da perspectiva do PPPI, do PDI e dos PPCs, especificamente no caso do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos (IALM), os gêneros textuais podem constituir um dos elementos de relevante contribuição para a formação humana integral, em especial devido à possibilidade de utilização em múltiplas áreas e disciplinas e ao seu potencial no auxílio à formação dos indivíduos no que tange a aquisição de conhecimentos, transformação de realidades e formação cidadã, dentre outros.

Dessa forma, dada a importância da integração dos diversos campos do conhecimento para uma formação humana integral, surgiu a indagação que dá origem ao problema deste estudo: qual é a realidade vivenciada no Instituto Federal de Sergipe (IFS), Campus Aracaju, quanto à integração e à interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado (EMI)? Como os gêneros textuais podem ser utilizados como ferramenta integradora das disciplinas do EMI?

Ramos (2007, p. 18) ressalta que o ensino médio “é uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e se pode perseguir”. Nessa fase caracterizada por dúvidas e descobertas, a leitura dos gêneros textuais pode contribuir para que os alunos decifrem a própria experiência e conheçam mais sobre si mesmos.

Dentro desta premissa, a problemática refere-se ao uso dos gêneros textuais, em seus múltiplos contextos de desenvolvimento, como ferramenta para a formação do aluno do Ensino Médio Integrado, uma vez que os gêneros textuais podem ser um meio de integração entre as diversas disciplinas, propedêuticas e técnicas.

Justifica-se esse estudo, pois, apesar de a integração ser um princípio pedagógico proposto nas legislações que regulam o ensino, presente também nos documentos que norteiam

a modalidade EMI no IFS, na prática, sua efetivação ainda exige reconhecimento, estudos e esforços coletivos.

Isto posto, o objetivo geral deste estudo é investigar a possibilidade de práticas pedagógicas integradoras a partir da utilização dos gêneros textuais no EMI do IFS Campus Aracaju. Os objetivos específicos são: (a) investigar a função social dos gêneros textuais no espaço formativo (IFS); (b) investigar o que os gêneros textuais podem significar dentro de um projeto pedagógico de natureza emancipatória, que vislumbre a formação humana integral dos sujeitos; (c) desenvolver e aplicar um produto educacional em forma de jogo, utilizando os gêneros textuais, visando contribuir com as práticas pedagógicas integradoras do Curso IALM do IFS, Campus Aracaju.

Despertou-se o interesse em entender o fenômeno da integração, visto que na literatura sobre o assunto, autores como RAMOS (2014) e MACHADO (2010) chamam a atenção para o risco de apenas se fazer a justaposição de matrizes curriculares, direcionando para a necessidade de sua superação. O desafio colocado foi de verificar como está apresentada a proposta curricular do IFS no tocante à integração, bem como as práticas pedagógicas nesse mesmo contexto.

Além disso, a integração é apresentada no PPPI do IFS como um componente essencial no processo de formação humana integral dos sujeitos da Educação Profissional, e, como será explanado ao longo deste estudo, os gêneros textuais são os instrumentos por meio dos quais se compartilha conhecimento e aprendizado.

Por isso, é de suma importância compreender que papel os gêneros textuais têm desempenhado na integração do EMI e se há espaço para uma melhor utilização dos gêneros como viés integrador das disciplinas dessa modalidade de ensino, de forma que concorra para aprendizagens significativas.

Também constatou-se que os gêneros textuais com caráter integrador curricular, no contexto do EMI, é um fenômeno pouco explorado em pesquisas, de acordo com busca realizada em bancos de dados, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), biblioteca virtual SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*), repositórios institucionais das universidades locais, Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Tiradentes (UNIT), e do Instituto Federal de Sergipe (IFS).

A busca nas bases de dados supracitadas foi realizada por meio da combinação de palavras-chave e sinônimos, chegando à seguinte composição de descritores e operadores

lógicos: ("ensino médio integrado" OR "curso técnico integrado" OR "nível médio integrado" OR "ensino médio técnico" OR "ensino médio profissionalizante") AND ("gênero textual" OR "gêneros textuais"). Dessa forma, foi excluída a maior parte dos trabalhos relacionados a ensino superior, ensino médio não integrado e ensino fundamental.

Levou-se em consideração o período de 2004 até 2020, visto que esta pesquisa tem como contexto a oferta do ensino médio integrado após homologação do Decreto 5.154/2004.

Porém, ao ler os resumos das pesquisas, ainda foi encontrado um número considerável de trabalhos tratando do uso de gêneros textuais nos ensinos fundamental e médio. Tais pesquisas apenas mencionavam a modalidade de ensino médio integrado em meio às outras, mas não tinham como foco o uso de gêneros textuais no EMI. Por isso, ainda foi necessário fazer uma seleção adicional, descartando manualmente aqueles que não tinham relação com a pesquisa, chegando-se ao número de 11 (onze) trabalhos.

Visto que constatou-se haver poucas pesquisas explorando o uso de gêneros textuais para promover a integração de disciplinas especificamente no Ensino Médio Integrado, justifica-se, conforme já mencionado, a necessidade do desenvolvimento de pesquisas a respeito do tema neste nível de ensino.

No quadro a seguir, constam as teses e dissertações encontradas que, de alguma forma, relacionaram o uso de gêneros textuais com o ensino médio profissionalizante. Vale dizer que na biblioteca virtual SciELO não foram encontradas teses ou dissertações, bem como no que diz respeito a trabalhos oriundos da UNIT.

Quadro 1 – Pesquisas sobre os gêneros textuais.

TÍTULO / ANO / AUTOR / INSTITUIÇÃO	RESUMO
1. Dissertação: Leitura e escrita no ensino médio em uma instituição pública federal. 2013, DUQUE, Marli Aparecida Pedro Universidade Estadual de Maringá	Visa compreender como ocorrem os processos de trabalho com leitura e escrita no Curso Técnico Integrado em Informática (TI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Campo Mourão. Defende que a leitura é concebida como processo de reflexão social, sendo, desse modo, condição dialógica para o desenvolvimento do aluno.
2. Dissertação: Entre processos de significação e gatilhos do humor: aprender a ler na interação com o gênero tirinha. 2013, OLIVEIRA, Sayonara Abrantes de Universidade Federal da Paraíba	Pretende reconhecer as contribuições dos estudos da significação e da interação com processos de construção de sentidos por meio de inferências em textos de humor, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e da capacidade leitora. Foram analisadas as produções escritas de 40 alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Sousa.

TÍTULO / ANO / AUTOR / INSTITUIÇÃO	RESUMO
3. Tese: Gêneros instanciados em textos da área de edificações em contexto de ensino médio técnico: mapeamento e análise sistêmico-funcional dos sistemas de ideação e de periodicidade. 2019, NONEMACHER, Tânea Maria Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Aborda gêneros textuais como processos sociais constituintes de uma cultura. O objetivo geral da pesquisa foi identificar e mapear os gêneros instanciados em textos em um curso técnico em edificações integrado ao ensino médio, na rede federal de educação.
4. Tese: Resumo escolar no ensino médio técnico integrado integral: uma experiência de leitura e escrita em uma abordagem sócio-retórica. 2015, SOUZA, Rita Rodrigues de [UNESP] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	A pesquisa apresenta uma experiência de leitura e de escrita de resumo escolar no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A experiência de escrita objetivava a instrumentalização e a conscientização crítica de gênero. Para fundamentar a experiência de escrita, selecionou-se, sob a luz da abordagem sócio-retórica, um arcabouço teórico referente a conceitos-chave dos estudos de gênero textual. Propôs-se um modelo de estrutura retórica para subsidiar o curso sobre o gênero resumo escolar.
5. Tese: Letramento e retextualização: uma análise no ensino médio. 2014, CARVALHO, José João de Universidade de Brasília	Analisa as contribuições da retextualização e dos gêneros textuais no ensino médio como forma de auxiliar os alunos no momento da produção textual. A pesquisa-ação foi desenvolvida numa escola federal com o propósito de analisar a qualidade dos textos dos estudantes que cursam o ensino médio integrado. O enfoque foi dado nos seguintes gêneros textuais: editorial, artigo de opinião, carta argumentativa, charge, reportagem, história em quadrinhos.
6. Tese: Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do PROEJA ensino médio. 2016, CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa Universidade Federal de Alagoas	Tem como objetivo principal discutir a respeito dos processos de retextualização de alunos recém-chegados ao ensino médio profissionalizante, integrantes da rede pública federal de ensino de Alagoas, com base na produção textual/discursiva de gêneros opinativos. Defende o gênero textual como ação social.
7. Dissertação: Escrita no ensino médio profissionalizante: identidade(s) de adolescentes no facebook. 2013, BOSSHARD, Claudete Aparecida Garcia Universidade de Franca	Tem como objetivo refletir e identificar como as práticas escritoras que circulam na internet constroem a identidade de adolescentes do Ensino Médio profissionalizante. O estudo é embasado na Análise do Discurso Francesa, que entende a leitura e a escrita como um processo, uma prática social e discursiva, múltipla, plural, ambígua por si própria, permeada e perpassada pelas condições de produção, circulação e recepção de dado momento histórico.
8. Dissertação: Considerações sobre a leitura de adolescentes do ensino médio profissionalizante. 2014, BALTAR, Marco Aurelio da Silva Universidade Salgado de Oliveira	Este estudo procura investigar a leitura dos alunos do Ensino Médio Técnico Profissionalizante e suas experiências anteriores à escolarização. Em particular, observa se há relação entre as experiências pregressas relatadas pelos adolescentes com a leitura e com o gosto pela leitura.
9. Dissertação: A INTERDISCIPLINARIDADE DE UM MONOCÓRDIO: uma análise fenomenológica envolvendo alunos do ensino médio profissionalizante. 2015, MICHELATO, Rafael Augusto Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Aborda a possibilidade de se estabelecer uma prática interdisciplinar entre as disciplinas de Física e Música, no ensino médio integrado ao técnico, no Instituto Federal do Paraná, Campus Telêmaco Borba, tendo como foco a utilização do monocórdio como Objeto Lúdico Perelmaniano. Como parte da pesquisa, criou-se um blog para difusão da proposta interdisciplinar, relacionando o Objeto Lúdico Perelmaniano com a

TÍTULO / ANO / AUTOR / INSTITUIÇÃO	RESUMO
	construção ativa de conhecimento por parte dos estudantes.
10. Tese: Língua portuguesa: incluir e participar para exercer a cidadania 2009, MACHADO, Alessandra Pereira Gomes Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Estudo realizado com alunos do Ensino Médio profissionalizante dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Alimentação. Leva à reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa de uma forma que atenda ao propósito do letramento, em que o aluno possa ter uma situação social e cultural diferente da sua ao ingressar na escola.
11. Dissertação: Formação de leitores na educação profissional e tecnológica: uma ação no Instituto Federal de Sergipe – campus Estância 2019, OLIVEIRA, Cyndi Moura Guimaraes de Instituto Federal de Sergipe	Objetivou desenvolver estratégias e um produto educacional que incentivem a prática da leitura nos alunos do 2º ano de Aquicultura do Ensino Médio Integrado do IFS, Campus Estância, a fim de constituí-los como cidadãos que têm o hábito de ler. Como resultado desse trabalho foi elaborado um instrumento concreto de socialização dos conhecimentos teórico-práticos vivenciados: um guia pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As pesquisas elencadas no Quadro 1 trazem múltiplas abordagens, como: incentivo à leitura, leitura como processo de reflexão social, o ensino da Língua Portuguesa e o propósito do letramento, gêneros de textos como processos sociais constituintes de uma cultura, conscientização crítica de gênero, práticas leitoras como construtoras de identidade, gêneros como ação social.

Percebe-se que tais abordagens fazem interseção com esta pesquisa, já que pretendem repercutir o entendimento do uso adequado dos gêneros nos contextos peculiares, embasados no seu caráter crítico, social, cultural e interdisciplinar, o que consequentemente trará maior significado para a aprendizagem e contribuirá com a formação de leitores competentes.

A maioria das pesquisas mencionadas apresentam um cunho mais voltado à teorização, focando nas reflexões, com exceção dos trabalhos de números 4 (quatro), 9 (nove) e 11 (onze). Essas três possuem um caráter mais prático, apresentando este ponto em comum com o presente estudo, uma vez que oferecem um material educacional como forma de colaborar, intervindo na realidade pesquisada através da Língua Portuguesa.

Das três pesquisas citadas acima, a mais semelhante ao presente estudo é a de número 9 (nove), pois também busca, através do gênero textual, a possibilidade de uma prática interdisciplinar. Contudo, um único gênero é apresentado como instrumento de interdisciplinaridade entre apenas duas disciplinas.

Já a proposta do presente estudo traz a discussão sobre a multiplicidade dos gêneros e a possibilidade de integração com diversas disciplinas, inclusive ressaltando que um único texto pode estar relacionado a várias áreas do conhecimento.

Além da pesquisa 9 (nove), as de números 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro), 6 (seis) e 7 (sete), também enfocam um único gênero textual. Já a pesquisa 5 (cinco) enfoca alguns gêneros específicos. Assim, verificou-se a escassez de tratamento do tema gênero textual com cunho interdisciplinar no EMI em trabalhos acadêmicos, ainda que não tenha ocorrido a pretensão de abarcar o total de trabalhos realizados.

Ademais, ressalta-se que, apesar de os estudos encontrados abordarem o tema gêneros textuais, eles não se fundamentam no sentido trazido pelo presente estudo, sinalizando o aspecto diferenciado da abordagem aqui discutida, como também um campo propício para novas pesquisas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Classifica-se como um estudo de caso, que adotará como técnicas a aplicação de questionários e posterior análise de conteúdo. O público convidado a participar da pesquisa se constituiu de 7 (sete) professores de Língua Portuguesa (LP) e 18 (dezoito) professores do primeiro ano do Curso IALM, compondo assim o universo desta pesquisa, com total de 25 (vinte e cinco) professores. A amostra corresponde a 9 (nove) professores que se disponibilizaram de livre e espontânea vontade a participar deste estudo.

Vale destacar que, embora a pesquisa esteja voltada para a integração curricular, o que torna mister envolver professores de múltiplas disciplinas, é imprescindível incluir em especial os professores de LP. Visto que os gêneros textuais são originalmente conteúdo dessa disciplina, tais professores têm grande potencial de contribuir para a pesquisa e para a avaliação do produto, por seu domínio sobre o assunto. Tendo em vista que o Curso IALM tem apenas um professor de LP, foram convidados todos os professores de LP do Campus Aracaju, captando assim uma maior diversidade de olhares e contribuições.

Sabe-se da relevância de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, como: coordenadores, professores, alunos, equipe pedagógica, dentre outros. Contudo, foi necessário fazer um recorte, devido à grande quantidade de sujeitos, e também por causa da restrição imposta pela pandemia mundial do novo corona vírus, que inviabilizou o contato social com todos os sujeitos pretendidos inicialmente. Através da portaria 928, de 16 de março de 2020, as aulas do IFS foram suspensas, retornando de forma remota em setembro de 2020. Por isso, o projeto de pesquisa foi adequado à nova realidade. Entende-se que a amostra de sujeitos mencionada é significativa e reflete, na medida do possível, a totalidade nas suas múltiplas dimensões.

Esta pesquisa tem como lócus o Campus Aracaju do IFS, instituído em 2009, e implantado na estrutura da antiga Unidade Sede do Centro Federal de Educação Tecnológica

de Sergipe (CEFET-SE), situada no Bairro Getúlio Vargas, na cidade de Aracaju. No Estado de Sergipe, esse é o campus que tem a mais longa história como instituição pública ofertante de educação profissional. Deu início às suas atividades em 1911 como Escola de Aprendizizes e Artífices. Depois, em 1930, foi transformada em Liceu Industrial, passando a Escola Técnica Industrial, em 1942. Em 1958, adquiriu o *status* de Autarquia Federal e em 1965 passou a ser Escola Técnica Federal de Sergipe (ETFSE), tendo como um de seus objetivos oferecer cultura geral e iniciação técnica, possibilitando aos seus egressos tanto a inserção no trabalho produtivo como a continuidade dos estudos.

O primeiro curso ofertado no novo cenário foi o de Edificações. Em seguida, foram implantados os cursos de Estradas, Eletromecânica, Eletrotécnica e de Máquinas e Motores. Na década de 1980, a Instituição passou a ofertar os cursos de Química e Eletrônica. Em 2002, alcançou a institucionalidade de Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET-SE) e a partir daí passou a ofertar, além de Educação de Nível Médio, Educação Superior (LIMA; BEZERRA; LIMA, 2018).

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei Nº 11.892 estabeleceu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou Institutos Federais (IFs). Assim, teve origem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), constituído inicialmente pela reitoria e pelos *campi* de Aracaju, Lagarto e São Cristóvão. Em um segundo momento, foram criados os *campi* de Estância, Nossa Senhora da Glória e Itabaiana, e mais tarde, os *campi* de Propriá, Tobias Barreto e Nossa Senhora do Socorro. Atualmente, mais um *campus*, o de Poço Redondo, está em fase de implantação.

O Campus Aracaju, que será enfocado neste estudo, oferece atualmente, segundo o site do IFS (2019): 6 (seis) cursos integrados, quais sejam: Alimentos, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Química, além de 1 (um) curso integrado PROEJA, 9 (nove) subsequentes, 6 (seis) superiores e 2 (dois) de pós-graduação.

A pesquisa aqui proposta tem como contexto a oferta do ensino médio integrado após homologação do Decreto 5.154/2004, enfatizando sua implementação nos Institutos Federais. Dentre os cursos integrados, o único que nasceu no contexto da integração, após homologação do decreto mencionado, foi o Curso IALM. Sua coordenadoria foi criada pela Portaria nº 197, de 27 de janeiro de 2014, o que indica que suas raízes não estão em contextos anteriores ao da integração. Por isso, o Curso IALM foi escolhido para este estudo.

Além disso, foi selecionada a turma do primeiro ano, para que a discussão proposta ocorra desde a chegada dos alunos no EMI, podendo ainda ser ampliada nos anos seguintes. Para tanto, o produto foi desenvolvido tendo em mente os alunos dessa turma como público-

alvo, para que posteriormente os professores possam utilizar o jogo como instrumento integrador e interdisciplinar em suas aulas no primeiro ano do IALM, ou a partir dele.

Justifica-se, então, o campus Aracaju como campo empírico, já que este oferece o curso supracitado. Ademais, em relação aos demais de Sergipe, este é o campus com maior quantitativo de alunos na modalidade EMI, 599 alunos, segundo a Plataforma Nilo Peçanha³, acessada em agosto de 2019. Realizando o estudo em um campus com maior número de cursos, alunos e professores, há o potencial de beneficiar um público maior, pois os professores participantes da pesquisa poderão compartilhar suas reflexões e experiências a respeito do tema com mais colegas, que poderão ser estimulados a colaborar com seus pares, utilizando os gêneros textuais de forma coordenada como ferramentas de integração e interdisciplinaridade.

Por fim, no intuito de desvelar o caráter integrador dos gêneros textuais, este trabalho apresenta como um de seus resultados um produto educacional: o jogo “A Teia dos Gêneros Textuais: um jogo integrativo”. Ele tem como eixo central os gêneros textuais numa perspectiva interdisciplinar e consequentemente integradora. Foi construído a partir da análise das respostas dos professores às perguntas sobre integração, interdisciplinaridade e gêneros textuais. A avaliação do referido produto educacional se deu através da aplicação de questionários aos professores do primeiro ano do curso de IALM e aos professores de LP do IFS Campus Aracaju.

Este trabalho está estruturado, portanto, nas seguintes partes: após esta introdução, segue-se um referencial teórico no qual serão expostas as concepções que norteiam essa pesquisa, incluindo informações sobre educação profissional, sua integração com o ensino médio, concepções sobre a escola unitária, os gêneros textuais e sua importância como instrumento pedagógico integrador, e um panorama do PPPI do IFS e do PPC do Curso IALM. Depois, serão abordados os aspectos teórico metodológicos, e serão apresentados a análise dos dados, os resultados e discussões, o produto educacional e por fim, as considerações finais.

³ Plataforma Nilo Peçanha disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>.

2 GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL – PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Inicialmente, este referencial trará os conceitos de integração e interdisciplinaridade. Em seguida, serão apresentadas considerações sobre ensino profissional e sua integração com o ensino médio, e a relação dessa modalidade com as concepções de escola unitária e de omnilateralidade. Posteriormente, será explanado o uso dos gêneros textuais nos processos educativos de uma formação humana integral, mais especificamente no caso do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI). Por fim, os projetos pedagógicos do IFS serão comentados, dando-se enfoque à relação que os projetos pedagógicos do IFS e do Curso IALM possuem com o uso dos gêneros textuais e a formação humana integral.

2.1 Integração e interdisciplinaridade

Embora bastante correlatos, os conceitos de integração e interdisciplinaridade são distintos. A seguir, uma explanação sobre tais conceitos e a relação entre eles.

Ramos (2014), citando Ciavatta (2005), explica que integrar remete ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

De acordo com Ramos (2014), no EMI a integração apresenta diferentes sentidos. Cada um destes tomados separadamente explicam peculiaridades do currículo integrado, e reunidos oferecem uma dimensão ampla da organicidade que aquele conceito contém.

O primeiro sentido, segundo a mencionada autora, é o filosófico, o qual integra trabalho, ciência e cultura, abordando o conhecimento em sua historicidade. Opõe-se à simples formação para o mercado de trabalho. Em vez disso, incorpora valores ético-políticos e conteúdo histórico científico.

O segundo sentido é o político, que reconhece a indissociabilidade da Educação Profissional (EP) e da Educação Básica (EB). Assim, a política educacional deve contemplar essas duas dimensões dentro de um mesmo currículo.

Já o terceiro sentido é o epistemológico, o qual entende que conceitos, teorias, leis gerais de fenômenos elaborados pela ciência e que se convertem em conteúdos de ensino são mediações cognoscíveis da realidade, passíveis de serem representados na forma de linguagens. Pressupõe que, no ensino, é preciso que os conteúdos sejam compreendidos como um sistema

de relações que expressam a totalidade social e devem ser apreendidos no seu campo de origem (disciplinaridade) e em relação com outros campos (interdisciplinaridade).

E, por último, o quarto sentido, o pedagógico, consiste na forma de selecionar, organizar e ensinar os conhecimentos destinados à formação pretendida. Para a seleção integrada de conteúdo, toma como critério a discussão dos processos produtivos em suas múltiplas esferas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, dentre outras.

É relevante enfatizar que o significado da integração deve estar relacionado com o diálogo entre os educadores e os componentes curriculares, para transcender a simples articulação e realmente se efetivar de maneira interseccional, não ficando apenas nos documentos institucionais, segundo Moura (2012).

Sobre a integração aplicada ao ensino profissional:

O que se almeja com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, superando a dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual à medida que forma trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, apud RAMOS, 2014, p. 87).

Há, portanto, uma necessidade social de se entender a realidade, buscando a reconstrução da totalidade, por conta da fragmentação mantida pelo sistema econômico, social e político. Dessa forma, “se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la” (MACHADO, 2010, p. 50).

Assim, o ensino integrado opõe-se às práticas fragmentadoras do saber e traz um conteúdo pedagógico comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras. Tais ações visam promover nos educandos a ampliação da capacidade de compreensão da sua realidade específica, associada à realidade social.

Abordando a relação entre integração e interdisciplinaridade, Ramos (2007) indica que a postura epistemológica da integração recorre a “princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade”. Encarando a interdisciplinaridade como método, Ramos explica que se trata de reconstruir a totalidade por tornar clara a relação entre conceitos originados de diferentes nuances da realidade, ou seja, dos variados campos da ciência configurados em disciplinas.

Portanto, a interdisciplinaridade é uma forma de trabalhar as disciplinas e conteúdos de modo a promover a integração. Isto é, a interdisciplinaridade é um meio, ou método, para alcançar um fim, a integração.

Não consiste, no entanto, em uma mera superposição ou somatório de conhecimentos, mas de ensinar as partes levando em conta o todo, tornando explícitas as relações de cada parte com o todo. Neste sentido, Pereira (2014) entende interdisciplinaridade como:

[...] tentativa do homem conhecer as interações entre mundo natural e a sociedade, criação humana e natureza, e em formas e maneiras de captura da totalidade social, incluindo a relação entre indivíduos. Consiste, portanto, em processos de interação entre conhecimento racional e conhecimento pensável, e de integração entre saberes tão diferentes, e, ao mesmo tempo, indissociáveis na produção de sentido da vida (PEREIRA, 2014, p. 33).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dialógicas e contextualizadas pois:

[...] não é pela prática espontânea e desorganizada que se pode chegar ao desenvolvimento de processos pedagógicos que possibilitem aos indivíduos aprender e agregar as informações do contexto, reestruturar o conteúdo dessas informações, reorganizar as suas hierarquias, estabelecer novas conexões entre as informações, confrontar essas informações com a prática vivida e transformar, usando os conhecimentos obtidos, a realidade em que vivem. (MACHADO, 2010, p. 92)

Assim, a interdisciplinaridade trata-se de uma demanda do entendimento da realidade concreta, por intermédio dos conceitos oriundos das múltiplas disciplinas que constituem o currículo, no prisma da formação integral. Surge também como princípio organizador do currículo, pois os temas e conteúdos escolhidos, a partir da necessidade da compreensão do real, servirão de alicerce para a organização do trabalho pedagógico. É possível, ainda, encará-la como método de ensino, pois objetiva a compreensão da realidade, sendo uma forma de explicar e integrar os conteúdos, submetendo-os aos aportes teóricos de diferentes disciplinas. Portanto, ressalta-se mais uma vez que:

[...] a interdisciplinaridade não pode ser entendida como a fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a construção do conhecimento. (MOURA, 2007, p. 24)

Essa nova postura torna imprescindível o esforço coletivo para a construção de um percurso pedagógico orientado à compreensão do objeto estudado em suas múltiplas vertentes, reconhecendo a mútua influência entre as partes e o todo, o local e o global, no contexto do confronto à fragmentação curricular e na perspectiva da formação integral. Esta perspectiva aponta para a necessidade de considerar quais são as práticas pedagógicas mais adequadas a essa proposta de currículo.

Consequentemente, as práticas formativas integradoras, em suas múltiplas formas, devem atender aos princípios da interdisciplinaridade e da unidade entre teoria e prática requeridas pelos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino. Conforme aponta Araújo (2014):

Cada projeto pedagógico é único em função das diferentes opções políticas, epistemológicas e metodológicas que faz; 1. Cada projeto político-pedagógico, em nome da coerência com suas opções políticas e epistemológicas, requer práticas formativas diferenciadas, capazes de identificar seu conteúdo; [...]. (ARAÚJO, 2014, p. 10)

Além disso, Santomé (1998) enfatiza que o ensino interdisciplinar possibilita preparar os jovens para enfrentar as situações reais, pois os conceitos trabalhados pelas áreas ultrapassam os limites de uma disciplina. O autor acredita que esta prática tem poder estruturador, por estabelecer a contextualização de conteúdos e possibilitar o diálogo e a relação entre as diferentes disciplinas. Segundo ele, o termo interdisciplinaridade surge associado à necessidade de se contrapor à esterilidade provocada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os múltiplos campos.

Entretanto, Fazenda (2011) observa que a interdisciplinaridade não pretende anular a contribuição de cada ciência em particular, e sim buscar impedir o estabelecimento da supremacia de determinada ciência em detrimento de outros aportes de similar importância.

E ainda, a interdisciplinaridade contribui para a formação global do ser humano, como preveem as diretrizes educacionais brasileiras (LÜCK, 2010, p. 52). A partir desta ideia, percebe-se que a interdisciplinaridade é um elemento que contribui para a formação humana global, incluindo a formação para a cidadania, já que os conceitos são vinculados a outros campos do conhecimento, contextualizados com a realidade social, o que por sua vez colabora para a formação crítica dos estudantes.

Também é importante ressaltar que a colaboração interdisciplinar gera reciprocidade no intercâmbio entre disciplinas. No final, cada uma sai enriquecida (JAPIASSU, 1976).

Segundo Francischett (2005), os primeiros estudos de interdisciplinaridade foram marcados por três momentos. Primeiro, na década de 1970, tentava-se encontrar uma explicitação filosófica que levasse à definição do termo; foi uma fase de construção epistemológica da interdisciplinaridade. Nos anos 1980, a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção motivou a busca de uma diretriz sociológica, tentando explicar um método para a interdisciplinaridade. Na década de 1990, houve a construção de uma nova epistemologia em busca de um projeto antropológico, construindo uma teoria da interdisciplinaridade.

Pode-se perceber que os caminhos da interdisciplinaridade têm uma longa trajetória, bem como o modismo e conceitos errôneos que o circundam causando uma certa nebulosidade sobre o tema. Por isso, é preciso trazer a diferenciação entre os termos multi, pluri, inter e transdisciplinaridade. Para tanto, Pombo (2005), delinea uma possibilidade de conceituação dos termos que perpassa reconhecer que:

[...] por detrás destas quatro palavras multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz - a palavra *disciplina*. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: *multi*, *pluri*, a ideia é a mesma: *juntar* muitas, pô-las *ao lado* uma das outras. Ou então articular, pô-las *inter*, em inter-relação, estabelecer entre elas uma *ação recíproca*. O sufixo *trans* supõe um *ir além* uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina. Aceitar a minha proposta como base de trabalho, como hipótese operatória, é aceitar que há qualquer coisa que *atravessa* a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Que essa qualquer coisa é, em todos os casos, uma tentativa de romper o caráter estanque das disciplinas. (POMBO, 2005, p. 5, *grifos nossos*).

Por esse ângulo, entende-se que a interdisciplinaridade é tanto uma necessidade como uma estratégia da integração (Ramos, 2014). Assim, no que se refere ao alcance do que pretende a presente pesquisa, é possível inferir que se os gêneros textuais são estruturas eminentemente interdisciplinares, eles poderão propiciar maior integração entre os saberes curriculares confrontando a fragmentação curricular, na busca de superar a condição rígida e isolada das disciplinas.

