IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015
ISSN 1982-3657

PROJETOS DE LEITURA EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: REALIDADE OU DESAFIO?

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
VANESSA LISBOA

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

Resumo

O presente artigo objetiva discutir quais são as alternativas para o desenvolvimento de projetos de leitura interdisciplinares na educação básica. Apesar de documentos governamentais recomendarem trabalhos nessa perspectiva desde 1998, a realização de práticas pedagógicas integradas entre disciplinas distintas ainda é um desafio a ser superado. Contudo, algumas experiências escolares podem ser identificadas nesse período, o que estimula a investigação acerca das possibilidades e dos limites para o alcance dessa meta. Tendo por base um projeto piloto realizado em Aracaju/SE, por meio de uma parceria entre a UFS e o governo do Estado, pretende-se propor alguns critérios fundamentais para que professores responsáveis por diferentes componentes curriculares possam trabalhar juntos na promoção de ações interdisciplinares.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de leitura. Interdisciplinaridade. Formação de professores.

Abstract

This article aims to discuss what are the alternatives for the development of interdisciplinary reading projects in elementary school. Although there are govern documents recommending work in this perspective since 1998, the realization of integrated teaching practices among different disciplines is still a challenge to be

overcome. However, some experiences that can be identified at school in this period, which encourages research on the possibilities and the limits to achieve this goal. Based on a pilot project conducted in Aracaju/SE, through a partnership between the UFS and the state government, it intends to propose some fundamental criteria for teachers responsible for different disciplines to work together in promoting interdisciplinary actions.
Keywords: Teaching and learning of reading. Interdisciplinarity. Teacher education.

Introdução

Desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio (DCEM), em 1998, observa-se nos discursos oficiais do Ministério da Educação (MEC) o esforço das autoridades brasileiras para estimular a integração da formação científica com a técnica e do saber pensar com o saber fazer, em particular, nota-se a defesa por um ensino contextualizado e interdisciplinar, adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais (BRASIL, 1998b).

Essa orientação também se faz presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a), voltados aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, especialmente na crítica aos projetos interdisciplinares que atribuem à língua portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos ao invés de reconhecer que os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação em vários sentidos, possibilitando o desenvolvimento de capacidades relevantes ao exercício da cidadania (Ibid., p. 40-41).

Em prol da interdisciplinaridade, os PCN insistem ainda na importância da linguagem na mediação do conhecimento, por isso atribuem a todas as áreas, não só à língua portuguesa, o trabalho com a leitura, escrita e a oralidade no que for essencial ao tratamento dos conteúdos (Ibid., p. 41). Tendo esses elementos como referência, o propósito deste artigo é discutir algumas possibilidades, bem como os desafios, para se promover projetos de leitura na perspectiva interdisciplinar na educação básica, por meio do trabalho integrado entre professores de diferentes componentes curriculares.

Considerar-se-á, assim, que ensinar a ler é uma responsabilidade dos professores de todas as áreas, uma vez que a escola tem entre suas atribuições a de propiciar a circulação de informações diversificadas, a convivência com diferentes pontos de vista e a participação em variadas práticas de linguagem (NEVES, 1998). E, para que alcançar tal escopo, os professores terão que acionar distintos saberes, visando favorecer aos estudantes a representação da realidade, a aprendizagem pela experiência e o

estabelecimento de relações com mundo, com ele mesmo e com os outros.
De fato, quando as práticas escolares possibilitam aos sujeitos a produção de sentidos, a participação ativa na produção histórica de conhecimentos e a participação social, ao mesmo tempo, revelam as conexões dos saberes com os muitos objetos da vida cotidiana, permitindo a todos compreender que "as nossas práticas mobilizam vários tipos de 'saberes', na verdade vários tipos de aprendizados, várias formas do aprender, para atingir um objetivo, em um determinado contexto" (CHARLOT, 2007, p. 50).
Isso significa que entre os saberes e a conexão deles com as práticas formativas é preciso haver um processo didático-pedagógico organizado, ou seja, uma metodologia de trabalho que viabilize superar a mera reprodução de ideias tendo em vista a produção de conhecimentos inter (e até trans) disciplinares.
Talvez seja esta a maior provocação posta pelos documentos governamentais desde 1998: como organizar planos de estudo e de trabalho que favoreçam a construção de conhecimentos e saberes interdisciplinares pelos estudantes?

