

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA: UM ESTUDO PARTIR DA PROVA
DISSERTATIVA DO CONCURSO C-105 DA SEDUC/PA**

Ronaldo Barros RIPARDO
Tadeu Oliver GONÇALVES
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Tem estado presente na escola o pensamento de que a responsabilidade em potencializar no aluno o uso da capacidade para a produção textual é uma incumbência exclusiva do professor de língua portuguesa. Esse fato e outros mais têm contribuído para a escola produzir semi-analfabetos. A discussão que se faz neste artigo aborda resultados parciais de uma pesquisa de mestrado tendo como tema “Os professores de matemática e a produção textual”. Os resultados de uma análise feita sobre as notas da redação de um concurso público para professores de Matemática apontam que estes têm um desempenho qualitativamente baixo em atividades de produção textual escrita. Concluímos que a origem do problema se inicia na educação básica, quando nas aulas de Língua Portuguesa não se exploram atividades de produção textual escrita, e se estende até a o ensino superior, quando na Licenciatura em Matemática a formação deste professor é pautada quase que exclusivamente em atividades de cálculo.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual; Professores de matemática; Escrita; Matemática.

RÉSUMÉ: Généralement, à l'école, on pense que le développement et le perfectionnement de la production de textes des élèves est fonction exclusive de l'enseignant de portugais. Des constatations comme celle-là ont contribué à produire des semi-analphabètes. Cet article discute les résultats partiels d'une recherche sur le thème «les professeurs de mathématiques et la production textuelle». Les résultats d'une analyse faite sur les notes de la rédaction produite par des professeurs de mathématiques, à l'occasion d'un

concours publique, indiquent qu'ils ont un faible rendement qualitatif dans les activités de production écrite. Nous concluons que la source du problème est dans la scolarité élémentaire, où les classes de langue portugaise ne donnent pas de priorité aux activités de production écrite, et s'étend à l'enseignement supérieur, un niveau de formation des enseignants en mathématiques qui se fonde presque exclusivement sur les activités de calcul.

MOTS-CLÉS: Production textuelle; Professeurs de mathématiques; Écriture; Mathématiques.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto fazemos uma breve discussão sobre a participação em atividades discursivas escritas por professores da disciplina matemática. Justificamos nosso interesse basicamente por percebermos nos cursos de Licenciatura em Matemática certa antipatia por parte dos alunos em relação a esse tipo de atividade, o que nos faz supor que elas podem acarretar problemas com relação ao desempenho destes futuros profissionais da educação em produção textual. Não estamos atribuindo uma possível dificuldade com produção escrita somente à suposta antipatia, mas partimos dela para investigar como o professor de matemática sobressai-se quando é posto em situações que lhe exigem esse tipo de conhecimento.

Partimos do princípio, ainda, de que esses profissionais estarão atuando na educação, de forma que nos parece inquestionável requerer deles habilidades e competências bem estruturadas em produção de textos, haja vista ser o ensino da linguagem escrita um dos principais objetivos da educação escolar.

Nossa discussão é fruto de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará - UFPA, cuja motivação para a prática investigadora já foi explicitada – a aparente aversão de licenciandos de matemática à produção de textos. Portanto, tal pesquisa procura respostas para questões como: a) O professor de matemática consegue

escrever textos com qualidade mínima compatível à esperada para quem tem um curso de nível superior? b) A que podem estar vinculadas as competências apresentadas por ele nesse tipo de atividade? c) Que desdobramentos as dificuldades ou as facilidades com a produção textual podem ter para a prática docente deste profissional no ensino de matemática? Apresentamos nesse texto os resultados da análise das notas na prova de redação dos professores que participaram de um concurso público do estado do Pará em 2006. Trazemos também alguns dados da pesquisa, advindas da aplicação de questionários e entrevistas a professores de matemática do pólo Altamira, que procuram responder a tais questionamentos.

2 O CONCURSO C-105 DA SEDUC/PA

Em 2006, a Secretaria de Estado de Educação do Pará – Seduc promoveu concurso público para provimento de vagas para o cargo de professor das diversas disciplinas do ensino médio. As vagas foram destinadas a licenciados plenos. O concurso dispôs de duas fases:

- a) exame de habilidades e conhecimentos, mediante aplicação de provas objetivas e de prova discursiva, de caráter eliminatório e classificatório; e
- b) avaliação de títulos, de caráter classificatório.

A seguir, detalhamos tais fases e os critérios de avaliação, eliminação e classificação do concurso a partir das normas divulgadas nos editais.

2.1 PROVAS OBJETIVAS: CARACTERIZAÇÃO E CRITÉRIOS AVALIATIVOS

As provas objetivas continham quarenta questões do tipo múltipla escolha com quatro opções (A, B, C e D) e uma única resposta correta, sendo que cada acerto correspondia a 1,00 ponto, totalizando

40,00 pontos. Na tabela 1, detalhamos os critérios relacionados às fases do concurso.

Prova / Tipo	Área de conhecimento	Nº de questões	Caráter
(P ₁) Objetiva	Conhecimentos Básicos	20	Classificatória e Eliminatória
(P ₂) Objetiva	Conhecimentos Específicos	20	Classificatória e Eliminatória
(P ₃) Discursiva	-	-	Classificatória e Eliminatória
(P ₄) Avaliação de Títulos	-	-	Classificatória

Fonte: SEAD (2006*)

Quadro 1 - Fases do concurso C-105 da Seduc/Pa

No edital de abertura (SEAD, 2006*), ficou delimitado que as habilidades e conhecimentos seriam os objetos da avaliação das provas objetivas e da prova discursiva.

As habilidades foram definidas como algo que supera o simples conhecimento memorizado, abrangendo compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, valorizando a capacidade de raciocínio. Cada questão poderia contemplar mais de uma habilidade e conhecimentos relativos a mais de uma área de conhecimento.

Os conhecimentos previstos para serem avaliados em P₁, comum aos candidatos de todas as disciplinas, enquadraram-se em uma das três áreas a seguir, contemplando aspectos como:

a) Língua portuguesa: compreensão e interpretação de textos, ortografia oficial, acentuação gráfica, pontuação, emprego do sinal indicativo de crase, sintaxe da oração e do período, concordância e regência nominal e verbal e significação das palavras.

b) Conhecimentos pedagógicos: tendências pedagógicas na prática escolar, didática e prática histórico-social, didática na formação do professor, processo ensino-aprendizagem, relação professor/aluno, componentes do processo de ensino: objetivos; conteúdos etc., avaliação e planejamento escolar.

c) Legislação: Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Estadual n.º 5.810/94 – Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis do Estado do Pará (RJU).

A P₂ contemplou conhecimentos específicos de cada área disciplinar (Matemática, Artes, Sociologia etc.). Já a P₃ foi uma redação de texto dissertativo. Participaram da P₄ somente os candidatos aprovados nas P₁, P₂ e P₃.

Foram eliminados do concurso público já nas provas objetivas os candidatos que se enquadraram em pelo menos um dos itens a seguir:

- obteve nota inferior a 1,00 pontos na P₁;
- obteve nota inferior a 1,50 pontos na P₂;
- obteve nota inferior a 3,00 pontos no conjunto das provas objetivas.