Considerando que a interdisciplinaridade é um dos princípios do EMI e que ela colabora para a formação humana integral, visando a preparação para a vida e para o mundo do trabalho, é apropriado abordar certas questões sobre a educação profissional, conforme a seção a seguir.

2.2 Considerações preliminares sobre a Educação Profissional

O campo da Educação Profissional (EP), assim como o campo da educação brasileira de modo geral, é marcado por lutas, disputas e embates calcados em interesses políticos, econômicos e ideológicos. A depender do momento econômico e político do país, percebem-se ora avanços ora retrocessos.

O marco inicial no âmbito da EP foi a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, como forma de auxiliar os desvalidos, durante governo do Presidente Nilo Peçanha, em 1909. Para alguns estudiosos, o caráter dessas escolas era apenas assistencialista. Porém, havia também o caráter formativo, segundo Moura (2012), uma vez que trazia uma prática reeducativa pela formação moral e cívica e pela aprendizagem de um ofício. O autor menciona que o momento histórico da industrialização no Brasil está diretamente relacionado à criação desse tipo de instituição.

Durante o fim do século XIX e o início do século XX, a indústria manufatureira estava se consolidando no Brasil, notadamente nas regiões Sul e Sudeste. Foi um momento marcado por notável crescimento urbano, causando descontrole social nas cidades. Buscando uma solução para o impasse, o Estado ofertou preparação profissional para os filhos das classes menos privilegiadas, mantendo-os longe da ociosidade por meio do aprendizado de um ofício.

Em 1942, pela assinatura do Decreto nº 4048/1942, o Ministro Capanema defendeu uma proposta que supostamente favorecia a classe trabalhadora, criando um serviço de aprendizagem com formação de natureza humana e integral. Porém, em grande parte das escolas que ofertaram o ensino médio integrado ao ensino profissional, o currículo integrado não se efetivou plenamente. Esse descompasso na relação entre trabalho e educação desde o início das políticas para a EP no Brasil fez com que sua trajetória fosse estigmatizada desde o começo, o que repercutiu ao longo do tempo.

Embates mais consolidados sobre a possibilidade de integração curricular na EP ocorreram no período que engloba os anos 1970, 1980, e 1990, inclusive no desenvolvimento de estudos sobre cursos técnicos e profissionalizantes.

Chama-se atenção para a Lei nº 5662/1971, conhecida atualmente como antiga LDB. Segundo Gomes e Marins (2013), esta lei refletia o regime militar e teve como base teórica um protótipo ideológico de “educação e produção”, próprio para o desenvolvimento de uma pedagogia tecnicista vinculada à teoria do capital humano, com destaque para o trinômio racionalização, eficiência e produtividade.

Com a Lei Federal nº 9394/1996, o Ensino Médio e a Educação Profissional ganharam identidades próprias, com características diferenciadas. O primeiro tinha por objetivo o aprimoramento do estudante como ser humano e a segunda visava associar as múltiplas formas de educação ao trabalho, à tecnologia e à ciência, para o constante desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Essa divisão entre trabalhadores manuais e intelectuais, entre trabalho simples e complexo, e a divisão da cultura geral e da cultura técnica, representou a negação de uma Educação Profissional integradora.

Em contradição à Lei nº 9.394/1996, que de certa maneira validou o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional (EMIEP), foi promulgado o Decreto nº 2208/1997 que impossibilitava a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio. Foi, por isso, considerado uma involução no processo de integração curricular na Educação Profissional.

No início dos anos 2000, a pressão exercida por intelectuais da educação e a mudança de governo, com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram fatores que propiciaram a retomada da integração da EP por meio do Decreto nº 5154/2004.

Bremer e Kuenzer (2012) destacam a relevância dessa legislação por afirmar que o decreto citado, bem como a Lei nº 11741/2008, resgataram as concepções alicerçadas em Marx, Engels e Gramsci para a formação omnilateral dos sujeitos, tendo por base o trabalho como princípio educativo e a politecnia. Vale a observação de que, no presente estudo, entende-se politecnia como a relação entre o conhecimento e domínio das técnicas sobre o objeto do fazer e o fazer operacional, isto é, entre o trabalho intelectual e a indústria.

Tomando por base o conceito de formação humana integral defendido por Capanema, Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 2) ampliam a concepção de formação humana com o entendimento de um contexto maior, considerando o universo social e a produção:

A formação humana é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte da formação humana, é fruto de tais relações. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p. 2)

Dada a relevância dessa formação humana integral no ensino, serão abordados aspectos do Ensino Médio e o seu processo histórico de integração ao Ensino Profissional no Brasil na seção a seguir.

2.3 A integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional

Primeiramente, é importante situar o Ensino Médio (EM) no cenário da Educação Brasileira e como ele se consagra na atual LDB. O Ensino Médio é etapa final da Educação Básica e é considerado uma fase crucial para que o educando se desenvolva intelectualmente e adquira conhecimentos próprios para o trabalho, em consonância com as novas conformações ocupacionais e tecnológicas.

O EM deve colaborar para que os estudantes se desenvolvam como sujeitos éticos, reflexivos e críticos, por meio de uma formação humana integral, segundo os princípios das letras, das artes e da ciência, levando-se em consideração os aspectos sociais e culturais nos quais esses indivíduos estão inseridos (BRASIL, 1996).

No tocante à forma de ensino ofertada, percebe-se que o perfil dos jovens que ingressam no EM, na escola pública, caracteriza-se tanto pela desigualdade como pela diversidade. Essa percepção é reforçada por Moura (2014), ao afirmar que:

Ao se considerar especificamente o EM, última etapa da Educação Básica (EB), constata-se que há grande variedade nos tipos de escola e, em consequência, também varia a forma e o conteúdo dessa etapa educacional, conforme uma determinada hierarquia socioeconômica a quem a elas recorre (MOURA, 2014, p. 13).

O autor chama a atenção para o perfil de muitos jovens e adultos matriculados no EM, levando em conta a idade, a condição socioeconômica, a modalidade, a escola que os atende e a necessidade que alguns desses jovens têm de trabalhar para seu próprio sustento ou até mesmo para o sustento familiar.

É nesse contexto que o Ensino Médio Integrado (EMI) traz uma proposta diferenciada, tendo como eixo o trabalho, a ciência e a cultura, buscando superar o histórico conflito da escola entre formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. O projeto de EMI traz uma proposta de integração entre educação e trabalho, sendo amalgamada pela ideia de transformação da realidade social. Possui também propostas de práticas pedagógicas integradoras, direcionadas para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes.

Vale ressaltar que, para Araújo e Frigotto (2015), os projetos de Ensino Integrado seriam direcionados pela égide da unidade da relação teoria e prática, ou seja, pelo conceito de que teoria e prática coexistem como parte de uma unidade indissolúvel, com autonomia e dependência de um em relação ao outro. Teoria e prática são, portanto, tidos como dois elementos indissociáveis.

Assim, o EMI deve prover ao educando uma formação que lhe dê subsídios para sua emancipação social e econômica, aumentando suas chances de transformar a realidade em que vive, uma vez que concebe o sujeito como ser histórico social concreto.

Seguindo este conceito, por meio do Decreto nº 5154/2004, foi provida a orientação de se integrar o Ensino Técnico de nível médio ao Ensino Médio, gerando o Ensino Médio Integrado, que tem como premissa a busca pela articulação entre educação e trabalho (GRABOWSKI, 2005). Por conseguinte, esta etapa:

[...] possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador. (GRABOWSKI, 2005, p. 9).

Assim, verifica-se a notoriedade dessa etapa de ensino e a busca de práticas educativas direcionadas para uma formação humana integral.

Novamente, ressalta-se a relevância da articulação entre teoria e prática, educação e trabalho, a partir do pensamento de Ciavatta (2014), o qual aborda a formação integrada não somente como uma articulação entre o ensino básico e o específico, mas associado com a concepção da formação politécnica. A proposição desse tipo de formação é caracterizada pela luta contra a dualidade estrutural da educação brasileira, em busca da concretização da democracia. A autora defende também a importância de:

[...] tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Ao tratar sobre o EMI, é fundamental compreender que este corresponde a uma integração entre os currículos do ensino básico com o ensino específico, e não meramente uma simples justaposição entre eles, conforme Ramos (2014). Percebe-se que a justaposição de conteúdos gera uma confusão e a consequente superposição de disciplinas, sem diálogo entre os conteúdos. Isto ocorre devido a uma hierarquização dos conhecimentos, ou seja, uns são vistos como mais relevantes que outros e são abordados de forma fragmentada.

Portanto, nota-se que as disciplinas precisam estar conectadas para que as atividades propostas nas salas de aula sejam significativas. Para isso, os alunos precisam compreender a relação entre as disciplinas e conteúdos, entendendo que todos os conhecimentos vivenciados na escola são ângulos diferentes de uma mesma e única realidade. Apesar de cada conhecimento parecer autônomo e autossuficiente, na verdade, só pode ser compreendido em sua totalidade quando visto como parte de um conjunto. No entanto, a realidade vivenciada em muitos cursos integrados se configura em sobrecarga de disciplinas para os alunos e excesso de turmas lotadas para os professores, o que inviabiliza concretizar a integração.

É primordial ter clareza de que almejar o Ensino Médio Integrado não deve ser a atividade fim. Nos ditames de uma sociedade capitalista, é inviável uma escola que consiga atender e cercear a dualidade da oferta de ensino. Por outro lado, “a superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos possam dedicar-se, ao mesmo tempo, ao trabalho intelectual e ao trabalho manual.” (SAVIANI, 2003, p. 139). Assim, é preciso perceber que “[...] a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual.” (SAVIANI, 2003, p. 141).

Dessa maneira, o Ensino Médio Integrado, pode ser considerado como uma forma de ensino que caminha no sentido de buscar reconstruir a percepção de totalidade da realidade. Logo, de acordo com as concepções defendidas por autores como Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Kuenzer (2010), Moura (2012) e Ramos (2005), essa etapa pode representar um tipo de travessia para a politecnia.

Sobre o currículo integrado, deve-se levar em conta a vida dos educandos com todas as dimensões existentes, pois suas vivências históricas, sociais, econômicas e culturais precisam ser ressignificadas a partir da realidade atual. A respeito da concepção de currículo integrado à vida dos educandos, há elementos significativos do passado que precisam integrar-se ao presente. As experiências e a cultura trazidas pelos educandos precisam juntar-se aos conhecimentos científicos para significá-los (MACHADO, 2010, p. 82).

Necessário compreender também que os conteúdos gerais e técnicos possuem a mesma importância nesse processo de formação integral. Sendo assim, para Machado (2010, p. 82) deve haver “uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica”. Para o referido autor, essa integração curricular significa também como momento propício para os profissionais envolvidos, superarem as fragilidades de cada tipo de ensino – médio e técnico – e buscarem outras relações entre teoria e prática.

Para isso, é relevante que haja uma sistematização de ações integradas, cuidando para não privilegiar qualquer disciplina ou conteúdo específico, uma vez que o essencial é despertar as potencialidades do educando para que ele assuma um papel de agente transformador. Assim:

[...] faz-se necessário selecionar e organizar conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências desses sujeitos, que reafirmem seu potencial de protagonistas da história e da cultura. O processo educativo da modalidade do ensino integrado pode, para tanto, recorrer a propostas de ação didática que dialoguem e contribuam para o desenvolvimento de formas organizativas de alunos e professores que sejam instâncias mediante as quais possam contribuir para intervir na realidade social em que vivem. (MACHADO, 2010, p. 89).

Fica evidente, portanto, que admitir a integração do ensino médio com o ensino técnico deve ser um compromisso ético e político, objetivando o desenvolvimento do ensino médio sobre uma base unitária garantida para todos. Essas ações perpassam por um currículo integrado e atividades pedagógicas condizentes com a proposta, que formem um aluno capaz de ler nas entrelinhas, motivado a agir para transformar realidades, a partir do senso crítico que foi cultivado nele.

Nesse contexto, fatores como a hierarquização dos componentes curriculares, a falta de condições materiais nas escolas, a falta de professores com formação adequada para lecionar no EMIEP, além de currículos engessados, alunos e professores sobrecarregados de disciplinas, salas de aulas superlotadas, entre outros fatores, prejudicam a efetivação de um currículo plenamente integrado.

Portanto, apesar dos avanços conquistados, ainda há desalinhamento entre as conquistas na lei e a concretização na prática devido a embates conceituais, disputas políticas historicamente arraigadas no âmbito educacional e contradições pedagógicas.

A partir das reflexões trazidas nesta seção, depreende-se, em suma, que o Ensino Médio Integrado busca o trabalho como princípio educativo, e a educação como atividade humanizadora, capaz de desenvolver as potencialidades humanas de forma integral. O EMI deve também desviar da dualidade entre educação propedêutica e educação profissional e colocar o ser humano como centro do processo educativo, não o mercado de trabalho.

Ademais, diante do exposto, a educação profissional integrada ao ensino médio deve constituir-se em uma escola unitária, politécnica e omnilateral, superando as barreiras da dualidade. Na seção a seguir, tais discussões prosseguirão, focando nas conjecturas da escola unitária e sua viabilidade e da omnilateralidade para a estruturação de um currículo integrado.

2.4 Concepções sobre a Escola Unitária e a Omnilateralidade

Marx e Engels (2011) criticam uma formação que exproprie o indivíduo de suas condições culturais, sociais e materiais, negando o acesso irrestrito ao seu desenvolvimento. Tal crítica, juntamente com suas manifestações em defesa de uma sociedade menos capitalista, oferece um indicativo da visão dos autores sobre a omnilateralidade, como se percebe no trecho a seguir:

A causa não está na consciência, mas no ser. Não no pensamento, mas na vida; a causa está na conduta empírica do indivíduo que, por sua vez, dependem das condições universais. Se as circunstâncias em que este indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. (MARX; ENGELS, 2011, p. 43)

Os autores citados trataram a questão da educação, partindo do princípio de que os homens, sobretudo os da classe trabalhadora, constroem a vida nas relações sociais de produção. Afirmam também que a educação da classe trabalhadora deve compreender a educação intelectual, física e tecnológica. Logo, fica evidente a necessária união da instrução com o trabalho material.

Essa linha de pensamento apoia o conceito de formação integral do ser humano, isto é, uma formação omnilateral, politécnica, que inclua a dimensão intelectual, abrangendo a totalidade das ciências. Dessa forma, a classe trabalhadora terá chance de emancipação. (MOURA; LIMA FILHO e SILVA, 2012)

Em oposição à unilateralidade e ao modelo hegemônico, esta pesquisa defende uma Educação Profissional que favoreça o desenvolvimento dos sujeitos pela perspectiva de uma escola unitária, que se apoie em conhecimentos e experiências diversas, notadas e praticadas universalmente. Os conceitos de politecnia e formação integrada são necessários a uma escola comprometida com a transformação social, isto é, com a formação de estudantes críticos e conscientes do seu papel social. Tal escola deve ser capaz de se adaptar à realidade e às necessidades do aluno, sem exigir o contrário.

Apesar dos obstáculos presentes nesse desafio, o ensino médio integrado ao ensino técnico de forma unitária é primordial para fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade. “A ideia

de ‘travessia’ pode compreendê-la como constituinte de um movimento de continuidade e ruptura a partir do qual o novo engendra-se no velho” (MOURA *et al.* 2012, p. 1072).

Essa travessia é comentada por Ramos (2007):

O Decreto n. 5154/2004 pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. (RAMOS, 2007, p. 15)

O mesmo autor ainda defende que a condição para superar um ensino enciclopédico — que não permite ao estudante estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive — é trabalhar nos sentidos ontológico e histórico por organizar a base unitária do ensino médio. Dessa forma, ajuda-se o estudante a entender que todos nós somos seres de trabalho, cultura e ciência e que a plenitude do exercício dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros.

Segundo Araújo e Frigotto (2015), a escola unitária precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade criadora intelectual e prática, bem como o entendimento da realidade social, tendo o trabalho como pilar e princípio educativo.

Neste sentido, Gramsci (1982) indica que ter o trabalho como princípio educativo se configura na perspectiva de superar a dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982, p. 125)

A escola unitária defendida pelo autor traz pressupostos referentes à relação entre a cultura – artes e literatura – e a técnica, devendo haver oportunidade de acesso a todos os sujeitos, sem diferenciação de classe.

Diante do exposto, conclui-se que os termos “formação integrada”, “formação politécnica” e “formação tecnológica” expressam o tipo de educação que supre as necessidades do mundo do trabalho, encarando a ciência e a tecnologia como forças produtivas, fontes de riqueza. Por meio de tais práticas, os sujeitos do ensino e da aprendizagem devem manifestar uma atitude humana transformadora, concretizada com seu engajamento político com os

trabalhadores, abarcando a dinâmica das relações sociais, uma vez que a prática pedagógica ultrapassa o ambiente escolar (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015).

Assim, a formação voltada para a omnilateralidade dará ao indivíduo as condições para a conquista da sua autonomia, para que ele se reconheça não só como produto da história, mas também como sujeito ativo, comprometendo-se com a transformação social.

Neste sentido, é de fundamental importância valorizar aquilo que o aluno traz de conhecimentos adquiridos em outras vivências sociais fora da escola. E ainda, considerar o aluno como sujeito do conhecimento, pensante, histórico, social e autor da sua aprendizagem em interação com o objeto do conhecimento, com o professor (mediador) e com seus pares.

Vale ressaltar a necessidade, por parte do educando, de se esforçar para ter o domínio técnico-operativo e a compreensão científica que a tecnologia e o processo produtivo demandam, para que seja capaz de desvendar as partes e o todo, compreendendo sua essência.

Na seção a seguir, serão abordadas as bases teóricas que confirmam os benefícios de uma conexão mais estreita entre os gêneros textuais e a proposta de formação humana integral no Ensino Médio Integrado.

2.5 Gêneros Textuais – sua importância como fios condutores para propostas pedagógicas integradoras

Este tópico tratará da importância da leitura e compreensão dos gêneros textuais para a formação crítica do indivíduo e do papel fundamental da escola nesse processo, visto que os gêneros são entidades comunicativas que servem como fios condutores para propostas pedagógicas integradoras direcionadas à formação humana integral.

Neste ponto, convém destacar que existe a expressão “gêneros textuais”, largamente utilizada no Brasil, e também “gêneros do discurso”, mencionada por Bakhtin (1997). Intencionalmente, a terminologia de Bakhtin não foi utilizada aqui, por não ser objeto deste estudo a flutuação terminológica entre gêneros discursivos ou do discurso e entre gêneros textuais ou do texto. Este estudo baseia-se na materialidade do texto e, por isso, segundo Rojo (2005), é preferível e apropriado usar aqui a expressão “gêneros textuais”, também utilizada por Marcuschi (2007), Antunes (2005) e Bronckart (2006).

Apesar da escolha pelo termo gêneros textuais, há de se considerar a discussão feita por Mikhail Bakhtin, filósofo russo da linguagem, sobre os gêneros do discurso. Seus estudos ocorreram no início do século XX, mas sua primeira tradução no Brasil só ocorreu nos anos 90. Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 1981[1979]), é inaugurada a

noção de gêneros na linguística com a seguinte afirmação: “Só se pode falar de fórmulas específicas, de estereótipos no discurso da vida cotidiana, quando existem formas de vida em comum relativamente regularizadas pelo uso e pelas circunstâncias” (BAKHTIN, 1981, p. 125). Em *Gêneros do Discurso*, Bakhtin (2003, [1992]) explica que o estudo dos gêneros não é recente, mas sempre esteve vinculado à Poética e à Retórica, introduzindo assim o debate acerca dos gêneros do discurso na Linguística, considerando-os como enunciados relativamente estáveis que devem ter propriedades características, tais como conteúdo, forma e estilo.

Bakhtin obteve maior projeção tanto na esfera acadêmico-científica quanto na escolar, sob a ótica do princípio dialógico da linguagem, a partir do debate sobre os gêneros do discurso. Sobretudo na esfera escolar, pode-se constatar o legado desse teórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, principalmente no que concerne ao princípio dialógico da linguagem e aos gêneros textuais para o tratamento em sala de aula (BRASIL, MEC, 1998).

Os PCNs de Língua Portuguesa defendem o desenvolvimento da capacidade comunicativa e também que se possibilite ao educando adquirir conhecimentos específicos a respeito dos gêneros discursivos:

Um escritor competente é alguém que ao produzir um discurso culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos, e circunstâncias enunciativas em questão'. (BRASIL, 1998, p. 63)

Isto é, parte-se do pressuposto de que só é possível se comunicar verbalmente por meio de algum gênero discursivo.

A partir do que foi exposto, entende-se que os PCNs adotaram os gêneros discursivos como objeto de ensino da língua materna, tanto oral como escrita, já que sua proposta foca "nas funções sociodiscursivas da escrita e nas condições de produção das diferentes interações verbais", como ressalta Rodrigues (2000, p. 208). Essa proposta adota o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino, visto que "quando se pensa no trabalho com texto, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos" (BRASIL, 1998, p.77).

Sobre a história dos gêneros textuais, Marcuschi (2008) menciona que o estudo dos gêneros textuais já existe há pelo menos vinte e cinco séculos, iniciando com Platão, para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, depois pela Idade Média, Renascimento e Modernidade, século XX, chegando até nossos dias.

Na tentativa de deslocar o ensino da norma, da frase isolada e da gramática, é que, desde os anos 80 do século XX, admite-se de forma praticamente unânime que o texto é o melhor ponto de partida e de chegada para se trabalhar a língua em sala de aula, pois possibilita situações concretas de seu uso, de acordo com Marcuschi (2008). A partir dessa compreensão é que esse estudo segue pela vertente dos gêneros textuais.

E o que são gêneros textuais? Segundo Marcuschi (2008), são textos que se substancializam em situações comunicativas recorrentes, ou seja, são textos com os quais as pessoas lidam diariamente e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos, determinados por objetivos, composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças sociais, institucionais, históricas e técnicas.

Para o autor, os gêneros são, em primeiro lugar, fatos sociais e não apenas fatos linguísticos. É impossível não se comunicar verbalmente por meio de algum gênero textual, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos concretizados em algum gênero textual.

A abordagem dos gêneros textuais refere-se ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diferentes formas. Dessa maneira, seu estudo compreende uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e da visão da sociedade, além de tentar responder a questionamentos de natureza sociocultural no uso da língua de forma geral.

Os gêneros, por não serem instrumentos estanques e inflexíveis da ação criativa, dão espaço simultaneamente à mobilidade e à transmutação. Marcuschi (2008) explica que os povos de culturas predominantemente orais, muitos de culturas ágrafas, desenvolveram um número limitado de gêneros. Entretanto, com a criação da escrita alfabética, em torno do século VII a.C., esses artefatos se multiplicaram, surgindo os gêneros textuais escritos.

A proliferação dos gêneros nas modalidades oral e escrita e até mesmo multimodal se presta ao aparecimento de novas formas discursivas, ou mesmo, novas formas de comunicação. Isto se configura numa interdependência com outros gêneros já existentes, ou seja, uma transmutação de gênero, conforme sinaliza Bakhtin (1997).

Observa-se que a conversação simples e cotidiana, por exemplo, passa ao diálogo entre médico e paciente numa consulta médica, ou seja, de gênero primário transforma-se em secundário. Ressaltando os conceitos das categorias primário e secundário, de acordo com Bakhtin (1997): o primário recebe esta denominação porque aconteceu antes de qualquer transmutação ou complexidade em seu conteúdo, estilo ou composição; o secundário apresenta as características do gênero primário acrescidas de outras mais complexas.

Conquanto as modalidades da língua tenham formas comunicativas de uso peculiares, elas apresentam um certo hibridismo. A plasticidade e a dinamicidade são traços que cada vez mais se acentuam na linguagem dos novos gêneros.

Assim, há de se considerar que atualmente existem incontáveis gêneros, provenientes das mais diversas demandas sociais, inclusive tecnológicas. Pode-se exemplificar alguns deles: telefonema, piada, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, conversa espontânea, conferência, e-mail, bate-papo virtual, videoconferências, etc.

Atualmente, surgem novos gêneros orais e escritos a partir das possibilidades lançadas pela denominada cultura eletrônica. Além de atenderem à nova demanda sociocultural, esses gêneros são marcados por características tais como dinamismo, efemeridade e multiplicidade.

Nesse contexto, é importante esclarecer a diferenciação entre os termos “tipo textual” e “gênero textual”, já que muitas vezes ocorrem dúvidas sobre tais conceitos. Marcuschi (2007) diferencia tipologia textual de gêneros textuais. As tipologias textuais apresentam natureza linguística fixa, tais como aspectos lexicais e sintáticos, relações lógicas, tempos verbais, elementos estruturais etc. São exemplos: argumentação, narração, descrição, predição, injunção e exposição. Nesse grupo, não há novos acréscimos, é um grupo definido. Diferentemente das tipologias textuais, os gêneros textuais são definidos por seus aspectos sociocomunicativos, com base em seus conteúdos, propriedades funcionais, aspectos composicionais e estilísticos.

Além disso, a perspectiva funcionalista da linguagem vale-se de critérios indicados pelo próprio contexto, como formas de ação sócio interativas. Nessa abordagem, os gêneros textuais são flexíveis, dinâmicos, históricos, sociais e recorrentes. São também reconhecidos como uma categoria processual, interativa e cognitiva.

Essas características não os tornam formais, mas sim entidades comunicativas em que são evidenciados propósitos, funções, ações e conteúdo. Tais propósitos são bastante claros, determinando o gênero textual e dando-lhe um campo de circulação. Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como conteúdo e estilo, mas sua determinação se dá pela função e não pela forma.

No tocante ao domínio discursivo, Bakhtin (1997) afirma que as pessoas, em cada esfera da atividade humana, elaboram textos com determinadas características comuns. Por essa razão, eles circulam em determinado domínio discursivo, que é o lugar em que os textos são elaborados e consumidos. Marcuschi (2008) conceitua domínio discursivo como instâncias discursivas que marcam a origem e o lugar em que, institucionalmente, o domínio discursivo é

manifestado. Assim, conforme Adam (2008), os domínios discursivos são o literário, o jornalístico, o político, o religioso, o cotidiano.

Assim, os domínios discursivos não são nem textos nem discursos, mas ambientes ou instâncias nos quais se inserem certas ocorrências da linguagem que podem ser exclusivas ou não. Ainda de acordo com o autor supracitado, os gêneros textuais jaculatórias, novenas e ladainhas acontecem exclusivamente no domínio religioso e não mais em qualquer outro. Da mesma forma, o domínio religioso não publica o gênero textual edital de concurso, porque não compete as suas instâncias.

Como visto, a materialização dos textos se dá por meio de gêneros textuais, dos modos mais diversificados, em situações sociais corriqueiras de cada pessoa. Por isso, pode-se dizer que os gêneros são integrantes da estrutura social e não somente reflexo dessa estrutura. É aí que se sobressai o papel de atividades pedagógicas alicerçadas nos gêneros textuais, sobretudo por estes caracterizarem fatos sociais.

Mussalim (2004) argumenta que o contato com diversos gêneros textuais exige habilidades e competências específicas do leitor e do produtor. Sendo assim, essa estudiosa afirma que a educação escolar, seus professores e o material didático são os principais responsáveis pelo desenvolvimento e pelo refinamento dessas habilidades e competências de leitura na sociedade.

E diante da importância dada à interação para a aprendizagem, isto é, a relevância da mediação por meio da linguagem para a construção do conhecimento, tem-se a teoria da aprendizagem sociointeracionista ou histórico-cultural de Vygotsky (detalhada no tópico 4.2), como eixo de embasamento do estudo em tela. Esta vertente defende o desenvolvimento do espírito humano como parte de um processo social e histórico.

Segundo Morato (2005), os estudos interacionistas a respeito da linguagem, referenciados pelo viés filosófico e sociológico, são fortalecidos por Bakhtin (1997), porque introduzem a concepção histórico-discursiva de sujeito e uma conjuntura social em que se insere a linguagem no mecanismo dialógico pelo qual acontece a interação.

Bakhtin foca as interações verbais nas relações sociais, as quais incluem a interação face a face, a situação enunciativa, o processo dialógico, o gênero discursivo e o modo pelo qual os sujeitos produzem interação, isto é, um modo de produção social da língua. Ele elege a língua como "um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores", cujo produto é a enunciação (MORATO, 2005, p. 331).

Entende-se que a linguagem se desenvolve nas relações sociais, por isso, ela é o resultado da atividade humana e está calcada na comunicação social vista como interação. Bakhtin (1997) afirma que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal,

que constitui a realidade fundamental da língua. Nesse sentido, ela não é vista como um instrumento, tampouco como um sistema formal, mas como elemento de interação. Para Bakhtin, o diálogo compreende tanto o sistema linguístico concreto quanto os aspectos contextuais da situação de interação. Logo, determinado locutor mobiliza seu discurso de acordo com as especificidades do gênero discursivo de que precisa em determinada situação social.

De acordo com o referido embasamento teórico, no que toca à educação, nota-se que, em grande parte dos casos, o ensino começa com algum tipo de texto e a sua compreensão passa a ser uma meta relevante em si mesma, além de ser um meio para atingir outros propósitos educacionais. Os objetivos da educação vão além da compreensão de determinados textos, porém podem ser inalcançáveis sem eles.

Hodiernamente, a noção de gênero textual não está mais associada somente à literatura. Usa-se a noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e linguística. Logo, o estudo dos gêneros textuais tem sido cada vez mais multidisciplinar, e por isso, podem servir como viés de integração, imprescindível no EMI.

A centralidade da questão talvez esteja na noção de que os gêneros não são formas rígidas conforme aprendemos na escola, mas são apreendidos de modo natural, semelhante à aprendizagem da língua materna, nas relações sociais de forma concreta.

Por isso, é importante indagar sobre as práticas de leitura e escrita na instituição escolar, isto é, em que proporção estão relacionadas com a vivência dos estudantes e com a visão totalizante da realidade, para então sugerir práticas pertinentes e funcionais no contexto escolar. Assim, o trabalho com gêneros permite tratar integralmente elementos centrais no ensino da língua, tais como, questões de produção, compreensão e gramática.