Para aprofundar a discussão em torno dessa questão, este artigo está organizado em três partes. A primeira retoma o conceito de interdisciplinaridade procurando estabelecer uma base comum para os pontos que serão tematizados, na segunda, encontram-se alternativas para a organização de projetos de leitura interdisciplinares e, por fim, são consideradas as dificuldades que afetam as dinâmicas escolares, impondo inúmeros empecilhos frente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas e integradoras.

1 O inquietante conceito de interdisciplinaridade

Encontram-se diferentes definições para o termo *interdisciplinaridade*, sobretudo a partir da década 1960, de acordo com os recenseamentos de Japiassú (1976) e de Fazenda (2011), mas em comum identifica-se a visão de que é possível a integração entre disciplinas por meio de trocas entre os especialistas em cada uma delas. Fazenda (Ibidem) defende que a real interdisciplinaridade é antes uma questão de atitude, isto é, diz respeito à uma postura específica diante dos fatos a serem analisados que cumpre o papel de impedir o estabelecimento da supremacia de uma determinada ciência sobre outra, por isso importa menos quais conteúdos serão integrados e mais os meios para sua realização.
Não se trata, contudo, de anular as relações de poder às quais estão associados todos os saberes, como bem se sabe desde o trabalho de Foucault (2004 [1969], 2006 [1977]), mas de indicar um caminho no qual cada disciplina dá sua contribuição, mas preserva a integridade de seus conceitos chave e métodos, assim como mantém as coerções

decorrentes das relações sociais, políticas e econômicas que sustentam os discursos próprios de cada uma.

Em alinhamento ao que foi proposto pelas DCEM (BRASIL, 1998b, p. 37-38) – "a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades" –, Fazenda (2011, p. 70) propõe atentar para três aspectos essenciais desse conceito aos quais acrescentamos mais um:

1. na interdisciplinaridade tem-se uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor, um regime de co-propriedade que possibilita o diálogo entre as disciplinas;
2. a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude diferente frente ao problema do conhecimento;
3. a colaboração entre as disciplinas conduz a uma interação, a uma intersubjetividade;
4. a interdisciplinaridade tem na pesquisa, na descoberta, na invenção e na produção de conhecimentos seus elementos metodológicos principais.

A combinação de tais elementos (diálogo, atitude diferenciada, interação e pesquisa) é o que possibilita a efetivação de um trabalho interdisciplinar, no entanto, é preciso ainda ressaltar que a compreensão efetiva das questões depreendidas das situações cotidianas depende de uma reflexão verdadeiramente crítica, como foi destacado por Paulo Freire (1983 [1969]):

> Conhecer, na dimensão humana, [...] qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.
>
> O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...]
>
> Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.
>
> Pelo contrário, aquele que é "enchido" por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (Ibid., p. 16).

Três aspectos são ressaltados por Freire no final da década de 1960 e merecem especial atenção quando se tem em vista a concretização da interdisciplinaridade em uma perspectiva crítica: i. os conhecimentos, produzidos por sujeitos históricos, são sempre uma interpretação da realidade, por isso requer dos envolvidos curiosidade e participação ativa durante sua construção; ii. aprender é um processo interno que transforma o sujeito enquanto promove a reinvenção das situações existenciais; iii. um processo de ensino e de aprendizagem favorável à integração entre as disciplinas prevê o trabalho conjunto entre professores e estudantes.

Essa é a postura que pode orientar professores a compor atividades e a vislumbrar projetos de estudo, pesquisa e ação que tenham a interdisciplinaridade como eixo norteador, tal como foi proposto pelas DCNEM (BRASIL, 1998b) há mais de quinze anos para o ensino médio, mas que também cabe perfeitamente ao ensino fundamental.