Ou seja, atingir o número mínimo de acertos em cada prova objetiva não era condição suficiente para não ser eliminado. Para prosseguir no processo seletivo os percentuais de acertos toleráveis (conforme tabela 2) eram: o mínimo previsto de questões em uma prova objetiva e pelo menos o mínimo e mais duas da outra prova,

ou ainda, o mínimo de acertos e pelo menos mais uma questão em cada prova objetiva.

	P ₁	P ₂
1ª possibilidade	4	8
2ª possibilidade	6	6
3ª possibilidade	5	7

Quadro 2 - Possibilidades de aprovação nas provas objetivas

Para cada candidato não eliminado nas provas objetivas foram corrigidas as provas discursivas dos aprovados em até dez vezes o número de vagas ofertadas para determinada disciplina. Assim, por exemplo, se para a disciplina de biologia em um município foram ofertadas três vagas, só foram corrigidas no máximo 30 redações, salvaguardados os critérios de eliminação e classificação das provas objetivas.

2.2 PROVA DISSERTATIVA: PARÂMETROS DE CORREÇÃO

A prova discursiva, de caráter eliminatório e classificatório, foi avaliada atribuindo-se uma nota variando de 0,00 a 10,00 pontos. Tratou-se de uma redação de texto dissertativo cujo tema foi "A leitura das diferentes linguagens como fundamento da educação voltada para a cidadania plena¹".

A correção foi baseada em três parâmetros:

¹ Em anexo.

a) Domínio do conteúdo (NC): apresentação, estrutura textual e desenvolvimento do tema, limitada a 10,00 pontos;

b) Número de erros (NE) do candidato: avaliação do domínio da modalidade escrita (língua portuguesa) considerando-se aspectos como acentuação, grafia, pontuação, concordância, regência, morfossintaxe, propriedade vocabular, translineação etc.; e

c) Número total de linhas (TL) escritas pelo candidato.

Em casos de fuga ao tema, de não haver texto ou de identificação em local indevido, o candidato receberia nota zero. Além disso, o candidato não pontuaria se obtivesse qualquer nota menor que zero, sendo eliminados do concurso aqueles com nota menor que cinco pontos nessa prova.

A nota na prova discursiva (NPD) foi calculada como sendo igual ao domínio do conteúdo subtraído de duas vezes o resultado do quociente do número de erros pelo número de linhas escritas pelo candidato. Ou seja, pela fórmula $NPD = NC - 2 \frac{NE}{TL}$, com $0 \leq NC \leq 10,0$.

Pode-se observar que NPD é dependente em primeira instância do valor de NC, que poderá assumir valores enquadrados em uma das três possibilidades abaixo:

1. $NC < 5,0$. Nesse caso não serve, pois resultaria $NPD < 5,0$ e o candidato seria eliminado por insuficiência de nota.
2. $NC = 5,0$. Nesse caso o aluno não poderia cometer nenhum erro no texto, pois resultaria em pontos a serem descontados de NC, ou seja, não alcançaria o mínimo exigido para NPD.

3. $NC > 5,0$. Deve-se, nessa possibilidade, considerar o valor do coeficiente número de erros/número de linhas escritas. Pela fórmula geral temos que, $\frac{NE}{TL} \leq 2,5$. Tomando-se $TL = 15$, o menor número de linhas que o candidato poderia escrever, então $NE \leq 37$; se $TL = 30$, o número máximo de linhas, $NE \leq 75$.

Satisfeitas as condições 2 e 3, pode-se deduzir, para o candidato que tirou nota menor que 5,0: i) , ou seja, teve pouco ou nenhum domínio do conteúdo; ou ii) , escreveu pouco e errou muito, ou ainda; iii) as duas situações. Em qualquer um dos casos, um problema grave. Outra possibilidade de o candidato ter sido reprovado é que tal aluno tenha deixado alguma marca que o identificasse na prova, mas há de se considerar ser essa uma hipótese bem remota, pois tal infração e sua respectiva punição estavam previstas em edital.

Por fim, foram aprovados no concurso os candidatos que atenderam aos critérios das provas objetivas e da prova discursiva, sendo a sua nota final a soma algébrica das notas das provas objetivas e discursiva e da pontuação obtida na avaliação de títulos.

2.3 AS NOTAS DA REDAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Reconhecemos que os concursos públicos para professores que se utilizam de provas de múltipla escolha para aferir nos professores as condições que o tornam apto para o cargo não são os mais adequados, e o concurso C-105 não poderia ser diferente. Reconhecemos também que os critérios delimitados pela empresa realizadora do concurso para a correção das provas e seleção dos candidatos são complexos e muito pormenorizados, o que certamente dificultou a aprovação de um maior número de candidatos. Também somos sensíveis ao fato de que uma prova de concurso abala as estruturas emocionais do candidato e pode interferir nos resultados

apresentados por ele, ou seja, seu desempenho poderá ser muito diferente se estiver em outras situações em que não lhe acometa a sensação de estar sendo posto à prova. Não ignoramos também que uma análise mais prospectiva é difícil de ser feita em virtude de não dispormos das provas realizadas pelos professores.

Contudo, ao optarmos por analisar as notas da prova discursiva desse concurso visualizamos alguns aspectos positivos, quais sejam: ela abrange um número significativo de professores de todo o estado, tanto de matemática quanto de outras disciplinas; trata-se de dados recentes, ou seja, são atuais e fornecem boa margem de segurança para se falar do quadro atual do problema apontado no início desse texto; a prova dissertativa era eliminatória e, portanto, configurou-se como uma porta de seleção para o professor; e todos os professores fora avaliados sob o mesmo critério, sob os mesmos parâmetros. Portanto, entendemos serem dados significativos para, em conjunto com outros, fornecerem pistas sobre o quadro geral a respeito das habilidades do professor para com a produção escrita.

Relembramos, mais uma vez, que os candidatos que foram aprovados nas provas objetivas ainda passaram pelo crivo da prova discursiva, sendo que os que obtiveram média inferior a 5,00 pontos nesta prova foram eliminados do concurso, mesmo tendo sido aprovados na P_1 e P_2 .

Nesta seção, procedemos à análise das notas da prova dissertativa. Das seis mil oitocentos e oito notas, foram formados dois grupos, cada um com 10% de amostras. Com a amostragem estratificada simples fazemos as análises por pólos², comparando-se percentuais de aprovados, reprovados e notas zero (gráfico 1) e as médias obtidas em cada um (gráfico 2) pelos professores de matemática. Com a amostragem proporcional estratificada,

² Os pólos, também conhecidos como Unidades Regionais de Ensino – UREs –, estão localizados em diferentes sub-regiões do Estado. São um conjunto de municípios vinculados a um município sede daquela região. O pólo Altamira, por exemplo, fica no sudoeste e engloba oito municípios da região Transamazônica e Xingu.

construímos os gráficos 3 e 4, em que se apresentam informações sobre as notas dos professores das doze disciplinas analisadas.

Com relação aos dezenove pólos do Estado, os dados permitem ver que os resultados se repetem em escalas bem próximas.