Nesse contexto, é importante destacar que a leitura também pode colaborar com outros aspectos, como sociabilidade, apropriação da língua, aquisição de conhecimento, e até mesmo o puro e simples entretenimento. Dessa forma, contribui-se para que o educando tenha “uma formação geral sólida, a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato” (SAVIANI, 1994, p. 103).

Diante de tal abordagem, faz-se mister deixar claro em que consistem alfabetização e letramento, para a compreensão da necessidade de se ir além da mera decodificação de signos linguísticos para a efetivação da formação integral. É o que será tratado em seguida.

2.5.1 Alfabetização e Letramento

Este tópico discorrerá sobre a diferenciação entre alfabetização e letramento. Trata-se de uma discussão importante, pois desde o final do século XIX, há grande inquietação a respeito de muitas pessoas serem alfabetizadas, mas não alcançarem competência com as práticas sociais de leitura e escrita.

Ressalta-se a concepção de letramento, que se ocupa da função social da leitura e da escrita, podendo assim colaborar com a formação para a cidadania e consequentemente com a formação humana integral. Neste entendimento, para que o indivíduo seja letrado, não basta reconhecer as letras do alfabeto ou saber assinar o próprio nome, por exemplo.

Verificando a origem da palavra, constata-se que letramento, *literacy* (alfabetismo), do inglês, vem do latim *littera* (letra), com a adição do sufixo inglês *cy*, que indica condição ou estado. Sumariamente, portanto, letramento significa condição ou estado de letrado.

Tfouni (2006) adverte para o fato de que não-alfabetizado e iletrado não são termos sinônimos. Não-alfabetizado é o termo que designa o indivíduo excluído do sistema escolar e que não consegue acesso ao abecedário.

O termo letramento surgiu no Brasil em 1986, segundo Soares (2004) e Marcuschi (2008), no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Este vocábulo apareceu no sentido de atender às necessidades contemporâneas da leitura e da escrita. Dessa forma, foi se estabelecendo e confirmando a real necessidade de seu uso.

Para Soares (2004, p. 18), letramento consiste no resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, ou seja, a condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como resultado de se ter tomado posse da escrita. Ela complementa falando que, além de saber ler e escrever, o letrado faz uso competente e frequente da leitura e da escrita (*op. cit.*, p. 36). Soares esclarece também que o título de alfabetizado pode ser obtido por aquele que aprendeu a ler e a escrever, enquanto o letrado é o indivíduo que usufrui com frequência das práticas sociais que circundam a leitura e a escrita em seu dia a dia. Ademais, pessoas letradas, com frequência, ascendem socialmente na proporção em que convivem com o maior número de bens culturais em diversos contextos.

Para Mortatti (2004), o letramento possibilita, como resultado das atividades de leitura e escrita, repercussões sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, tanto para o indivíduo como para o grupo em que as práticas de ler e escrever estão presentes.

Já Marcuschi (2007, p. 21), entende o letramento como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em situações informais e para usos utilitários.

Dessa forma, o letramento atende às demandas sociais das práticas sociais de leitura e escrita, como por exemplo: identificação da linha de ônibus; envio de e-mail; identificação do vencimento de uma conta de água, escrita da lista de compra da feira; interpretação de um resultado de exame; entendimento de uma bula de remédio; compreensão de uma receita culinária; leitura e escrita em aplicativos de mensagens, leitura do cardápio no restaurante etc.

Street (1984, p. 1) define as práticas de letramento:

Eu usarei o termo letramento para nomear as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita [...]. O que as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas são envolvidas em ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como “neutras” ou meramente “técnicas”. (STREET, 1984, p. 1, *grifos do autor*)

Conforme essa definição, as atividades de letramento devem ser focadas em como, onde, por que e o que ler e escrever, já que os sentidos culturais, ideológicos e políticos são constituintes das práticas de letramento.

Kleiman (2008, p. 18), por sua vez, amplia o conceito de letramento ideológico ao afirmar que o letramento está também presente na oralidade. Ou seja, uma atividade que envolve apenas a modalidade oral é considerada um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e de lexicalização típicas da modalidade escrita. O autor também defende que a escola é a mais importante agência de letramento no Brasil, apesar de ainda desenvolver práticas de letramento não muito amplas em sala de aula. Para que os alunos possam estar melhor preparados em relação à capacidade das práticas de leitura e escrita, são imprescindíveis atividades para a completude da cidadania, conforme Bohn e Souza (2003).

Caso não haja material rico em atividades, como também recursos adequados, que possam melhorar o desenvolvimento dos alunos quanto às práticas de leitura e escrita, sobretudo na educação básica, serão mantidos graves problemas de cidadania, exclusão social, empregabilidade, conforme Mollica (2007) e Bohn e Souza (2003).

A escola é âmbito primordial para a apropriação da cultura letrada (MOLLICA, 2007). Por isso, a escola é a agência de letramento por excelência. Entretanto, deve-se considerar outras agências de letramento: família, local de trabalho, igreja, clube, rua, biblioteca, galeria de arte, feira, supermercado etc.

Apoiada nessa questão do letramento, será discutida a seguir a importância da leitura e em que medida contribui com a autêntica formação cidadã, com a mobilidade social, com a autonomia e criticidade do indivíduo, enfim, com a formação humana integral.

2.5.2 Considerações sobre a relevância da leitura para a formação humana integral

Encarar a leitura como aspecto fundamental na formação dos indivíduos está em consonância com a proposta de formação humana integral. Por que razão? Por meio da leitura, o indivíduo pensa, sonha e constrói a si mesmo. Encontra sentido no mundo que o cerca, enxerga novas possibilidades, abre caminho para a mobilidade social, e se torna mais resistente ao que possa lhe marginalizar.

Nas palavras de Petit (2008):

[...] a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar um atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (PETIT, 2008, p. 16)

A leitura traz possibilidades de acesso ao saber, proporcionando ao indivíduo um certo domínio sobre o mundo, repleto de inconstâncias, principalmente por intermédio dos diversos suportes de informação escrita. Tem ação libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura.

Nesse contexto, os sujeitos são vistos como possuidores de uma história, uma vida, uma cultura; com necessidades distintas, mas também com direitos universais.

Reforçando os benefícios da leitura, Failla (2016) chegou à conclusão de que os leitores são mais felizes do que os não leitores. Essa constatação foi amplamente estudada na pesquisa *The Happiness of Reading*, da Universidade de Roma, produzida em 2015.

No Brasil, por um lado, dados coletados pelo Ibope Inteligência no final de 2015 e publicados na 4ª edição da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2016) mostram que cerca de 44% dos brasileiros são “não leitores”, isto é, não leram pelo menos partes de um livro nos últimos três meses. Deve-se abrir um parêntese aqui para o fato de que o livro é um artigo de luxo, inacessível para grande parte dos alunos. Por outro lado, Borges (2016) contraria a ideia comum de que jovens brasileiros não gostam de ler, ao mencionar o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal avaliação indicou que os Institutos Federais de Educação registraram desempenho equivalente ao de países asiáticos, e acima da média da OCDE, nas áreas de Matemática, Ciência e inclusive de leitura.

É importante pontuar que esses dados estão relacionados também a uma melhor estrutura nas escolas federais, com a presença de bibliotecas e com programas de permanência

e de assistência aos alunos com maior vulnerabilidade social, que são a grande maioria. O aluno que recebe na instituição um auxílio alimentação, deixa se preocupar com o que vai comer enquanto está na escola, liberando espaço em sua mente para focar no aprendizado. Assim, consegue mergulhar mais livremente na experimentação e na leitura. Esse é um dos diferenciais positivos das escolas federais em relação a muitas escolas estaduais e municipais.

Ainda assim, surge a pergunta: todo aluno gosta de ler? Provavelmente não. Esse desafio requer dedicação constante de pais e educadores, já que estimular o gosto pela leitura, na maioria das vezes, é uma tarefa complexa e cheia de obstáculos.

Não basta apenas ter a boa vontade de colaborar com os educandos. É prudente primeiro descobrir onde estão os entraves, identificar os motivos que os distanciam da leitura e, conseqüentemente, do pleno exercício da cidadania. O mapeamento do que os alunos leem é indubitavelmente um caminho para se aproximar dos seus interesses.

Em seguida, deve-se buscar estratégias que possibilitem ultrapassar as barreiras que atrapalham o envolvimento do educando com a leitura. Se houver um compromisso da escola para ajudá-lo a entender que quem lê transcende o tempo, numa experiência de prazer indescritível, pessoal e inigualável, o educando poderá ter um novo olhar para a leitura.

Paulo Freire destaca que o leitor precisa, antes, ser capaz de fazer a leitura do seu mundo próprio, o que o levará ao interesse pela leitura da palavra, em um:

[...] processo que envolva uma compreensão crítica do ato de ler que não esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 11).

Assim, além de despertar no aluno o encantamento pela leitura, é relevante despertar nele a sensibilidade para que ele seja capaz de se situar frente ao texto lido. Lajolo ainda acrescenta que:

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 1993, p. 7)

É importante considerar que a leitura instrutiva e a leitura que estimula a imaginação não devem ser apresentadas como opostas, já que ambas contribuem para a formação do

pensamento do indivíduo, ajudando-o a escrever sua própria história e a lidar com seus medos, sentimentos, frustrações, perdas, conquistas. Enfim, a buscar o sentido das coisas.

Percebe-se que o contato do aluno com diversos gêneros textuais se apresenta como prática pedagógica que serve de base para o diálogo, a reflexão e a humanização dos sujeitos, inspirando novas formas de enxergar o mundo e de se relacionar com o mundo do trabalho.

Neste sentido, a leitura ajudará a desenvolver essa capacidade de compreensão do mundo ao seu redor, na medida em que contribui para que o indivíduo se torne mais agente de sua vida, encontrando seu lugar no mundo. Reforçando com as palavras de Petit:

A leitura contribui assim para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos dos seus destinos e não somente objetos de discurso dos outros. (PETIT, 2008, p. 118)

A partir da leitura de múltiplos gêneros textuais, a pessoa transforma e ressignifica o que lê, pois a leitura não ocorre de forma passiva. Em sua mente, o leitor distorce, reescreve, altera o sentido do que lê, e sofre também transformações em si mesmo. Escritor e leitor constroem-se um ao outro. Nesse sentido, Zilberman discorre:

Entre a obra e o leitor estabelecem-se uma relação dialógica. Essa relação por sua vez, não é fixa, já que, de um lado, as leituras diferem a cada época, e de outro, o leitor interage com a obra a partir de suas experiências anteriores, ele carrega consigo uma bagagem cultural de que não pode abrir mão e que interfere na recepção de uma criação literária particular. (ZILBERMAN, 2008, p. 92, apud ZEN e COLLIER, 2014, p. 135)

Vale também enfatizar a dimensão do poder assumido pelos que se apropriam do conhecimento por intermédio da leitura. Para tanto:

Além do despertar do imaginário, o livro já significou ameaça aos poderosos por seu poder libertador de consciências. Foi queimado em praças e proibido como instrumento revolucionário. Também já representou instrumento de domínio e manipulação de massas, ao difundir crenças, ideologias ou fé religiosa. (FAILLA, 2011, p. 21)

Os gêneros textuais destacam-se, portanto, como fortes instrumentos da máquina sócio discursiva, na qual os indivíduos se inserem a partir da sua constituição como seres sociais. E é por meio do poder consolidado pela leitura que se abrem caminhos para exercer o papel de autêntico cidadão. Ou seja:

Leitura e cidadania têm tudo a ver. É um binômio correto, objetivo, que anuncia a estreita relação entre uma ação de governo e sua consequência na vida dos nacionais (...) O país democrático, que abre espaço para que os contrários convivam em paz dentro de um mesmo espaço político, precisa oferecer mais e mais oportunidades a todos para aprender, conhecer, ler e, por intermédio desse caminho, se transformar em cidadãos de fato e não de direito. (WERTHEIN, 2008, p. 43)

Assim, as novas formas de trabalho didático vêm se voltando para os gêneros textuais, uma vez que a partir deles pode-se analisar mais do que o funcionamento da língua, chegando-se até mesmo ao funcionamento da própria sociedade, tomando por base as atividades discursivas. Considerando que a linguagem é a via de elaboração e de desenvolvimento do conhecimento humano, convém dizer que refletir sobre a língua pressupõe a compreensão da sua natureza interativa.

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com destaque especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades sociais e culturais. Kleiman (1998) comenta que, na qualidade de instrumento pertencente a todas as disciplinas, a leitura pode ser objeto e instrução de aprendizagem, ferramenta para construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais apresentam seu caráter humanizador e emancipador, podendo combater a hierarquização entre os saberes abalizados hegemonicamente na sociedade moderna, transcendendo o atual estado de fragmentação imposto pelas relações humanas de trabalho.

Outra característica que confere aos gêneros textuais o poder humanizador é o fato de despertar e ressaltar sentimentos próprios da condição humana, já que normalmente carrega relatos que transitam entre o real e o sonho, o racional e o irracional, e é nesse movimento transitório que o homem reflete e se contrapõe às situações postas pelo mundo imediatista e pelas relações sociais.

Assim, faz-se mister perceber que dar mais destaque aos gêneros textuais na educação, não envolve apenas incluí-lo no currículo como conteúdo de Língua Portuguesa, mas também vislumbrar uma dimensão humanística, de dialogicidade entre a técnica e a formação geral, visando proporcionar uma ferramenta que ultrapasse uma possível estagnação resultante do tecnicismo e direcionar os sujeitos a múltiplas possibilidades de experiências para a formação humana integral.

A ideia é que, com o uso interdisciplinar de gêneros textuais, os estudantes aprendam a diferenciar os textos, compreendendo como eles funcionam nas diversas práticas socioculturais,

e ampliando seu repertório com textos mais literários ou mais específicos. As experiências de ensino com uso de gêneros são compreendidas através de teorias que alicerçam essas práticas, cujo objetivo é a formação de leitores críticos e proficientes.

Segundo Cristóvão e Nascimento (2013, p. 363), “lemos, escutamos e produzimos textos como uma forma de participação no mundo”. Assim, múltiplos gêneros textuais podem colaborar para a estratégia pedagógica, promovendo experiências de leitura associadas a diferentes domínios da atividade humana.

Portanto, diante da necessidade destes recursos para mediar as ações das pessoas, fica evidente a importância dos gêneros como mega instrumentos simbólicos dessas interações e como constitutivos da linguagem em funcionamento, sobretudo nas atividades coletivas de formação, ou seja, nas atividades de linguagem socialmente construídas.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), que percebem os gêneros como formas de ações sociais, não se deve simplesmente ensinar gêneros, mas ensinar a operar com gêneros; ensinar um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Esses sujeitos agentes não escolhem de forma rígida um modelo de texto; escolhem-no em função de seu desenvolvimento pessoal e, assim, por serem expostos aos gêneros, aprendem por ensaios e erros a adaptá-los a determinadas situações de ação.

Também para Matêncio (2004, p. 225):

[...] os gêneros não se ensinam, se aprendem, em processos de socialização e, sendo assim, os professores deveriam promover situações de ensino e de aprendizagem à luz dos gêneros, e não propriamente ensinar gêneros.

De acordo com os pressupostos apresentados até aqui, encara-se a linguagem como meio de ação, o gênero textual como articulador das práticas sociais e ensino, e a leitura crítica como uma habilidade que pode ser ensinada.

Percebe-se então a relevância da escola como mediadora no processo de aprimoramento da leitura e da compreensão dos gêneros textuais, direcionando leituras fundamentais para a formação do educando como leitor crítico, capaz de discernir o que realmente lhe agrega valor como indivíduo e cidadão. Por isso, na seção a seguir, será explanado o papel da escola.

2.5.3 Compreensão e uso dos gêneros textuais – o papel da escola

Ao passo que uma melhor compreensão e uso dos gêneros textuais favorece a emancipação dos indivíduos no contexto da educação, torna-se relevante reconhecer o papel da

escola no ensino sobre gêneros, visto que é o espaço mais adequado para proporcionar a aprendizagem estruturada sobre o assunto, de forma sistemática.

Sobre a essência do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, Marcuschi (2008) assevera que:

Gêneros textuais transformam-se em instrumentos de ação social. A escola pode didatizar esse processo a fim de propiciar ao aprendiz um contato mais eficaz e mais adequado com a ação linguística diária. Nisto se baseia a essência do trabalho com gêneros em sala de aula em todos os níveis de ensino desde o nível fundamental até o terceiro grau (MARCUSCHI, 2008, p. 26).

Ainda que os diversos gêneros textuais estejam presentes nas relações comunicativas em nosso cotidiano, muitos indivíduos não têm consciência de que estão diante de um gênero textual, nem compreendem suas diferentes funções e seu poder de transformação de realidades. Daí, entende-se que os gêneros textuais possuem papel crucial para a formação humana integral, visto que há séculos estão inseridos no contexto das civilizações, em sua vertente econômica, política e social, permeando a realidade dos sujeitos e dos grupos. Por isso, convém refletir sobre o espaço que os gêneros textuais devem ocupar nas escolas e nos currículos integrados, dada a sua função social.

Em especial no caso do Ensino Médio Integrado, comumente, as disciplinas técnicas são mais valorizadas, em detrimento das disciplinas propedêuticas, nas quais está inserida a Língua Portuguesa e o conteúdo relacionado aos gêneros textuais. Este trabalho defende, portanto, a ideia de que os gêneros precisam receber mais atenção no currículo dos cursos, propiciando maior interdisciplinaridade e integração no ensino.

Como já destacado, os gêneros textuais são uma forma de ação social, um artefato cultural relevante como parte estruturante e comunicativa de nossa sociedade. Perpassam por quaisquer situações comunicativas dos indivíduos dentro ou fora da escola. Assim, representam um elemento imprescindível à formação humana dos sujeitos, pois estão ligados às perspectivas da sensibilidade e da subjetividade diante das questões da vida.

Além disso, a interação com os gêneros textuais de forma consciente e esclarecida corrobora para a construção da criticidade dos sujeitos, pois através dos gêneros tal competência se desenvolve como uma grandeza subjetiva, estimulando nos sujeitos o pensamento criativo e crítico sobre a realidade.

É no ambiente escolar que grande número de leitores se desenvolve. Provavelmente, pelo menos em parte, isso ocorre devido às leituras obrigatórias. Se forem estimulados a experimentar mais e compreender melhor os gêneros textuais, os educandos poderão descobrir

o prazer e os benefícios do mundo da leitura. Porém, a experiência da leitura pode ser forçada, traumática, racista, excludente, e muitas vezes a escola faz tudo isso ao mesmo tempo: causa trauma, exclui e violenta os estudantes com leituras que reforçam preconceitos, que não despertam seu interesse etc., e que acabam sendo grandes desestímulos à leitura. Ademais, não há como desenvolver a independência e a autonomia sem que o aluno tenha certa medida de independência e autonomia na escolha do que vai ler, o que quase nunca acontece.

Visto que, para muitos alunos, a escola é o principal veículo de interação com textos, cabe a ela disponibilizar leituras de bom nível, com diversidade de assuntos e estilos, com práticas de leitura eficazes, e dar opções de escolha para os alunos.

Dessa forma, a escola poderá formar leitores que questionam, conectados com o mundo, dispostos a ler bastante e de forma contínua. Leitores competentes que, por livre iniciativa, selecionam suas leituras entre os vários gêneros e tipos de texto que circulam socialmente, e que compreendem a função social da leitura.

É de grande relevância que as atividades propostas em sala de aula sejam coerentes com os gêneros textuais no dia a dia. Isto é, que as atividades sejam articuladas com a intenção de leitura e com um modo de ler o texto, a partir de mecanismos relacionados ao gênero textual que está sendo estudado.

Nesse processo, o professor deve procurar saber os gêneros com os quais os estudantes estão acostumados, de quais aspectos já se apropriaram e de quais ainda precisam se apropriar. A partir daí, poderá planejar a inserção de novos gêneros ou trabalhar de maneira mais intensa com os já conhecidos por eles, para que os textos também estejam de acordo com suas experiências.

No ambiente escolar, cabe principalmente aos educadores propiciar aos educandos situações que levem à observação e à análise do contexto no qual estão inseridos, oferecendo-lhes condições para terem vontade política de propor alternativas coerentes que visem a melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, “quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo” (PETIT, 2008, p. 82).

No entanto, a responsabilidade de ensinar e trabalhar gêneros textuais não deve ficar centralizada nos professores de LP. Por serem entidades comunicativas, os gêneros estão presentes em todas as disciplinas, e podem ser utilizados em todas elas de forma mais consciente e direcionada, a fim de promover o aprendizado integrado dos diferentes conteúdos. Para tanto, são necessários trabalho coordenado e constante cooperação entre os professores das diversas disciplinas. Assim, será efetivada a interdisciplinaridade prevista nos projetos pedagógicos, tendo os diferentes gêneros textuais como protagonistas da integração.

Outro ponto crucial a respeito das práticas escolares é compreender o papel da tecnologia no mundo contemporâneo. Os tempos mudaram, e é preciso se adaptar às novidades e tirar proveito delas, alinhando-se com as novas tendências manifestadas na sociedade. Com a introdução da informática, do computador e da internet na sala de aula, a escola precisa se reinventar, sair da zona de conforto.

O deslocamento da leitura dos suportes tradicionais, como o livro impresso, para novos suportes oriundos do avanço tecnológico suscita algumas questões. Por um lado, a leitura torna-se mais acessível através da internet, por exemplo, por conta da disponibilidade e da gratuidade de muitas obras. Por outro, não se pode confiar totalmente nas informações de todos os provedores de busca e sites, já que qualquer pessoa pode postar conteúdo sem passar antes por verificação de autenticidade.

Apesar de divergências sobre a obsolescência do livro nesse cenário, alguns acreditam que uma nova tecnologia não torna necessariamente a anterior obsoleta. Segundo Eco (2003, apud TERRA, 2015, p. 30), os livros não foram aprimorados, pois já são bons o suficiente.

Ressaltando que o livro impresso sempre terá seu lugar de honra, mais um papel da escola é levar os alunos a se encantarem por ele. Ou seja, a escola precisa fazer o intercâmbio entre os gêneros textuais, seus diferentes suportes e os leitores, no intuito de ajudá-los a discernir o que lhes serve em cada ocasião.

Nesse contexto, o desafio da escola é usar a internet como recurso para dinamizar as aulas, já que os alunos estão bem familiarizados com essa linguagem, e não continuar com velhas metodologias medindo forças com as novas.

No tocante ao viés interdisciplinar, apesar de ser bastante propagado, a prática pedagógica ainda é marcada pela tendência classificatória e reducionista dos gêneros, na qual o foco é a forma e a estrutura.

Depreende-se que o ciclo de atividades educacionais baseados na compreensão, transformação, avaliação e reflexão precisa ter firmeza na égide da interdisciplinaridade e da totalidade, levando-se em consideração o homem como ser histórico e social, que atua sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, e que nessa intervenção produz conhecimento como resultado da transformação da natureza e de si mesmo.

No entanto, ao aderir a práticas respaldadas na concepção sócio-histórica ou outras que fujam do tradicional, o professor deve estar ciente das raízes tradicionais da educação brasileira, e de que pode encontrar resistência inclusive por parte dos próprios alunos.

Sobre esse ponto Charlot afirma que:

A instituição escolar da sociedade contemporânea continua, mais do que nunca a avaliar, avaliar, avaliar e a pedir notas, notas, notas. Aliás, nos países onde existe o vestibular, a instituição nem precisa insistir: o professor e o próprio aluno interiorizaram a notação como função central do ensino. (CHARLOT, 2014, p. 54).

Nesse sentido, Shulman (2014) destaca a relevância da compreensão dos propósitos educacionais, que devem contribuir com a autonomia para desenvolver e desfrutar entendimentos, habilidades e valores essenciais para atuar numa sociedade mais justa e livre.

Porém, percebe-se que é um grande desafio formar alunos críticos, autônomos, conscientes do seu papel de cidadãos. Para tanto, é necessária uma teoria que respalde o fazer pedagógico, focada na emancipação humana, na transformação social e na aprendizagem significativa, que transcende os muros escolares. É preciso também desenvolver um currículo com esses mesmos propósitos e uma prática pedagógica com a qual os professores atuem tendo pleno entendimento do que ensinam e de onde querem chegar.

Aliado a isso, é imprescindível o entendimento do objetivo maior a ser alcançado pela escola: a formação humana integral dos seus alunos, o que perpassa pela aprendizagem significativa, amparada na teoria de Ausubel, que a entende como:

Um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo [...] A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *conceitos ou proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 2018, p. 161, *grifos do autor*).

Nessa discussão, Dália e Frazão (2017) consideram que a práxis no currículo integrado firma-se no desenvolvimento do pensamento complexo, na experimentação, no trabalho como prática educativa e no contexto no qual o estudante está imerso, para alcançar a aprendizagem significativa, numa tentativa contínua de interação entre as diversas áreas do saber.

Por fim, levando em consideração o caráter formativo dos gêneros textuais na formação reflexiva e crítica dos sujeitos, é salutar refletir sobre sua função social. Qual é o seu lugar nos espaços formativos e sociais? O que eles podem significar dentro de um projeto pedagógico de natureza emancipatória que vislumbra a formação omnilateral dos sujeitos?

Para os gêneros desempenharem seu papel de instrumento integrador é preciso que haja real sintonia entre o discurso existente nos projetos políticos pedagógicos dos cursos e a sua prática na escola. Por isso, as seções a seguir explanarão acerca do PPPI do IFS e sobre como o melhor uso dos gêneros textuais pode colaborar para alcançar de forma efetiva seus objetivos.

2.6 Projetos Pedagógicos do IFS: situando os gêneros textuais na estrutura curricular

Os dois tópicos a seguir tecerão comentários sobre o PPPI do IFS e o PPC do Curso IALM, destacando a relação que tais projetos possuem com o uso dos gêneros textuais e com a formação humana integral.

2.6.1 Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)

O Projeto Político Pedagógico do IFS (PPPI) é um documento norteador das práticas pedagógicas e reflete ideologias e concepções daqueles que o construíram. A missão do IFS, exposta no PPPI é a de:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica de qualidade, em diferentes níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, extensão, pesquisa e inovação para formação integral dos cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento socioeconômico (PPPI, 2014, p. 38).

Esse documento deve traduzir as pretensões dos vários segmentos da comunidade escolar, deve alicerçar as diversas identidades existentes no corpo acadêmico e ainda ser capaz de se articular com as concepções educacionais, institucionais, culturais e políticas, segundo o PPPI/IFS (2014).

O PPPI não é um elemento neutro no âmbito pedagógico. Ele traz consigo uma carga ideológica intencional e se compromete com o atendimento do que prescreve uma conjunção histórica dos seus limites legal, econômico, político e social, como esclarece Veiga (2001):

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso explícito coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 2001, p. 13).

Visando colaborar para que ocorra a necessária integração do ensino, serão estudados os fundamentos das propostas integrativas identificadas no Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Sergipe (PPPI, 2014). Para tanto, torna-se mister tomar conhecimento das concepções que regem o PPPI, de acordo com o eixo teórico adotado no documento, com relevância para as relações estabelecidas entre os componentes curriculares.

Ao estudar cuidadosamente o PPPI e sua proposta de integração à luz da LDB, buscou-se por indicativos que permitam investigar as relações entre o uso de gêneros textuais e a

formação humana integral, e sugerir como isso pode ser aplicado ao desenvolvimento da formação técnica integrada à formação humanística.

A seguir, serão descritas as concepções do PPPI do IFS (2014) que se traduzem na defesa de um currículo direcionado a práticas integradoras e à formação que vislumbra a omnilateralidade. A extração de tais informações do PPPI reafirma a ideia defendida neste estudo, ou seja, existe viabilidade de um currículo integrado, com práticas pedagógicas integradoras a partir de um viés interdisciplinar, formando o sujeito na sua totalidade. Dessa maneira, será possível concretizar o que foi estabelecido nos documentos oficiais.

Na elaboração do currículo, busca-se contemplar o processo de construção do conhecimento técnico-científico. Dentro da dinâmica do currículo, os saberes são compreendidos sob a perspectiva de que técnica e ciência não se apresentam tão somente como dispositivo, mas, sobretudo, como modo de introdução na realidade, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de transformação e de interação do homem com o meio, por meio do ato educativo.

A operacionalização dos currículos do IFS parte de ações educativas que visam incentivar a construção de aprendizagens significativas e proporcionar a associação dos saberes, gerando uma relação ativa e construtiva com o conhecimento. Pretende-se priorizar metodologias que fomentem o rompimento com a dualidade teoria e prática, possibilitando a unificação dos saberes científicos, culturais e técnicos.

Desse modo, para efetivar a instrumentalização dessa proposta curricular, realizam-se metodologias de integração entre os elementos curriculares, tomando por base a interdisciplinaridade, a flexibilidade, a contextualização e a valorização dos saberes prévios dos alunos, a fim de conjugá-los aos conhecimentos acadêmicos, às práticas sociais e ao trabalho. Nessa perspectiva, o currículo do EMI se configura da seguinte forma:

Os currículos dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio têm como pressuposto a formação integral do profissional, superando a segmentação e a desarticulação entre formação geral e formação profissional. Partem da compreensão de que a educação é o exercício de prática social transformadora e de que a função deste Instituto é promover uma educação que integre os saberes científicos, tecnológicos e humanistas, visando à formação de um cidadão crítico, reflexivo, competente tecnicamente e comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de se inserir de forma satisfatória no mundo do trabalho (PPPI, 2014, p. 45).

O PPPI também menciona que a organização curricular tem como propósito a formação integral do aluno, sendo este o protagonista do processo educativo, firmando-se no seu

crescimento cognitivo, profissional e humano, através de atividades que focam na integração entre cultura, trabalho, tecnologia e ciência.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem que atenda aos pressupostos metodológicos estabelecidos no PPPI é processual e diagnóstica, com os aspectos qualitativos se sobrepondo aos quantitativos, a partir de procedimentos que estimulem a autonomia e criatividade do estudante. Ela será norteadora de um trabalho no qual o conhecimento é construído, imprescindível ao processo de redefinição e retroalimentação das ações pedagógicas de professores e alunos. O aproveitamento escolar será avaliado, portanto, por meio do acompanhamento contínuo do aluno, lançando mão de estratégias capazes de verificar seu desempenho nas atividades teórico-práticas.