É importante ainda considerar, como alerta Charaudeau (2013), que a dificuldade em conseguir obter a interdisciplinaridade advém da exigência de se estabelecer verdadeiras conexões entre conceitos, instrumentos de análise e modos de interpretação das várias disciplinas. Isso porque "não basta apenas usar diferentes disciplinas em um mesmo objeto de análise; é preciso confrontar várias competências disciplinares", visto que toda disciplina é constituída por "um certo número de princípios fundadores, hipóteses gerais, conceitos que determinam um campo de estudo e permitem, ao mesmo tempo, construir o fenômeno que está sendo analisado" (Ibid., p. 22-23).

Então, quando os fenômenos sociais são tomados como conjunto de signos e de ações que se originam simultaneamente, as problematizações tornam-se meios apropriados ao entendimento de como se constroem e organizam os sistemas de pensamento em saberes, conhecimentos e crenças; à identificação dos processos de regulação social que colaboram para a constituição das identidades; ao esclarecimento das relações de forças que se instauram entre sujeitos e grupos sociais, dentro das quais são estabelecidas, por exemplo, relações de dominação, jogos de persuasão e de sedução.

Ao concluir essa breve retomada conceitual, corroborando as ideias de Fazenda (2003), observa-se que, por meio da interdisciplinaridade, o pensar crítico – que leva o homem a se descobrir em situação e a interagir com a realidade – pode ser desenvolvido e ampliado, tornando o sujeito capaz de apropriar-se das inúmeras temáticas de conhecimento que nunca são fixas, pois as relações homem-mundo estão sempre se transformando em função dos contextos sociais e históricos.

Nesse sentido, a necessidade básica para se conhecer a vida de maneira interdisciplinar é a diluição das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas. A superação das fronteiras

entre as disciplinas solicita o abandono de hábitos cristalizados e a abertura para a criação de novos planos e finalidades. A supressão dos obstáculos pessoais demanda esforços de natureza psicossociológica, cultural e ideológica, entre outras, sendo, portanto, uma exigência contínua (FAZENDA, 2011).

2 Algumas alternativas para a constituição de projetos de leitura interdisciplinares

O objetivo de compor projetos leitura a partir do trabalho conjunto entre professores com diferentes formações exige a constituição de uma base comum tanto em relação à concepção de leitura quanto à de projetos.

Considerando que os professores formados em disciplinas diferentes da língua portuguesa, em geral, não costumam ter a oportunidade de refletir acerca dos significados da leitura, apesar de cada um colaborar ativamente na formação de estudantes leitores (NEVES, 1998), faz-se imprescindível articular uma formação conjunta quando se quer garantir condições para a concepção e o planejamento de projetos interdisciplinares.

Partindo do pressuposto de que a compreensão de texto é um ato complexo e sociocultural que envolve uma multiplicidade de processos cognitivos, linguísticos e interacionais, adotar a postura de que o texto é a fonte única de um sentido que está arraigado às palavras e frases – visão proveniente de uma abordagem estruturalista e mecanicista da linguagem –, contraria um trabalho a partir de uma concepção interacional da leitura. Isso porque na proposição de significados o leitor aciona esquemas mentais socialmente adquiridos para confrontá-los com os dados do texto e, assim, construir o sentido. Há nesta abordagem a participação ativa do leitor, uma vez que precisa ser capaz de seguir as marcas registradas na materialidade linguística para estabelecer relações entre as ideias e produzir inferências, por meio da localização dos indícios textuais para as informações implícitas (cf. CORACINI, 2002).