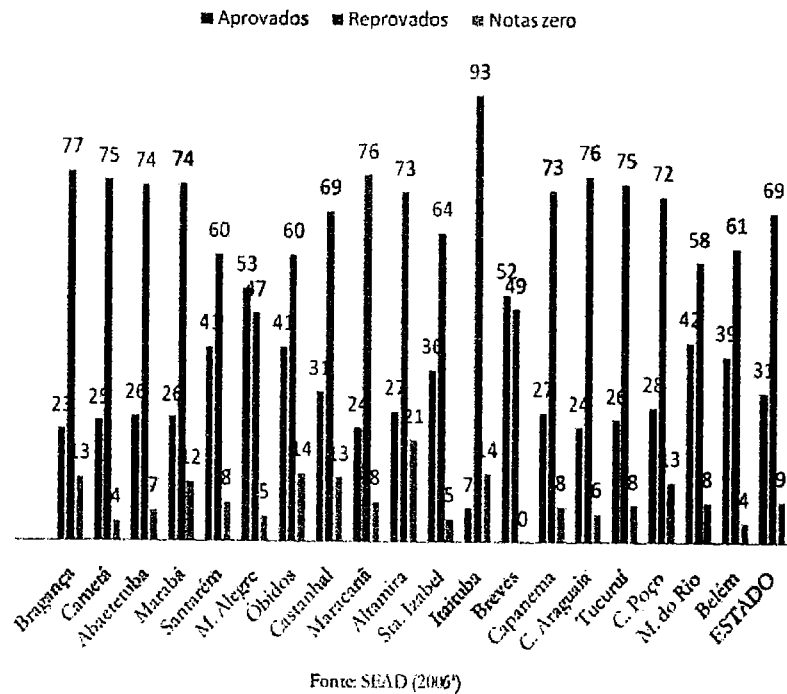


Gráfico 1 - Percentuais de aprovados, reprovados e notas zero dos professores de matemática por pólo

O gráfico acima evidencia notas muito baixas dos professores de matemática na redação. Dos dezenove pólos do estado, somente em dois as médias de aprovados foram superiores às de reprovados,

sendo que a diferença percentual máxima em um deles não ultrapassa os 6%. Ou seja, em aproximadamente 90% dos pólos o número de candidatos reprovados supera o de aprovados. Destaque para o pólo de Itaituba em que os reprovados chegaram a 93%. Além do mais, os índices de nota zero são bem elevados, como, por exemplo, atingindo a casa dos 21% em Altamira.

Em todo o Estado, somente 31% conseguiram ser aprovados no concurso. Tais índices elevadíssimos de reprovação estão presentes na maioria dos pólos, como é o caso de Bragança, Cametá, Abaetetuba, Marabá, Maracanã, Altamira, Capanema, Conceição do Araguaia, Tucuruí e Capitão Poço, em que a média de reprovados varia na casa dos 70% e dos aprovados oscila na casa dos 20%.

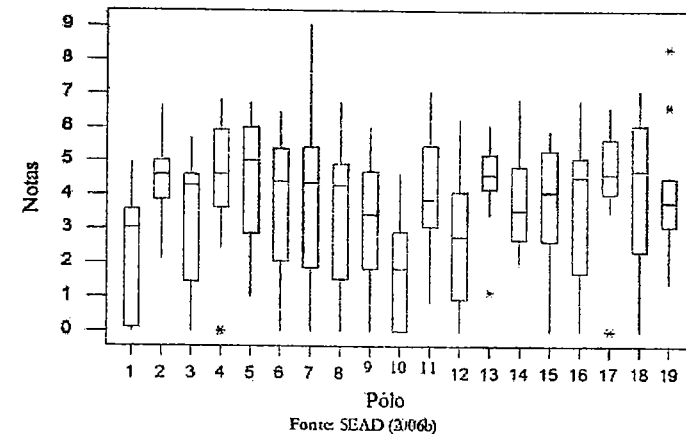


Gráfico 2 - Pontuação média por pólo dos professores de matemática.

O gráfico³ acima evidencia que as notas dos professores de matemática na redação foram muito baixas. Dos dezenove pólos do

³ A seqüência numérica que se apresenta no eixo horizontal deste gráfico corresponde à seqüência do gráfico anterior, ou seja, o pólo 1 é o de Bragança, o 2 o de Cametá, o 10 o de Altamira, e assim sucessivamente.

Estado, apenas em um deles – pólo 5 (Santarém) – a média está na casa dos 5,00 pontos. Ou seja, em aproximadamente 95% dos pólos a média não chega ao mínimo requerido pelo concurso, ficando entre 3,00 e 4,50 pontos. Além do mais, em boa parte deles a maioria dos candidatos teve média abaixo da média do próprio pólo, como no pólo 1, em que a média foi próxima de 3,00.

Ressaltamos anteriormente que o nosso interesse em analisar as notas da prova dissertativa desse concurso é explicada em parte pelo fato de todos os professores terem sido avaliados segundo os mesmos parâmetros de correção na prova dissertativa, além de terem discorrido sobre o mesmo tema em tal prova. Assim, embora o concurso não forneça os dados que permitam ter uma noção mais próxima da dimensão da complexidade do fenômeno que é a produção textual escrita, ainda assim é possível fazer análises e estabelecer correlações, como por exemplo, entre professores de disciplinas diferentes.

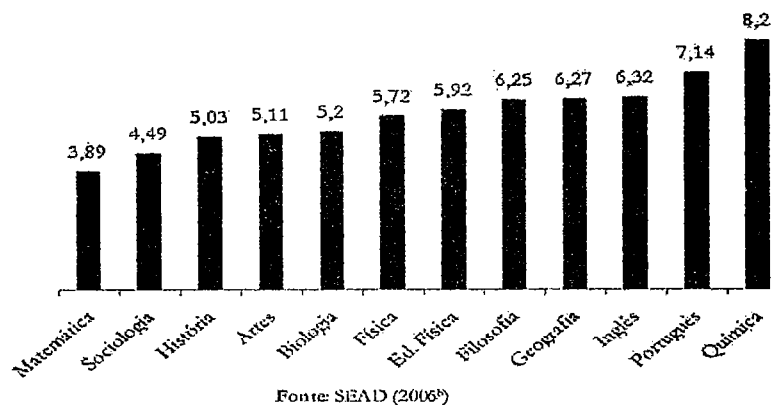


Gráfico 3 - Comparativo entre as médias das notas dos professores de todas as disciplinas.

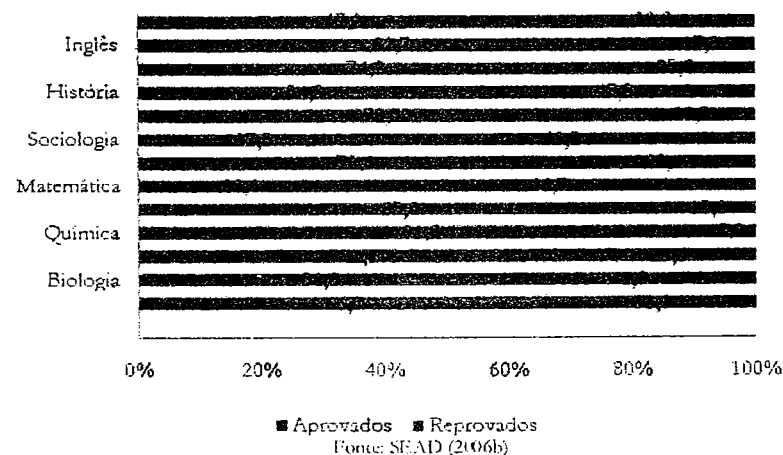


Gráfico 4 - Percentuais de aprovados e reprovados por disciplinas

Na leitura do gráfico 3, percebemos que a média das notas do professor de Matemática é a menor entre as doze disciplinas, ao lado da dos professores de Sociologia. Tal gráfico mostra que os professores de matemática tiveram desempenho qualitativamente inferior aos demais na prova dissertativa, considerando-se os parâmetros de correção da redação estabelecidos pelo concurso.