Então, o que se pode compreender a partir do estudo do PPPI do IFS é que este concebe a Educação Profissional e Tecnológica e a sua relação com o trabalho na perspectiva da omnilateralidade, num currículo que zela pela integração e carrega em suas práticas pedagógicas o cerne emancipador e a não impenetrabilidade entre as áreas do conhecimento humano, a partir da ênfase ao trabalho como princípio educativo.

Além disso, o documento apresenta a tecnologia como mecanismo de benefícios múltiplos para a coletividade, agregada à responsabilidade ética, social, ecológica e econômica.

Outro aspecto que o PPPI discute é a ligação do ser humano com as artes e a cultura e a interação das disciplinas propedêuticas e técnicas. Assim, os gêneros textuais têm espaço para desempenhar seu papel de fio condutor, caracterizado por princípios interdisciplinares, numa relação direta com o currículo integrado.

2.6.2 Projeto Pedagógico do Curso IALM – Resolução N° 43/2014/CS

O Projeto Pedagógico do Curso IALM (PPC/IALM⁴), aprovado pelo Conselho Superior através da Resolução N° 43/2014, alinha-se ao disposto na LDB, no Decreto N° 5.154/2004, nas demais legislações de ensino vigentes e aos princípios expostos no PPPI do IFS.

A proposta do Curso IALM atende as atualizações e adequações requeridas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação e também visa contemplar as especificidades dessa oferta, que encaminhará o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio e, ao mesmo tempo à conclusão da última etapa da educação básica. Dessa forma, prima pela contribuição com a formação integral do estudante, para que desenvolvam

⁴ PPC do Curso IALM disponível em: http://www.ifs.edu.br/proen/images/Documentos/Cursos/PPC/Aracaju/PCC_T%C3%A9c.%20em%20Alimentos_Integrado.pdf

com excelência as funções inerentes a sua área de atuação profissional. O Quadro 2 apresenta algumas informações sobre o curso.

Quadro 2 – Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos: Informações gerais

ASPECTOS	INFORMAÇÕES
Carga horária	3.705 horas
Objetivo geral	Formar Técnico de Nível Médio em Alimentos, com sólida base de conhecimentos instrumentais, científicos e tecnológicos, de forma a desenvolver competências gerais e específicas da sua área de formação, necessárias à inserção desse profissional no mundo do trabalho.
Regime de oferta	Seriado
Forma de oferta	Anual
Forma de ingresso	Através de processo seletivo regulado por edital próprio
Turno de oferta	Diurno
Duração	3 anos

Fonte: Adaptado de trecho do PPC IALM/2014.

O PPC/IALM está alinhado aos princípios do PPPI do IFS, pois se propõe a oferecer uma educação que associe saberes científicos, tecnológicos e humanistas, almejando a formação humana integral do cidadão, para que se torne crítico, ético, responsável, competente profissionalmente e comprometido com as questões sociais, culturais e políticas.

Para tanto, o IFS procura adotar posturas pedagógicas com o intuito de promover a interação entre educação e tecnologia buscando uma formação cidadã e profissional condizente com as demandas sócio laborais.

A partir dessas premissas, destacam-se os fundamentos da demanda pela implantação do Curso IALM: 1) “o aumento populacional produzirá proporcionalmente um aumento de insumos alimentares” e 2) “o crescente aumento do segmento industrial, principalmente no ramo alimentício” (PPC/IALM, 2014).

O PPC do Curso IALM compõe-se das dimensões que contemplam essa fundamentação legal, a estrutura curricular e a matriz curricular. O Quadro 3 apresenta informações sobre a Matriz Curricular do Curso IALM.

Quadro 3 – Matriz Curricular da 1ª Série do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos

Disciplina	Disciplina					Pré-Requisitos
	Qtde aulas semanais	Hora-aula (50min)	Hora-relógio	Teórica	Prática	
Língua Portuguesa I	4	160	133	133	-	-
Artes	1	40	33	33	-	-
Língua Inglesa I	2	80	67	67	-	-
Educação Física I	2	80	67	67	-	-
Matemática I	4	160	133	133	-	-

Disciplina	Disciplina					Pré-Requisitos
	Qtde aulas semanais	Hora-aula (50min)	Hora-relógio	Teórica	Prática	
Química I	4	160	133	133	-	-
Física I	2	80	67	67	-	-
Biologia I	2	80	67	67	-	-
Geografia I	2	80	67	67	-	-
História I	2	80	67	67	-	-
Sociologia I	1	40	33	33	-	-
Filosofia I	1	40	33	33	-	-
Informática Aplicada	2	80	67	67	-	-
Saúde, Meio Ambiente e Segurança no Trabalho	1	40	33	33	-	-
Técnicas Básicas de Laboratório de Química	3	120	100	10	90	-
Química Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	1	40	33	33	-	-
Controle de Qualidade na Indústria de Alimentos	2	80	67	67	-	

Fonte: PPC IALM/2014.

No tocante à construção do conhecimento, nessa organização curricular, valorizam-se as experiências dos estudantes, as quais estarão articuladas com o tripé: ciência, cultura e tecnologia, como também aos conhecimentos acadêmicos, às práticas sociais e ao trabalho.

A função do IFS é tornar viável uma efetiva articulação da Educação Tecnológica com uma prática pedagógica que integre pesquisa e extensão, associadas enfaticamente com o sistema produtivo. Ademais, a instituição cumpre com a sua função social de qualificar o cidadão profissional e socialmente, quando adota uma vertente pedagógica que vincula a formação técnica e uma base científica firme, num prisma social e histórico-crítico.

A conduta interdisciplinar reconhece o valor contributivo de cada disciplina para a formação integral ao possibilitar a compreensão dos fenômenos estudados em suas múltiplas dimensões (RAMOS, 2005).

Nesse contexto, ações pedagógicas são fomentadas objetivando aprendizagens significativas e o desenvolvimento da criticidade do estudante, priorizando:

[...] **os princípios curriculares da interdisciplinaridade**, da contextualização e da flexibilidade, possibilitando que os processos de ensinar e de aprender para o trabalho sejam delineados pelos saberes necessários à continuidade de estudos e/ou à atuação profissional do Técnico em Alimentos (PPC IALM/2014, *grifo nosso*).

Uma vez que foi explanado o referencial teórico relativo à temática abordada, serão apresentados, a seguir, o objeto de estudo e as metodologias adotadas nesta pesquisa.

3 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O campo empírico desse estudo parte do IFS Campus Aracaju e seguirá a Linha de Pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. Esta área trata dos processos de concepção e organização de espaços pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais.

A pesquisa está inserida no Macroprojeto 5 – Organização do currículo integrado na EPT – que abriga projetos relacionados a organização e planejamento do currículo integrado. Tais projetos visam contribuir para a compreensão das ações de ensino e da realidade concreta dos conceitos da EPT, tendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como seus pilares, com o suporte da interdisciplinaridade e das relações existentes no mundo do trabalho.

O reconhecimento das práticas pedagógicas integradoras utilizadas no Curso IALM foi realizado em duas frentes: (1) o estudo minucioso do PPPI do IFS e do PPC/IALM, observando suas matrizes curriculares e as especificidades do curso, visando constatar suas propostas e o modo como a integração é descrita nos referidos documentos; (2) as análises das respostas dos professores participantes nesta pesquisa.

Estas etapas deram direcionamento e subsídios ao planejamento e confecção do produto educacional proposto. Segue abaixo o resumo das características desta pesquisa.

Quadro 4 – Classificação da pesquisa

CARACTERÍSTICAS	CLASSIFICAÇÃO
Universo	25 docentes (18 do Curso IALM + 7 de LP do Campus Aracaju)
Amostra	9 docentes (6 do Curso IALM + 3 de LP do Campus Aracaju)
Quanto ao enfoque	Qualitativa
Quanto à natureza	Aplicada e exploratória
Quanto aos objetivos	Descritiva
Quanto ao procedimento	Estudo de caso
Instrumento de coleta de dados	Questionário
Método de análise	Análise de conteúdo (Bardin)
Produto Educacional	A Teia dos Gêneros Textuais: um jogo integrativo

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os aspectos metodológicos elencados no quadro acima serão detalhados a seguir.

De acordo com Minayo (1995, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Entretanto, segundo Triviños (2013), a análise qualitativa pode apoiar-se em dados quantitativos, procedimento adotado na presente pesquisa, para análise dos questionários de avaliação do produto educacional elaborado.

Além disso, a pesquisa qualitativa tem como objetivo a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2003, p. 65)

A abordagem qualitativa refere-se, portanto, ao modo utilizado para investigar a possibilidade de práticas integradoras a partir dos gêneros textuais no Curso IALM do IFS Campus Aracaju, e para elaborar um produto educacional que contribua com tais práticas.

A natureza da presente pesquisa é aplicada, pois, segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 78), “a pesquisa aplicada tem a necessidade de produzir conhecimentos para aplicação de resultados”. O resultado desse estudo culminou na produção de um jogo educativo a ser usado como instrumento para colaborar com as práticas integradoras do EMI.

Além disso, é também exploratória, pois busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho e mapeando as condições de manifestação desse objeto. (SEVERINO, 2007; LUDKE e ANDRÉ, 2015).

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva. Esse tipo de pesquisa busca “descrever sistematicamente um fenômeno ou área de interesse. Dita descrição deve ser detalhada e objetiva” (RICHARDSON, 2009, p. 260). Dessa forma, corresponde a uma “pesquisa preparatória acerca de um tema pouco explorado ou, então, sobre um assunto já conhecido, visto sob nova perspectiva, e que servirá como base para pesquisas posteriores” (CASARIN; CASARIN, 2012, p. 40).

Um dos procedimentos adotados é o estudo de caso, que, para Lüdke e André (2015, p. 27), “encerra um grande potencial para conhecer melhor os problemas da escola”. Para tanto, tomou-se por referência o conceito que o define como pesquisa que “se concentra no estudo de caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2016, p. 128).

Entende-se também como conveniente a escolha de tal procedimento, pelo fato de esta pesquisa estar atrelada a um programa de mestrado profissional, que objetiva a elaboração de um produto educacional com o propósito de intervenção na realidade, já que o estudo de caso:

Envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade, ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como se operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

Quanto ao procedimento, esta pesquisa também se classifica como pesquisa-ação, pois, segundo Severino (2007), além de compreender a situação, tem a intenção de alterá-la, propondo mudanças que direcionem a um aprimoramento das práticas analisadas, ou seja, o conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional.

Dessa forma, a presente pesquisa visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educativas desenvolvidas no IFS, buscando evidenciar o potencial integrador dos gêneros textuais no EMI. Seus resultados podem não somente contribuir com o Curso IALM, mas servir como fonte de conhecimento e pesquisa para fenômenos semelhantes, ou ainda, oferecer dados para pesquisas no campo dos Gêneros Textuais associados a práticas pedagógicas integradoras, tendo em vista a necessidade de tornar a aprendizagem mais dinâmica, prazerosa e significativa.

O universo da pesquisa corresponde ao quantitativo de 25 (vinte e cinco) docentes: 18 (dezoito) que ministram aula no Curso IALM e 7 (sete) professores de LP do IFS Campus Aracaju, de acordo com consulta ao Sistema Integrado De Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) do IFS. A amostra delimitou-se a 9 (nove docentes), sendo 6 professores do Curso IALM, e 3 (três) professores de LP. Visto que a abordagem qualitativa dispensa a abrangência da totalidade, a quantidade de respondentes voluntários não representou um obstáculo à pesquisa. Vergara (2005) comenta que uma amostra significa uma parte do público a ser pesquisado a partir de um critério de representatividade, e os indivíduos participantes possibilitaram o alcance das diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo do referido curso.

O primeiro encaminhamento para se iniciar a pesquisa foi a solicitação da assinatura do termo de anuência, pelo diretor do Campus Aracaju, o qual assinou o documento autorizando a realização da pesquisa no Campus mencionado. O segundo encaminhamento foi submetê-la à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) em março de 2020, a partir do cadastramento da pesquisadora no site da Plataforma Brasil, respeitando os princípios éticos e metodológicos necessários. A aprovação da pesquisa se deu em abril de 2020, sob o número consubstanciado 29816720.0.0000.8042, autorizando o desenvolvimento das etapas seguintes. Posteriormente, foi submetida à apreciação do CEP uma emenda contendo as alterações metodológicas que o projeto de pesquisa sofreu no decorrer de sua realização, a qual foi devidamente aprovada.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, pois esta fez-se necessária para o embasamento teórico, para a interpretação dos dados e para a criação do Produto Educacional proposto.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários, pois, segundo Gil (2008), permitem que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente, não expõem os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador, além de possibilitarem atingir maior número de pessoas, mesmo que estejam numa área geográfica muito extensa.

É importante sinalizar que seriam utilizadas entrevistas para coleta de dados. Porém, foram substituídas pela aplicação de questionários, devido às limitações impostas pela pandemia mundial do Novo Corona Vírus, que levou ao início da quarentena no Brasil em março de 2020. Através da portaria 928, de 16 de março de 2020, as aulas do IFS foram suspensas, retornando de forma remota em setembro de 2020.

Por conseguinte, os questionários foram elaborados e aplicados através do *Google Forms*, uma ferramenta do *Google for Education*, tendo como vantagens a coleta de dados em tempo real por meio dos próprios formulários, o que permitiu agilizar as ações de análise dos dados e criação de gráficos. Isto facilitou a quebra das barreiras do distanciamento social, com o envio dos questionários em junho de 2020, através de e-mail e/ou aplicativo *Whatsapp*.

Na introdução dos questionários, foi incluído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo necessária a concordância dos pesquisados como pré-requisito para responder às perguntas. Os questionários sobre Gêneros Textuais e Práticas Integradoras foram compostos por treze questões, sendo quatro delas ligadas à caracterização dos sujeitos pesquisados; houve três questões fechadas e dez questões abertas (Apêndices D e E). Há pequenas diferenças entre os questionários, visto que foram adaptados conforme o público-alvo: professores da turma de 1º ano (2020) do curso IALM e professores de LP do IFS Campus Aracaju.

A outra técnica utilizada foi a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016). Segundo a autora, a análise de conteúdo deixou de ser apenas descritiva e passou a usar a inferência, por meio de análise. Estas inferências buscam elucidar as causas da mensagem ou as consequências que ela pode provocar.

O detalhamento da análise do conteúdo colhido por meio dos questionários ocorrerá no capítulo a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O universo da pesquisa corresponde ao quantitativo de 25 (vinte e cinco) docentes: 18 (dezoito) que ministram aula no Curso IALM e 7 (sete) professores de LP do IFS Campus Aracaju, de acordo com consulta ao Sistema Integrado De Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) do IFS.

Dos 25 docentes convidados a participar da pesquisa, 9 (nove) docentes responderam. Visto que a abordagem qualitativa dispensa a abrangência da totalidade, a quantidade de respondentes voluntários não representou um obstáculo à pesquisa.

4.1 Perfil dos Sujeitos

Os sujeitos participantes da pesquisa são 9 docentes que ministram aulas no IFS Campus Aracaju. Seis são professores da turma de 1º ano do Curso IALM, e 3 (três) são professores de LP do IFS Campus Aracaju. Estes 3 últimos não incluem o professor de LP da turma mencionada, que já está incluso no grupo de 6 (seis) professores que ministram aula para essa turma.

Os professores do Curso IALM que participaram da pesquisa são de várias áreas de formação: Ciência da Computação, Ciências Sociais, Educação Física, Engenharia de Alimentos e Letras.

Dentre os sujeitos entrevistados, a maior parte, 83%, é efetivo do IFS, o que corresponde a 5 (cinco) professores, enquanto apenas 1 (um), 16,7%, é professor contratado.

Quanto ao tempo de trabalho na Instituição, a maioria, que corresponde a 66,7%, ou seja, 4 (quatro) dos entrevistados, trabalha há mais de dez anos no IFS; 16,7% trabalha de 5 (cinco) a 10 (dez) anos, o que corresponde a 1 (um) professor; e 16,7% trabalha de 1(um) a 5 (cinco) anos, o que corresponde a um professor.

Sobre os professores de Língua Portuguesa que se disponibilizaram para responder o questionário, 2 (dois) são formados em Letras e 1 (um) em Letras Vernáculas, sendo os 3 (três) efetivos. As disciplinas ministradas por esses professores são: Língua Portuguesa, Redação, Português Instrumental, Leitura e Escrita. Os cursos nos quais lecionam são Eletrônica, Eletrotécnica, Alimentos e Edificações. Apenas um dos respondentes não está atuando em sala de aula no momento.

4.2 Coleta e Análise dos Dados

Os dados foram coletados por meio de dois questionários eletrônicos criados no *Google Forms*, ferramenta do *Google for Education*. O *link* do questionário que consta no Apêndice D foi enviado por *e-mail* para os professores que ministram aulas para a turma do 1º ano do Curso IALM, 2020, e o *link* do questionário do Apêndice E foi enviado por *e-mail* para os professores de LP que ministram aulas no IFS Campus Aracaju.

Conforme já mencionado, o método empregado para análise, discussão e apresentação dos resultados obtidos foi a análise de conteúdo, que se baseia em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). Para tanto, foram seguidas as etapas de (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (*op. cit.*, p. 125).

Além de possibilitar a realização de inferências, esse método permite que se realize tanto a análise do conteúdo manifesto quanto a análise do conteúdo latente, possibilitando a descoberta de ideologias e tendências que caracterizam os fenômenos sociais analisados (TRIVIÑOS, 2013).

Na pré-análise, o material proveniente dos questionários respondidos pelos 9 (nove) participantes foi separado e organizado. Após essa instrumentalização, as respostas foram separadas por questões e em seguida realizou-se a leitura flutuante, de forma repetida e com observação detalhada, até que os conceitos iniciais foram se ajustando, facilitando assim a escolha do *corpus* da análise.

Na exploração do material, que inclui categorizar e classificar, iniciou-se um ponto crucial, desafiador e determinante, visto que a qualidade da análise de conteúdo depende do sistema de categorias desenvolvido. Nesta etapa, as respostas foram transcritas e agrupadas em categorias construídas *a posteriori* a partir da natureza das questões abertas.

É válido ressaltar que cada categoria foi alinhada a um dos objetivos desta pesquisa. Para isso, obedeceu-se com rigor os princípios de categorização estipulados por Bardin (2016): *exaustividade* do material, que determina que a totalidade dos dados deve ser analisada, sem deixar nada de fora; *homogeneidade*, que estabelece que em cada categoria deve haver apenas um tema e dimensão de análise, e que os dados devem ser obtidos da mesma maneira; e, por fim, a *pertinência*, no qual as categorias devem estar adaptadas ao conteúdo e objetivo previstos.

As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

Dessa forma, foi feita a compilação dos recortes das respostas, destacando palavras ou frases relevantes que serviriam quais unidades de registro. Tal recorte foi feito através da análise temática, que, segundo Bardin (2016), consiste em encontrar no discurso “núcleos de sentido” recorrentes que possam expressar algum significado para o objetivo atribuído à análise.

As unidades de contexto – fragmentos utilizados como unidades de compreensão para esclarecer o sentido das unidades de registro – foram igualmente definidas. Levou-se em conta também a enumeração, observando-se a frequência em que os termos e conceitos apareciam, facilitando consideravelmente a definição categórica.

Os resultados dessa análise de conteúdo, proveniente das respostas aos questionários aplicados, serão apresentados no capítulo a seguir.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após cuidadosa análise do material coletado, foi possível caracterizar as práticas pedagógicas integradoras e o uso de gêneros textuais. Primeiramente, analisando as respostas dos 6 professores que ministram aulas para a turma do 1º ano (2020) do Curso IALM do IFS Campus Aracaju, os assuntos foram classificados em três categorias e duas subcategorias, conforme revela o quadro abaixo:

Quadro 5 – Categorias temáticas - professores do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
C1: Gêneros textuais como viés de práticas pedagógicas integradoras. Objetivo relacionado: investigar a possibilidade de práticas integradoras a partir dos gêneros textuais no Curso IALM, Campus Aracaju.	Acredita que os gêneros textuais podem ser instrumentos eficazes de integração entre as disciplinas do Curso IALM? Em que momentos diferentes os gêneros textuais são trabalhados no curso?	Já é feito, mas não como rotina. Ao usar o editor de texto. Nos projetos integrados. Nas aulas de cada disciplina isoladamente. Nas pesquisas. Nas avaliações.
C1.1: Práticas pedagógicas integradoras no Curso IALM Campus Aracaju e onde estão documentadas. Objetivo relacionado: Idem ao C1	Existem práticas pedagógicas integradoras sendo realizadas no curso técnico integrado no qual o senhor (a) leciona? Quais? As propostas de práticas pedagógicas integradoras estão contempladas em algum documento?	Sarau Delas: Empoderamento feminino e seus desafios. Semana de Arte e Cultura: Uma odisséia Ifetiana. Projetos de extensão. Projetos documentados pela PROPEX, planos anuais, registrados na Diretoria de Ensino e Gerência de Ensino Técnico.
C1.2: Momentos de discussão e planejamento de práticas pedagógicas integradoras e suas estratégias metodológicas. Objetivo relacionado: Idem ao C1	Existem no calendário acadêmico momentos específicos em que os professores se reúnem para elaborar propostas de práticas pedagógicas integradoras? Se sim, como isso é feito? Segundo consta no tópico Organização Curricular do PPC/IALM, serão desenvolvidas estratégias metodológicas de integração, que terão como princípios a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade. Que estratégias metodológicas são essas?	Nas Jornadas Pedagógicas. Nas reuniões presenciais ou virtuais. Essas práticas iniciariam no ano letivo vigente. Nunca participei de reuniões com a Coordenação de Alimentos. Creio se referir às jornadas pedagógicas, mas não tenho conhecimento de alguma estratégia específica quanto ao Curso IALM. Nunca fui convidada a participar de reuniões desta coordenação. Não sei responder Desconheço
C2: Função social dos Gêneros Textuais no espaço formativo	Que função social os gêneros textuais exercem no espaço	Função informativa Função comunicativa Função educativa

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
(IFS) e a formação humana integral Objetivos relacionados: Investigar a função social dos gêneros textuais no espaço formativo (IFS). Investigar o que os gêneros textuais podem significar dentro de um projeto pedagógico de natureza emancipatória, visando à formação integral dos sujeitos.	formativo do IFS Campus Aracaju? Como os gêneros textuais podem colaborar para uma formação humana integral?	Função de desenvolver a criticidade Função de desenvolver a responsabilidade social Função formativa para a cidadania Função socializadora
C3: Sugestões dos professores sobre práticas pedagógicas integradoras delineadas pelos Gêneros Textuais Objetivo relacionado: Contribuir com as práticas pedagógicas integradoras do Curso IALM do IFS Campus Aracaju, por meio de (1) sugestões dos docentes participantes e (2) desenvolvimento de um produto educacional	Poderia deixar sugestões acerca de práticas pedagógicas integradoras utilizando gêneros textuais?	Conhecer os projetos em desenvolvimento e já desenvolvidos dando visibilidade a tais produções.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Foi seguido o mesmo procedimento para analisar as respostas dos 3 professores de LP do IFS Campus Aracaju que participaram da pesquisa. Conforme o quadro a seguir, os assuntos foram classificados nas mesmas três categorias e duas subcategorias utilizadas no caso dos professores do Curso IALM.

No entanto, visto que os professores de LP responderam as questões tendo em mente todos os cursos técnicos integrados onde lecionam – e não apenas o Curso IALM – foi construído um quadro com as categorias e unidades de registro referentes a estes respondentes.

Quadro 6 – Categorias temáticas - professores de Língua Portuguesa (IFS Campus Aracaju)

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
C1: Gêneros textuais como viés de práticas pedagógicas integradoras. Objetivo relacionado: investigar a possibilidade de práticas integradoras a partir dos gêneros textuais no Curso IALM do IFS Campus Aracaju.	Acredita que os gêneros textuais podem ser instrumentos eficazes de integração entre as disciplinas do curso técnico integrado no qual o senhor(a) leciona?	Os gêneros textuais integram, agregam, os diversos saberes. Muita coisa envolvendo projetos com gênero textual poderia ser feita de modo permanente no IFS, e de modo que esses textos realmente circulassem dentro e fora da escola. Diversas abordagens de leitura, de escrita, de discussão. Só nos comunicamos através de gêneros.

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
	Em que momentos diferentes Gêneros Textuais são trabalhados no curso técnico integrado no qual o senhor leciona?	Trabalhar com Gêneros abre espaço para profícuas produções acadêmicas. Os Gêneros não deveriam ser exclusividade do docente de LP. Cabe ao docente de LP convidar/seduzir outros docentes para trabalharem conjuntamente. Os Gêneros Textuais são trabalhados em todo ano letivo em todas as disciplinas. Os Gêneros Textuais são trabalhados especificamente na disciplina Redação.
C1.1: Práticas pedagógicas integradoras já existentes no Curso IALM do IFS, Campus Aracaju e onde estão documentadas Objetivo relacionado: Idem ao C1	Existem práticas pedagógicas integradoras sendo realizadas no curso técnico integrado no qual o senhor (a) leciona? Quais? As propostas de práticas pedagógicas integradoras estão contempladas em algum documento?	Semana de Arte e Cultura Mostra de Eletrônica Pelo menos até 2016: Apresentação de arte, música e poesia; Festival Junino Rala Bucho; Jogos Integrados. Revista Entretemas Rodas de leitura (de 2017 a 2019). Projetos documentados pela PROPEX e/ou relatórios de pesquisa.
C1.2: Momentos de discussão e planejamento de práticas pedagógicas integradoras e suas estratégias metodológicas. Objetivo relacionado: Idem ao C1	Existem no calendário acadêmico momentos específicos em que os professores se reúnem para elaborar propostas de práticas pedagógicas integradoras? Se sim, como isso é feito? Segundo consta no tópico Organização Curricular do PPC dos cursos técnicos integrados do IFS Campus Aracaju, serão desenvolvidas estratégias metodológicas de integração, que terão como princípios a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade. Que estratégias metodológicas são essas?	Acontecem, de fato, quando se está realizando uma atividade. Em meses específicos relacionado a grandes eventos, mas não sei se estão formalmente registrados no calendário acadêmico em algum documento. São estratégias que visam reunir docentes de distintas áreas como as voltadas para os eventos integradores, como a Feira IFS. A integração das diversas áreas em temas específicos de cada curso, como na mostra de Eletrônica, em que estudantes e professores de outros cursos também participam com seus projetos.
C2: Função social dos Gêneros Textuais no espaço formativo (IFS) e a formação humana integral Objetivos relacionados: Investigar a função social dos gêneros textuais no espaço formativo (IFS). Investigar o que os gêneros textuais podem significar dentro de um projeto	Que função social os gêneros textuais exercem no espaço formativo do IFS Campus Aracaju?	Função cognitiva Função política Função linguística Função poética Função didática Função integradora de saberes Função formativa para a cidadania. Função de desenvolver a criticidade Função de desenvolver a oratória

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
pedagógico de natureza emancipatória, que vislumbra a formação integral dos sujeitos.	Como os gêneros textuais podem colaborar para uma formação humana integral?	Impossível uma formação humana integral sem os Gêneros Textuais. Possibilitam ampla visão de mundo e de pessoa. Proporcionam o (re)conhecimento do nosso papel social e nossa humanidade.
C3: Sugestões dos professores respondentes sobre práticas pedagógicas integradoras delineadas pelos Gêneros Textuais. Objetivo relacionado: Contribuir com as práticas pedagógicas integradoras do Curso IALM do IFS Campus Aracaju, por meio de (1) sugestões dos docentes participantes e (2) desenvolvimento de um produto educacional	Poderia deixar sugestões acerca de práticas pedagógicas integradoras utilizando gêneros textuais?	Os alunos precisam conhecer os gêneros para que possam se tornar autores. Isso decorre das aulas e do conhecimento prévio deles. Os textos que os alunos produzem precisam circular (serem publicados), precisam ser eixo de projetos interdisciplinares. Rodas de leitura Disciplina redação como elo das demais disciplinas Reativar a rádio do IFS Criar um jornal escolar dentro do site do IFS Montar um laboratório de campanhas de conscientização para produzir cartazes e filmagens sobre diversas questões.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A última etapa foi designada ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, de modo a trazerem à tona informações significativas e válidas.

Para tanto foi relevante a reflexão, a partir da consolidação dos materiais empíricos e da comparação com o referencial teórico desta pesquisa, bem como com o entendimento da pesquisadora. É o que será abordado nas seções a seguir, que explanam cada categoria e subcategoria.

5.1 Categoria C1: Gêneros textuais como viés de práticas pedagógicas integradoras

Em conformidade com o objetivo geral desta pesquisa, a categoria 1 (C1) agrupou os dados coletados que revelam se os professores acreditam na realização de práticas pedagógicas integradoras a partir dos Gêneros Textuais. Dessa forma, buscou-se analisar suas proposições tomando por base, principalmente, suas compreensões e vivências sobre a temática no dia a dia da sala de aula.

Como arcabouço teórico para esta discussão, foram utilizados os autores Ciavatta (2012), Japiassu (1976), Santomé (1998), Ramos (2014), Marcuschi (2008), Machado (2010), Araújo e Frigotto (2015), Schneuwly e Dolz (2004), Matêncio (2004) e Vygotsky (2008).

Sobre a relação entre Gêneros Textuais e Práticas pedagógicas integradoras, os docentes do Curso IALM sinalizam que acreditam em tais práticas. Afirmam que elas já acontecem, mas não rotineiramente, e que muitas vezes ocorrem nas aulas de cada disciplina isoladamente, conforme sugerem as respostas a seguir:

Não tenho como responder pelo curso como um todo, porém nos projetos integrados que pontuei, dos quais participo, há previsão de vários gêneros. (P2) – grifos nossos

Na minha disciplina utilizo ao trabalhar o editor de texto. (P3)

Nas aulas de cada disciplina de forma isolada. (P5)

De fato, os professores compreendem os Gêneros Textuais na dinâmica das práticas pedagógicas integradoras. Em contrapartida, nota-se que essa integração nem sempre faz parte do dia a dia escolar. Nesse aspecto, constata-se a tradição da divisão disciplinar arraigada na história da educação, na qual cada disciplina se diz autossuficiente. Até hoje, isso dificulta a realização constante de atividades de cunho integrador.