Nessa concepção interacional, não cabe ao leitor apenas a decodificação do texto, isto é, simplesmente "des-cobrir" os significados dos itens desconhecidos, embora o reconhecimento das palavras seja uma etapa da leitura, mas o principal é possibilitar que os conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, enciclopédico, linguístico e textuais) e as experiências vividas possam colaborar com a construção dos sentidos. Além disso, é importante que haja objetivos de leitura dirigindo a busca e o registro de informações, pois a apreensão das partes do texto depende das hipóteses elaboradas para a leitura e das finalidades anteriormente estabelecidas.

Nota-se, assim, que a compreensão leitora depende da integração de um conjunto de elementos: ter clareza dos objetivos da leitura (saber para que ler), ativar conhecimentos prévios na compreensão de novas informações (recuperar o que já se sabe acerca do assunto em questão), apreensão de dados (processar e memorizar os novos elementos), fazer inferências (relacionar uma dado conhecido a outro, novo), aos quais poderiam ser acrescentados estar motivado para ler (buscar as razões que justificam a leitura) e adotar um tipo específico de leitura (ler para obter uma informação precisa, para aprender, para comunicar informações a outros, por prazer, etc.).

Tomar a leitura como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita alinha-se à perspectiva interdisciplinar principalmente por cinco motivos:

1. ler é um fenômeno complexo, cuja composição inclui inúmeros subprocessos acionados por esquemas cognitivos de diferentes níveis;
2. tudo que se compreende é reprocessado e reelaborado para se integrar aos esquemas existentes e ser avaliado por critérios críticos, em um ciclo ininterrupto;
3. a interação entre elementos diversos demanda posicionamentos ativos por partes dos sujeitos implicados nela;
4. texto e leitor constituem uma unidade interdependente, sendo impossível a existência de uma sem a outra, por isso vários elementos se encadeiam em uma via dupla;
5. a realidade nunca é percebida na sua totalidade, pois não há possibilidade de se avaliar um dado, por menor que seja, em todos os seus ângulos. "O dado é observado a partir de uma determinada perspectiva e é a partir dela que ele é compreendido e evocado" (LEFFA, 1996, p. 42).

No ambiente escolar, tais características requerem um processo didático-pedagógico dinâmico, sistêmico, problematizador, cuja metodologia possa integrar os diferentes planos de interação. Uma das alternativas disponíveis aos professores é a pedagogia de projetos, divulgada principalmente nos últimos trinta anos.

Como os projetos são formas organizativas do ensino cuja principal característica é ter início em uma situação-problema, permitem a articulação dos conhecimentos em função de um propósito, oferecendo um contexto no qual o esforço de estudar tem sentido, pois todos os envolvidos participam de situações de aprendizagem com alto grau de significação.

Há várias concepções de projetos na área educacional, a escolha pela proposta indicada por Hernandez e Ventura (1998) justifica-se por partir de um tema escolhido com a participação dos estudantes, segundo critérios de interesse, necessidade e relevância; por se organizar em torno de uma situação-problema; por favorecer a associação das

experiências e aprendizagens dos estudantes às metas escolares, e das atividades de sala de aula aos referenciais curriculares e objetivos da escola; por indicar a confecção de um produto final definido coletivamente.

Em 2014, uma experiência pautada nesses princípios foi realizada em uma escola pública de Aracaju/SE. O projeto de extensão, "Leitura: compromisso de todas as áreas" (LECTA), envolveu os professores que quiseram participar da proposta de formação e da realização de projetos de leitura interdisciplinares com os estudantes do ensino fundamental. Após cinco encontro formativos, foram organizadas cooperativamente dois projetos de leitura: 1) *Praça de leitura*; 2) *Cine Escola*.

