

## LEITURA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ENTRE A ATIVIDADE REAL E O REAL DA ATIVIDADE

READING AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: BETWEEN REAL ACTIVITY AND REAL OF THE ACTIVITY

Adriana Nunes de Souza<sup>1</sup>, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Arapiraca, AL, Brasil  
adriana.nunes@ifal.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-9344-2558>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, AL, Brasil  
maria\_auxiliadora8@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4028-2669>

Recebido em 28 fev. 2021  
Aceito em 16 jun. 2021

**Resumo:** Neste artigo, buscamos compreender, através dos sentidos e significados atribuídos por professores de disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado, as práticas pedagógicas de leitura realizadas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. Para isso, discutimos o Ensino Médio Integrado, a interdisciplinaridade e a leitura de estudo. Adotamos como referencial teórico a Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky (1991; 2000), a Clínica da Atividade de Yves Clot (2006; 2010), a Leitura na perspectiva de Vieira (2007) e de Leffa (1996) e a interdisciplinaridade na perspectiva de Fazenda e Godoy (2014). Durante a pesquisa, filmamos aulas de três docentes de disciplinas técnicas de um *Campus* do Instituto Federal de Alagoas e discutimos suas práticas em entrevistas de autoconfrontação. Para a análise dos dados, consideramos algumas categorias: dimensão subjetiva, sentidos e significados, real da atividade e a atividade real, gênero e estilo. Os dados mostraram que a leitura é definida como alicerce para o ensino, mas não é trabalhada de modo efetivo pelos docentes. Os resultados também possibilitaram o reconhecimento da leitura como facilitadora da aprendizagem das disciplinas técnicas e demonstraram que há uma distância entre o social e o individual na atividade pedagógica. Pudemos concluir que os docentes atribuem à leitura um papel de alicerce do Ensino Médio Integrado, mas enfrentam obstáculos para que esse papel se concretize em sua prática.

**Palavras-chave:** Leitura e ensino. Interdisciplinaridade. Ensino Médio Integrado. Sentidos e significados.

**Abstract:** In this article, we seek to understand, through the senses and meanings attributed by teachers of technical disciplines of Integrated High School, the pedagogical practices of reading carried out and their implications in the teaching-learning process. We discussed Integrated High School, interdisciplinarity and study reading. We adopted Vygotsky's Socio-Historical Psychology (1991; 2000), Yves Clot's Activity Clinic (2006; 2010), Reading in the perspective of Vieira (2007) and Leffa (1996) as a theoretical framework and interdisciplinarity from the perspective of Fazenda and Godoy (2014). During the research, we filmed the classes of three professors of technical subjects from a *Campus* of the Federal Institute of Alagoas and discussed their practices in self-confrontation interviews. For data analysis, we considered some categories: subjective dimension, senses and meanings, real activity and real of the activity, genre and style. The data showed that reading is defined as a foundation for teaching, but it is not effectively worked by teachers; they enabled the recognition of reading as a facilitator in the learning of technical subjects and demonstrated that there is a distance between the social and the individual in the pedagogical activity. We were able to conclude that teachers attribute a fundamental role of Integrated High School, but face obstacles for this role to be realized in their practice.

**Keywords:** Reading and teaching. Interdisciplinarity. Integrated High School. Senses and meanings.

## INTRODUÇÃO

A leitura é um tema amplamente discutido: ora a ausência sua é culpada pela falta de criticidade ou por não exercer plenamente a cidadania; ora é o “maior problema da educação brasileira”, pois temos notas baixas em avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), ora é a culpada pelas notas baixas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois a prova “tem muitos textos”, como afirmam alguns alunos.

Essa discussão, sabemos, é importante e deveria estar presente em especial no ambiente escolar, no qual professores debateriam a questão da leitura e da formação do leitor e de seu papel na aprendizagem.

Em conversas, seja na sala dos professores de modo informal, seja nas reuniões pedagógicas ou em conselhos de classe a maior queixa dos docentes de um *campus* do Instituto Federal (doravante será utilizada a sigla IF), seja da área técnica ou do núcleo comum, é: “os alunos não sabem ler, não entendem o que pedimos nas avaliações”.

Essa queixa alia-se, em vários momentos, ao rótulo dado aos alunos: “são analfabetos funcionais”; ainda que muitos docentes nem saibam definir o que isso significa. Limitam-se a repetir frases do senso comum acerca da educação brasileira no que diz respeito à leitura.

Tal problemática gera a necessidade de estudos e pesquisas que analisem a prática pedagógica discutindo o papel da leitura no Ensino Médio Integrado (doravante será utilizada a sigla EMI) como elemento integrador e facilitador da aprendizagem, e propondo soluções que façam da leitura algo atraente para seu público – que é o alunado – e próximo da realidade do aluno, proporcionando assim a construção do conhecimento.

Outra motivação para a realização de pesquisas dessa natureza é o fato de a leitura no Ensino Médio Integrado estar frequentemente limitada aos livros técnicos, o que dificulta a aprendizagem, pois têm uma linguagem inapropriada para o nível técnico, e que são, em geral, voltados para o Ensino Superior ou para profissionais, tornando causa de reclamações tanto de docentes como de discentes.

As motivações para a pesquisa serviram como bússola para as análises, pois possibilitaram a definição das temáticas abordadas: a interdisciplinaridade, a leitura e a modalidade no Ensino Médio Integrado.