Segundo Santomé (1998), o professor se constrói enquanto profissional sobre um alicerce e tradição dominados pela forte marca das disciplinas, tornando-se especialista em determinada parcela do conhecimento. Isso tem relação com o fato de a nossa sociedade ter seus pilares no modelo econômico capitalista, baseado no trabalho fragmentado nas esferas da produção comercial e industrial.

Neste ponto, é importante retomar o conceito da palavra integrar, que vai de encontro às práticas fragmentadas. Ramos (2014) esclarece que integrar remete ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

E no contexto da integração do ensino médio com o técnico, há uma perspectiva relacional no tocante às disciplinas. Nada é isolado, tudo está interligado. Conceitos gerais e específicos precisam ser ensinados de forma vinculada entre si, para que suas aplicações não fiquem restritas a um único contexto. Isso permitirá aos estudantes terem entendimento para além da realidade dos fenômenos.

Também é importante ressaltar que a colaboração interdisciplinar requer reciprocidade no intercâmbio entre disciplinas, para que, no final, cada uma saia enriquecida (JAPIASSU, 1976). Portanto, é imprescindível que os professores acreditem em seus benefícios e que sejam

favoráveis ao diálogo. Os docentes precisam dedicar tempo para constantes trocas de experiências com seus pares, reconhecendo a necessidade de trabalhar em conjunto, de forma planejada. Entretanto, como foi observado no perfil dos sujeitos respondentes desta pesquisa, a sobrecarga dos professores, que se dedicam a vários cursos e lecionam mais de uma disciplina ao mesmo tempo, se configura em um grande entrave para conquistar a autêntica integração curricular. Ademais, a carga horária do curso de 3.705 horas, 17 (dezessete) disciplinas, quase quarenta horas de trabalho “semanal”, sem deixar tempo para que o aluno reflita, é mais uma barreira que precisa ser transposta rumo à integração.

A ideia de a colaboração interdisciplinar requerer reciprocidade no intercâmbio entre disciplinas é confirmada ao se analisar o olhar dos professores de Língua Portuguesa que participaram da pesquisa. Para eles, os gêneros textuais são instrumentos eficazes de integração entre as disciplinas dos cursos técnicos integrados, porque podem agregar os diversos saberes e contemplam várias formas de abordar a leitura, a escrita e a discussão.

Além disso, visto que a comunicação só se dá através de gêneros textuais, os gêneros são trabalhados em todo o ano letivo, em todas as disciplinas, conforme as respostas a seguir:

Acho que muita coisa envolvendo projetos com gênero textual poderia ser feita de modo permanente no IFS, e de modo que esses textos realmente circulassem dentro da escola e até fora dela. (P9)

[...] como diria Bakhtin, nós só nos comunicamos através de gêneros. (P9)

Dessa forma, por perpassarem todas as situações comunicativas, orais ou escritas, de forma consciente ou não, os gêneros textuais têm papel fundamental nas propostas pedagógicas, sobretudo nas integradoras, e configuram-se como forma de ação social, artefato cultural imprescindível da estrutura comunicativa social. A partir dos gêneros textuais, analisa-se não só o funcionamento da língua, mas da sociedade. Além disso, segundo Vygostky (2008), a linguagem se manifesta enquanto mediadora entre os sujeitos sociais e culturais e repercute mudanças nesta atuação dinâmica de interação.

Conforme Dolz e Schneuwly (2010), os gêneros textuais são essenciais em toda estratégia de ensino:

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira quer não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de

ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 43-44).

Para Marcuschi (2008), a essência do trabalho com gêneros textuais em sala de aula consiste em didatizar o processo de transformá-los em instrumentos de ação social, com o intuito de proporcionar ao aprendiz um contato mais apropriado e eficiente com a ação linguística do dia a dia.

Embora os gêneros textuais não sejam tratados apenas pelos professores de LP, estes podem tomar a iniciativa de atrair os colegas de outras áreas para trabalhar os gêneros de forma mais ampla, coletiva e integrada, conforme sugere a resposta a seguir:

*Trabalhar com Gêneros abre espaço para profícuas produções acadêmicas, inclusive. **Os Gêneros não deveriam ser exclusividade do docente de Língua Portuguesa.** Mas talvez na atual conjuntura caiba a esse docente convidar/seduzir outros docentes para trabalharem conjuntamente. Precisamos conhecer que gêneros podem ser melhor trabalhados pelos discentes em determinados momentos, em determinadas disciplinas, contextos, etc. (P7) – grifo nosso*

Ao comparar as respostas dos professores das outras áreas com as respostas dos professores de LP, percebe-se que os primeiros, apesar de entenderem os gêneros textuais como importantes para a consolidação de práticas pedagógicas integradoras, persistem no uso dos gêneros de forma isolada, enquanto os últimos ressaltam o uso dos gêneros trabalhados conjuntamente. Daí a relevância de os professores de LP trazerem os colegas das outras áreas para as referidas atividades coletivas e coordenadas.

Destaque-se ainda que, mesmo que o professor seja agente fundamental no processo, por implementar em sala de aula as práticas pedagógicas integradoras, ele não é o único responsável por fazer acontecer uma educação de qualidade, que visa à formação integral do sujeito. Nesta ceara, toda a comunidade escolar deve estar envolvida, e políticas públicas sérias precisam ser criadas e implementadas.

5.1.1 Subcategoria C1.1: Práticas pedagógicas integradoras já existentes no Curso IALM do IFS Campus Aracaju e onde estão documentadas

Alinhada com o objetivo geral desta pesquisa, na subcategoria C1.1 foram agrupados os dados a respeito de práticas pedagógicas integradoras já existentes no Curso IALM do IFS Campus Aracaju. A constatação da existência de algumas práticas integradoras confirma a

grande utilidade e aplicabilidade dos gêneros textuais, pois nessas práticas utilizam-se diversas formas comunicativas, tais como gêneros orais, escritos, musicais, imagéticos, entre outros, o que é corroborado por P9:

[...]os eventos integradores simplesmente não existiriam sem os poemas, sem as canções, sem as exposições de imagens fotográficas, grafitadas, de pintura, de desenho, de história em quadrinho etc. (P9)

Alguns professores do Curso IALM citaram projetos específicos, como o “Sarau Delas: Empoderamento feminino e seus desafios” e a “Semana de Arte e Cultura: Uma odisseia Ifetiana”. Já outros mencionaram a ocorrência de práticas integradoras de forma geral: “projetos de extensão”, “projetos documentados pela PROPEX, planos anuais registrados na Diretoria de Ensino e Gerência de Ensino Técnico”.

Os eventos citados pelos professores de LP foram: “Apresentação de arte, música e poesia”, “Semana de Arte e Cultura”, “Festival Junino Rala Bucho”, “Mostra de Eletrônica”, “Revista Entretemas”, “Jogos Integrados”, “Rodas de leitura” (de 2017 a 2019) e “Projetos documentados pela PROPEX e/ou relatórios de pesquisa”.

Percebe-se então o esforço em busca de práticas educativas direcionadas para uma formação humana integral, o que é animador, pois, “se a realidade existente é uma totalidade integrada, não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la” (MACHADO, 2010, p. 50).

Portanto, dada a necessidade social de se entender a realidade por meio da reconstrução da totalidade, a concepção do ensino médio integrado propõe projetos pedagógicos integradores, com cerne interdisciplinar, valorizando a resolução de problemas. Essa proposta pode trazer ganhos para a sociedade como um todo, por meio de uma formação que contemple responsabilidade ética e social, a serem aplicadas na vida e no mundo do trabalho. Contudo, é necessário que os projetos integradores não sejam pontuais. Pelo contrário, eles devem ser a “alma” das ações pedagógicas.

5.1.2 Subcategoria C1.2: Momentos de discussão e planejamento de práticas pedagógicas integradoras e suas estratégias metodológicas.

A subcategoria C1.2 também está em conformidade com o objetivo geral desta pesquisa, de investigar a possibilidade de práticas integradores a partir dos gêneros textuais. Esta

subcategoria agrupou relatos sobre a existência de elaboração coordenada de práticas pedagógicas integradoras a partir dos gêneros textuais, bem como de estratégias metodológicas.

Sobre os momentos de discussão e planejamento de práticas integradoras, os professores do Curso IALM responderam que os encontros ocorrem nas jornadas pedagógicas e nas reuniões presenciais ou virtuais. Um dos professores respondeu que essas práticas ainda iniciariam no ano letivo vigente.

Sobre as estratégias metodológicas, os professores do IALM desconheciam, não sabiam responder ou nunca tinham participado de reuniões com a coordenação do Curso IALM. Já entre os professores de LP, afirmou-se que os encontros reúnem docentes de distintas áreas e acontecem quando se está realizando uma atividade, ou em meses específicos relacionados a grandes eventos integradores, tais como a Feira IFS e a Mostra de Eletrônica, na qual estudantes e professores de vários cursos participam com seus projetos. Porém, não souberam dizer se tais encontros entre docentes estão formalmente registrados no calendário acadêmico ou em algum documento.

Estas respostas reforçam o que foi percebido na análise da categoria C1: apesar de existirem alguns momentos em que professores se reúnem para planejar atividades integradoras, isso ainda não faz parte do calendário acadêmico de forma que haja uma construção integrada do conhecimento em sala de aula, de modo contínuo. Por enquanto, são apenas momentos específicos, ligados a alguma demanda, pois na maioria das vezes estão relacionados a grandes eventos.

5.2 Categoria C2: Função social dos Gêneros Textuais no espaço formativo (IFS) e a formação humana integral

Alinhada a objetivos específicos desta pesquisa, a categoria C2 agrupou expressões a respeito da função social que os gêneros textuais exercem no espaço formativo do campus e sobre que colaboração os gêneros dão para uma formação humana integral.

Os respondentes indicaram as seguintes funções: informativa, comunicativa, educativa, socializadora, cognitiva, política, didática, poética, linguística e a função de desenvolver a oratória, a criticidade e a responsabilidade social. Também foram mencionadas a função integradora de saberes e a função formativa para a cidadania.

Destacam-se as respostas de alguns professores sobre os gêneros textuais e a formação humana integral:

Creio que, sendo a linguagem o principal meio de interação que utilizamos, em qualquer espaço formativo, inclusive nos informais, é fundamental que nos atentemos à função social de cada fala, estratégia e intervenção, posto que sendo ou não planejada e intencional, promoverá influência especialmente em relação aos estudantes (P2).

Através dos gêneros textuais temos uma ampla visão de mundo e de pessoa, através deles podemos (re)conhecer nosso papel social e nossa humanidade (P8).

Impossível uma formação humana integral sem os Gêneros Textuais. (P9) – grifo nosso

Tais declarações baseadas na vivência escolar dos professores confirmam o importante papel dos gêneros textuais na formação humana integral. Na concepção de Marcuschi (2008), os gêneros representam instrumentos de ação social, em situações concretas de uso, realizando linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, pois cada um deles tem um fim claro, que o delinea e dá uma esfera de circulação.

Segundo Araújo e Frigotto (2015), o ensino integrado, por meio de seu conteúdo pedagógico, compromete-se com o desenvolvimento de ações formativas integradoras – contra as práticas fragmentadoras do saber – que proporcionem aos educandos uma maior capacidade de compreensão de sua realidade específica agregada à realidade social.

Assim, não basta ensinar os alunos a distinguirem um gênero textual do outro. Eles devem ser conscientizados do poder que os gêneros exercem quando utilizados no contexto adequado, ou seja, quando se faz valer a função que é peculiar a cada um. Além disso, a partir do reconhecimento e significado dos gêneros, os alunos poderão se sentir mais aptos para produzir seus próprios textos.

Esse protagonismo dos alunos é salutar, pois lhes dá condições de expressar seus anseios, necessidades, ideias e ideais, principalmente quando sabem que sua produção será compartilhada com outras pessoas. Vai além da prática tradicional, muitas vezes descontextualizada e sem significado para o aluno, com a finalidade de mera correção para a atribuição de uma nota. Como cita P9 sobre a autoria dos alunos numa revista:

[...]os alunos precisam conhecer os gêneros para que possam se tornar autores [...]. Quando o aluno sabe que vai ser lido pelos colegas da escola, fora da sala de aula, em revistas que circulam de mãos em mãos, ou na versão online da internet, a posição é muito diferente daquela de escrever um texto dissertativo-argumentativo para o professor corrigir (P9).

Para que tais práticas integradoras sejam realizadas de forma profícua, a escola deve promover constantemente ocasiões nas quais possa se manifestar a diversidade de gêneros textuais, deixando clara a finalidade de cada um. Dessa maneira, os alunos terão oportunidade de compreender o uso mais adequado de cada gênero textual, de acordo com a demanda de cada contexto.

Ressalta-se que as referidas atividades não condizem com disciplinas isoladas e sim com o diálogo entre estas. Para tanto, o calendário acadêmico precisa preestabelecer momentos específicos para que os professores troquem experiências sobre suas práticas pedagógicas e que possam planejar, em conjunto, a exploração dos gêneros textuais como articuladores das práticas sociais e de ensino.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), não se deve apenas ensinar gêneros, mas ensinar a operar com gêneros. Para os autores, os gêneros são formas de ação social. Por isso, defendem que não se deve ensinar simplesmente os modos de produção textual, mas os modelos de atuação socio-discursiva, que podem ser usados em um determinado contexto cultural.

De acordo com essa ideia, Matêncio (2004) afirma que:

[...] os gêneros não se ensinam, se aprendem, em processos de socialização e, sendo assim, os professores deveriam promover situações de ensino e de aprendizagem à luz dos gêneros, e não propriamente ensinar gêneros. (MATÊNCIO, 2004, p. 225)

Dessa forma, os sujeitos agentes não adotarão rigidamente um modelo de texto; eles poderão escolhê-lo em função de seu desenvolvimento pessoal e, assim, por ser exposto aos gêneros, aprenderá, por ensaios e erros, a adaptá-los a determinadas situações de ação.

5.3 Categoria C3: Sugestões dos professores respondentes sobre práticas pedagógicas integradoras delineadas pelos Gêneros Textuais.

A categoria C3 está alinhada ao objetivo específico de “contribuir com as práticas pedagógicas integradoras do Curso IALM do IFS Campus Aracaju”. Para isso, serão explanadas as sugestões dos docentes envolvidos nessa pesquisa.

Dois professores chamaram a atenção para a necessidade de se dar maior ênfase aos projetos integradores já existentes, conforme exposto a seguir:

Conhecer os projetos em desenvolvimento e já desenvolvidos dando visibilidade a tais produções (P2).

Fazemos muito, só não temos como rotina, dar visibilidade a tais produções (P3).

Um dos professores deu sugestões pertinentes que podem ajudar a divulgar melhor os eventos já existentes, trazendo maior entusiasmo e aprendizagem significativa. De acordo com a sugestão, os alunos seriam os protagonistas na organização e realização do processo de divulgação de tais eventos, sendo mediados por docentes, técnicos e outros profissionais da instituição de ensino.

Entende-se que se dá mais importância ao que se constrói, por suscitar um sentimento de fazer parte, de pertencimento. Além disso, o aprendizado fica mais consolidado com a prática, e o educando tem a chance de exercitar a responsabilidade e o comprometimento, pelo desejo de que dê certo.

Seguem mais sugestões acerca de práticas pedagógicas integradoras:

Minha sugestão: ressuscitar a rádio do IFS, criar um jornal escolar dentro do site do Instituto, montar um laboratório de campanhas de conscientização para produzir cartazes e filmagens sobre diversas questões, o que poderia servir também para debater os problemas dos campi e louvar as boas iniciativas, além de ainda poder divulgar, por estes meios, a produção técnica e tecnológica. Para isso, seria importante uma parceria com a gráfica e com os setores de informação do Instituto (P9).

Uma sugestão foram as rodas de leitura realizadas entre 2017 e 2019. Reuniram discentes de vários cursos, docentes, servidores de modo geral, além de membros da comunidade... (P7).

Sobre atividades tais como as rodas de leitura, e partindo-se do princípio de que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de variadas relações, percebe-se a importância do olhar de vários atores, de múltiplas áreas do conhecimento, de pessoas de variadas funções da mesma instituição de ensino e de membros da comunidade, como pais de alunos, por exemplo. Dessa maneira, a discussão fica enriquecida e podem surgir significativas aprendizagens e soluções para os problemas do cotidiano escolar.

*Os textos que os alunos produzem precisam circular (serem publicados), precisam ser eixo de projetos interdisciplinares e devem ser materialidades em que **a língua não se transforme em um protótipo para correção**, sempre e invariavelmente com esse fim. (P9) – grifo nosso*

Assim, discutindo a parte grifada da citação, de acordo com Marcuschi (2008), quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Ainda que os gêneros sejam eventos linguísticos, não são definidos por características linguísticas, mas pelas atividades socio-discursivas onde estão inseridos.

Ademais, os gêneros textuais não são representações rígidas como se aprende na escola tradicional. Eles são apreendidos naturalmente nas relações sociais de modo concreto. Dessa maneira, é válido investigar como estão ocorrendo as práticas escolares, como feito neste estudo, para verificar em que medida tais práticas estão associadas com a vivência dos estudantes e assim poder tornar as práticas mais adequadas e funcionais no âmbito escolar.

Levando em consideração as reflexões feitas a partir da análise das respostas dos participantes, e com apoio na revisão bibliográfica anteriormente explanada, foi desenvolvido um produto educacional com o fim de colaborar com as práticas integradoras no EMI do IFS. Tal produto será apresentado no próximo capítulo da seguinte forma: seu objetivo, referencial teórico que respalda a escolha do jogo como produto educacional, as etapas da construção do produto (planejamento, desenvolvimento, avaliação) e detalhamento de cada etapa.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) estabelece como requisito a elaboração de um produto educacional, conforme orientação do Documento de Área de 2013, publicado pela CAPES, que trata da oferta de mestrados acadêmicos e profissionais na área de ensino.

Um produto educacional pode ser uma sequência didática, um aplicativo, uma exposição, um jogo, um equipamento, dentre outros, e deve agregar melhoria ao processo de ensino e aprendizagem (CAPES, 2013).

O objetivo é que o produto seja significativo para quem o utiliza, isto é, docentes e demais profissionais imersos no ensino. Esses produtos podem, ainda, ser usados como base e ajustados a cada realidade, para trazer as contribuições sociais e acadêmicas necessárias em cada contexto.

Alinhado a tais diretrizes, o produto educacional oriundo da presente pesquisa é um jogo de tabuleiro (material concreto). Insere-se na categoria material didático e tem como finalidade viabilizar a aprendizagem de determinados conteúdos, servindo como suporte para o professor no seu fazer profissional.

Através desse jogo, que fará uso de gêneros textuais, pretende-se contribuir com as práticas pedagógicas integradoras do Curso IALM do IFS Campus Aracaju, estimulando a criticidade dos jogadores e levando-os à compreensão de que em um mesmo contexto estão presentes múltiplos saberes.

Por isso, o jogo foi intitulado “A Teia dos Gêneros Textuais: um jogo integrativo”, ou simplesmente “A Teia” (Figura 1), por se pensar nas práticas pedagógicas integradoras que favorecem o todo, ressaltando suas interligações.

O alicerce teórico dessa construção é a teoria sociointeracionista ou histórico-cultural de Vygotsky, na qual a linguagem e a presença do outro são a base propulsora para o desenvolvimento cognitivo. Visto que “A Teia” é um jogo coletivo, tem a característica de promover a interação, a integração e consequentemente a construção do conhecimento a partir das trocas entre os pares.

A referida ideia está compatível com a proposta do mestrado profissional, cujo foco está na “aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino” (CAPES, 2013, p. 23).

Figura 1 – Produto educacional: o jogo “A Teia”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em conformidade com um dos objetivos da pesquisa, a escolha do produto educacional e sua estruturação levaram em conta os dados obtidos em cada fase da pesquisa, sendo de grande relevância o conteúdo obtido a partir da aplicação dos questionários, quando foi percebida a importância de contribuir com as práticas integradoras do Curso IALM.

Dessa forma, o jogo vem a ser elemento fundamental na materialização da proposta apresentada na pesquisa, uma vez que com sua linguagem própria – regras, desafios, estratégias etc. – é capaz de articular e associar múltiplos conhecimentos, levando o aluno a usar a criatividade e desenvolver estratégias para atingir sua meta. Nesse processo, o aluno é participante ativo, protagonista na aquisição de sua aprendizagem, à medida que desenvolve a criticidade e inúmeras habilidades interpessoais. Além disso, uma grande vantagem do jogo é a troca de experiências e conhecimentos com seus pares.

Espera-se que este produto agregue valor no âmbito das práticas pedagógicas integradoras, já que traz uma proposta na qual disciplinas distintas podem ser exploradas dentro de um mesmo contexto através dos gêneros, além de colaborar com a aprendizagem de múltiplos conteúdos, dentre eles, os gêneros textuais. Entende-se aqui que a interdisciplinaridade se dá na prática e para além da prática, se for efetivada com atitude interdisciplinar.

Nesse entendimento, deve-se retomar a concepção de currículo integrado, na qual não se pode pensar em um determinado conhecimento como puramente geral ou específico. Como bem explica Ramos (2014), a base do conhecimento geral de uma matéria está nas leis da ciência que interpretam os fenômenos, e o conhecimento específico parte das noções gerais, restringindo-se aos objetos, às situações cotidianas, às intenções e aos problemas de utilidade produtiva. Portanto, conceitos gerais e específicos precisam ser ensinados de forma vinculada entre si, para que suas aplicações possam ir além de um único contexto.

Seguindo essa linha de pensamento, construiu-se um referencial teórico sobre jogos, sobretudo a partir das ideias de Neto (1992), Johan Huizinga (2014), Tiellet (2007), Pausewang (1997), Savi & Ulbricht (2008), Cintra (2010) Thatcher, DC (1990), Gordon (1972), Buland (1995), Pausewang (1997), Wideman *et al.* (2007), Wilson *et al.* (2009), Winnicott (1975, p. 80), Friedman (1996) e Rheta DeVries (1987). Esta discussão é apresentada no tópico a seguir.

6.1 Jogo e Conhecimento

No tocante aos jogos de tabuleiro, o historiador e linguista holandês Johan Huizinga (2014), especialista em história cultural e história das mentalidades, classificou os jogos como fenômenos inatos à humanidade. Segundo o historiador, podemos encontrar vestígios de jogos de tabuleiro ou de mesa antes mesmo do desenvolvimento da cultura. A prática de jogos ocorre há milhares de anos em praticamente todas as partes do mundo, sendo utilizado nos tempos antigos como ferramentas educacionais para crianças.

Thatcher (1990) confirma que a ideia de usar jogos para envolver os alunos no processo de aprendizado ativo não é nova. Mas foi nas décadas de 1960 e 1970 que os jogos se disseminaram pelos principais ramos da educação.

Jogar pode ser um bom caminho para a construção do pensamento, pois é ao mesmo tempo divertido e sério. Visto que incluem prazer e diversão, vale a pena inseri-los nos processos de ensino-aprendizagem, para que haja maior disposição do aluno em aprender.

O aluno que não está predisposto a aprender terá mais dificuldades, a não ser que seu professor crie novas estratégias para motivá-lo.

[...] se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, até as férias, num crescendo muito mais rico do que algumas informações que o aluno decora porque vão cair na prova (NETO, 1992, p. 43).

Assim, a utilização do lúdico em sala de aula visa tornar o aprendizado mais atrativo para o aluno, além de desenvolver a criatividade, a iniciativa e a imaginação. O jogo é ferramenta pedagógica importante que auxilia o professor no processo de ensino, de forma que o aluno aprende descontraidamente. Ademais, como Pausewang (1997) observa, os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais, criativas e sociais.

Segundo Savi e Ulbricht (2008), muitos professores acreditam que os jogos favorecem a aquisição de conteúdos, além de contribuírem para o desenvolvimento de uma gama de estratégias, que são salutares para a aprendizagem, como memorização, resolução de problemas e raciocínio dedutivo.

Contudo, muitas vezes o jogo em sala de aula é visto com olhar de descrédito por ser associado a passatempo. Porém, Cintra *et al.* (2010), afirma que lúdico não é sinônimo de infantil e de desprovido de seriedade, mas possui caráter sério, por ser um recurso pedagógico que gera aprendizagens significativas. Tais aprendizagens podem ser concretizadas pelo uso de jogos educativos, já que são divertidos e prendem a atenção dos alunos, colaborando com o aprendizado de conceitos, conteúdos e habilidades contidos nos jogos, além de suscitarem a ideia de desafio (Tiellet *et al.*, 2007).

Alguns autores argumentam que os alunos precisam se envolver mais e ser colocados no centro da experiência de aprendizagem para mudar de “navio passivo” para “participante ativo”. Os autores Gordon (1972), Buland (1995), Pausewang (1997), Wideman *et al.* (2007) e Wilson *et al.* (2009) explicam que um “participante ativo” aumenta a compreensão dos conceitos, aprimora o pensamento interdisciplinar, desenvolve habilidades interpessoais e outras e aprimora as experiências de aprendizagem em geral, tais como aprender a ganhar sem cultivar a soberba e a perder cultivando a perseverança.

Além disso, uma grande aprendizagem que pode ser obtida através do jogo é a espera da vez de jogar. Essa é uma regra que ensina o autocontrole, paciência, respeito e compreensão. Por conseguinte, aprende-se também que o desrespeito aos outros, trapaças, burlar regras, trazem consequências danosas no jogo e na vida.

As ideias acima podem ser complementadas e/ou reforçadas pela assertiva de Winnicott (1975), que atesta:

[...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu. (WINNICOTT, 1975, p. 80)

Segundo Friedman (1996), quem joga desenvolve as competências de interação, autonomia, identidade, reflexão, criatividade e cooperação a partir do trabalho em grupo.

É importante ressaltar que no jogo é necessário obedecer a regras. Isso ajuda a preparar os educandos para a vida, pois, enquanto cidadãos, também precisam obedecer às leis, caso contrário estarão passíveis de punições. Ou seja, o que se aprende no jogo está ligado à vida real dos alunos. Dessa forma, os jogos em grupo contribuem para a auto regulação e autonomia dos alunos, fornecendo um contexto no qual eles podem voluntariamente aceitar regras e se submeter a elas.

Quanto a isso, Kishimoto (1994) resalta a importância do sistema de regras para que se estabeleça e se mantenha a instabilidade, o elemento surpresa, a incerteza ou tensão durante a jogada. Além disso, o jogo é entendido como um objeto e como resultado de um sistema linguístico voltado a determinado contexto social.

Sobre cooperação e regras no jogo, Rheta DeVries (1987) pontua que um jogo competitivo é especialmente propício ao desenvolvimento moral, pois as intenções divergentes devem ser delineadas dentro de um contexto mais amplo de cooperação.

Isto é, a competição só pode existir quando os jogadores cooperam em concordar com as regras, aplicá-las, cumpri-las e aceitar suas consequências, mesmo quando desfavoráveis a si mesmos. O jogo não pode ocorrer a menos que os jogadores cooperem coordenando seus pontos de vista.

Em suma, o objetivo dos jogos educativos tradicionais, como jogos de cartas e jogos de tabuleiro, é se divertir enquanto aprende, além de desenvolver nos jogadores, ou seja, nos educandos, habilidades sociais, como seguir as regras do jogo, saber interagir com os colegas, entender as perspectivas do outro e aprender com o outro.

6.2 Referencial Teórico do Produto Educacional: Teoria Sociointeracionista ou Histórico-Cultural

A prática interdisciplinar dos gêneros textuais em sala de aula, implementada neste estudo através do produto educacional “A Teia dos Gêneros Textuais – um Jogo Integrativo”, está guiada pela influência mútua dos fatores socioculturais, pessoais e comportamentais na aprendizagem e na ação. Ressalta os gêneros textuais como instrumentos de ação social, pois representam o funcionamento da língua em situações concretas de uso.

E diante da importância dada à interação dentro da aprendizagem, isto é, a relevância da mediação por meio da linguagem para a construção do conhecimento, tem-se a teoria da

aprendizagem sócio-histórica de Vygotsky como eixo de embasamento do estudo em tela. Esta vertente defende o desenvolvimento do espírito humano como parte de um processo social e histórico.

Acerca da relevância dessa teoria para a ressignificação da prática pedagógica em sala de aula, Marcuschi afirma que:

A língua é um sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas e não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive com condições inter e intrapessoais, como diria Vygotsky. O sociointeracionismo Vygotskyano funda-se nas propriedades da mente social. Para Vygotsky, conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado. (MARCUSCHI, 2008, p. 229)

É válido ressaltar que as concepções abordadas nesta pesquisa defendem que o sujeito aprende na interação com o meio social, e também concordam com o fato de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão interligados, de forma que há uma contribuição recíproca entre ambos.

O aluno necessita de certa maturidade para aprender determinados conteúdos, mas o uso de métodos e instrumentos de ensino adequados proporcionam o desenvolvimento de outras funções psicológicas. Por isso, é importante respeitar o processo de maturação cognitiva do sujeito, como também entender que o sujeito amadurece cognitivamente diante de novos desafios, de novas situações.

Ao discorrer sobre o campo da educação, é salutar remeter-se ao conceito de aprendizagem. Apesar de trazer múltiplas abordagens, em síntese, aprender envolve novas formas de o sujeito interagir consigo mesmo e com o mundo que o rodeia. Todavia, adota-se, neste estudo, a compreensão de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento do sujeito:

O desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições [...] A criança (o sujeito) adquire certos hábitos e habilidades uma área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. [...] O aprendizado tem as suas próprias sequências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia. (VYGOTSKY, 2008, p. 126)

Ou seja, segundo Vygotsky (2008), o aprendizado não vem somente depois do desenvolvimento. É justamente a aprendizagem, com seus desafios enriquecedores, que poderá colaborar para que o indivíduo se desenvolva e amadureça.