No gráfico 4, relacionamos os percentuais de professores aprovados e reprovados em cada disciplina na prova discursiva. Seguindo a tendência revelada pelas médias do gráfico 3, o gráfico 4 mostra que os professores de Matemática foram os que mais reprovaram na redação, aproximadamente 67%, superando os demais e a própria média geral de reprovados do Estado.

De um modo geral, podemos dizer que os gráficos comprovam que os professores de Matemática, se comparados com os demais que fizeram tal prova, tiveram os piores índices. Foram os que apresentaram as menores médias na prova e os maiores valores percentuais de reprovação, além de apresentarem o segundo maior índice percentual de notas zero.

3 DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR: COMO O PROFESSOR DE MATEMÁTICA É/FOI FORMADO PARA NÃO ESCREVER TEXTOS

A seguir, buscamos compreender um pouco mais essa problemática. Para tanto, apresentamos o perfil de dois professores do pólo Altamira, que participaram do concurso C-105, com base na aplicação de questionários. Em seguida, a partir da realização de entrevistas, discutimos alguns aspectos que procuram encontrar respostas do porquê de os professores de matemática terem dificuldades com a produção textual.

Professor Carlos

Formou-se, no ensino secundário, como Técnico em Magistério, em regime modular, no ano de 1996. Durante a Educação Básica, a disciplina de que mais gostava era a Matemática, pois observava que ela estava ligada a assuntos do cotidiano. Além disso, gostava de fazer cálculos.

Avalia como sendo bom o seu desempenho nas aulas de Língua Portuguesa durante a Educação Básica. Acrescenta que gostava das aulas, principalmente das atividades de leitura, pois via nela um mecanismo importante para desenvolver a oratória, para auxiliar na expressão em público. Uma ferramenta que contribuiria para o aperfeiçoamento da fala seria a compreensão dos verbos. Quanto a atividades de produção textual escrita, considerava como bom o seu desempenho, atribuindo à não complexidade dos temas o fator responsável pelo seu sucesso nessa atividade.

Intencionava cursar faculdade de Economia, no entanto, acabou por ingressar no curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal do Pará, ministrado na modalidade presencial em regime modular/intervalar, concluindo-o em 2005. Na falta de opções por outros cursos de graduação de seu interesse, gostar da disciplina matemática influenciou a escolha.

No concurso C-105, foi reprovado nas provas objetivas, ou seja, não teve a redação corrigida.

Professora Lia

Cursou no antigo segundo grau o curso Técnico em Administração de Empresas, concluindo-o em 1984. Durante a educação básica, identificava-se mais com a disciplina Matemática porque conseguia aprender em sala de aula. As outras disciplinas preconizavam muito o chamado “decoreba”. Já a disciplina de que menos gostava era a Língua Portuguesa, por dois motivos básicos: tinha que decorar formas gramaticais e memorizar vários tipos de verbos.

Considera seu desempenho na disciplina Língua Portuguesa como fraco durante a Educação Básica. Não gostava de quase nada do que era feito na sala de aula, não via motivação, estímulos para o aluno. Acrescenta que gostaria que as aulas fossem mais dinâmicas, com professores interagindo com alunos, superando a necessidade de estar decorando regras e mais regras, que era o que deixava as aulas ainda mais chatas. Afirma que, ao contrário do que acontecia nas outras disciplinas, em Língua Portuguesa não conseguia assimilar direito o que era ensinado.

Pretendia cursar faculdade de Administração de Empresas, mas terminou por ingressar no curso de Licenciatura Plena em Matemática por gostar da disciplina Matemática no ensino secundário e por faltar outros cursos de graduação como opção. Formou-se na Universidade Federal do Pará no ano 2000, sendo o curso presencial em regime intervalar.

No concurso C-105, foi reprovada na redação, com nota inferior a 3,00 pontos.

Indagados sobre a percepção que tiveram sobre o seu desempenho na prova dissertativa, os professores afirmaram o seguinte:

Péssimo ((risos)). Eu me saí muito mal, porque eu fiquei muito confusa, tipo assim, *eu li não entendi o que eles queriam que eu desenvolvesse naquela redação*. Tentei escrever, mas sem conhecer o assunto. Eu acho primeiramente que para você falar de um assunto, qualquer

assunto que seja, você tem que ter conhecimento daquele assunto, *you never can write something without knowing the subject*. Então eu não, particularmente eu não conhecia os assuntos, então eu fiquei muito confusa e realmente me dei muito mal na redação ((risos)). Foi o que me prejudicou, foi a redação em si [grifos nossos] (Lia).

Não, não achei difícil [...] eu acho que é assim fazer produção textual às vezes é difícil porque, porque, *when you become a math teacher, you end up focusing so much on teaching calculations and rules that you leave out the side of doing research, for you to study about it*. Então, assim, há tipos de linguagem, você conhece? Conhece, mas você fica meio que desfocado e você acaba não se informando sobre aquilo [grifos nossos] (Carlos).

Nas falas acima pelo menos dois aspectos citados merecem ser discutidos.

Um está relacionado a não compreensão do que se pedia na prova: tomar por base fragmentos de textos e ilustrações expostos na folha de prova e redigir um texto dissertativo, posicionando-se acerca do tema. Ou seja, o que se esperava na prova daquele concurso é semelhante ao que se espera de um aluno em redação de vestibular: “é a interação entre as informações contidas nos textos de apoio e os conhecimentos prévios do leitor, uma atitude que implica uma participação ativa por parte do vestibulando leitor/ produtor” (RAUPP, 2002, p. 42). É de se esperar, portanto, que a leitura feita pelo candidato no momento da prova repercuta no modo como ele irá escrever como também as leituras anteriores sobre o assunto (*idem*).

O outro diz respeito à falta de conhecimentos do professor sobre o assunto sobre o qual discorrer. A professora Lia tem consciência de que seu texto não alcançou um nível de qualidade que satisfizesse aos seus parâmetros, como também não estava adequado aos critérios que exigia o concurso. Isso pode ter ocorrido, então, ou por fuga ao tema, face ao não entendimento do que se pedia na prova,

ou por falta de se ter o que dizer na redação, o que pode explicar o fato de sua nota ter sido tão baixa. Para ela, não conhecer o assunto sobre o qual tinha que discorrer – as diferentes linguagens – foi o principal motivo para não fazer uma boa redação. Tais palavras reforçam nossa hipótese de que, na construção da redação, faltou no professor de matemática o *domínio de conteúdo* que estava previsto em edital como um item a ser avaliado na correção da redação. Como afirma Geraldí (1997), um dos critérios⁴ para se produzir um texto é ter o que dizer.