Para discutir a leitura no EMI, é necessário discutir a sua concepção, pois com a criação dos IF, a partir da Lei 11.892/2008, o cenário da educação profissional se alterou, pois a definição de EMI passa pela ideia de que a educação técnica deve constituir-se politécnica e não se preocupar apenas com a formação profissional, mas com a formação cidadã. Nesse sentido, torna-se necessário pensar primeiro no conceito de integrar, para depois realizar a análise da legislação relativa à modalidade EMI. Para isso, analisaremos o texto da lei, o conteúdo sociocultural e histórico em que ela se insere.

Sabemos que, a partir do Decreto nº 5.154/2004, a ideia de formação integrada foi posta em evidência o que implicaria na politecnia (a qual discutiremos melhor adiante) e buscaria responder às necessidades do cidadão e do mundo do trabalho.

A princípio, pode-se afirmar, pois, que a formação integrada, proposta no EMI, espelha as contradições da sociedade, por associar-se à educação socialista – ao propor a politecnia – e à natureza capitalista ao agir em favor do mercado.

No Brasil, isso é claramente observado, pois a educação técnica volta-se para um dualismo de classes ainda que se tenha democratizado o acesso ao ensino. Nesse sentido, Ciavatta (2012) defende que:

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 (CIAVATTA, 2012, p. 87-88)

Dessa forma, o surgimento dos IF proporciona uma discussão sobre como se deve configurar a educação no novo momento. Nessa nova configuração, o EMI pretende unir a formação geral à técnica, de modo que elas se tornem inseparáveis, o que, em tese, busca enfocar o trabalho com o princípio educativo e formar cidadãos capazes de atuar em qualquer cargo, além de refletir a respeito de questões científico-tecnológicas; com isso, aparentemente, busca-se o ensino politécnico, como bem argumenta Ciavatta:

A base social da defesa da formação politécnica não impediu sua derrota no embate das forças políticas e de sua materialidade histórica no campo da economia, da cultura e da educação. Prevaleceram, primeiro, o industrialismo e o economicismo e, hoje, a meta da produtividade exacerbada pelo mercado como parâmetros da preparação para o trabalho. Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual (CIAVATTA, 2012, p. 88)

Assim, a politecnia e o preparo intelectual são base para o EMI, pois a relação entre o núcleo básico (disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, História e Filosofia) e o técnico (como as disciplinas de Algoritmo, Sistemas Web, Instalações Prediais, e Automação) possibilitaria uma formação ampla. Entretanto, para que essa integração ocorra, é necessária a participação de todos os agentes do cenário educativo. É fundamental que se encontre um elo entre os conhecimentos e um facilitador da aprendizagem. Desta forma, neste artigo, a leitura é compreendida como o elo e o facilitador da aprendizagem nesta modalidade, no Ensino Médio Integrado.

## TRILHANDO O CAMINHO

Para tentar compreender, através dos sentidos e significados atribuídos por professores de disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado, as práticas pedagógicas de leitura realizadas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, adotamos como referencial teórico a Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky (1991; 2000), a Clínica da Atividade de Yves Clot (2006; 2010), a Leitura na perspectiva de Vieira (2007) e Leffa (1996) e a interdisciplinaridade na perspectiva de Fazenda e Godoy (2014).

Ressaltamos que este artigo é um recorte de pesquisa realizada ao longo de quatro anos (de 2014 a 2018), em um *campus* do Instituto Federal, que oferta cursos técnicos, na modalidade Médio Integrado, nos períodos matutino e vespertino.

Dentre os docentes do *campus* estudado, selecionamos três colaboradores, denominados na pesquisa como Professor A (bacharel em Engenharia, formou-se em uma universidade federal e leciona há doze anos), Professor B (bacharel em Ciências da Computação por uma universidade federal e atua como docente há quatro anos),

Professor C (tecnólogo em Sistemas Biomédicos por uma universidade estadual e atua como docente há mais de dez anos).

Sendo nosso objetivo a compreensão, através dos sentidos e significados atribuídos por professores de disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado, das práticas pedagógicas de leitura realizadas e o papel destas no processo ensino-aprendizagem, definimos como critérios para seleção dos docentes: o fato de lecionarem disciplinas da área técnica de seus cursos, bem como o reconhecimento profissional dos professores (os docentes deveriam reconhecer-se como tal). Além disso, deveriam declarar que trabalhavam com textos em sua aula e que recomendavam a leitura de textos dos gêneros pertinentes a sua área e a afinidade com a Educação Básica.

Definidos os participantes, realizamos uma entrevista para reconhecer o perfil dos colaboradores e agendamos as filmagens das aulas de toda uma unidade de ensino para que tivéssemos um panorama mais completo da atividade docente e da disciplina ministrada, uma visão completa do que foi trabalhado, início, meio e fim do conteúdo que foi visto.

Adotando-se as concepções de Clot (2006), reafirmamos que as filmagens auxiliam o percurso da análise e do trabalho docente, pois a partir dos registros em vídeo podemos estabelecer um diálogo com a atividade docente e com as falas sobre o trabalho.

Concluídas as filmagens, a pesquisa utilizou os princípios da clínica da atividade adotando os procedimentos da autoconfrontação, que segundo Clot (2010), define-se como um dispositivo metodológico de experimentação dialógica que busca captar o plurilogismo profissional sobre ações e atividades próprias de um ofício determinado, sendo utilizada para investigar o agir do trabalhador “a fim de ampliar seu raio de ação, seu poder de agir sobre o próprio meio e sobre eles mesmos” (CLOT, 2010, p. 208).