O projeto de leitura 1 foi realizado pela professora polivalente do 5º ano e envolveu conteúdos de matemática, língua portuguesa e estudos sociais. Com o objetivo de organizar uma praça de alimentação para visitação da comunidade escolar, os estudantes precisaram investigar cardápios adequados, conhecer estratégias para compra de produtos em grande quantidade e critérios para estabelecimento de preços, estratégias de divulgação do evento, entre outras atividades realizadas em grupos com a mediação do professor. Para tanto, foram executadas pesquisas em jornais, leitura de diferentes materiais, aulas de matemática para cálculos de juros e entendimento do sistema monetário e bancário, entre outras ações, visando garantir o sucesso do momento culminante: o dia da visitação do público à *Praça de Alimentação*. O depoimento da professora à frente do projeto revela a importância desse tipo de experiência para ela:

> A escola lançava projetos, mas a gente não tinha ideia para desenvolver os passos, que até foi uma coisa que o LECTA ajudou demais, porque... a gente desmistificou o que a escola passava pra gente. A escola lançava projeto assim: matemática vai fazer isso, ciências vai fazer aquilo, português vai fazer aquilo separado... (profa. Ada, 5º ano do EF)

O projeto de leitura 2 foi desenvolvido com uma turma de 8º ano do ensino fundamental e contou com a participação dos professores de língua portuguesa, geografia e arte, além de bolsistas da Universidade Federal de Sergipe. A turma selecionada organizou uma Mostra de cinema, que aconteceu com a presença de colegas de outra classe e incluiu um debate sobre temas sociais e a elaboração de um catálogo com sinopes de filmes relacionados ao apresentado, composto pelos próprios estudantes. Tudo foi muito novo para todos, e no olhar de uma das professoras envolvidas no projeto, devido às necessidades dos alunos, as ações precisam ter continuidade:

> [Os alunos] precisam muito de nossa coordenação, mas estamos fazendo de

> uma forma que acreditamos que vamos colher os resultados [...], mas a gente sabe que não vai colher esses resultados de imediato, nós estamos tentando plantar uma sementinha em cada um dos alunos para que eles possam se concentrar, ler e entender que a leitura é a base de todo o processo de aprendizagem (profa. Adriane, 5º ano do EF).

Observa-se, então, que o projeto interdisciplinar colaborativo, como descreve Kleiman (1999), oferece uma via para realizar a subversão do valor exacerbado dos conteúdos, objetivos e planos institucionais e pessoais pelo lugar potencial de criação de novas significações sociais que a aprendizagem por meio de projetos possibilita. A construção conjunta de novas significações nos vários domínios do saber pode se tornar realidade quando os papéis de professor e de estudante se tornam mais flexíveis, encurtando a distância que os separa (Ibid., p. 49).

Esse recorte pontual estimula a continuar buscando alternativas para um trabalho com a leitura em perspectiva interdisciplinar, mas provoca a identificação dos limites que esse tipo de abordagem impõe.

3 Desafios para a constituição de projetos de leitura interdisciplinares

Os desafios decorrentes de projetos de leitura podem ser organizados em duas frentes, uma de ordem acadêmica, incluindo aspectos teórico-práticos, e outra operacional. No plano acadêmico, a mudança de postura diante dos variados saberes, como insiste Fazenda (2011), é o primeiro dos grandes desafios, pois os professores geralmente são formados para trabalhar na perspectiva disciplinar, não interdisciplinar, assim faltam orientações básicas para saber integrar conceitos fundadores de mais de um campo de conhecimento, mantendo a integridade própria de cada um deles.

Além disso, todos os professores necessitam trabalhar conteúdos lexicais (associados à construção de sentidos), enunciativos (associados à manifestação dos enunciados pelos sujeitos), textuais (associados aos elementos de coesão e aos fatores de coerência), intertextuais (associados à relação entre diferentes textos), que impactam a leitura, mas para muitos deles falta formação específica para isso (cf. GERALDI, 2010).

O terceiro deles está circunscrito à exigência de partir de uma problematização da realidade, quando muitos professores conhecem apenas projetos temáticos. Construir uma questão que possa interessar aos alunos e, ao mesmo tempo, venha promover estudos de conteúdos escolares não é uma tarefa simples e pode ser considerada inalcançável por alguns docentes, pois é difícil assumir que:

> Ao pensarmos interdisciplinarmente, olhamos o problema em suas relações

> quase infinitas com o contexto. O projeto colaborativo interdisciplinar pode vir a ser uma solução para enfrentar os problemas com que professor e alunos devem conviver diariamente na escola, muitos dos quais advêm da fragmentação e da alienação dos saberes escolares (KLEIMAN, 1999, p. 188).