O professor Carlos afirma não ter encontrado problemas para escrever a redação, mas aponta que a ausência de conhecimentos sobre um assunto sobre o qual discorrer prejudica o desempenho do sujeito neste tipo de atividade. É importante destacar também, em sua fala, que o modo como os professores de matemática vêm desenvolvendo seu trabalho – baseado no ensino de cálculos, de algoritmos – os têm impossibilitado de estarem pesquisando sobre outros assuntos, de estarem fazendo leituras acerca de temas variados, inclusive sobre linguagens. Tal prática docente, possivelmente, apresenta resquícios de sua formação na graduação, como se discute mais adiante.

Indagados sobre a importância de ser incluída uma prova dissertativa em processos seletivos para admissão de professores de matemática, a professora Lia expõe sua indignação com a formação que teve na licenciatura. Contudo, concorda com a iniciativa, expondo seu ponto de vista a respeito da atividade de produção textual.

Bom, eu acho assim, é fora de contexto. Porque o professor de Matemática, que é formado na antiga lei, ele só é direcionado a

⁴ Tais critérios citados pelo autor estão situados numa perspectiva enunciativa de discurso, numa postura interlocutiva de autor do texto. Nesse sentido, Geraldí distingue redação de produção de texto, haja vista este se enquadrar nessa visão e àquele não. Contudo, embora seja estruturada numa concepção diferente, acreditamos que “ter o que dizer” é também uma condição para que sujeito possa produzir uma redação.

cálculos. Então fica difícil ele dominar o desenvolvimento de uma redação sem ele conhecer o texto, sem ele ter acesso a leituras, a conhecimentos específicos dentro dessa área aí da escrita. Então, eu achei difícil nesse sentido, porque o professor, eu, por exemplo, *nós fomos formados tradicionalmente, só cálculo, cálculo, sem ter o pensamento da escrita*. Então isso foi difícil para mim, pessoalmente desenvolver aquela redação. *Mas que é interessante que se envolva esse tipo de escrita também para professores de matemática, porque, eu acredito que a escrita ela é essencial para tudo, é primordial* [grifos nossos] (Lia).

Eu acho a idéia muito válida mesmo porque, para um bom professor, ele tem que no mínimo ter conhecimento de produção de texto. Por exemplo, hoje as provas de vestibulares e concursos elas trabalham com produção textual, mesmo que seja na área de Matemática, a gente observa que não é aquelas provas que tem somente “o que é isso”, “resolva a equação” e aí coloca a equação, sempre é baseada em um problema. Se você não sabe, não consegue ler e interpretar aquela questão, por mais que você saiba fazer os cálculos daquele determinado assunto tu não vai resolver a questão [grifos nossos] (Carlos).

A experiência com a escrita mostra que tais professores viveram basicamente duas situações relacionadas à escrita.

A primeira diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa durante a Educação Básica.

A professora Lia afirma que as aulas de Língua Portuguesa durante a Educação Básica foram centradas em técnicas de memorização de regras gramaticais, no simples exercício de aplicação de análises sintáticas desprovidas de sentido. De acordo com ela, características das aulas de Língua Portuguesa como decorar regras gramaticais e memorizar formas verbais a faziam ter extremo desinteresse pela disciplina.

Minha experiência de vida na escola, eu não escrevia muito, só quando a professora pedia, “faça uma redação, faça uma descrição, faça qualquer coisa”, ou escrever cartas para amigos, coisas de

adolescentes. Mas, experiências mesmo de estar lendo, de estar escrevendo, isso não, nunca tive não, mas também não tinha dificuldades de expor o meu pensamento sobre tal assunto que a professora colocasse, tipo assim, “descreva aquele objeto”, era fácil fazer. “Faça uma redação sobre qualquer coisa”, como elas gostavam muito, “sobre suas férias”, então era rapidinho eu colocava minha idéia no papel. Mas, como eu já falei antes, minha dificuldade era sempre a gramática [...] então em relação à escrita, ao português, para mim foi precária mesmo, no sentido de aluno eu tirava nota para passar, não era aQUEla aluna ((risos)) (Lia).

Percebemos, na fala da professora, que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica não priorizava a produção textual escrita. Quando existia, eram os famosos exercícios de redação baseado no modelo canônico descrição, narração e dissertação, sobre os quais ela não tinha dificuldades para escrever. Diante disso, perguntamo-nos: se durante a Educação Básica ela já tinha familiaridade com esse tipo de atividade – a redação –, esse tipo de escrita, porque ao ser solicitada a fazer o mesmo no concurso ela teve dificuldades? Uma das respostas, para nós, certamente não a única, e talvez nem a mais importante, sem sombra de dúvidas está relacionada ao que se tinha que escrever, aos temas que eram os “motivadores” para a redação na época em que cursava a Educação Básica. Como os temas eram basicamente os mesmos, fazer a descrição de um quadro, narrar um acontecimento das férias etc. a mesma reconhece que não tinha dificuldades com essas atividades.

O professor Carlos também evidencia uma marca dessa prática. Embora afirme que gostasse das aulas de leitura na Educação Básica, os motivos usados para justificar são característicos do tradicionalismo do ensino de Língua Portuguesa: técnicas do bem falar a partir da memorização de regras gramaticais, como a flexão dos verbos. Ou seja, uma marca do ensino de Língua Portuguesa do qual usufruiu. Além disso, indagado se era solicitado a escrever textos com frequência, em sala de aula, durante a Educação Básica, afirma:

No ensino fundamental até 6ª série sim, porque era o tempo que ainda tinha a disciplina de Redação. Então, você acabava estudando os diferentes tipos de textos, que é dissertativo, narrativo, descritivo e aí toda aula você tinha que fazer uma produção, escolhia um tema, às vezes você mesmo escolhia ou o teu professor, e você tinha que escrever. Mas a partir desse momento diminuiu muito, quando tirou a disciplina de Redação e incluiu ela na disciplina de Língua Portuguesa, por mais que você faça a produção textual às vezes foge muito da escrita. É simplesmente mais baseado em responde isso e aquilo. No Ensino Médio, quando eu fiz, por ser Magistério, você acaba tendo que escrever bastante, e aí acho que se eu me sai muito bem mesmo era nas disciplinas de Psicologia, de Sociologia sempre (Carlos).

Vale destacar que, quando existia a disciplina Redação, existia a prática de produção escrita. Ao ser extinta essa disciplina, a antiga disciplina Língua Portuguesa permaneceu nos mesmos moldes, ou seja, exercícios de gramática descontextualizados e sem incorporar a prática produção textual que antes era delegada à disciplina Redação, como provavelmente pressupunham as novas correntes teóricas que se instauravam na época para o ensino de línguas.

Um ponto interessante a ser destacado na fala do professor Carlos é a experiência com a escrita durante o já extinto curso secundário técnico em Magistério. Como ele afirma, escrevia muito em algumas disciplinas. Isso, de certo modo, ajuda a compreender porque ele diz não ter tido dificuldades em fazer a prova discursiva do concurso C-105, pois vivenciou a prática de produção discursiva durante o curso de Magistério. Com relação ao Ensino Médio, a professora Lia fez o curso de Administração de Empresas, e, talvez, não tenha vivenciado uma prática de produção textual escrita tão intensa quanto ao professor Carlos.

As falas da professora Lia e do professor Carlos ajudam a compreender um problema que se inicia na Educação Básica, quando

o ensino de Língua Portuguesa não explora atividades de produção textual devidamente orientadas, com vistas a desenvolver o potencial comunicativo do aluno a partir da reflexão deflagrada por meio do texto, seja em sua produção escrita ou em sua leitura e interpretação. Na maioria das vezes, o ensino é calcado na memorização de regras do bem-escrever, que não só se torna ineficaz como alimenta atitudes negativas nos alunos com relação a essa disciplina e suas atividades.