Assim, o procedimento de autoconfrontação, ao permitir que se apreendam os sentidos e significados atribuídos pelos docentes, constitui um meio para a análise da atividade profissional. No entanto, essa confrontação traz também um conflito para o docente, e de acordo com Clot (2010), as situações conflituosas vividas no âmbito pessoal são estabelecidas pela conflituosidade social, isto é, pela coletividade humana. Na visão de Clot, esta conflituosidade social é positiva, porque são os

conflitos sociais ou externos à pessoa que contribuem para que o indivíduo se mobilize e tenha desafios internos.

Realizadas as entrevistas de autoconfrontação, transcrevemos e analisamos as falas dos docentes participantes da pesquisa, o que nos possibilitou formular núcleos de significação, tornando-se, por conseguinte, a base para compreendermos o papel da leitura e o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado.

Entendemos os núcleos de significação como o resultado da articulação entre os pré-indicadores (trechos, fragmentos de textos, frases...) e os indicadores (conjunto de ideias estáveis) que revelem de forma mais nítida a realidade estudada, o trabalho docente e as práticas pedagógicas. Os núcleos articulam e condensam os conteúdos apreendidos no decorrer do processo de análise dos dados a partir do levantamento dos pré-indicadores. Assim:

A partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310)

Dessa forma, pode-se entender que os núcleos de significação foram importantes para a nossa pesquisa, pois eles, ao articularem semelhanças e contradições, permitiram compreender os sentidos e significados constituídos pelos docentes do Ensino Médio Integrado e obter um panorama mais consistente acerca dos temas discutidos.

## **ENCONTRANDO OS RESULTADOS**

Para as análises, levamos em conta os núcleos de significação. O primeiro núcleo refere-se à interdisciplinaridade, que é vista pelos docentes que participaram da pesquisa como um alicerce para o ensino técnico e para a aprendizagem. Eles repetem o que é difundido e cristalizado socialmente no discurso pedagógico, afirmando que a intersecção entre as diversas disciplinas do currículo facilitaria a aprendizagem.

No entanto, os docentes não se limitam a repetir o que é dito socialmente, mas constroem um sentido próprio, em alguns momentos até mesmo contraditório. Vemos isso ao analisarmos a fala do Professor C (“Mas com a língua portuguesa, eu vejo que não tem muitos apartes”), que considera a leitura algo fundamental para a aprendizagem e que deve ser ensinada por todos, mas não crê que possa haver a possibilidade de a leitura e a matemática interagirem interdisciplinarmente.

Na visão dos docentes, participantes da pesquisa, a aproximação entre as disciplinas técnicas é natural e deveria ser empregada de modo mais efetivo no IF. No entanto, não há um incentivo à prática interdisciplinar, acaba-se repetindo a prática de eventos ou projetos e não um ensino em que a integração seja inerente.

Essa ausência de incentivo se revela marcante e problemática na fala dos participantes da pesquisa ao pontuarem a ausência de diálogo entre os diversos docentes, em especial entre os docentes do núcleo comum e os do núcleo técnico, como relata o Professor A: “Com a Física, muito voltada pro vestibular e a outra pro laboratório e poderia ser integrado, poderia ser uma coisa só, ter diálogo”.

Com base nas falas dos docentes, pudemos perceber que embora eles vejam a interdisciplinaridade de modo mais fácil, com as disciplinas da área técnica, eles acreditam que a integração com a Língua Portuguesa é uma necessidade. Os dados confirmam essa ideia, pois ao perguntarmos a respeito da leitura e da integração com a língua obtivemos a seguinte resposta do professor A:

Ajudaria. A integração com a língua portuguesa contribuiria, eu mesmo tenho dificuldade em ler norma; a gente tem que ler, tá na área tem que ler, mas se tivesse uma ajuda do professor de português para trabalhar isso... eu daria uma norma para eles, para eles interpretarem... Como interpretariam esse texto, isso seria uma grande ajuda. (Professor A)

Vemos na fala do Professor A que a leitura pode ser o ponto de intersecção, o elemento integrador para a interdisciplinaridade no EMI.

Além de analisarmos o núcleo de significação referente à interdisciplinaridade, também nos debruçamos sobre os núcleos de significação relativos à leitura, os quais revelam que há um lugar comum onde o significado socialmente determinado é de que a leitura é fundamental para a aprendizagem, ratificando o que defende Vieira (2007):

A leitura é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens. À medida que os alunos avançam na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente para acesso a novos conteúdos nas diferentes áreas que formam o currículo. [...] Entendemos que a ação docente é um permanente exercício de tomada de decisões. Métodos de ensino são de pouca valia, quando não temos clara natureza do objeto de estudo – leitura – e do processo por meio do qual se dá a aprendizagem (VIEIRA, 2007, p. 170-171)

Sabemos que essa ideia é largamente difundida nos meios pedagógicos e que esta reprodução do discurso era esperada por parte dos docentes, entretanto há neles uma convicção de que a leitura é de fato importante na construção do Ensino Médio Integrado, pois, para eles, são os textos das áreas técnicas o mais importante na construção do conhecimento em suas disciplinas.

Na visão dos docentes, o estímulo à leitura deve passar também pelo ensino técnico e vimos que este pode ser dado também através da indicação de obras que facilitem a aprendizagem nas disciplinas técnicas. Assim, podemos afirmar que os docentes consideram que aprender está diretamente relacionado a compreender textos e de perceber o mundo.