Ao longo desse processo, o meio social é circundado de significados culturais, os quais são apreendidos com a participação de mediadores, como por exemplo, a linguagem. Para o estudioso em questão, a linguagem é um instrumento mental e físico, estruturante do pensamento e consequentemente das ações, das tarefas sociais. Dessa maneira, não depende obrigatoriamente da fala.

Por intermédio da linguagem e do processo de comunicação, é possível alcançar uma gama de significações que permeiam a história do ser humano. E para que se estabeleça uma comunicação, deve haver uma intencionalidade e um sentido na fala. O homem se utiliza não somente da linguagem verbal, mas de vários outros recursos que podem representar o conteúdo a ser comunicado. Assim, entende-se esta representação como o “signo” que remete a algo ou a um conteúdo.

Na concepção de Vygotsky, a palavra é o signo mediador das relações entre os homens. É a grande base do pensamento, ainda que existam outros signos. Entretanto, o pensamento não se espelha na palavra, enquanto a palavra proporciona a transformação do pensamento através da mediação social. As trocas sociais fazem parte da realidade e viabilizam amplas possibilidades de desenvolvimento de forma significativa.

Em outras palavras, o desenvolvimento depende de fatos externos, onde a linguagem determina o desenvolvimento do pensamento, a partir da experiência sociocultural. Ou ainda, a linguagem mediada pelo outro exerce um peculiar papel inerente ao desenvolvimento cognitivo do sujeito.

A fala transmite informações intencionalmente. Assim, há a necessidade de significação, ou generalização, para o signo, que é o meio de comunicação. É dessa forma que a comunicação se efetiva: a partir da compreensão do conteúdo comunicado, de acordo com a classificação convencionada pela sociedade. Num viés sociointeracionista, a comunicação só se confirma quando as pessoas envolvidas conseguem generalizar o conteúdo, tendo a mesma compreensão a respeito do signo em questão.

Isto posto, infere-se que a palavra e o pensamento atuam juntos, através do significado da palavra, que, segundo o autor, é formada pelo pensamento generalizante e pelas trocas sociais. Há “um sistema dinâmico de significados, onde o afetivo e o intelectual se unem” (VYGOTSKY, 2008, p. 9).

Como foi visto, o arcabouço teórico de Vygotsky contribui para a teoria da aprendizagem, cujo posicionamento epistemológico destaca a importância da linguagem como operacionadora de meios para o processo de ensino e aprendizagem a partir de ações significativas contínuas. Nesse raciocínio, os conhecimentos dos sujeitos são resultantes de

experiências que permitem semiotizar o pensamento, e o processo de semiotização está implicado na interação social. Logo, a mediação semiótica é imprescindível para o entendimento da teoria histórico-cultural.

Para Santaella (2012a), a semiótica é a ciência que estuda os signos e tem como objetivo a investigação de todo fenômeno que envolva sentido e significado. Assim, ficam evidentes a relevância do aspecto cultural e a confluência do pensamento de Vygotsky com o estudo semiótico.

Embora existam teorias que apregoam a sobreposição do pensamento à linguagem e que esta só acontece porque há um desenvolvimento cognitivo prévio, a ideia defendida por Vygotsky é de que há uma relação entre o pensamento e a linguagem, e a união entre ambas se dá pelo significado da palavra. A respeito do entendimento de Vygotsky sobre significado e sentido, Martins (2011), afirma que:

O sentido é sempre uma formação dinâmica, complexa, variável, subjugada aos contextos aos quais se aplica, possuindo, por isso, esferas de estabilidade distintas. O significado é, diferentemente, mais estável, coerente e preciso, permanecendo invariável em todos os casos de mudança de sentido (MARTINS, 2011, p. 144-145).

Assim, enquanto o significado está ligado ao que determinada palavra representa, o sentido depende do contexto. Há a necessidade do movimento mútuo entre a palavra e o pensamento, para assim constituírem uma unidade a partir do significado estabelecido. Após o significado constituído, os sujeitos utilizam a palavra em diferentes contextos, possibilitando que ela adquira novos sentidos, através do compartilhamento com o outro.

Fonseca (2018), coadunando com as ideias de Vygotsky, afirma que no processo do desenvolvimento, o social surge como fonte do individual, e este, por sua vez, se desenvolve em um contexto social, não em isolamento. Portanto, ressalta-se novamente que o conhecimento se constrói pela mediação com o outro, tendo a linguagem como mediadora.

O Sociointeracionismo, propagado por Vygotsky, acredita que a linguagem acontece por mediação e interação, e é justamente neste âmbito que ele desenvolve a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Pensar a aprendizagem envolve a interação entre um sujeito mais experiente e seu conceito com outro menos experiente que será confrontado por este novo conceito em relação ao que já carrega na memória. Esta tensão será propulsora do desenvolvimento das funções superiores e de novos conceitos.

Em outras palavras, segundo esta teoria, para se adquirir novos conhecimentos é necessário que o aluno seja exposto a uma situação, problema ou conteúdo que ainda não domine, que não seja cômodo ou confortável para ele.

A ZDP (conhecimento novo a ser aprendido, apropriado ou adicionado ao conhecimento anterior), da qual vão emergir novas capacidades no mediatizado por ação intencional, significativa, assistida, apoiada, persistente e transcendente do mediatizador. Atuando na ZDP do mediatizado, o mediatizador, em cooperação ou em tutorização, assiste-o na resolução de tarefas ou problemas e faz avançar o seu desenvolvimento cognitivo na direção do modelo cognitivo idealizado superando as suas dificuldades, sem as quais não seria possível; guiar, elevar, otimizar, melhorar, modificabilizar ou expandir o seu nível de desempenho, de performance, de realização ou de excelência de rendimento na aprendizagem para situações inéditas e mais complexas (FONSECA, 2018, p. 118).

Por isso, acredita-se que é muito importante que o aluno seja desafiado para apreender novos conhecimentos mais elevados e complexos. Entretanto, vale frisar a fundamental importância de valorizar aquilo que o aluno traz de conhecimentos adquiridos em outras vivências sociais fora da escola. E ainda, o aluno deve ser considerado como sujeito do conhecimento, pensante, histórico, social e autor da sua aprendizagem em interação com o objeto do conhecimento, com o professor (mediador) e com seus pares, além de focar nos gêneros textuais como instrumentos de ação social.

Acredita-se que os gêneros textuais, por serem eminentemente interdisciplinares, podem propiciar consideráveis parcelas de integração entre os saberes curriculares. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais podem funcionar como ferramenta interdisciplinar, com atenção sobretudo para a linguagem em uso e para as atividades culturais e sociais.

Vale ressaltar que os jogos educativos favorecem substancialmente a socialização, por pressuporem relação social e interação, além de promoverem respeito mútuo, cooperação, iniciativa e evidenciarem a importância do grupo para a aprendizagem.

Diante do exposto, o produto foi desenvolvido de acordo com a aprendizagem socioconstrutivista e a teoria sociointeracionista de Vygotsky, na qual a linguagem e a presença do outro são molas mestras para o desenvolvimento cognitivo.

Vale destacar, ainda, mais um conceito de jogo de Huizinga (2010):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2010, p. 33)

Percebe-se que, ao jogar, os participantes experimentam outras realidades e dão vazão a novas possibilidades. Portanto, o fato de o jogo transcender a realidade talvez seja o elemento mais instigante.

Assim, os jogos proporcionam prazer, troca de conhecimentos, debate sobre valores e atitudes, imaginação e a integração entre os participantes, e por conseguinte crescimento social. Em outras palavras, os jogos, sobretudo os coletivos, são recursos valiosos para o ensino; não são apenas diversão. O desafio inerente ao jogo possibilita uma aprendizagem que transpõe a sala de aula.

6.3 Construção de “A Teia dos Gêneros Textuais: um jogo integrativo”

O jogo classifica-se como: educativo, coletivo, perceptivo, de regras, argumentativo, interativo e integrativo. Tem como pilar os gêneros textuais numa perspectiva interdisciplinar, possibilitando ao aluno o desenvolvimento cognitivo, focado nos aspectos da linguagem, socialização, percepção, atenção, pensamento, favorecendo a associação de conteúdos e conceitos. A construção do produto seguiu as etapas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 7 – Etapas da elaboração do Produto Educacional

Etapas	Período	Ações
Planejamento	Maio e Junho/2020	Coleta e análise de dados
	Julho/2020	Escolha do jogo de tabuleiro como produto educacional
Desenvolvimento	Agosto/2020	Criação da dinâmica do jogo e elaboração das regras
	Agosto/2020	Escolha dos gêneros textuais para o <u>jogo e estabelecimento das suas relações com algumas disciplinas</u>
	Novembro/2020	Confecção do jogo físico
Avaliação	Novembro/2020	Aplicação de questionário avaliativo sobre o jogo

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

6.3.1 Planejamento

Entre os meses de maio e junho/2020 foram coletados os dados desta pesquisa, seguidos da realização das análises, que foram fundamentais para compreender que os professores participantes realmente acreditam em práticas pedagógicas integradoras a partir dos gêneros textuais. Contribuir com tais práticas através da elaboração de um produto educacional está em conformidade com o terceiro objetivo específico desta pesquisa.

Após averiguar os possíveis produtos educacionais de acordo com a CAPES, percebeu-se que a criação de um jogo educativo seria um modo de alcançar o que se pretende com eficácia. O referencial teórico sobre jogo, discorrido na seção 4.2, dá respaldo à escolha.

6.3.2 Desenvolvimento

No mês de agosto de 2020, iniciou-se a elaboração da dinâmica do jogo, levando em conta os seguintes pontos: ter os gêneros textuais como ponto de partida, estimular a criticidade dos jogadores e levá-los à compreensão de que em um mesmo contexto estão presentes múltiplos saberes. Baseando-se nessas premissas, chegou-se ao nome “A Teia dos Gêneros Textuais – um jogo integrativo”, ou simplesmente “A Teia”, dando destaque às práticas pedagógicas que favorecem o todo, ressaltando suas interligações.

Fazem parte do jogo as 17 disciplinas curriculares do Curso IALM. Para melhor elaboração do jogo, foram consultadas suas ementas, contidas no PPC. Em relação aos conteúdos, buscou-se temas diversos, entre eles alguns ligados ao curso. Depois de escolhidos os gêneros textuais e o conteúdo dos cartões (Apêndice B), cada cartão foi relacionado a três disciplinas do primeiro ano do Curso IALM, e foi confeccionado o jogo físico.

As regras do jogo foram definidas conforme descritas na próxima seção. Uma vez definidas as regras, o passo seguinte foi a escolha dos gêneros textuais. Optou-se por gêneros curtos e variados para dar dinamicidade ao jogo.

6.3.2.1 Descrição do Produto – Regras do Jogo

O Quadro 8 exibe informações gerais sobre “A Teia”, com indicação de uso do jogo e seu conteúdo. Em seguida, serão apresentadas as regras do jogo.

Quadro 8 – Informações Gerais sobre “A Teia”

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE “A TEIA”	
Quantidade de participantes	2 a 4 jogadores
Público-alvo	Este jogo é indicado como recurso nas aulas de LP do Primeiro ano do Curso IALM, podendo ser ajustado para outras realidades.
Conteúdo	35 cartas numeradas com um gênero textual em cada; 4 peças de plástico, de cores variadas, com imagem de aranha; 1 tabuleiro; 65 fichas contendo o nome de uma disciplina em cada; 1 manual de regras contendo o gabarito;

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Regras

Preparação:

- Embaralhe as cartas de gêneros textuais e coloque-as em uma única pilha na mesa, com os conteúdos virados para baixo.
- Cada jogador deve escolher uma peça aranha e posicioná-la no ponto de partida do tabuleiro indicado para sua respectiva cor.
- Distribua 1 ficha de disciplina de cada tipo, menos as de idiomas, para cada um dos jogadores, totalizando 14 fichas para cada um.

Como jogar:

- A escolha do primeiro jogador será aleatória. Caso não haja consenso, sugerimos que o jogador a começar a partida seja aquele que é o primeiro a fazer aniversário no ano.
- O jogador da vez deve pegar uma carta de cima da pilha e ler para os demais. Após a leitura, o jogador vai escolher duas disciplinas que ele acredita que têm relação com a carta lida, e colocar as fichas das disciplinas escolhidas sobre a mesa, viradas para cima.
- O jogador da vez vai defender o porquê de ter escolhido cada uma daquelas disciplinas. Após a explanação, os demais jogadores, ao mesmo tempo, irão escolher secretamente sua(s) ficha(s) da(s) disciplina(s) que acham que têm relação com o gênero textual do cartão lido e colocarão na mesa a ficha virada para baixo, para que os outros não vejam.
- Conta-se como resposta correta somente se for igual ao gabarito.

A pontuação e movimentação das aranhas deve ocorrer conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Pontuação e Movimentação das aranhas na Teia

Jogador	Acerto sozinho	Acerto em conjunto	Erro sozinho	Erro em conjunto
jogador da vez	avança 2 passos por resposta correta. Se acertar os 2 gêneros de uma vez, ganha o coringa (peça idiomas*)	avança mais 1 passo por cada pessoa que convenceu	volta 2 passos por cada disciplina que errou	volta 1 passo junto com o adversário, por disciplina que errou
adversários	avança 3 passos e escolhe qualquer adversário para voltar 1 passo	avança 1 passo por resposta correta	volta 2 passos	volta 1 passo

*peça “idiomas” = coringa.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Importante:

- 1) É obrigatório que os jogadores escolham pelo menos uma disciplina.
- 2) Mesmo que os jogadores encontrem a relação correta de um gênero textual com uma ou mais disciplinas que não estejam no gabarito, valerá, para fins de pontuação, **apenas** o que estiver no gabarito.

A peça “ídiomas” servirá como coringa por ser uma disciplina que pode ser trabalhada em qualquer gênero textual de um idioma. O jogador guardará o coringa para usar quando quiser. Poderá trocar por um erro que vier a cometer, anulando as consequências daquele erro. Depois de usá-la, a peça “ídiomas” deve ser descartada.

Depois de movimentar as aranhas no tabuleiro, a carta recém utilizada deve ser removida da rodada, para que não se repita, e o próximo jogador no sentido horário deve pegar a próxima carta da pilha para recomençar o processo.

O jogo é finalizado quando o primeiro jogador alcançar o número 15 do tabuleiro ou quando acabar a pilha de cartas de gêneros textuais, sendo vencedor aquele que estiver à frente dos demais. Em caso de empate na primeira colocação, estes serão vitoriosos.

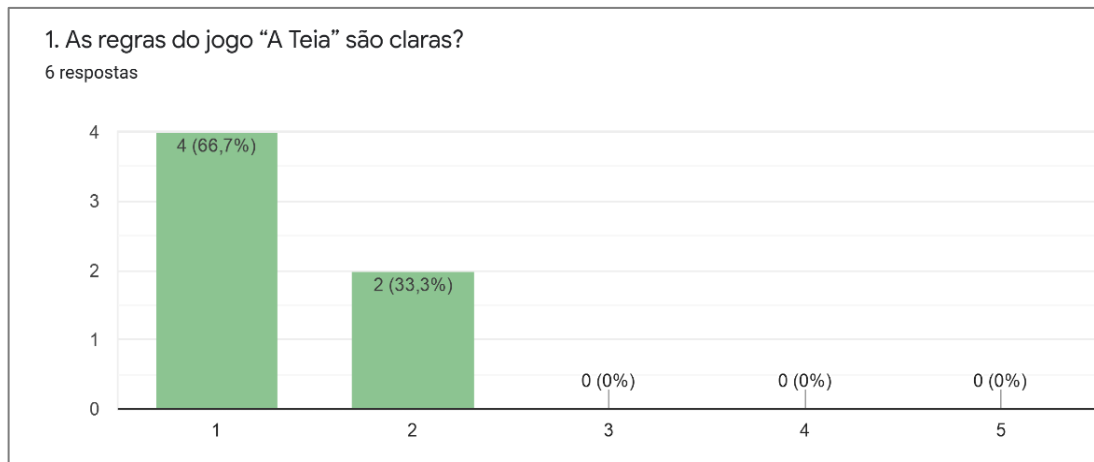
6.3.3 Avaliação

A avaliação do jogo “A Teia” ocorreu a fim de mensurar a aceitação do produto educacional. Para tanto, o jogo foi apresentado para os professores do primeiro ano do Curso IALM e para os professores de LP, por meio dos seguintes itens: um manual de regras (Apêndice A); o conteúdo das cartas do jogo, com um gênero textual em cada, juntamente com o gabarito (Apêndice B); e um questionário disponibilizado por meio da ferramenta *Google Forms*, constituído por 6 (seis) questões fechadas, baseadas na escala de Likert, e uma questão aberta para indicação de sugestões para a melhoria do produto (Apêndice F).

A escala de Likert possibilita conhecer opiniões e atitudes pelo nível de concordância ou discordância apresentado acerca de um problema abordado, de acordo com Gil (2008). Os níveis de concordância adotados no questionário foram: 1 – Concordo Totalmente; 2 – Concordo Parcialmente; 3 – Não concordo, nem discordo; 4 – Discordo parcialmente; 5 – Discordo Totalmente.

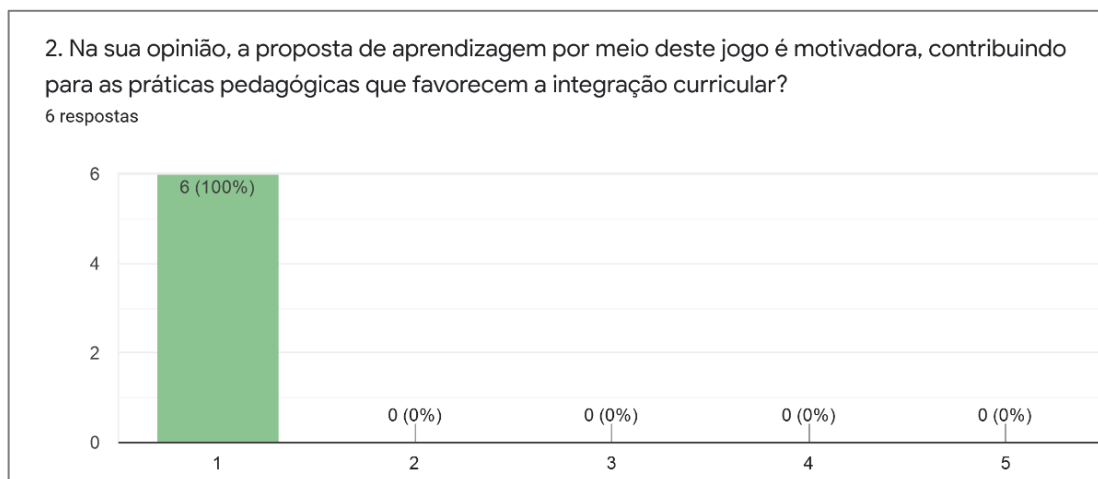
A seguir, os gráficos gerados a partir das respostas dos 6 (seis) professores que contribuíram para a avaliação do jogo.

Gráfico 1 – Opinião dos professores sobre a clareza das regras do jogo.



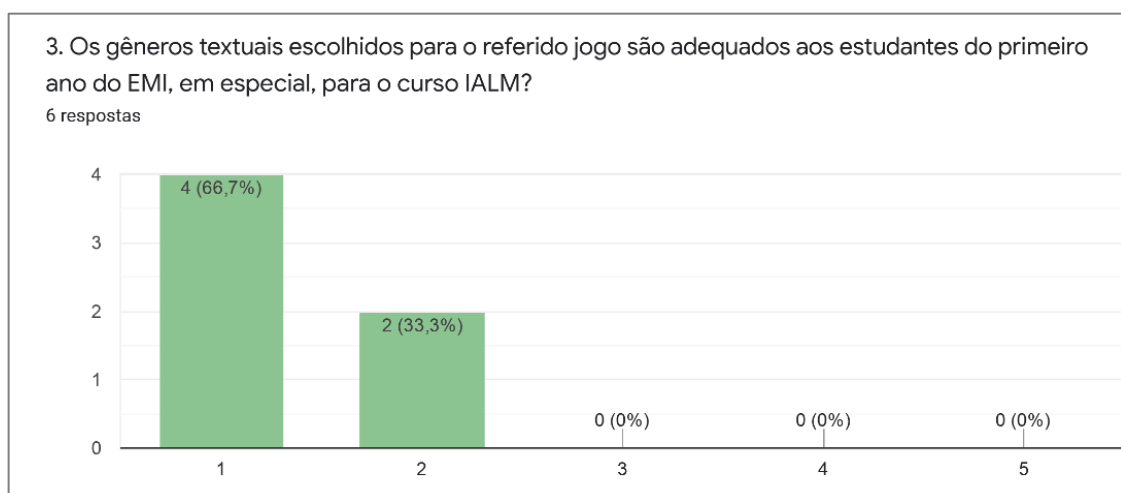
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 2 – Opinião dos professores sobre a contribuição do jogo para a integração curricular.



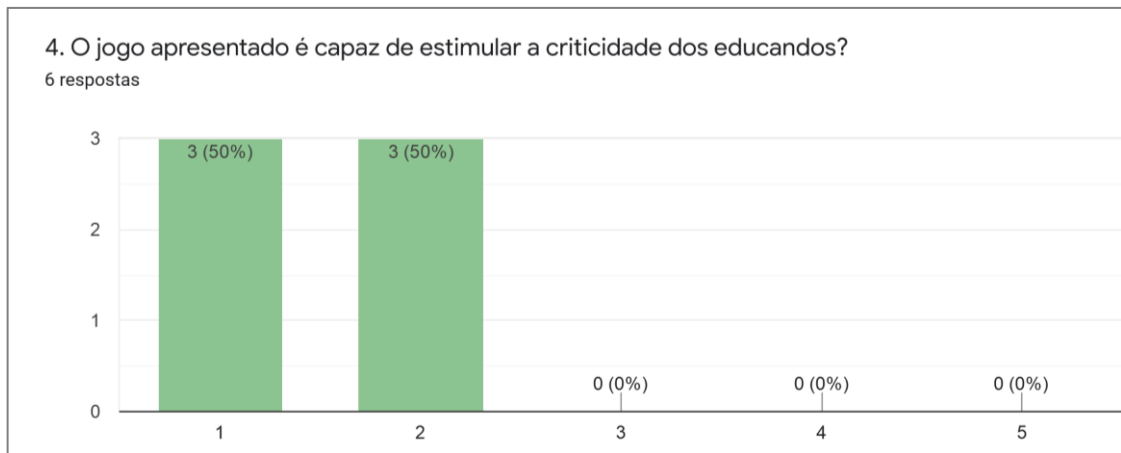
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 3 – Opinião dos professores sobre a pertinência dos gêneros textuais para o público em questão.



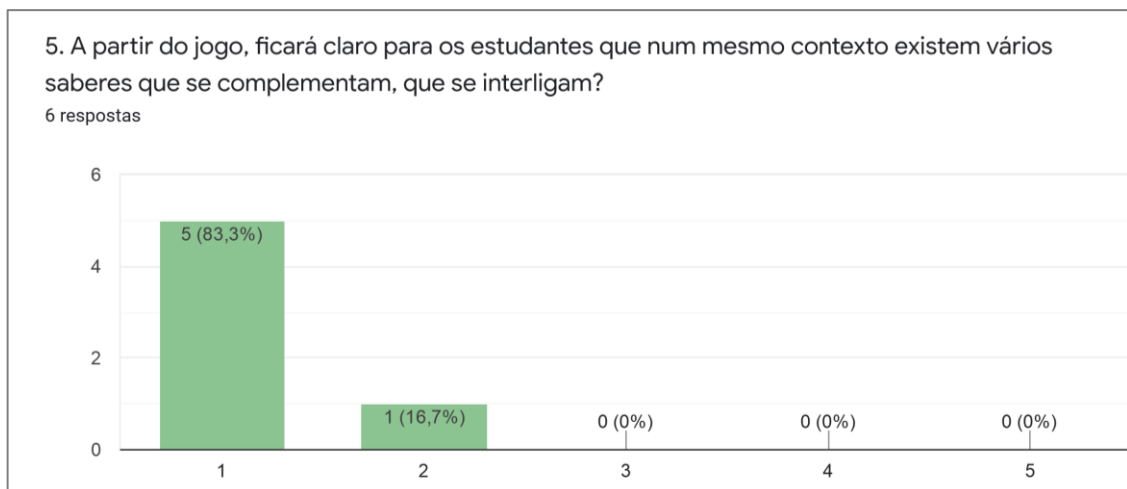
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 4 – Opinião dos professores sobre o potencial do jogo de estimular a criticidade dos educandos.



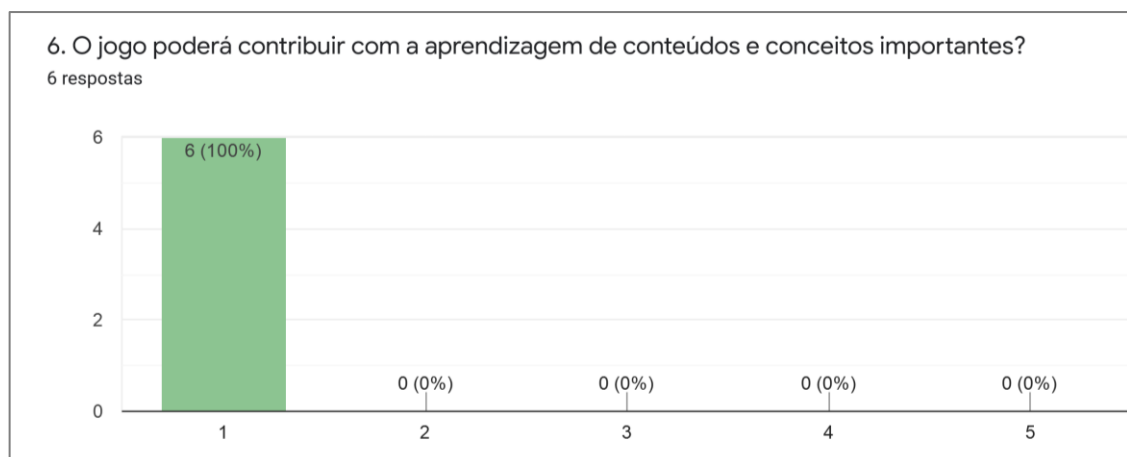
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 5 – Opinião dos professores sobre a contribuição do jogo para que se perceba a integração de saberes.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 6 – Opinião dos professores sobre a contribuição do jogo para a aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A sétima questão solicitava que os professores dessem sugestões, as quais pudessem contribuir com a melhoria do jogo. A seguir, na íntegra, as respostas de todos os professores que contribuíram para a avaliação do jogo:

Fiquei pensando em várias versões do jogo. Além dessa primeira, que trata da associação entre gêneros e disciplinas, o jogo talvez pudesse apresentar uma versão em que o desafio fosse associar os gêneros a uma determinada forma de circulação; ou uma outra cuja pergunta fosse sobre o tipo de leitor do gênero; ou ainda, um terceiro tipo, que questionasse sobre os traços regulares de cada um deles.

Maior clareza no aspecto da integralidade das práticas pedagógicas.

Parabéns, muito bom o material!

Torná-lo mais instigante.

Senti falta de mais textos poéticos e narrativas curtas mais atuais, como os microcontos que também são um gênero textual, partindo do pressuposto que será um jogo usado pela disciplina de Língua Portuguesa, usar trechos poéticos que tragam poesias associadas às outras disciplinas pode ser um grande motivador para desmistificar o hermetismo da poesia.

Na minha opinião está a contento.

As respostas obtidas com o questionário indicam uma avaliação positiva do jogo “A Teia”, significando uma boa aceitação e o alcance de um dos objetivos específicos deste estudo: o de desenvolver um produto educacional em forma de jogo, utilizando gêneros textuais, que contribua para as práticas pedagógicas integradoras do Curso IALM do IFS Campus Aracaju.

Foi acatada a sugestão de incluir microcontos no jogo, o que não significa que as outras sugestões não sejam pertinentes. Porém, considerando o leque de possibilidades dessa temática, as demais sugestões ficam como propostas para um estudo posterior.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso iniciou-se com a discussão a respeito dos gêneros textuais e sua notoriedade em todas as áreas do conhecimento, sendo, portanto, uma fértil área interdisciplinar.

Tal premissa é respaldada por estudiosos do assunto, que confirmam que os gêneros perpassam toda ação comunicativa, constituindo-se um instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho inesgotável e primordial para o ensino da textualidade. Foi também constatado o seu perfil como instrumento de ação social.

Os gêneros textuais não são representações rígidas, como se aprende na escola tradicional. Eles são apreendidos naturalmente nas relações sociais, de modo concreto.

A partir disso, percebeu-se a relevância da mediação dos gêneros nas práticas pedagógicas integradoras no contexto do EMI, já que a proposta desta modalidade se vale da interdisciplinaridade como um dos princípios para promover a integração.

Em consonância com o exposto, a pesquisa voltou-se para averiguar como acontecem de fato as práticas integradoras respaldadas pela legislação que regula a oferta de ensino do EMI e por documentos que orientam e organizam o ensino do IFS, e de que forma os gêneros poderiam ser utilizados como ferramenta para dar suporte a tais práticas integradoras.

Assim, investigar essa possibilidade tornou-se objetivo precípuo da pesquisa, que teve como lócus o Campus Aracaju do IFS, e como caso de estudo o Curso IALM.

Procurou-se compreender como a integração e o currículo integrado se configuram nos documentos que regulamentam o EMI, o qual tem como eixo o trabalho, a ciência e a cultura, buscando superar o histórico conflito da escola entre formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. Tais documentos defendem propostas de práticas pedagógicas integradoras, direcionadas para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes. Dessa forma, ficou claro que há necessidade de se romper com o paradigma conservador e com a prática meramente transmissiva do saber com forte tradição no ensino.

Porém, a partir das respostas dos professores ao questionário aplicado, chegou-se à conclusão de que, na prática, as atividades pedagógicas integradoras ocorrem apenas em ações pontuais. Mesmo existindo momentos para discussão e planejamento das referidas práticas, estes não ocorrem continuamente. Chama-se a atenção para entraves encontrados na realidade estudada, que dificultam o alcance da autêntica integração curricular: professores e alunos sobrecarregados com disciplinas, ou seja, carga horária excessiva que não deixa tempo para reflexões mais aprofundadas e para uma maior troca de experiências.