Como afirma Geraldí, no longo percurso com o trabalho de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais da escolarização, e que nos consomem os melhores anos do estudo regular, não há o “mais leve movimento de vida” (GERALDI, 1997, p. 118), pois “confunde-se estudar a língua com estudar a Gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, [...] se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno” (GERALDI, 1997, p. 119). As atitudes, por sua vez, direcionam os alunos na sua escolha profissional.

Alguns estudos mostram que as atitudes e os sentimentos experimentados por alunos em determinadas disciplinas durante a educação básica é determinante na hora de eles escolherem o curso de graduação para o qual vão prestar vestibular.

Em estudo feito com alunos do primeiro ano de cursos de graduação nas áreas de exatas e de humanas, Araújo (1999) mostra que, dos alunos que estavam em algum curso da área de Exatas, somente 6% deles disseram gostar de alguma disciplina da área de Letras (português, inglês, literatura) durante o Ensino Médio. De modo semelhante, Oliveira (2007) concluiu que professores de matemática que cursaram no segundo grau o curso de Ciências Exatas optaram pela graduação em Matemática porque esta também tem pouca relação com a leitura, a literatura e a escrita.

Os dois professores, Lia e Carlos, demonstram uma relação de afetividade com a matemática durante a Educação Básica, o que certamente os influenciou na escolha do curso de graduação, como no caso do professor Carlos, que, na impossibilidade de fazer o curso

de Economia, optou pela Licenciatura em Matemática. A antipatia da professora Lia pelas aulas de Língua Portuguesa influenciou para que ela optasse pelo curso de Matemática e não pelo de Letras ao prestar vestibular, ambos oferecidos na mesma época.

Ou seja, o fator “gostar de matemática” não foi o único que influenciou na opção pelo curso de graduação, contudo, se posto em paralelo como a empatia pelas letras, foi decisivo quando o leque de opções mostrou-se demasiado pequeno na hora da escolha da carreira profissional.

A segunda está relacionada à experiência com a produção textual no curso de Matemática. Ou melhor, a não existência de atividades de produção textual durante a licenciatura.

Ambos os professores salientam a ausência de atividades de escrita durante a sua formação no curso de Licenciatura Plena em Matemática. Como diz a professora Lia, “o professor de matemática, que é formado na antiga lei, ele só é direcionado a cálculos”. Em resposta para a pergunta *durante a graduação, vocês tinham esse convívio com atividades de produção escrita?*, o professor Carlos afirma: “[...] na graduação, não. A não ser as disciplinas metodológicas, tipo Filosofia da educação, Psicologia do não sei o quê, essas disciplinas assim, mas no contexto geral das disciplinas específicas da área da Matemática não tinha produção textual, eram cálculo mesmo”. A professora Lia, por sua vez, é enfática:

Não, cálculo, ex-clu-si-va-men-te cálculo, ((risos)) [...] Para mim foi uma decepção meu curso de graduação em Matemática, que *eu esperava quando veio português* eu esperava “nossa agora eu vou tirar todas as minhas dúvidas sobre português”. Então, quando a professora chegou no primeiro dia na sala de aula e “gente eu quero que vocês produzam um texto sobre não sei o quê, não sei o quê”. Ela deu lá sem explicar nada, sem dar nenhum material, “e porque a essa altura do campeonato não tem mais sentido estar dando gramática para vocês”. Então a expressão dela foi essa, apenas “me produza um texto” e deu o tema e foi exclusivamente isso que eu

vi, que a professora passou. Eu até me saí bem nesse texto e tal, mas o que realmente eu queria não aconteceu. *O que eu esperava da disciplina era justamente isso, que ela desse uma revisada de gramática, de regras de redação e isso, produção de texto também, né, e pouca coisa ela passou sobre isso [grifos nossos] (Lia).*

Estudos como os de Freitas (2006) e Gonçalves (2000) mostram que os cursos de formação de professores de Matemática são marcados por uma prática que privilegia a oralidade como forma de comunicação em sala de aula. A escrita, quando é usada, apresenta-se acentuadamente técnica e formal. Ou seja, os cursos de Matemática possuem uma tradição de pouca leitura e quase nada de escrita.

Nas falas acima fica claro que uma rotina de produção textual escrita foi quase inexistente durante o curso. Nas práticas em que existiram, chamamos atenção para duas situações.

A primeira é relativa às disciplinas pedagógicas (Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia da Educação etc.), pois estas têm sido citadas pelos professores, ao longo da pesquisa, como disciplinas que, na formação para o magistério, dentre outras funções, trazem como característica a prática de produção textual nas atividades desenvolvidas por seus respectivos professores. Na fala do professor Carlos, desde o curso técnico em Magistério, a produção de textos se faz presente nessas disciplinas, situação que se repetiu também na graduação em Matemática. Por suas palavras, somente nessas disciplinas, chamadas por ele de metodológicas.

A segunda diz respeito ao ensino da disciplina Língua Portuguesa ministrada no curso de Matemática – geralmente chamada de Português Instrumental. A professora dessa disciplina, com um discurso aparentemente inovador de ensino de Língua Portuguesa, contrariando as expectativas da aluna – a professora Lia –, já no primeiro dia de aula faz questão de explicitar que “gramática é coisa do passado”. Contudo, o ensino de língua tomando por base o texto, que viria a se consolidar na disciplina, ficou só no discurso. Tal situação

vai ao encontro do que revelam pesquisas como a de Silva (2007). Ao analisar a imagem de língua portuguesa no discurso de professores e alunos, constatou que os professores deixam entrever em seus discursos que incorporaram aquilo que defende a lingüística moderna, entretanto, continuam pautando suas práticas no ensino de língua portuguesa nos preceitos do ensino tradicional. Dizendo de outro modo, o professor não diz que ensina gramática de forma descontextualizada porque isso iria de encontro às tendências atuais do ensino de línguas.

Diante do exposto, ficam mais evidentes algumas das que consideramos as principais causas do professor de matemática ter dificuldades para produzir um texto escrito. Desse modo, não é difícil entender o porquê da resposta da professora Lia à pergunta *Como você se sente quando é solicitada a escrever um texto?*: “Ah! Automaticamente vem aquele bloqueio, né, ‘o que é que eu vou escrever, meu Deus e agora?’”

4 À GUIA DE CONCLUSÃO: IMPLICAÇÕES DO PROBLEMA COM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA PARA A PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA

As diretrizes para o ensino de Matemática presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN propõem o trabalho com a resolução de problemas, não se resumindo ao papel histórico que lhe tem sido atribuído, que é o de simples mecanismo de aplicação de conhecimentos pelos alunos. Tal documento explicita que “só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada” (BRASIL, 1998, p. 41). Ou seja, o problema pressupõe um enunciado em língua materna, em forma de texto, escrito ou oral, geralmente escrito. Logicamente, um primeiro passo para a resolução de problemas pressupõe que o aluno leia e interprete esse enunciado. Sem esse movimento de leitura e compreensão do que é exposto,

não há como o aluno chegar a uma resolução. Nos PCN, também se explicita que para resolver problemas “é necessário desenvolver habilidades que permitam provar os resultados, testar seus efeitos, comparar diferentes caminhos para obter a solução” (p. 42). Ora, essas características são nada mais que a capacidade do aluno em argumentar sobre sua resposta. A argumentação requer domínio de algumas habilidades específicas, dentre elas a de ler, interpretar e escrever textos.