Como afirma Vieira (2007), o processo de conhecimento, bem como o de compreensão, é regulado pela contínua interação de práticas culturais, percepção e linguagem; assim, a compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa: a modificação do que já sabemos, como consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia.

O Professor A, por exemplo, pensa que a leitura é importante e que ensinar as técnicas de leitura e treinar ou estimular as estratégias de leitura pode facilitar a aprendizagem de disciplinas como Instalações Prediais e Industriais, pois os alunos poderiam compreender melhor as normas técnicas aplicadas à execução dos projetos que devem ser feitos ao longo da disciplina.

Podemos dizer que o Professor A pensa a leitura como uma construção de conhecimento que não se limita ao texto, mas associa a finalidade da leitura e os conhecimentos prévios aquilo que é lido, portanto:

Para ler, é preciso manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto objetivos, ideias e experiências prévias, em um processo de perfis previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem pessoal, a fim de encontrar evidências ou rejeitar previsões e inferências. O significado do texto não é tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas construção que envolve o texto, com seu conteúdo e forma, e o leitor, com suas finalidades, objetivos e conhecimentos prévios (VIEIRA, 2007, p. 173)



Observa-se que isso ocorre na fala do Professor B, quando define a leitura como parte importante no processo de ensino-aprendizagem. Para ele, compreender os manuais de programação seria parte fundamental para a construção da aprendizagem na disciplina técnica. Assim, ambos os professores veem a intersecção com a Língua Portuguesa como algo fundamental para a aprendizagem na educação técnica na modalidade integrada. Portanto, podemos observar que a questão da leitura e da interdisciplinaridade se tocam nos significados e sentidos produzidos pelos docentes.

Os docentes pensam ser a leitura responsabilidade de todos e não apenas do professor de português, entretanto, a fala do Professor B revela-se contraditória, pois, embora ele repita o significado socialmente produzido de que a leitura é um pilar para aprendizagem e de que ela deve ser estimulada por todos os docentes, ele não acredita que a leitura possa aparecer em todos os componentes ou de que ela seja importante para a compreensão – por exemplo – de questões de cálculo matemático.

Essa superação do senso comum e a inserção do ensino da leitura como algo efetivo na sala de aula do EMI, para nós, pode configurar um importante aliado do processo de ensino-aprendizagem. Pudemos observar que os professores participantes da pesquisa acreditam que o ensino da leitura, o trabalho com o texto, seja essencial para que os alunos possam compreender as normas, os textos técnicos com que trabalham em sua área.

Entretanto, os docentes não conhecem as técnicas de leitura e nem como trabalhar o texto de modo a possibilitar um aprimoramento das estratégias de leitura nos alunos. Eles sabem que precisam formar um leitor proficiente, que isso possibilitaria uma melhor formação técnica, mas não sabem como fazê-lo, pensamos que isso pode ser consequência não apenas da ausência de formação pedagógica, mas também da falta de diálogo entre os professores das diversas áreas do conhecimento.

Os dados revelaram que o professor do EMI precisa ser autor. Os docentes sentem a necessidade de que haja textos que possam ser apropriados, pois defendem que a maioria dos textos técnicos são voltados para o Ensino Superior ou para profissionais da área, como afirma o Professor B: “A maioria desses materiais é online. Isso facilita o acesso. Agora, a dificuldade é que a maioria desses textos é em inglês. [...] É um nível bem mais avançado do que o que eles têm”.

Percebe-se que os participantes da pesquisa pensam que os textos a serem trazidos para aula ou indicados aos alunos devem ser coerentes com o nível de conhecimento que eles têm, sendo a compreensão desses textos um desafio que possa ser vencido e não uma barreira intransponível que desestimule o discente.

Vemos que buscar leituras apropriadas para a área técnica do EMI é um desafio que pode significar criar um material autoral do docente, pois este é quem conhece verdadeiramente as necessidades dos alunos de sua disciplina.

Observamos que a criação e a inserção de novos gêneros textuais poderiam possibilitar uma leitura mais fácil para os discentes e, por conseguinte, diminuir as dúvidas, ampliar conhecimento e gerar aprendizagem.

Podemos afirmar, portanto, que pensar a leitura no EMI ultrapassa os limites da inserção do texto na sala de aula ou do trabalho com as técnicas e estratégias de leitura. Discutir a leitura deve, para os docentes da modalidade, incluir a questão do gênero e da adequação do texto ao público a que se destina.

Essa preocupação revelada pelos docentes permite-nos inferir que os docentes participantes compreendem o seu papel de incentivador, de mediador entre o texto e o aluno, seja ao simplificar o que está na norma, manual ou texto científico sugerido, seja ao criar um texto que seja mais acessível aos discentes, como afirma Vieira:

O papel do professor no diálogo leitor-texto-autor é o de provocador ou incentivador, a fim de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe estratégias para não só jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de texto (VIEIRA, 2007, p. 168)

E isso nos leva a refletir que, quanto ao uso da leitura nas aulas técnicas do EMI, os docentes se sobrepõem ao socialmente aceito – os textos devem ser adequados ao nível do aluno – e somam a essa ideia a de que o professor precisa criar materiais e ser um mediador para que o aluno possa compreender os textos, apreender informações, fazer analogias e construir conhecimento.