Neste sentido, percebe-se a permanência da divisão disciplinar, tradição arraigada na história da educação, na qual cada disciplina se diz autossuficiente, o que dificulta a realização constante de atividades de cunho integrador. Isso tem relação com o fato de a nossa sociedade ter sua estrutura no modelo econômico capitalista, baseado no trabalho fragmentado nas esferas da produção comercial e industrial.

Sobre o caráter integrador curricular dos gêneros, foi unânime o reconhecimento do seu potencial. Porém, apenas os professores de LP foram incisivos ao afirmar que os gêneros estão presentes em toda situação comunicativa, em todas as disciplinas, durante todo o ano letivo.

Na prática da sala de aula, os professores do IALM, em sua maioria, lidam com os gêneros de forma isolada. Já os de LP ressaltam os trabalhos coletivos com as demais disciplinas em torno dos gêneros, o que reforça a importância de os professores de LP incentivarem e conduzirem os demais colegas para esses trabalhos em conjunto.

Vale frisar que quando não há momentos pedagógicos regularmente definidos e organizados para o trabalho coletivo, torna-se difícil trabalhar sob a perspectiva da consecução do currículo integrado.

Em contrapartida, é bom saber dos esforços empreendidos para a realização de práticas pedagógicas integradoras no âmbito formativo do IFS, já que ocorrem eventos importantes, agregadores das diversas áreas do conhecimento, e que sem os gêneros essas práticas não existiriam. Assim, é relevante que os alunos sejam levados à consciência da diversidade de gêneros textuais com os quais se envolvem no dia a dia, não só para saber diferenciá-los, mas para fazerem deles bom uso em cada situação social peculiar, para atingir seus objetivos.

Uma das sugestões dadas pelos professores foi de divulgar melhor os eventos integradores já existentes, o que pode ser interessante como ponto de ampliação para outros. Outra sugestão, imprescindível para a formação humana integral, foi a de dar aos alunos a oportunidade de serem autores de diversos gêneros textuais, dando a esta produção textual uma circulação tanto na escola como fora dela. Tal visibilidade dos textos permitirá que os alunos tenham entendimento para além da realidade dos fenômenos, até mesmo propondo soluções para problemas da escola ou quiçá da comunidade.

Este estudo tomou por pressuposto que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de várias relações, por isso defende a integração curricular não só no papel, mas nas práticas, efetivamente, envolvendo toda a comunidade escolar, e contextualizando as vivências dos alunos com o que se pratica na escola.

Nesse contexto, compreender a inerência dos gêneros textuais em todos os âmbitos curriculares e sua eminência no que concerne à interdisciplinaridade, torna imprescindível assumir a sua importância no ensino e no contexto do EMI. Portanto, deve-se reconhecer o seu potencial integrador, como instrumento de ação social, empregando-se esforços para difundir seu uso e compreensão através de projetos pedagógicos que deixem claro quais concepções de currículo fundamentam a oferta de cursos integrados e quais são as estratégias disponíveis para que se efetive essa integração.

O que foi exposto nesta pesquisa indica a necessidade de o IFS Campus Aracaju, por intermédio dos seus gestores e equipe pedagógica, propiciar momentos de debate para buscar alternativas às questões apontadas, indo além do que já vem sendo realizado.

A partir das análises dos dados obtidos na pesquisa, e do levantamento bibliográfico sobre o tema, elaborou-se um produto educacional, a saber, “A Teia dos Gêneros textuais: um jogo integrativo”, com a pretensão de que, por meio de suas características, pudesse dialogar com a proposta da pesquisa, isto é, a integração curricular através dos gêneros. Além disso, o jogo foi desenvolvido com o fim de trazer aprendizagens significativas, focando em aspectos da formação humana integral, tais como, criticidade, autonomia, socialização, interação e integração, numa visão que contribua com o letramento dos alunos.

A avaliação do produto revelou que ele atendeu ao objetivo desta pesquisa, ao demonstrar o fundamental papel integrador dos gêneros textuais. O jogo configura-se, dessa maneira, em uma possibilidade de intervenção pedagógica em prol da integração curricular no curso estudado.

Por fim, reforça-se a importância dos gêneros textuais como instrumento das práticas pedagógicas integradoras, pois, sendo um elemento interdisciplinar de ação social, é capaz de contribuir com os propósitos do EMI: a integração entre formação humana e formação profissional e a formação de um cidadão trabalhador, preparado tecnicamente e comprometido com a cidadania e a ética.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

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

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. 1.ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (V.N.Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981[1979].

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov**. 4.ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003[1992].

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFEL, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia**. 2. ed. ampl. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2010. 122 p.

BOHN, Hilário e SOUZA, Osmar de. **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.

BORGES, Helena. Estudantes federais tem desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora. **Rede Brasil Atual**. 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora-5101>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 abril de 1997**. Brasília, abr. 1997.

BRASIL. **Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Brasília, DF, jan. 1942.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, 18 de junho de 2014**. Brasília, jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.662, 21 de junho de 1971**. Brasília, DF, jun. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: MEC/SEMTEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

BREMER, Maria Aparecida de Souza; KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio integrado: uma história de contradições. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012. Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2217/208>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2006.

CAPES. Diretoria de Avaliação. **Documento de área**, 2013. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 4 set. 2020.

CASARIN, Helen de Castro S.; CASARIN, Samuel S. **Pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

COLLER, Iara Barata; ZEN Maria Isabel Hobckost Dalla. Protocolos da leitura em foco: Percepções a partir de atos de leitura. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v.5, n.13, 2014, p. 121-140.

DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler; FRAZÃO, Gabriel Almeida. Para além do ensino integrado: experiências, possibilidades e desafios da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 166-183

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FAILLA, Zoara (org.), **Retratos da leitura no Brasil 3**. 4ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FAILLA, Zoara (org.), **Retratos da leitura no Brasil 4**. 4ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, [1979].

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky/ Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FRANCISCHETT, Mafalda Nessi. O entendimento da interdisciplinaridade. In: **Colóquio Promovido pelo Programa de Mestrado em Letras da Unioeste**. Cascavel, maio, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortês Editora, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortês, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. 2ª ed. São Paulo. Editora SENAC São Paulo, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional** do IFS (2020-2024). 2019. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Proen/Documentos_Internos/CS_31_-_Aprova_o_Plano_de_Developolvimento_Institucional_-_PDI_2020-2024.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos** (PPC). 2014. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/proen/images/Documentos/Cursos/PPC/Aracaju/PCC_T%C3%A9cnico_em_Alimentos_Integrado.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFS. **Projeto Político Pedagógico Institucional** (PPPI) do IFS, 2014. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/Ascom_Itabaiana/Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_Institucional_PPPI.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. 10 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008 (1995).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática S.A, 1993.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2015.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOOL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In DIONÍSIO, Â. Et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Ligia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de livre docência. Bauru, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo, SP: Navegando, 2011.

MATÊNCIO, M. L. M. Letramento, competência comunicativa e representação da escrita. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, n. 21, p. 23-24, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOLLICA, M. Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: E.P.U., 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, 2007. v. 2.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. 2012. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/silva-lima-filho-e-moura-politecnia-e-formac3a7c3a3o-integrada.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2019.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (org). 4ª ed. **Introdução à Linguística**: Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Interdisciplinaridade**. São Paulo: Fio Cruz, 2014. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>. Acesso em: 4 mar. 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma perspectiva. 1.ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PLATAFORMA Nilo Peçanha. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: agosto de 2019.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, 10 out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v1i1.186>. Acesso em: 20 nov. 2020.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. **Secretaria do Estado do Paraná**, 2007.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, ES, jan./jun. 2014. v. 19, n. 39, p. 15-29.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas / Roberto Jarry, Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.) – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 207-219.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. e outros. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Desafios para a construção coletiva da ação supervisora**: Uma abordagem histórica. Série Idéias, nº 24, São Paulo, FDE, 1994.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo & Gláís Sales Cordeiro. São Paulo/ Campinas: Mercado de letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. B. Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERRA, Ernani. **A produção literária e a formação de leitores em tempos de tecnologia digital**. Curitiba: Inter saberes, 2015.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, 1896 – 1934. **Pensamento e linguagem**/ tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERTHEIN, Jorge. Leitura e Cidadania. In: AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 2ed. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, cap. 2. p. 41-48, 2008.

APÊNDICE A – Manual do Jogo “A Teia”

**ALESSANDRA ACIOLI PALMEIRA
SÔNIA PINTO DE ALBUQUERQUE MELO**



A teia
dos
Gêneros Textuais
Um jogo integrativo

MANUAL DE REGRAS

ALESSANDRA ACIOLI PALMEIRA
SÔNIA PINTO DE ALBUQUERQUE MELO



MANUAL DE REGRAS



Aracaju, 2020

MANUAL DE REGRAS

A TEIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UM JOGO INTEGRATIVO

FICHA TÉCNICA:

Elaboração e desenvolvimento: Alessandra Acioli Palmeira

Orientação: Professora Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Colaboração e diagramação: Alexander Acioli Palmeira e

Thiago Guimarães Estácio (designers gráficos)

Imagens: freepik.com (exceto quando discriminada a fonte)

Copyright © 2020 • Alessandra Acioli Palmeira. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste material pode ser reproduzida ou transmitida em nenhuma forma e por nenhum meio mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem autorização expressa da autora.



APRESENTAÇÃO

O manual de regras de A Teia dos Gêneros Textuais foi elaborado no intuito de orientar a docentes e demais profissionais imersos no ensino, sobre a utilização do referido jogo como recurso pedagógico. Nada impossibilita que o mesmo seja utilizado em outros contextos, podendo ser usado como base para ser ajustado a cada realidade possibilitando contribuições sociais e acadêmicas. O seu propósito é que seja significativo para quem dele usufruir.

O jogo supracitado é oriundo da pesquisa intitulada GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS INTEGRADORAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFS-CAMPUS ARACAJU, pesquisa esta, realizada no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Ressalta-se que contribuir com as práticas pedagógicas integradoras no EMI do IFS - Campus Aracaju, através da elaboração de um produto educacional, está em conformidade com o terceiro objetivo específico desta pesquisa.

Faz parte deste manual, além de suas regras, o referencial teórico que embasa o jogo, para melhor entendimento da sua constituição e classificação. Ele classifica-se como: educativo, coletivo, de regras, argumentativo, perceptivo, interativo e integrativo.

Espera-se com entusiasmo que o objetivo traçado na mencionada pesquisa seja atendido, a partir do momento que este produto educacional contribua com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e deseja-se também, que possam frutificar múltiplas ideias a partir desta.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE A TEIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UM JOGO INTEGRATIVO	9
A TEIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UM JOGO INTEGRATIVO E SEU ARCABOUÇO TEÓRICO	11
POR DENTRO DA TEIA(UM POUCO MAIS SOBRE O JOGO)	16
MANUAL DE REGRAS	19
REFERÊNCIAS	23



INTRODUÇÃO

“

[...] se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, até as férias, num crescendo muito mais rico do que algumas informações que o aluno decora porque vão cair na prova (NETO, 1992, p.43).

A teia dos gêneros textuais: um jogo integrativo foi oriundo do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), o qual estabelece a elaboração de um produto educacional através da orientação do documento da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), que trata da oferta de mestrados acadêmicos e profissionais na área de ensino. A finalidade é que os produtos educacionais sejam significativos para quem os utiliza, ou seja, docentes e demais profissionais inseridos no universo do ensino. E ainda, esses produtos podem ser usados como base para serem ajustados a cada realidade podendo trazer contribuições para as mesmas.

Nesse sentido, o produto educacional, fruto da presente pesquisa e em conformidade com um dos seus objetivos, é um jogo de tabuleiro (material concreto). Um produto educacional pode ser, segundo CAPES (2013), uma sequência didática, um aplicativo, uma exposição,



um jogo, um equipamento, dentre outros, os quais possam trazer uma melhoria ao processo de ensino e aprendizagem.

A categoria material didático, na qual se insere o produto educacional elaborado na presente pesquisa, tem como objetivo possibilitar a aprendizagem de determinado conteúdo e servir como suporte ao professor no seu fazer profissional, ou seja, no presente caso, pretende contribuir, a partir dos gêneros textuais, com as práticas pedagógicas integradoras do curso IALM do IFS - Campus Aracaju, estimulando o poder de argumentação, associação e percepção dos jogadores levando-os à compreensão que num mesmo contexto estão presentes múltiplos saberes. Esta proposta parte dos gêneros textuais acreditando-se que por serem eminentemente interdisciplinares podem propiciar consideráveis parcelas de integração entre os saberes curriculares. Dessa forma, foi intitulado de "A Teia dos Gêneros Textuais: um jogo integrativo", por se pensar nas práticas pedagógicas que favorecem o todo, ressaltando suas interligações.

O alicerce teórico dessa construção é a teoria sociointeracionista ou histórico-cultural de Vygotsky, na qual a linguagem e presença do outro são a mola propulsora para o desenvolvimento cognitivo. "A Teia", por ser coletivo, tem a característica de promover a interação, a integração e consequentemente a construção do conhecimento a partir das trocas entre os pares.

A referida ideia está compatível com a proposta do mestrado profissional, cujo estudo está voltado para "aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino" (CAPES, 2013, p. 23).

A escolha do produto educacional e sua estruturação levou em conta os dados obtidos em cada fase da pesquisa, sendo de grande relevância o conteúdo obtido a partir da aplicação dos questionários, quando foi percebida a importância de contribuir com as práticas integradoras do curso IALM.

Então, o jogo vem ser elemento fundamental na materialização da proposta apresentada na pesquisa, uma vez que com sua linguagem própria (regras, desafios, estratégias, etc) é capaz de articular e associar múltiplos conhecimentos, de maneira que leva o aluno a usar a criatividade e desenvolver estratégias para atingir seu objetivo. Nesse processo o aluno é participante ativo, protagonista na aquisição de sua aprendizagem, desenvolvendo a criticidade e inúmeras habilidades interpessoais. Além disso, uma grande vantagem do jogo é a troca de



experiências e conhecimentos com seus pares.

Espera-se que este produto agregue valor no âmbito das práticas pedagógicas integradoras, já que traz uma proposta na qual disciplinas distintas são evidenciadas dentro de um mesmo contexto através dos gêneros textuais, além de colaborar com a aprendizagem de múltiplos conteúdos, dentre eles, gêneros textuais.

Nesse entendimento, deve-se destacar a concepção de currículo integrado, na qual não se pode pensar em um determinado conhecimento como puramente geral ou específico. Portanto, conceitos gerais e específicos precisam ser ensinados de forma vinculada entre si, para que suas aplicações possam ir além de um único contexto.



PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE A TEIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UM JOGO INTEGRATIVO

Por que um jogo?

Jogar pode ser um bom caminho para a construção do pensamento, pois jogar o jogo é ao mesmo tempo divertido e sério. Sabe-se que os jogos possuem componentes de prazer e diversão, por isso vale à pena inseri-los nos processos de ensino-aprendizagem, para que haja maior disposição do aluno em aprender. O aluno que não está predisposto a aprender terá mais dificuldades, a não ser que seu professor crie novas estratégias para motivá-lo.

Por que um jogo de tabuleiro?

Os jogos podem ser classificados como fenômenos inatos à humanidade e segundo Johan Huizinga (2014), podemos encontrar vestígios de jogos de tabuleiro ou de mesa, antes mesmo do desenvolvimento da cultura, sendo assim, extremamente significativos na história das civilizações.

Por que um jogo coletivo?

Os jogos em grupo, sobretudo, são fundamentais recursos de ensino, e não representam apenas diversão, já que contribuem para a autonomia dos alunos e os coloca em situação desafiante, altamente instigantes, permitindo através disso uma aprendizagem que ultrapassa a sala de aula. Além de desenvolverem as competências de

socialização, interação, integração, identidade, reflexão, criatividade, cooperação, prazer, discussão de valores, imaginação, iniciativa, entre outros.

Por que um jogo de regras?

As regras são importantes para que se estabeleça e se mantenha a instabilidade, o elemento surpresa, a incerteza ou tensão durante a jogada, além do jogo ser entendido como um objeto e como resultado de um sistema linguístico voltado a determinado contexto social, segundo Kishimoto (1994). E ainda, a competição só pode existir quando os jogadores cooperam em concordar com as regras, aplicá-las, cumpri-las e aceitar suas consequências, mesmo quando desfavoráveis a si mesmos, o que é especialmente propício ao desenvolvimento moral, segundo Rheta DeVries (1987).

Por que um jogo integrativo e interdisciplinar?

Porque a interdisciplinaridade é um dos princípios do EMI, para o qual este produto educacional está voltado.

Abordando a relação entre integração e interdisciplinaridade, Ramos (2007) indica que a postura epistemológica da integração recorre a “princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade.”

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o humano (RAMOS, 2012, p.117).

Por que jogo integrativo/ interdisciplinar e gêneros textuais?

Os gêneros textuais podem funcionar como ferramenta interdisciplinar, com atenção sobretudo para a linguagem em uso e para as atividades culturais e sociais, de acordo com Marcuschi (2008). Assim, a partir dos gêneros pode-se contribuir com a aprendizagem significativa através de práticas pedagógicas integradoras, tendo por base a teoria sociointeracionista de Vygotsky, na qual a linguagem e a presença do outro são molas mestras para o desenvolvimento cognitivo.



A TEIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UM JOGO INTEGRATIVO E SEU ARCABOUÇO TEÓRICO

A prática de jogos ocorre há milhares de anos em praticamente todas as partes do mundo, sendo utilizado nos tempos antigos como ferramentas educacionais para crianças, mas foi nas décadas de 1960 e 1970 que se disseminaram pelos principais ramos da educação.

Quadro 1: O QUE OS AUTORES DIZEM SOBRE OS JOGOS EDUCATIVOS

O QUE OS AUTORES DIZEM SOBRE OS JOGOS EDUCATIVOS	AUTORES
▪ Possibilitam aquisição de conteúdos ▪ Contribuem para a memorização, resolução de problemas e raciocínio dedutivo (estratégias salutareas para a aprendizagem).	Savi & Ulbricht (2008)
▪ Desenvolvem habilidades cognitivas, psicomotoras, habilidades emocionais, criativas e sociais.	Pausewang (1997)
▪ Possui caráter sério, por ser um recurso pedagógico que gera aprendizagens significativas para o aluno.	Cintra et al. (2010)
▪ São divertidos, prendem a atenção dos alunos e suscitam a ideia de desafio.	Tiellet et al. (2007)

N
 ELAS
 N
 OS, REL
 GEM, FOLHE
 TICOS, CURRICUL
 ARIA OU AUTOBIOGR
 ADÁPIOS DE REST
 IS, CLASSIFICAD
 IGOS DE OPINI
 UJO-ASSINAD
 FESTOS, SE
 IS, ENCICLO
 MOS ESC
 TES DE
 ITAS
 AIS D
 DE P
 O

Sobre jogos coletivos: desenvolvem as competências de interação, autonomia, identidade, reflexão, criatividade e cooperação a partir do trabalho em grupo.	Friedman (1996)
Sobre cooperação e regras no jogo: um jogo competitivo é especialmente propício ao desenvolvimento moral, pois as intenções divergentes devem ser delineadas dentro de um contexto mais amplo de cooperação.	Rheta DeVries (1987)
O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 2010, p. 33).	Huizinga (2010)

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Assim como os autores mencionados anteriormente, acredita-se na utilização do lúdico em sala de aula com o objetivo de tornar o aprendizado mais atrativo para o aluno, além de desenvolver a criatividade, a iniciativa e a imaginação. O jogo é ferramenta pedagógica importante que auxilia o professor no processo de ensino, de forma que o aluno aprende descontraidamente.

A teia dos gêneros textuais: um jogo integrativo, especificamente, busca proporcionar prazer, troca de conhecimentos, debate sobre valores, criticidade, iniciativa, a integração de saberes curriculares, interação entre os participantes, e por conseguinte crescimento social, além de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, pois são imprescindíveis. Por isso, caracteriza-se como um recurso importante para o ensino, e não somente de diversão. O desafio inerente ao referido jogo, possibilita uma aprendizagem que transpõe a sala de aula.

Instrumental teórico para embasar A teia dos gêneros textuais: um jogo integrativo: teoria sociointeracionista ou histórico-cultural

“

A língua é um sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas e não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive com condições inter e intrapessoais, como diria Vygotsky. O sociointeracionismo Vygotskyano funda-se nas propriedades da mente social. Para Vygotsky, conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado (MARCUSCHI, 2008, p.229).

A prática interdisciplinar dos gêneros textuais em sala de aula, implementada através do produto educacional “A Teia dos Gêneros Textuais - Um Jogo Integrativo,” está guiada pela inferência mútua dos fatores socioculturais, pessoais e comportamentais na aprendizagem e na ação. Ressalta os gêneros como instrumentos de ação social e por representarem o funcionamento da língua em situações concretas de uso. Nesse contexto tem-se a teoria da aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky, como eixo de embasamento do produto em tela, a qual entende que as trocas sociais fazem parte da realidade e possibilitam amplas possibilidades de desenvolvimento de forma significativa. Segue quadro conceitual sobre a teoria sociointeracionista de Vygotsky.

Quadro 2: Conceitos sobre a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky

CONCEITOS SOBRE A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY	
Teoria Sociointeracionista de Vygotsky	Esta vertente defende o desenvolvimento do espírito humano como parte de um processo social e histórico. Dá importância à interação para a aprendizagem, isto é, a relevância da mediação por meio da linguagem para a construção do conhecimento.



A compreensão de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento do sujeito	O aprendizado não vem somente depois do desenvolvimento. O meio social é circundado de significados culturais, os quais são apreendidos com a participação de mediadores, como por exemplo, a linguagem. Para o estudioso em questão, a linguagem é um instrumento mental e físico, estruturante do pensamento e consequentemente das ações, das tarefas sociais, dessa maneira, não depende obrigatoriamente da fala, segundo Vygotsky (2008).
A compreensão de Vygotsky sobre significado e sentido	Enquanto o significado está voltado para o que de fato determinada palavra representa, o sentido depende do contexto. Há a necessidade do movimento mútuo entre a palavra e o pensamento, para assim constituírem uma unidade a partir do significado estabelecido. Após o significado constituído, os sujeitos utilizam a palavra em diferentes contextos, possibilitando que ela adquira novos sentidos, através do compartilhamento com o outro.
Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) Ideia desenvolvida por Vygotsky	Pensar a aprendizagem envolve a interação entre um sujeito mais experiente e seu conceito com outro menos experiente que será confrontado por este novo conceito em relação ao que já carrega na memória. Esta tensão será propulsora do desenvolvimento das funções superiores e de novos conceitos. Em outras palavras, segundo esta teoria, para se adquirir novos conhecimentos é necessário que o aluno seja exposto a uma situação, problema ou conteúdo que ainda não domine, que não seja cômodo ou confortável para ele.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

ELAS,
NOS, REL
GEM, FOLHE
TICOS, CURRICUL
FIA OU AUTOBIOGR
RDÁPIOS DE REST
IS, CLASSIFICAD
IGOS DE OPINI
UXO-ASSINAD
FESTOS, SE
IS, ENCICLO
IMOS ESC
TES DE
ITAS
AIS D
JE
O

Reforçando as ideias do quadro, entende-se que a linguagem mediada pelo outro exerce um peculiar papel inerente ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. Dessa forma, a linguagem se manifesta enquanto mediadora entre os sujeitos sociais e culturais e repercute mudanças nesta atuação dinâmica de interação. É este o papel que os gêneros textuais terão no jogo, serão mediadores entre os sujeitos e contribuirão com o desenvolvimento dos mesmos a partir do desafio lançado pelo jogo, qual seja, identificar conexões de um único gênero com mais de uma disciplina curricular. Além disso, os participantes do jogo deverão expor argumentos que justifiquem suas escolhas e que possam convencer os demais participantes a arriscarem junto com ele, o que notadamente desenvolve o senso crítico e o poder de argumentação.

Por tudo que foi explanado e destacando a teoria da ZDP, acredita-se que é muito importante que o aluno seja desafiado para apreender novos conhecimentos mais elevados e complexos, entretanto, vale frisar a fundamental importância em valorizar aquilo que o aluno traz de conhecimentos adquiridos em outras vivências sociais fora da escola. E ainda considerar o aluno como sujeito do conhecimento, pensante, histórico, social e autor da sua aprendizagem em interação com o objeto do conhecimento, com o professor (mediador) e seus pares, além de focar nos gêneros textuais como instrumentos de ação social.



POR DENTRO DA TEIA: UM POUCO MAIS SOBRE O JOGO

O presente jogo é de regras por utilizar normas previamente estabelecidas, além de classificar-se como: coletivo, educativo, perceptivo, argumentativo, interativo e integrativo. Traz como pilar os gêneros textuais numa perspectiva interdisciplinar, possibilitando ao aluno o desenvolvimento cognitivo, focado nos aspectos da linguagem, comunicação, percepção, atenção, pensamento, favorecendo a associação de conteúdos e conceitos. Acredita-se que os gêneros textuais por serem eminentemente interdisciplinares podem propiciar consideráveis parcelas de integração entre os saberes curriculares.

Apesar de ser competitivo, o intuito é possibilitar que os participantes expressem o que sabem sobre variados assuntos, exercitem o poder de argumentação e associação, valendo-se de conhecimentos prévios e através da interação com os seus pares possam elaborar novos saberes de forma lúdica e prazerosa. Ademais, que possam perceber as relações existentes entre múltiplos saberes curriculares por intermédio dos gêneros textuais.

Quadro 3: Informações gerais sobre A Teia dos Gêneros Textuais: um jogo integrativo

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A TEIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UM JOGO INTEGRATIVO	
Quantidade de participantes	• De 2 a 4 jogadores

Público alvo	Este jogo é indicado para ser utilizado como recurso nas aulas de Língua Portuguesa do primeiro ano do curso IALM, podendo ser ajustado para outras realidades.
Conteúdo	35 cartas numeradas de gêneros textuais; 4 peças de plástico, de cores variadas, com imagem de aranha; 1 tabuleiro; 65 fichas de disciplinas; 1 um manual de regras com gabarito.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Os gêneros textuais expressos nas cartas foram escolhidos seguindo alguns critérios: que fossem variados, interessantes, curtos, verbais e não verbais, que trouxessem conexões com mais de uma disciplina. Tais critérios levaram em consideração que um jogo precisa ser dinâmico e atraente. Sobre as relações com as disciplinas buscou-se que nem sempre fossem tão óbvias, para aguçar a percepção dos jogadores, estimulando suas construções mentais e poder de associação, além de tornar as jogadas mais desafiadoras. Quanto aos temas abordados nos gêneros, foram selecionados a partir dos conteúdos curriculares relacionados a diversas questões atuais. Sobre as fichas das disciplinas, incluem todas as disciplinas do primeiro ano, do curso IALM.







MANUAL DE REGRAS

A teia dos gêneros textuais – um jogo integrativo, é um jogo educativo, de tabuleiro, que busca através dos gêneros textuais integrar saberes curriculares. Foi elaborado com o intuito de colaborar, principalmente, com o desenvolvimento da argumentação, percepção e associação, valorizando saberes prévios e estimulando a construção de novos.

CONFIGURAÇÃO DO JOGO



Áreas de desenvolvimento:

- linguagem, percepção, atenção, associação, pensamento, argumentação, socialização.



Conteúdo:

- 35 cartas numeradas de gêneros textuais; 4 peças de plástico de cores variadas, com imagem de aranha; 1 tabuleiro; 65 fichas de disciplinas; 1 um manual de regras com gabarito.



Público alvo:

Este jogo é indicado para ser utilizado como recurso nas aulas de Língua Portuguesa do Primeiro ano do curso IALM, podendo ser ajustado para outras realidades.



Quantidade de participantes:

2 (dois) a 4 (quatro).

ELAS,
 NIOS, REL
 GEM, FOLHE
 TICOS, CURRICUL
 FIA OU AUTOBIOGR
 RDÁPIOS DE REST
 IS, CLASSIFICAD
 IGOS DE OPINI
 UXO-ASSINAD
 FESTOS, SE
 IS, ENCICL
 MOS ESC
 TES DE
 ITAS
 AIS D
 DE
 O

REGRAS:

Preparação:

Embaralhe as cartas de gênero textuais e as coloque em uma única pilha na mesa de jogo com os conteúdos virados para baixo.

Cada jogador deve escolher uma peça aranha e posicioná-la no ponto de partida do tabuleiro indicado para sua respectiva cor.

Distribua 1 ficha de disciplina de cada tipo, menos as de idiomas, para cada um dos jogadores, totalizando 14 fichas para cada um.

Como jogar:

A escolha do primeiro jogador será aleatória, mas caso não haja consenso sugerimos que o jogador a começar a partida seja aquele que é o primeiro a fazer aniversário no ano.

O primeiro jogador deve pegar uma carta de cima da pilha e ler para os demais. Após a leitura o jogador vai escolher duas disciplinas que ele acredite que tenham relação com o que foi lido, colocando as fichas das disciplinas escolhidas sobre a mesa, viradas para cima.

O jogador da vez vai defender o porquê de ter escolhido cada uma daquelas disciplinas. Após a explanação, os demais jogadores ao mesmo tempo irão escolher sua ou suas fichas que acham que têm relação com o gênero textual apresentado e colocarão com a face para baixo para que os outros não vejam.



IMPORTANTE:

- 1- É obrigatório para os jogadores escolherem pelo menos uma disciplina.
- 2- Mesmo que os jogadores encontrem relação correta de um gênero textual com uma ou mais disciplinas que não estejam no gabarito, valerá para fins de pontuação, apenas, o que estiver no gabarito.