Como um dos objetivos do ensino de Matemática para o Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclos, com vistas ao desenvolvimento da cidadania, os PCN indicam que o aluno deverá “comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas” (BRASIL, 1998, p. 48). Contudo, tais recomendações ainda se apresentam distantes da realidade do ensino de Matemática no país, como mostram os resultados de Matemática da Prova Brasil e do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Nessas avaliações, os alunos de oitava série mostraram dificuldades para resolver problemas envolvendo informações apresentadas em tabelas e gráficos (BRASIL, 2008; INEP, 2007a). Em uma escala que vai de 0 a 375, alcançaram uma pontuação igual a 240, não conseguindo, por exemplo, reconhecer qual gráfico de colunas corresponde a dados apresentados em um texto (INEP, 2007b).

Ora, não é ilícito concluir que, anterior ao aluno, é preciso que o professor tenha domínio dos recursos comunicativos a partir de diferentes linguagens, habilidades plenamente desenvolvidas para a leitura e a produção textual. Caso contrário, como se efetivará uma prática docente do professor de Matemática no sentido de trabalhar no aluno a capacidade de resolver problemas e de expressar e descrever de forma organizada os procedimentos realizados para obter a solução? Analisando as notas dos professores de Matemática na

redação da prova dissertativa do concurso C-105, não é difícil entender o que leva os alunos a não conseguirem ler e interpretar textos matemáticos, apresentando resultados insatisfatórios para o que seria esperado para a sua série, como mostram os resultados de avaliações nacionais, como as do SAEB.

Mas também não é de se causar nenhum espanto tal cenário, pois concordamos com Kramer (2001) quando esta reconhece que a formação do professor tem sido muito precária, exigindo-se deste profissional uma postura que não cultivaram durante a sua formação. No caso da formação do professor de Matemática, nas palavras da professora Lia, baseada no “cálculo, ex-clu-si-va-men-te cálculo”, esse fenômeno ocasiona, dentre muitos problemas, o da formação do aluno para a incapacidade de se expressar verbalmente por meio do texto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para a formação profissional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu, Minas Gerais. *Anais...* Caxambu, 2006.
- ARAÚJO, E. A. *Influência das habilidades e das atitudes em relação à matemática e a escolha profissional*. 260f. 1999. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: < http://prova-brasil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=46&Itemid=49>. Acesso em: 30 ago. 2008.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: *Introdução aos parâmetros curricular: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREITAS, M. T. M. *A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática*. 2006. 298f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)

- Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONÇALVES, T. O. *A formação e o desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPA*. 205p. 2000. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB – 2005. Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília: MEC, 2007^a. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2008.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil: escala de matemática*. Brasília: MEC, 2007^b. Disponível em: http://provabrazil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=47&Itemid=49. Acesso em: 30 ago. 2008.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.
- OLIVEIRA, E. C. 215. 2007. *Concepções, crenças e competências referentes à leitura, reveladas por professores(as) de matemática e o desenvolvimento de práticas de leitura em suas aulas*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – PUC, São Paulo.
- RAUPP, E. S. *Texto: movimento de leitura/escrita em redações desclassificadas em concurso vestibular*. 138 f. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras/Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- SEAD. Secretaria Executiva de Estado de Administração. Governo do Estado do Pará. *Concurso público para provimento de vagas em cargos de nível superior. Edital N.º 1/2006 de 11 de maio de 2006. Torna pública a realização de concurso público*. 2006^a. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/CONCURSOS/_antigos/2006/SEDUC2006/arquivos/ED_1_2006_SEDUC_ABT_FINAL.PDF>. Acesso em: 10/10/2008>.


_____. *Concurso público para provimento de vagas em cargos de nível superior. Edital N.º 6/2006 de 6 de setembro de 2006. 2006^b. Torna públicos o resultado final na prova discursiva e a convocação para a avaliação de títulos.* Disponível em: http://www.cespe.unb.br/Concursos/_antigos/2006/SEDUC2006/arquivos/ED%206%202006%20SEDUC%20res%20fin%20disc%20e%20conv%20aval%20t%20C3%ADt.pdf. Acesso em: 09 set. 2008.

SILVA, J. O. *A imagem de Língua Portuguesa no discurso de professores e alunos do ensino fundamental e médio: a perspectiva do ensino - (e) aprendizagem.* 115 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras/Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ANEXO

PROVA DISCURSIVA

- Nesta prova — que vale dez pontos —, faça o que se pede, usando o espaço indicado no presente caderno para rascunho. Em seguida, transcreva o texto para a **FOLHA DE TEXTO DEFINITIVO DA PROVA DISCURSIVA**, no local apropriado, pois não serão avaliados fragmentos de texto escritos em locais indevidos.
- Qualquer fragmento de texto além da extensão máxima de trinta linhas será desconsiderado.
- Na folha de texto definitivo, identifique-se apenas no cabeçalho da primeira página, pois não será avaliado texto que tenha qualquer assinatura ou marca identificadora fora do local apropriado.



Se Babel, mito tão representado na literatura e nas artes plásticas, é sinônimo de confusão e desentendimento, hoje adquiriu também uma conotação bem mais ampla e positiva, a de diversidade cultural.

Revista Biblioteca LIVROS, ano 1, n.º 4 (com adaptações).

Os livros que eu li, os livros aos quais eu cheguei, os livros que me encantavam não tinham sido jamais indicados pelos meus professores. Meus professores me indicavam clássicos que eu lia admirando a forma literária, mas sentindo que muito pouco eu tinha a ver com aquilo que esta via escrito. Eu tinha uma dificuldade muito grande de me aproximar de autores como Alexandre Herculano, que mais tarde eu vim a ler e com muita admiração, mas que aos 11 ou 12 anos eu tinha muita dificuldade de ler e sentir um apelo emocional com os clássicos portugueses, por exemplo.

Mas a escola mudou, e quando eu me tornei escritor os professores já estavam trabalhando com textos contemporâneos.

Moscyr Sclar A função educativa da leitura literária. Leituras no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p.169-70.

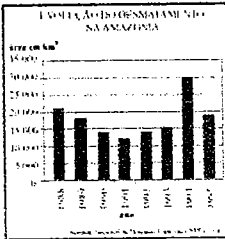
Quando você está caminhando por uma rua da cidade, ou mesmo tranquilamente, dentro de casa, talvez não imagine que um outro meio de transporte cada vez mais concorrido caminha invisível no espaço à sua volta. Você não vê, nem sente o cheiro, mas lá estão elas: são as ondas eletromagnéticas, viajando pelos ares para orientar aviões, socorrer pessoas, transportar notícias, músicas, jogos de futebol, cartas etc.

Hoje em dia, recebemos notícias de todo canto do mundo quase instantaneamente. Acontece um acidente na China e, em minutos ou até segundos, já estamos sabendo.

CE:da: livro do estudante: ensino fundamental. Brasília: MEC: INEP, 2006, p. 45-6 (com adaptações).