Numa perspectiva geral, na contemporaneidade, a leitura assume funções cognitivas e sociais importantes. Ela deixou de ser um simples processo mecânico de decodificação formal, segundo o qual apenas se descobriam as informações explícitas de um texto e passou a buscar a realização de inferências, de uma análise mais profunda e completa de um texto.

Assim, a leitura pode ser compreendida como um processo sociocognitivo de construção de significados que pressupõe a participação do leitor em várias atividades cognitivas e metacognitivas enquanto busca atribuir significados ao texto escrito, como bem defende Vilson Leffa, quando aborda os aspectos metacognitivos da leitura:

O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção poder ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto.

Essa intencionalidade é característica exclusiva do ser humano. Uma máquina pode ser programada para resumir ou parafrasear um texto, detectar anomalias semânticas e até responder perguntas implícitas; seria difícil, no entanto, imaginar uma máquina que, espontaneamente, ficasse horas entretidas com a leitura de um grande romance. A máquina não teria a intenção do lazer, como não teria a intenção de obter informações da bolsa de valores ou de fazer uma leitura crítica de um poema de Mallarmé.

Satisfeita essa condição básica de intencionalidade, inicia-se o processo complexo de interação entre o leitor e o texto. A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente (LEFFA, 1996, p. 17-18)

Dessa forma, compreendemos que a escola hoje deve buscar a leitura como alicerce para a aprendizagem de quaisquer conhecimentos, pois ela possibilita o contato com a história, com outras culturas, com outros cenários.

A partir das sessões de autoconfrontação, constatamos que os docentes participantes da pesquisa passaram a reavaliar suas práticas docentes, sobretudo, as práticas que demandavam a compreensão de textos, por meio da leitura. Ao se ver nas aulas, por meio da exibição das filmagens, cada sujeito pode se reconhecer e se autoavaliar, o que resultou em reflexões acerca do trabalho docente e da importância da leitura.

Diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem foram destacados e reavaliados pelos docentes, durante as entrevistas de autoconfrontação, o que nos possibilitou compreender vários aspectos, em relação ao gênero e ao estilo, revelando uma divergência entre a atividade real e o real da atividade, como aponta o Professor A: “Talvez se eu colocasse esse tipo de leitura para eles, fosse mais interessante [...]. Deveria ter sido feito uma leitura das normas técnicas de padrão de entrada”.

O Professor A, ao repensar a seleção textual, pode reconhecer que outros materiais poderiam ser trazidos para o aluno e mesmo o trabalho que ele fez com o

texto poderia ser reconfigurado. Podemos visualizar através da fala do docente que a atividade real não se configurou como ele havia planejado, o entendimento não foi claro como ele pensara e a demonstração do conteúdo não foi como ele intencionara, ou seja, o real da atividade não se confirmou por completo na atividade real.

Observamos que o docente, ao se ver, ao autoconfrontar sua prática, pôde reconhecer as falhas e propor soluções, pôde pensar no processo de ensino-aprendizagem do um ponto de vista, para ele, inovador. Ao longo das sessões de autoconfrontação, ele exclamou: “É estranho se assistir, ver a própria aula, como a gente erra, como preciso melhorar!”. Ele reconheceu que o trabalho docente precisa de constante reavaliação e aprimoramento.

O Professor B também revelou em suas falas a ideia de que repensar o fazer docente é necessário, pois no vídeo, ele viu que levar os textos apenas no Datashow e fazer a leitura durante a aula tornou o momento monótono para os discentes que se dispersaram; ele pôde refletir sobre sua prática e compreender que disponibilizar o texto antes da aula e apenas comentar, discutir, seria mais adequado, como afirma: “Aí tem que parar, e eu pensaria que eu poderia mudar o material para as próximas edições; para as próximas turmas. [...] Preciso tentar interagir mais com o que eles estão fazendo na aula”, constatando que a dinâmica de sua aula poderia ser melhor e que a elaboração de um material apropriado, bem como a disponibilização do texto (para que não houvesse tantas pausas para cópia) poderia contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Essa reavaliação do trabalho docente feita pelos participantes da pesquisa nos permitiu observar com clareza as questões do gênero e do estilo propostas por Clot (2006) na clínica da atividade.

A categoria de gênero refere-se ao simbólico que se interpõe entre o sujeito e sua atividade; isso não ocorre simplesmente através de regras, mas refere-se a toda a história do profissional, às posturas que ele pensa serem parte de sua carreira, ou serem apropriadas ao exercício do magistério, em nosso caso. Ou seja, o gênero refere-se a questões sócio-históricas e culturais que mediam a realização do trabalho, da atividade docente, em nossa pesquisa. Portanto, a categoria gênero refere-se aos limites entre o que é aceitável ou adequado, inaceitável ou inadequado, no trabalho.

Se, de acordo com Clot, “O gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus

limites, requer o estilo pessoal” (2006, p. 49), podemos pensar, pois, que o sujeito precisa enfrentar estas fronteiras e superá-las para que seu trabalho possa desenvolver-se.

Podemos, pois, entender que o estilo se define como “a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais. Em outros termos, é o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando” (CLOT, 2006, p. 50).

Para esse libertar-se, o indivíduo precisa superar as barreiras do gênero, ele precisa conhecer bem cada uma destas regras sociais instituídas por um grupo e transformá-las segundo sua particularidade. Isto é o que compõe o seu estilo pessoal e relaciona-se ao sentido que a sua atividade profissional tem para ele. Portanto, o estilo refere-se à subjetividade do indivíduo e a como ele se constituiu sócio-historicamente, pois é o estilo quem faz com que haja uma constante renovação e uma reconstrução do gênero pelo próprio indivíduo.