Após todos terem escolhido suas fichas e colocado essas sobre a mesa, podem desvirá-las e verificar o gabarito. A partir daí faz a movimentação das aranhas na teia da seguinte forma:

Quadro 4: Pontuação e movimentação das aranhas na teia

	ACERTO SOZINHO	ACERTO EM CONJUNTO	ERRO SOZINHO	ERRO EM CONJUNTO
JOGADOR DA VEZ	Avança 2 passos por resposta correta. se acertar os dois gêneros de uma vez, ganha o coringa* (peça idiomas)	avança mais 1 passo por cada pessoa que convenceu	volta 2 passos por disciplina que errou	volta 1 passo junto com o adversário por disciplina que errou
ADVERSÁRIOS	3 passos e escolhe qualquer adversário para voltar um passo	avança 1 passo por resposta correta	volta 2 passos	volta 1 passo

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

***A peça "Idiomas", por conta de ser um conteúdo que pode ser trabalhado em qualquer gênero textual, ela servirá como um coringa. O jogador guardará o coringa para usar quando quiser. Poderá trocar por um erro que vier a ter, anulando as consequências daquele erro. Posteriormente ao seu uso, deverá ser descartada.**

Após a movimentação das aranhas, tira-se do jogo a carta utilizada e passa para o próximo jogador em sentido horário que pegará a próxima carta da pilha e recomeçará o processo.

Finalização do jogo

O jogo encerra quando o primeiro jogador alcançar o número 15 do tabuleiro ou quando as cartas de gênero textuais encerrarem, sendo o vencedor aquele que estiver à frente dos demais. Em caso de empate na primeira colocação, estes serão vitoriosos.

**VAMOS JOGAR?
APRENDA E DIVIRTA-SE!!!!**

Contato:

Alessandra Acioli Palmeira
alessandraacioli2@hotmail.com

REFERÊNCIAS

- CAPES. Diretoria de Avaliação. **Documento de área**, 2013. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: set/2020
- CINTRA, R. C. G. G.; PROENÇA, M. A. M.; JESUINO, M. S. **A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski**. Revista Rascunhos Culturais. V. 1, n. 2, p. 225-238, jul./dez. 2010, Coxim/MS.
- DEVRIES, Rheta. **Programs of early education**: The constructivist view, 1987.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- HUIZINGA, Johan (2014). **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.
- HUIZINGA, Johan, 1872 – 1945. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 6ª ed., 2010.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NETO, E. R. Laboratório de matemática. In: **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 1992, p. 44-84.
- PAUSEWANG, F. (1997). **Dem Spielen Raum geben**: Grundlagen und Orientierungshilfen zur Spiel- und Freizeitgestaltung in sozialpädagogischen Einrichtungen (Abrindo espaço para brincar: fundamentos e diretrizes).
- RAMOS, Nogueira Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Secretaria do Estado do Paraná, 2007.
- SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos Digitais Educacionais: benefícios e desafios. In: RENOTE - **Revista Novas Tecnologias na Educação**, V.06, n.01, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14405/8310>
- TIELLET, C.A., et al. **Atividades Digitais**: Seu uso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. In: Novas Tecnologias na Educação/ CINTED. Porto Alegre: UFRGS, 2007, V.5, N° 1
- VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **Pensamento e linguagem**/ tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.



APÊNDICE B – Cartas com Gêneros Textuais do Jogo “A Teia”

Serão apresentadas as cartas do jogo “A Teia” e, em seguida, as fontes e o gabarito de cada carta, relacionando o gênero textual (GT) com disciplinas do 1º ano do curso IALM:

GÊNERO TEXTUAL Charge  01	GÊNERO TEXTUAL Charge  02
GÊNERO TEXTUAL Notícia Jornalística O Laboratório Federal de Defesa Agropecuária, que realiza perícia sobre cervejas produzidas pela empresa mineira Backer, pediu ontem a retirada de mais 14 lotes do produto do mercado. O total de lotes apontados com problemas é de 55 agora, totalizando mais de 1 milhão de garrafas só de um dos rótulos, a Belorizontina. 03	GÊNERO TEXTUAL Piada O hidrogênio, coitado, quando foi preso teve direito a uma ligação, mas ele ficou negativo, pois não tem família. 04

GÊNERO TEXTUAL Letra de Música



Manguetown

Tô enfiado na lama
É um bairro sujo
Onde os urubus têm casas
E eu não tenho asas
[...]
Fui no mangue catar lixo
Pegar caranguejo
Conversar com urubu

05

GÊNERO TEXTUAL Letra de Música



Cidadão de papelão

[...]
O cara que catava papelão pediu
Um pingado quente, em maus
lençóis, à sós
Nem farda, nem tampouco fartura
Sem papel, sem assinatura
Se reciclando vai, se vai
[...]

06

GÊNERO TEXTUAL Sinopse de filme



Vida é Bela, 1998

Durante a Segunda Guerra Mundial na Itália, o judeu Guido e seu filho Giosué são levados para um campo de concentração nazista. Afastado da mulher, ele tem que usar sua imaginação para fazer o menino acreditar que estão participando de uma grande brincadeira, com o intuito de protegê-lo do terror e da violência que os cercam.

07

GÊNERO TEXTUAL Selo postal



08

**GÊNERO
TEXTUAL**
Fotografia



09

**GÊNERO
TEXTUAL**
**Sinopse
de filme**



Vida é Bela, 1998

Durante a Segunda Guerra Mundial na Itália, o judeu Guido e seu filho Giosué são levados para um campo de concentração nazista. Afastado da mulher, ele tem que usar sua imaginação para fazer o menino acreditar que estão participando de uma grande brincadeira, com o intuito de protegê-lo do terror e da violência que os cercam.

10

**GÊNERO
TEXTUAL**
Fotografia



11

**GÊNERO
TEXTUAL**
Entrevista



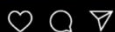
SITE: Qual seria a medida mais eficaz de sanitização? O álcool 70% ou hipoclorito de sódio/ água sanitária?

DÉBORA: Para uma higienização rápida de utensílios e equipamentos, o mais apropriado é, após sua limpeza, borrifar álcool 70% sobre as superfícies. Para a higienização de frutas e hortaliças, o método de solução clorada é o mais indicado.

12

GÊNERO TEXTUAL

Postagem de rede social



Curtido por essatori e outras 3,6 mil pessoas

joaomouratef 🏃‍♂️ MARCHA ATLÉTICA, TREINAMENTO DE FORÇA E POSTURA 🏋️‍♂️

✂️ Seria possível associar os três aspectos?

13

GÊNERO TEXTUAL

Rótulo

INFORMAÇÃO NUTRICIONAL / INFORMACIÓN NUTRICIONAL / NUTRITIONAL INFORMATION		
Porção de / Porción / Portion 30 g (3 Biscoitos / Galletas / Biscuits)		
Quantidade por porção / Cantidad por porción / Quantity per portion		% VD ^(*) / % DV ^(*)
Valor energético/ Caloric Value	130 kcal = 546 kJ	7%
Carboidratos/ Carbohidratos / Carbohydrates	21 g	7%
Proteínas/ Proteins	2,3 g	3%
Gorduras totais/ Grasas totales/ Total fat	4,0 g	7%
Gorduras saturadas/ Grasas Saturadas/Saturated Fat	1,3 g	6%
Gorduras trans/ Grasa Trans/ Trans Fat	não contém/no contiene/doesn't contain	**
Fibra alimentar/ Fibra alimentaria/ Dietary fibre	1,1 g	4%
Sódio/ Sodium	117 mg	5%

*% Valores Diários de referência com base em uma dieta de 2.000 kcal ou 8.400 kJ. Seus valores diários podem ser maiores ou menores dependendo de suas necessidades energéticas. ** VD não estabelecido. *% Valores diarios de referencia con base a una dieta de 2.000 kcal o 8.400 kJ. Sus valores diarios pueden ser mayores o menores dependiendo de sus necesidades energéticas. ** VD no establecido. *% Daily Reference Value based on a diet of 2.000Kcal or 8.400kJ. Daily values could be superior or inferior depending on your energetic necessity. ** DV nor established.

NUTRITIONALCOMPASS® © Marca Registrada de Société des Produits Nestlé S.A.

14

GÊNERO TEXTUAL

Postagem de rede social



Acredite se quiser: essa cratera está queimando por quase 50 anos. Sim, essa é a famosa cratera de darvasa ou porta do inferno, fica no Tucormenistão, e o mais impressionante é que esse buraco só existe devido a um acidente durante a extração de petróleo de gás natural e para os geólogos da ex - união soviética a melhor opção era tacar fogo para não causar um vazamento muito grande de gás e de fato não causou mas o fogo permanece queimando até hoje. O local, com o passar do tempo, atraiu turistas do mundo inteiro que vão até lá só olhar se o fogo ainda ta lá, inclusive eu fui e é um dos locais mais incríveis que já vi



15

GÊNERO TEXTUAL

Sátira



Para aqueles que não sabem o que é um ábaco, aqui está um!

16

GÊNERO TEXTUAL Resumo



O setor industrial é uma atividade de grande contribuição para o desenvolvimento econômico local. Diante dessa relevância, foi estruturada a presente pesquisa, com o objetivo de traçar e diagnosticar o perfil das indústrias alimentícias no estado de Sergipe, através da observância do grau de desenvolvimento, inovação e seu impacto econômico no território local. Os dados coletados foram extraídos de informações disponibilizadas online, através do website de cada indústria [...]. Foi contextualizada a evolução da indústria de alimentos ao decorrer do tempo, como também a evolução no consumo dos produtos industrializados pela sociedade [...]

17

GÊNERO TEXTUAL Sátira



- Eu nunca vou ter filhos.
Ouvi dizer que o download demora nove meses!

18

GÊNERO TEXTUAL Release



Clicq na mídia

O Clicq ajuda a controlar processos em toda a cadeia de frutas, legumes e verduras, desde a produção até a distribuição. Com isso, é possível elevar em até 25% a qualidade dos produtos entregues nos pontos de venda. Desenvolvido pela empresa PariPassu, de Santa Catarina, o aplicativo já foi adotado pela rede catarinense Hippo, com três lojas. Ele permite ao usuário criar check Lists com parâmetros técnicos dos produtos, como o nível de maturação desejado, entre outros.

19

GÊNERO TEXTUAL Lei



Art. 32. As academias de ginástica que possuem mais de 5 (cinco) toneladas de capacidade de condicionamento de ar, deverão apresentar Plano de Manutenção Operacionalização e Controle de Sistemas de Condicionamento de Ar - PMOC.

20

GÊNERO TEXTUAL Charge



21

GÊNERO TEXTUAL Charge



22

GÊNERO TEXTUAL Cartaz



23

GÊNERO TEXTUAL Fotografia



Carla Cordeiro

24

GÊNERO
TEXTUAL
Matéria
jornalística



[...] "Precisamos lembrar sempre que somos um conjunto que precisa estar em sintonia. Como uma sinfonia musical, onde todos os músicos devem estar afinados, senão a música fica ruim, desafinada. E no caso dos aspectos espiritual, mental, emocional e físico, nós somos o maestro", define o pediatra João Maurício [...]

25

GÊNERO
TEXTUAL
Matéria
jornalística



Embora o uso de máscaras seja obrigatório, e elas funcionem como uma barreira à contaminação pelo novo coronavírus, existem dúvidas sobre a possibilidade de causarem danos à saúde das pessoas que estão retornando às academias agora. As academias estavam fechadas para atendimento presencial desde meados de março, quando foi decretado o isolamento social para combater à covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus [...]

26

GÊNERO
TEXTUAL
Matéria
jornalística



A população não deve descartar no lixo de itens recicláveis máscaras de proteção, luvas de látex (ou de qualquer outro tipo), lenços de papel, lenços umedecidos, papel higiênico ou similares. Estes itens, além de não serem recicláveis, podem colocar em risco a saúde dos catadores brasileiros, especialmente neste período da pandemia da Covid-19, e ajudar a disseminar o surto [...]

27

GÊNERO
TEXTUAL
Card de
rede social



28

GÊNERO TEXTUAL

Resumo



[...] Para se atingir um nível considerado avançado na Dança, um bailarino necessita aprimorar diversos aspectos físicos, entre eles, flexibilidade e força muscular, além de fundamentos específicos, que são adquiridos ao longo dos anos, mediante ao número de repetições e periodizações que são propostos pelo profissional, desde o momento em que o bailarino inicia seus estudos na dança. [...]

29

GÊNERO TEXTUAL

Biografia



[...] Albert, filho de Hermann Einstein e Paulina Koch Einstein, nasceu em 14 de março de 1879, na cidade de Ulm, Württemberg, Alemanha. Quando tinha cinco anos de idade, seu pai mostrou-lhe uma bússola de bolso. O menino ficou profundamente impressionado com o comportamento misterioso da agulha magnética que se mantinha voltada para a mesma direção por mais que se fizesse girar a bússola. Mais tarde, segundo contam, explicou que sentira que "por trás das coisas, algo forçosamente deveria estar escondido". [...]

30

GÊNERO TEXTUAL

Fábula



A lebre e a Tartaruga

Era uma vez... uma lebre e uma tartaruga. A lebre vivia caçoando da lerdice da tartaruga. Certa vez, a tartaruga já muito cansada por ser alvo de gozações, desafiou a lebre para uma corrida. A lebre muito segura de si, aceitou prontamente. Não perdendo tempo, a tartaruga pôs-se a caminhar, com seus passinhos lentos, porém, firmes. Logo a lebre ultrapassou a adversária, e vendo que ganharia fácil, parou e resolveu cochilar. Quando acordou, não viu a tartaruga e começou a correr. Já na reta final, viu finalmente a sua adversária cruzando a linha de chegada, toda sorridente.

Moral da história: Devagar se vai ao longe! 31

GÊNERO TEXTUAL

Microconto



Pequena fábula (Franz Kafka)

"Ah", disse o rato, "o mundo torna-se a cada dia mais estreito. A princípio era tão vasto que me dava medo, eu continuava correndo e me sentia feliz com o fato de que finalmente via à distância, à direita e à esquerda, as paredes, mas essas longas paredes convergem tão depressa uma para a outra, que já estou no último quarto e lá no canto fica a ratoeira para a qual eu corro."
"Você só precisa mudar de direção", disse o gato e devorou-o.

32

**GÊNERO
TEXTUAL**
Microconto



Isolamento

Isolou-se com receio do Covid-19.
Foi contaminado pela solidão.

33

**GÊNERO
TEXTUAL**
Microconto



Quando acordou o dinossauro
ainda estava lá.

34

**GÊNERO
TEXTUAL**
Microconto



"Uma gaiola saiu a procura de um
pássaro"

35

Gabarito 01: Química; Controle de qualidade; Biologia; Sociologia.

Fonte do GT: http://josiasdesouza.folha.blog.uol.com.br/arch2007-10-01_2007-10-31.html.

Gabarito 02: Química; Controle de qualidade; Biologia.

Fonte do GT: <https://br.pinterest.com/pin/482237072578753470/>

Gabarito 03: Química; Matemática; Controle de qualidade.

Fonte do GT: <https://revistapegn.globo.com/Noticias/noticia/2020/02/contaminacao-ja-atinge-1-milhao-de-garrafas-da-cerveja-belorizontina.html>

Gabarito 04: Gabarito: Química; Sociologia; Matemática.

Fonte do GT: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/06/9-piadas-cientificas-que-vao-melhorar-o-seu-dia.html>

Gabarito 05: Biologia; Sociologia; Geografia.

Fonte do GT: Música de Chico Science, Lúcio Maia e Dengue. Álbum: Afrociberdelia - Chico Science e Nação Zumbi (1996)

Gabarito 06: Sociologia; Química; Desenvolvimento sustentável.

Fonte do GT: ANITELLI, Fernando; VIANA, Máira. Teatro mágico. DVD Segundo Ato. 2009.

Gabarito 07: História; Geografia; Sociologia.

Fonte do GT: <https://www.google.com/search?channel=crow2&client=firefox-b-d&q=a+vida+%C3%A9+bela+sinopse>

Gabarito 08: Matemática; Física; Desenvolvimento Sustentável.

Fonte do GT: <https://casadasustentabilidade.files.wordpress.com/2016/06/selos-sustentabilidade-c3a1gua.jpg?w=640>

Gabarito 09: Arte; Física; Desenvolvimento Sustentável.

Fonte do GT: <https://www.ecycle.com.br/3961-arte-e-meio-ambiente-ambiental-sustentavel-sustentabilidade>

Gabarito 10: Física; Geografia; Sociologia.

Fonte do GT: https://www.huffpostbrasil.com/entry/netflix-o-menino-que-descobriu-o-vento-br_5c882330e4b038892f485674

Gabarito 11: Arte; Desenvolvimento sustentável; Filosofia.

Fonte do GT: <https://www.ecycle.com.br/3961-arte-e-meio-ambiente-ambiental-sustentavel-sustentabilidade>

Gabarito 12: Química; Controle de qualidade; Saúde; Meio Ambiente e Segurança do Trabalho.

Fonte do GT: <https://consultoradealimentos.com.br/boas-praticas/como-a-vigilancia-sanitaria-atua-em-servicos-de-alimentacao/>

Gabarito 13: Educação Física; Física; Biologia.

Fonte do GT: Instagram.

Gabarito 14: Matemática; Química; Controle de Qualidade.

Fonte do GT: <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rec/article/download/1441/1023>
(Rótulo do biscoito Oreo).

Gabarito 15: Geografia; História; Química.

Fonte do GT: Instagram.

Gabarito 16: História; Informática; Matemática.

Fonte do GT: <http://www.piada.com/imagem.php?i=5587&t=abaco-moderno>

Gabarito 17: História; Geografia; Informática.

Fonte do GT: SILVA, Anderson Rosa da. **O perfil das indústrias de alimentos do estado de Sergipe:** relevância da produção e seu impacto no território local. Dissertação (mestrado em Ciência da Propriedade Intelectual) – Universidade Federal de Sergipe, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/3420>

Gabarito 18: Biologia; Filosofia; Informática.

Gabarito 19: Matemática; Controle de qualidade; Biologia.

Fonte do GT: <https://www.paripassu.com.br/blog/aplicativo-clicq-para-controle-de-qualidade-de-alimentos/>

Gabarito 20: Educação Física; Saúde, Meio ambiente e Segurança; Matemática.

Fonte do GT: Instrução Normativa Nº 02, 27 de novembro de 2014, Brasília/DF. Disponível em: <http://www.confef.org.br/confef/legislacao/157>

Gabarito 21: Biologia; Filosofia; Informática.

Fonte do GT:

<http://gepoteriko.pbworks.com/w/page/78219062/CHARGES%20TECNOLOGIA>

Gabarito 22: Arte; Filosofia; Informática.

Fonte do GT:

<http://gepoteriko.pbworks.com/w/page/78219062/CHARGES%20TECNOLOGIA>

Gabarito 23: Arte; Geografia; História.

Fonte do GT: <https://infonet.com.br/noticias/cultura/guardias-do-queijo-coalho-do-sertao-sera-lancado-hoje/>

Gabarito 24: Arte; Desenvolvimento sustentável; Controle de qualidade

Fonte do GT: [https://2.bp.blogspot.com/-6xV6DANomTg/VFLXykeH8FI/AAAAAABD40/6RvLoEoQoWQ/s1600/RECICLAGEM-COPO-COPINHO-DANONE-DANONINHO-ARTE-ATIVIDADE-www.espacoeducar%2B\(6\).jpg](https://2.bp.blogspot.com/-6xV6DANomTg/VFLXykeH8FI/AAAAAABD40/6RvLoEoQoWQ/s1600/RECICLAGEM-COPO-COPINHO-DANONE-DANONINHO-ARTE-ATIVIDADE-www.espacoeducar%2B(6).jpg)

Gabarito 25: Arte; Educação física; Filosofia

Fonte do GT: <https://www.spdm.org.br/saude/noticias/item/2176-corpo-e-mente-saudaveis-funcionam-como-uma-%E2%80%9Corquestra-sinfonica%E2%80%9D-affirmam-especialistas>

Gabarito 26: Saúde, Meio ambiente e Segurança; Educação física; Biologia.

Fonte do GT: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-07/especialistas-falam-sobre-cuidados-com-uso-de-mascaras-em-academias>

Gabarito 27: Saúde, Meio ambiente e Segurança; Sociologia; Desenvolvimento Sustentável.

Fonte do GT: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/04/mascaras-luvas-e-lencos-nao-devem-ser-descartados-em-lixo-reciclavel.html>

Gabarito 28: Saúde, Meio ambiente e Segurança; Informática; Biologia.

Fonte do GT: <https://tactafood.school/arquivo/blog/5ebe926112a14.png>

Gabarito 29: Arte; Educação Física; Física.

Fonte do GT: <https://www.ibmr.br/files/tcc/importancia-da-preparacao-fisica-no-contexto-da-doenca-fernando-dantas-de-araujo.pdf>

Gabarito 30: História; Física; Geografia.

Fonte do GT: https://www.sofisica.com.br/conteudos/Biografias/albert_einstein.php

Gabarito 31: Biologia; Física; Filosofia.

Fonte do GT: <https://fabulasinfantis.blogs.sapo.pt/760.html>

Gabarito 32: Biologia; Filosofia.

Fonte do GT: <https://porcoespinho.com.br/livros/pequenos-frascos-grandes-historias-a-beleza-dos-microcontos/>

Gabarito 33: Filosofia; Biologia; Sociologia

Fonte do GT:

<http://www.minicontos.com.br/?apid=8616&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Isolamento>

Gabarito 34: Filosofia; História; Biologia.

Fonte do GT: <https://medium.com/reflex%C3%B5es/o-dinossauro-e-outras-pequenas-est%C3%B3rias-74edb70f2d93>

Gabarito 35: Biologia; Filosofia; Sociologia.

Fonte do GT: <https://medium.com/reflex%C3%B5es/o-dinossauro-e-outras-pequenas-est%C3%B3rias-74edb70f2d93>

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O texto a seguir foi incluído nos questionários eletrônicos enviados aos participantes. Apenas depois de confirmar que leu e que concorda com o Termo, foi possível prosseguir para responder as perguntas.

“Convidamos o Senhor (a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Gêneros Textuais na Formação dos sujeitos da Educação Profissional: Investigação das Práticas Integradoras de Leitura no Ensino Médio Integrado do IFS Campus Aracaju”, de autoria da pesquisadora Alessandra Acioli Palmeira, discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe.

Esse estudo seguirá sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia Pinto de Albuquerque Melo e seu objetivo geral consiste em investigar a possibilidade de práticas integradoras a partir dos gêneros textuais no Curso Técnico Integrado de Alimentos do Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju. Um dos seus objetivos específicos é a elaboração de um produto educacional em forma de caderno pedagógico, o qual visa contribuir com a realidade das práticas pedagógicas do referido curso. Assim, colaborará com a formação humana integral dos estudantes, na medida em que os gêneros textuais representam o funcionamento da língua em situações concretas de uso, e ainda por fazerem parte da estrutura social, não como um simples reflexo desta, mas sim como instrumentos de ação social.

Esclareço que a pesquisa se enquadra na abordagem quali-quantitativa, de caráter exploratório e classifica-se como uma pesquisa-ação. A coleta de dados ocorrerá através da aplicação de questionários com todos os professores do 1º ano do Curso Técnico Integrado de Alimentos, bem como com todos os professores de Língua Portuguesa dos cursos de Ensino Médio Integrado e caso concorde em participar, vamos aplicar um questionário a(o) senhor(a).

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos, a saber: a possibilidade muito remota de vazamento de dados pessoais a partir dos questionários. Para diminuir a chance desses riscos acontecerem, ao responder o questionário não será necessário se identificar. Apenas a pesquisadora responsável pelo estudo ficará em posse de todos os dados coletados, arquivando-os com máxima segurança e guardando-os em anonimato. Diante das necessidades de transcrição das respostas, os(as) respondentes dos questionários serão identificados(as) por uma letra, a fim de não terem as suas identidades reveladas.

Nenhum professor será obrigado a participar e aqueles que tenham iniciado, entretanto, por algum motivo, sintam-se desconfortáveis, constrangidos ou incomodados com algo, estarão dispensados de continuar, sendo os dados por eles fornecidos excluídos ou devolvidos aos respectivos desistentes.

Para participar deste estudo, o senhor (a) não precisará arcar com nenhum custo nem também receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o senhor (a) tiver algum dano por causa das atividades que fizemos contigo nesta pesquisa, terá direito a indenização. Reforçamos que sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que o(a) senhor(a) é tratado(a). A pesquisadora não irá divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se on-line, podendo ser impresso caso o participante assim deseje. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A sua identidade será tratada com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde – CNS), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Nome da Pesquisadora Responsável: Alessandra Acioli Palmeira

Fone: (79) 9-9922-6418 E-mail: alessandraacioli2@hotmail.com

Observação: Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/IFS - Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, E-mail: cep@ifs.edu.br, Telefone: (79) 3711-1422

**APÊNDICE D – Questionário sobre Gêneros Textuais e Práticas Integradoras
direcionado para os professores da Turma de 1º ano (2020) do Curso IALM**

1. Qual a área de formação do(a) senhor(a)?
2. Qual a disciplina que o(a) senhor(a) leciona?
3. Qual o vínculo do(a) senhor(a) no IFS?
() Efetivo
() Contratado
4. Qual o tempo de trabalho do senhor(a) no IFS Campus Aracaju?
Menos de um ano
() De 1 a 5 anos
() De 5 a 10 anos
() Mais de 10 anos
5. Existem práticas pedagógicas integradoras sendo realizadas no curso Técnico integrado de Alimentos? Quais?
6. Caso existam, as propostas de práticas pedagógicas integradoras estão contempladas em algum documento? Qual?
7. Existem no calendário acadêmico momentos específicos em que os professores se reúnem para elaborar propostas de práticas pedagógicas integradoras? Em caso afirmativo, como isso é feito?
8. Segundo consta no tópico Organização Curricular do PPC do curso Técnico Integrado em Alimentos, do IFS Campus Aracaju, serão desenvolvidas estratégias metodológicas de integração, que terão como princípios a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade. Que estratégias metodológicas são essas?
9. Em que momentos, diferentes Gêneros Textuais são trabalhados no curso Técnico Integrado de Alimentos?
10. Que função social o(a) senhor(a) acredita que os gêneros textuais exercem no espaço formativo do IFS Campus Aracaju?
11. Na opinião do(a) senhor(a), os Gêneros Textuais podem colaborar para uma formação humana integral? Em caso de resposta afirmativa, como?
12. O(a) Senhor(a) consegue identificar em sua prática docente a utilização de Gêneros Textuais de forma integradora?
() Sim
() Não

13. O Senhor(a) acredita que os gêneros textuais podem ser instrumentos eficazes de integração entre as disciplinas do curso Técnico Integrado de Alimentos? O Senhor(a) poderia deixar sugestões acerca de tais práticas?

Acesso ao questionário eletrônico:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScQYqd3VOhVWWNZDQOWzAfRahNYAQFQ8v01hD2KDB7MLcPiXw/viewform>

**APÊNDICE E – Questionário sobre Gêneros Textuais e Práticas Integradoras
direcionado para os professores de Língua Portuguesa do IFS Campus Aracaju**

1. Qual a área de formação do(a) senhor(a)?
2. Qual a disciplina e o(s) curso(s) que o(a) senhor(a) leciona?
3. Qual o vínculo do(a) senhor(a) no IFS?
() Efetivo
() Contratado
4. Qual o tempo de trabalho do senhor(a) no IFS Campus Aracaju? *
() Menos de um ano
() De 1 a 5 anos
() De 5 a 10 anos
() Mais de 10 anos
5. Existem práticas pedagógicas integradoras sendo realizadas no curso Técnico Integrado no qual o senhor(a) leciona? Quais?
6. Caso existam, as propostas de práticas pedagógicas integradoras estão contempladas em algum documento? Qual?
7. Existem no calendário acadêmico momentos específicos em que os professores se reúnem para elaborar propostas de práticas pedagógicas integradoras? Em caso afirmativo, como isso é feito?
8. Segundo consta no tópico Organização Curricular dos PPC(s) dos cursos Técnicos Integrados do IFS, Campus Aracaju, serão desenvolvidas estratégias metodológicas de integração, que terão como princípios a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade. Que estratégias metodológicas são essas?
9. Em que momento(s), diferentes Gêneros Textuais são trabalhados no curso Técnico Integrado no qual o senhor(a) leciona?
10. Que função social o(a) senhor(a) acredita que os gêneros textuais exercem no espaço formativo do IFS, Campus Aracaju?
11. Na opinião do(a) senhor(a), os Gêneros Textuais podem colaborar para uma formação humana integral? Em caso de resposta afirmativa, como?
12. O(a) Senhor(a) consegue identificar em sua prática docente a utilização de Gêneros Textuais de forma integradora?
() Sim
() Não

13. O Senhor(a) acredita que os gêneros textuais podem ser instrumentos eficazes de integração entre as disciplinas do curso Técnico Integrado no qual o senhor(a) leciona? O Senhor(a) poderia deixar sugestões acerca de tais práticas?

Acesso ao questionário eletrônico:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeA9BbXm0cvh1XeUdiqgvdiUJ2-nPIF5KL57JFQIdQt3kMcFA/formResponse>

APÊNDICE F – Questionário para Avaliação do Jogo “A Teia”, enviado para os todos os professores participantes da pesquisa

Para as perguntas de 1 a 6, o questionário eletrônico deu as seguintes opções:

- 1 - Concordo Totalmente;
- 2 - Concordo Parcialmente;
- 3 - Não concordo, nem discordo;
- 4 - Discordo Parcialmente;
- 5 - Discordo Totalmente

- 1. As regras do jogo “A Teia” são claras?
- 2. Na sua opinião, a proposta de aprendizagem por meio deste jogo é motivadora, contribuindo para as práticas pedagógicas que favorecem a integração curricular?
- 3. Os gêneros textuais escolhidos para o referido jogo são adequados aos estudantes do primeiro ano do EMI, em especial, para o curso IALM?
- 4. O jogo apresentado é capaz de estimular a criticidade dos educandos?
- 5. A partir do jogo, ficará claro para os estudantes que num mesmo contexto existem vários saberes que se complementam, que se interligam?
- 6. O jogo poderá contribuir com a aprendizagem de conteúdos e conceitos importantes?
- 7. O que o Senhor(a) sugere para melhoria do referido jogo?

Acesso ao questionário eletrônico:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfN9K255iFVR6Qdtdso29IJH3m0k696gLu58K_nT41CeSsE1w/viewform