O quarto relaciona-se à falta de atividades voltadas ao desenvolvimento do letramento informacional[i] na escola, ocasionando dependência dos estudantes às orientações dos professores quando se trata de busca, seleção e uso de informações pesquisadas para os propósitos previamente acordados.

No plano operacional, primeiramente nota-se a falta de familiaridade dos professores na condução de projetos de leitura que tenham os estudantes como parceiros. Essa estranheza também é sentida pelos discentes que tendem a assumir uma postura passiva nas práticas escolares, por isso podem resistir às novas propostas.

Também são impactantes a falta de materiais disponíveis para as pesquisas, a ausência de lugares adequados para as atividades em grupo, a pouca flexibilidade do calendário escolar, entre outros tantos pontos.

Por fim, mas não menos relevante, há a falta de tempo dos professores para encontros formativos, para a reflexão sobre as ações realizadas, para entender as dificuldades dos estudantes, ou seja, a falta de condições de trabalho para que mudanças efetivas aconteçam nos ambientes escolares (CELANI, 2003).

4 Considerações finais

O percurso apresentado aponta que, quando a interdisciplinaridade é assumida na escola como eixo condutor de projetos de leitura, professores e estudantes são inseridos na história da produção da leitura e de leitores, pois são convidados a compreender criticamente as contradições existentes na sociedade.

Nesse sentido, a leitura é concebida como um processo dinâmico, que confirma o caráter dialógico da linguagem e coloca os sujeitos implicados nela em permanente interação. Não se trata de um processo simples nem rápido, mas de uma metodologia de trabalho que parte do texto, questiona os sujeitos, rumo à produção de sentidos.

Ao privilegiar o estudo do texto, em sala de aula e em outros espaços, a escola aceita o "desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma" [...] (GERALDI, 2010, p. 140).

Em síntese, a configuração de projetos interdisciplinares de leitura é uma alternativa abrangente e efetiva, muito embora desafiadora, para a superação de atividades de ensino fragmentadas e pouco participativas, por isso seu valor não se torna menor em função dos limites agregados.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. MEC/SEF. Brasília, 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jun. 1998b.

CELANI, Maria Antonieta Alba; COLLINS, Heloisa. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-105.

CHARAUDEAU, Patrick. Por uma interdisciplinaridade "focalizada" nas ciências humanas e sociais. In: MACHADO, Ida L.; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; MENDES, Emilia (Orgs.). **A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade em estudos da linguagem**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013, p. 17-51.

CHARLOT, Bernard. Formas do Aprender e "Conexões de Saberes": os significados da noção de conexão quando se trata de saberes. In: SILVA, Veleida A. (Org.). **Conexões de saberes**: um desafio, uma aventura, uma promessa. São Cristóvão: Editora UFS, 2007, 39-55.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...?
In: _____ (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido?
São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro** – Efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 2004 [1969].

_____. Poder e Saber. In: **Ditos & Escritos** IV. Estratégia, poder-saber. Organização de Manuel Barros Motta. Tradução de Vera L. A. Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006 [1977].

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**
Prefácio de Jacques Chonchol. Tradução do original em espanhol de Rosisca Darcy de

Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje, v. 24).
JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
GASQUE, Kelley C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.83-92, set./dez., 2010.
GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A (1998) **Organização do currículo por projetos de trabalho** - O conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
LEFFA, Vilson. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
NEVES, Iara C. B. et al. (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1998.

O letramento informacional constitui um processo que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas (GASQUE, 2010).

Doutora que integra o corpo docente permanente do PROFLETRAS da UFS e do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV), coordena o projeto de extensão Leitura: compromisso de todas as áreas (LECTA) e lidera o grupo de pesquisa GPARA – Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas. E-mail: icmazevedo@hotmail.com