Pudemos observar, durante as aulas e nas falas dos docentes, ao longo das entrevistas realizadas, que há uma disparidade entre as questões de gênero e estilo. Essa diferença pôde ser observada nas falas dos docentes em que as questões, até mesmo de domínio público, apropriadas ao exercício do magistério aparecem de forma clara.

Os dados revelam essa relação ao dizerem, por exemplo, que todos os professores devem ensinar leitura ou que ser professor é considerar o ponto de vista do aluno e partir dele para que se construa conhecimento ou em outros momentos quando dizem que a participação do aluno é fundamental para a aprendizagem.

Observamos isso nos dados quando confrontamos algumas falas dos participantes da pesquisa: embora se diga que a leitura é responsabilidade de todos os docentes e, portanto, eles também deveriam ensinar leitura, isso não ocorre nas aulas de nossos professores participantes. O texto está presente nas aulas, mas não é trabalhado, mesmo as questões de gênero textual não são apresentadas aos discentes.

Assim, embora o social e o aceitável profissionalmente diga que se deve ensinar leitura, para os nossos docentes esse ensino não se efetiva. Por uma questão de estilo pessoal, o texto é utilizado apenas como um suporte para se chegar ao conteúdo técnico utilizado ao longo das aulas: seja a programação de um computador, seja a

execução de um projeto elétrico, seja a confecção de uma peça de automação, de qualquer modo o texto passa a ser apenas um pretexto e não ensino de leitura acontecendo.

Ainda pensando na questão do gênero e do estilo, a interdisciplinaridade aparece na fala dos docentes. Todos defendem que a interdisciplinaridade é possível e necessária para que o Ensino Médio Integrado se realize. Essa é a fala socialmente aceita. Portanto ligada ao gênero quanto ao exercício do magistério nesta modalidade de ensino.

Entretanto, na prática, a contradição aparece, o Professor C, por exemplo, não acredita que a interdisciplinaridade possa ocorrer com disciplinas das áreas de humanas em especial com a Língua Portuguesa e afirma que “professores de português não sabem fazer cálculo, portanto não poderiam auxiliar na resolução de problemas matemáticos” tão importantes para a disciplina que leciona, a qual é ligada à área de Engenharia de Automação. Observa-se que se pensamos na particularidade e na subjetividade deste docente o que é socialmente aceito não se concretiza em suas ações, em seu estilo.

O Professor A valoriza a questão interdisciplinar como é aceita no exercício docente no EMI, e confirma isso em seu estilo. Relata ter já feito parceria com docentes de outras disciplinas e até sugere que deveria ser feito a parceria com o professor de Língua Portuguesa para que as questões de estratégias de leitura pudessem ser trabalhadas e a compreensão do texto técnico trouxesse à sua disciplina uma aprendizagem mais significativa, quando afirma: “Eu fiz uma disciplina com outros professores foi muito interessante essa disciplina, que inclusive é que eu trabalho hoje, de projetos; eu juntei com professor de segurança do trabalho e de empreendedorismo, e eu vi que é viável”.

O Professor B também valoriza no discurso a questão interdisciplinar, mas ainda não trabalhou deste modo. Ele sugere que poderia realizar projetos com professores de outras áreas, como a geografia, utilizando as Ciências da Computação como um elo para diversos conhecimentos: “Por exemplo, poderia aplicar o banco de dados pra resolver um problema da disciplina de Geografia por exemplo”.

Observamos em sua fala que, embora repita a ideia de que o ensino interdisciplinar é possível e importante, na prática ele não acontece, e mesmo a sugestão não denota, necessariamente, a integração de conhecimentos, mas apenas

o uso de uma ferramenta da informática como suporte para determinado conteúdo da Geografia; isso pode ser o resultado do desconhecimento do que é interdisciplinaridade.

## DO GÊNERO À ATIVIDADE

As questões de gênero e estilo nos fazem compreender melhor as diferenças entre a atividade real e o real da atividade; a fala dos docentes nos permite compreender as diferenças entre o que se assistiu como realização do trabalho docente e aquilo que eles acreditavam e ou intencionavam fazer durante as aulas.

O Professor B, por exemplo, revela-nos essa discrepância entre aquilo que ele pretendia fazer e o que se realizou. Ele acreditava que apenas a projeção dos textos era suficiente para a compreensão de toda a problemática pelos discentes; pensava que, ao projetar o texto e fazer um breve resumo durante a aula, os alunos teriam a compreensão do todo e, portanto, seu ensino seria efetivo. Entretanto, durante a autoconfrontação, o próprio docente problematizou a sua prática e viu que deveria ter feito o material de outra forma, que seu objetivo só seria alcançado se ele tivesse enviado os textos anteriormente para que na sala houvesse uma discussão.

Vimos que há uma distância entre aquilo que se intencionou fazer subjetivamente e aquilo que realmente aconteceu e pôde ser observado durante a coleta de dados. Os dados ratificam, pois, que entre o real da atividade e a atividade real existe uma distância, uma diferença, que pôde ser observada discutida durante autoconfrontação provocando uma reavaliação do trabalho docente.

Podemos dizer, portanto, que as questões discutidas por Clot (2006), ao discorrer sobre gênero e estilo, foram importantes para que compreendêssemos a prática pedagógica dos docentes e o papel da leitura na aprendizagem do Ensino Médio Integrado, pois embora esses professores defendessem a ideia de que a leitura é importante para o ensino por ser facilitadora da aprendizagem das disciplinas técnicas, isso de fato não se realiza na ação, o tema é mais presente no discurso que nas aulas.

Essa ausência do ensino da leitura nas aulas decorre da questão do estilo e também da formação dos docentes, participantes da pesquisa, que não passaram por

uma licenciatura e, logo, não lidaram com questões pedagógicas em sua formação inicial.

A leitura é vista como alicerce para o EMI pelos três docentes participantes da pesquisa, contudo ela ainda aparece como secundária nos planos de aula. Figura como protagonista no discurso, que é a expressão do gênero social difundido, mas não se revela na prática da sala de aula na realização da atividade docente.

Podemos, pois, determinar que o gênero se associa à história profissional e àquilo que, em relação aos participantes desta pesquisa, é apropriado à atividade docente. A análise dos dados possibilitou-nos determinar que os professores participantes trazem à sua fala características sócio-históricas e culturais próprias do que se considera o bom exercício do magistério, embora a prática possa não confirmar aquilo que foi falado.

Sabemos que os Institutos Federais têm inúmeros professores que não possuem formação pedagógica, ou seja, que não cursaram uma licenciatura e são apenas bacharéis em suas áreas. Essa ausência de formação pedagógica acarreta uma série de problemas no processo ensino-aprendizagem; os professores precisam, segundo suas próprias palavras, aprender a dar aulas, ou seja, precisam de um embasamento para a prática pedagógica que não lhes foi oferecido em sua formação universitária.

Muitos docentes afirmam que sentem a necessidade de trabalhar aspectos didáticos e de conhecer melhor teorias e práticas pedagógicas. Entretanto, essa preocupação não é comungada por todos os docentes do IF, campo da pesquisa, pois verificamos que muitos nem mesmo se reconhecem professores: a maioria dos docentes se declara engenheiro, turismólogo, enfermeiro, mas não declara ser professor.

Ressaltamos que os docentes que participaram da pesquisa se reconhecem como professores, demonstram, inclusive, uma preocupação com a prática pedagógica, com o seu fazer profissional. Isto se refletiu em suas aulas e em suas falas nas entrevistas realizadas. Eles se preocupam em conhecer o que é o Ensino Médio Integrado, em tornar suas aulas efetivas quanto à aprendizagem dos alunos e em trabalhar uma proposta interdisciplinar; preocupam-se com a questão da leitura, embora tenham apresentado contradições em suas falas e nas práticas pedagógicas observadas. Esse reconhecimento possibilitou aos docentes participantes problematizarem suas práticas, refletirem seu exercício profissional, reavaliarem-se.



A reavaliação do trabalho docente é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, para permitir que novos textos sejam inseridos, novos perfis de alunos sejam respeitados e novas práticas sejam inseridas. Reavaliar-se é importante também para que o socialmente determinado seja ultrapassado e o estilo seja discutido e transformado.

A reavaliação do trabalho docente parte do pressuposto de que se precisa pensar não apenas o que se faz, mas também o que se poderia ter feito; o que nos traz duas categorias da clínica da atividade: o real da atividade e a atividade real.

Na visão de Clot (2006), para compreendermos o trabalho, precisamos ultrapassar os limites daquilo que se assistiu como realização, ou seja, pensar na atividade não como o aparente, mas como o resultado de uma série de subjetivações. Portanto, para compreender o real da atividade precisamos compreender o sujeito que a realiza, as intenções que teve ao realizá-la, aquilo que ele gostaria de ter feito, mas não o fez, aquilo que pretendia fazer, aquilo que fez de modo inconsciente (sem querer). Assim:

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer (CLOT, 2006, p. 16)

Desse modo, refletimos acerca da questão: “como se configura a atividade real e o real da atividade docente no EMI?” Pudemos concluir que o real da atividade compreende muito mais do que aquilo que foi feito; observamos que entre aquilo que foi feito pelo docente e o real da atividade há uma série de reflexões que eles mesmos fizeram ao longo das sessões de autoconfrontação e que acreditavam ter realizado, mas, ao se verem, compreenderam que tudo aquilo que planejaram para a aula não foi realizado, ou seja, precisavam melhorar a linguagem, ou organizar melhor os *slides*, ou preparar textos.

Se o real da atividade compreende também aquilo que não foi feito, mas que se tencionou fazer, podemos, portanto, afirmar que os docentes do Instituto Federal veem a realização de seu trabalho docente mediada por questões bastante amplas, algumas referentes aquilo que acreditam ser o Ensino Médio Integrado – como a

inserção da interdisciplinaridade, a junção prática e teoria e o estímulo à profissionalização do aluno.

Diante do exposto, a atividade real é que objetivamente se realizou, aquilo que é apreensível pelo sujeito observador nas aulas que filmamos e que foram discutidas pelos docentes ao se verem na autoconfrontação. Já o real da atividade envolve o que se realizou e o que se tencionou realizar.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A pesquisa nos permitiu afirmar que ensinar no Ensino Médio Integrado é atividade mediada por toda a história docente; podemos dizer que mesmo os professores que deram aulas aos nossos docentes são parâmetros para a construção de sua subjetividade e os constituem sócio-historicamente determinando seu estilo, sua forma de conduzir a sua aula, seja como bons exemplos a serem seguidos, seja como algo a não ser repetido em sua prática.

Assim, ao buscarmos compreender a questão norteadora de nossa pesquisa: “quais sentidos e significados são atribuídos pelos professores à interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado?”, observamos que os professores conhecem o EMI e defendem sua proposta de interdisciplinaridade, entretanto isto não se torna uma realidade em suas práticas, pois, nas aulas filmadas, verificamos que, em diversos momentos, conhecimentos vinculados a outros componentes curriculares que poderiam ser acionados e que facilitariam a aprendizagem dos discentes não são acionados, não existe um diálogo real entre os docentes das diversas disciplinas.

A prática interdisciplinar não pode se limitar a projetos pedagógicos como os que normalmente vemos nas escolas em que não há de fato uma interseção de conteúdos, mas uma falsa ligação em que cada um segue o programa de sua disciplina apenas, mas norteado por um tema, esta não é a proposta do Ensino Médio Integrado e não é aquilo que os docentes participantes da pesquisa definiram como interdisciplinaridade; estes têm a real noção de que o ensino interdisciplinar sobrepõe-se aos projetos e faz de fato uma ligação entre os diversos conhecimentos que o aluno precisa adquirir no Ensino Médio e na Educação Profissional.

Essa questão da interdisciplinaridade é, para os docentes, um pilar do EMI, mas pudemos verificar que não apenas este, mas também a união entre prática e teoria é

fundamental para a formação discente e, por conseguinte, para a efetivação da integração entre o ensino técnico e a formação geral do Ensino Médio.

A importância dada ao tema pelos docentes possibilitou-nos responder à questão: “Pode ser a leitura esse elemento articulador para a interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado?”

Vimos que a interdisciplinaridade pode ser realizada utilizando a leitura como alicerce, pois há a necessidade da construção de manuais que norteiem a construção dos projetos elaborados pelos alunos; seja para que possam programar um computador, ou para construir instalações prediais seguindo as normas técnicas estabelecidas pelos órgãos competentes, ou para montagem de circuitos elétricos que farão parte de eletrodomésticos, por exemplo.

Assim, seja na construção do material didático, seja na elaboração da aula ou no trabalho com a leitura, o interdisciplinar se faz presente, nas estratégias e técnicas de leitura unindo a linguística, a língua, ao ensino das disciplinas técnicas e ratificando a ideia de que a leitura pode ser o articulador para a interdisciplinaridade no EMI.

Desse modo, pudemos também pensar em “qual a contribuição da leitura para a aprendizagem na educação técnica?” Pois os dados possibilitam afirmar que é fundamental que a leitura esteja mais presente nas disciplinas do EMI, porque ela de fato é um grande alicerce para esta modalidade de ensino e isso é reconhecido pelos professores que veem no texto o principal recurso para o ensino e na compreensão textual o fundamento para a aprendizagem. Esse reconhecimento, entretanto, não garante que a leitura esteja de fato presente na sala de aula. Observamos que a própria conceituação acerca da leitura é problemática para os professores bacharéis, portanto da área técnica nos Institutos Federais.

Por isso, ao refletirmos sobre a questão: “quais são as estratégias de leitura utilizadas pelos professores das disciplinas técnicas?”, pudemos concluir que alguns acreditavam que a simples inserção de *slides* na sala de aula já configurava a leitura como recurso pedagógico, outros reconheciam a necessidade do uso de diversos textos de gêneros diferentes para que os alunos tivessem uma real compreensão do conteúdo discutido na disciplina, entretanto não sabiam como auxiliar os discentes na compreensão de textos técnicos os quais, em geral, são distantes do nível dos alunos do EMI.

Podemos reconhecer, portanto, que existe a necessidade de uma integração entre a Língua Portuguesa e as disciplinas técnicas, para que as estratégias de leitura possam ser trabalhadas e as técnicas de leitura possam ser ensinadas, possibilitando uma melhor aprendizagem das disciplinas técnicas.

Portanto, a leitura é o elemento integrador no EMI, é o fio condutor na tessitura da interdisciplinaridade desta modalidade, mas precisa ser mais trabalhada em aula, discutida institucional e pedagogicamente para que sua importância não apenas seja reconhecida na subjetividade docente, mas se efetive na prática pedagógica. Sabemos que esta discussão não encerra o assunto e que muito há para se discutir acerca da leitura no Ensino Médio Integrado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 6 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 24 ago. 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme de Freitas e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FAZENDA, I. (org.); GODOY, H. (coord.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

VIEIRA, C. T. Ler para aprender. Uma concepção de leitura. *In*: XAVIER, M. E. **Questão de educação escolar**: história, políticas e práticas. Campinas: Átomo; Alínea, 2007. p. 167 -182. v. 1.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

### **Sobre as autoras**

#### **Adriana Nunes de Souza**

Graduada em Letras - Português (bacharelado e licenciatura) pela Universidade de São Paulo (1998 e 1999), com mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2010) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2018). Professora efetiva do Instituto Federal de Alagoas – Campus Arapiraca. Coordenadora de curso da Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Alagoas – Campus Arapiraca. É líder de grupo do GIELLPS - Grupo de investigação e Estudos em Língua, Literatura e Práticas Sociais. (CNPq/IFAL). Membro do Conselho editorial da EDUFAL e do IFAL.

#### **Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante**

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (1996), com doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2001) e Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT (2011). Professora titular da Universidade Federal de Alagoas, onde atua nos cursos de Pedagogia e de Letras, bem como no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. É líder do Grupo de Pesquisa e Investigação e Estudos em Gramática, Análise Linguística e Variação Linguística.