Os homens do passado faziam marcas nas rochas, em pedaços de pau e ossos, em placas de argila, figuras geométricas nas peças de arte. Construíam templos e túmulos inspirados na Geometria. Tudo isso em um esforço de representarem suas idéias, de se comunicarem com os outros homens, ou de permanecerem eternos.

Matemática: livro do estudante: ensino fundamental. Brasília: MEC: INEP, 2006, p. 28 (com adaptações).



Observe o gráfico de barras ao lado, a respeito da evolução do desmatamento na Amazônia. O que você percebe nesse gráfico? O que significa cada barra? Como relacionar a área desmatada ao longo dos anos? O desmatamento deve alterações? Em que ano ocorreu o maior desmatamento? Quais as suas consequências sociais e ambientais?

História e geografia: livro do estudante: ensino fundamental. Brasília: MEC: INEP, 2006, p. 28 (com adaptações).

Tomando os fragmentos e as ilustrações acima como estímulos, redija um texto dissertativo, posicionando-se acerca do seguinte tema:

A leitura das diferentes linguagens como fundamento da educação voltada para a cidadania plena.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA MOARA

A Revista MOARA aceita artigos originais para publicação que devem ser encaminhados ao editor responsável pelo número a ser organizado. Os textos serão submetidos ao Conselho Editorial da revista, que se reserva o direito de sugerir ao autor modificações de forma e/ou de conteúdo. Seguem abaixo as normas para publicação.

1. Redigir o texto em português, inglês, francês ou espanhol.
2. Utilizar margens de 3 cm. à esquerda, 2 cm. à direita, 3 cm. na margem superior e 2 cm. na margem inferior em formato de papel A4.
3. O texto digitado deve ter entre 4 mil e 8 mil palavras, incluindo os anexos.
4. Digitar o texto em Word for Windows (edição 6.0 ou superior), fonte Garamond, corpo 12, espaçamento simples entre linhas e parágrafos, em modo justificado.
5. Entre partes do texto e entre texto e exemplos, citações, tabelas, ilustrações etc, utilizar espaço duplo. Para fazer isso, basta redigi-los na segunda linha após o parágrafo anterior.
6. Para citações com mais de três linhas, adentrar o texto em 2 cm. e utilizar fonte Garamond, corpo 10.
7. Para citações com menos de três linhas, usar aspas no próprio corpo do texto.
8. Para notas de rodapé, usar fonte Garamond, corpo 10.
9. Utilizar paragrafação automática.
10. Apresentar o texto na seguinte seqüência: título do artigo, nome(s) do(s) autor(es), resumo na língua do artigo e em

- alemão, francês, espanhol ou inglês, palavras-chave em português e na outra língua do resumo apresentado, texto, referências e anexos.
11. Digitar o título do artigo centralizado na primeira linha da primeira página com fonte Garamond, tamanho 12, em formato negrito, todas as letras maiúsculas.
 12. Digitar o(s) nome(s) do(s) autor(es) de forma completa na ordem direta, na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, seguido do nome completo da Instituição de filiação, entre parênteses. Letras maiúsculas devem ser utilizadas apenas para as iniciais e para o sobrenome principal.
 13. Os resumos devem ser antecidos pela expressão RESUMO em maiúsculas, seguida de dois pontos, na terceira linha abaixo do nome do autor e sem adentramento. O texto dos resumos segue na mesma linha e deve ficar entre 100 e 150 palavras. Digitá-lo em fonte Garamond, corpo 11.
 14. As palavras-chave devem ser antecidas pela expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúsculas, seguida de dois pontos, na segunda linha abaixo do resumo e duas linhas acima do início do texto. Utilizar entre três e cinco palavras-chave com fonte Garamond, tamanho 11, separadas por ponto e vírgula.
 15. Digitar os títulos de seções com fonte Garamond, tamanho 12, em negrito. O título da introdução deve ser redigido na terceira linha após as palavras-chave. Os demais títulos, duas linhas após o último parágrafo da seção anterior (pular linha). Os títulos de seções são numerados com algarismos arábicos sem pontos (por exemplo, 1 Introdução, 2 Fundamentação teórica). Apenas a primeira letra de cada subtítulo deve ser grafada com caracteres maiúsculos, exceto nomes próprios.
 16. Digitar a primeira linha de cada parágrafo de texto com adentramento.
 17. As citações no texto devem ser indicadas pelo sistema autor data. Ex.: Para citar, resumir ou parafrasear um trecho da página 36 de um texto de 2005 de Pedro da Silva, a citação completa deve ser (SILVA, 2005, p. 36). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
 18. Citações no meio do texto sempre devem vir entre aspas e nunca em itálico. Use *itálico para indicar ênfase ou grafar termos estrangeiros*.
 19. Exemplos de corpora analisados devem vir no padrão de citação.
 20. Caso seja necessária transcrição fonética, o autor deve enviar a fonte utilizada juntamente com seu artigo, a fim de que a mesma possa ser instalada para editoração do artigo.
 21. Notas devem ser digitadas em rodapé em seqüência numérica. Se houver nota no título, marcar com asterisco (*). Não se deve usar nota para citar referência.
 22. Tabelas, quadros, gráficos, fotografias, ilustrações, desenhos etc. devem ser entregues prontos para a editoração eletrônica. As tabelas devem seguir os padrões estabelecidos pelo IBGE (1993). Não se admitem ilustrações xerocopiadas. Elas deverão ser devidamente escaneadas e inseridas no texto. Os títulos devem ser digitados com fonte Garamond, tamanho 12, em formato normal, centralizado. Tabelas, quadros, gráficos, fotografias, ilustrações, desenhos etc. devem ser identificados por legendas.

23. Os anexos devem ser entregues prontos para a editoração eletrônica. Para anexos que se constituem de textos já publicados, o autor deve incluir referência bibliográfica completa.

24. As referências devem ser antecedidas da expressão Referências, em negrito. A primeira referência deve ser redigida na segunda linha abaixo dessa expressão. As referências devem seguir a NBR 6023 da ABNT: os autores devem ser citados em ordem alfabética, sem numeração, sem espaço entre as referências e sem adentramento; o principal sobrenome do autor em maiúsculas, seguido de vírgula e iniciais do demais nomes do autor. Se houver outros autores devem ser separados uns dos outros por ponto e vírgula; título de livro, de revista e de anais, em itálico; título de artigo: letra normal, como a do texto; se houver mais de uma obra do mesmo autor, seu nome deve ser substituído por um traço de cinco toques; mais de uma obra do mesmo autor no mesmo ano, use uma letra (a, b, ...) após a data. Ordene referências de mesmo autor em ordem decrescente. Exemplos:

FERREIRA, M. *Morfossintaxe da Língua Parkatêjê*. Munique: Lincom-Europa, 2005.

FURTADO, M. T. A visão da Amazônia em Euclides da Cunha, Ferreira de Castro e Dalcídio Jurandir. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS – GELNE, 20., 2004, João Pessoa, Paraíba. *Anais...*João Pessoa, 2004. p.1869-1874.

MAGNO E SILVA, W. Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Um Caminho em Direção à Autonomia. *Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC –SP, 2006.

Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf>. Acesso em: 5 set. 2007.

PESSOA, F. C. As relações interpessoais nos domínios do contar e fazer contar as narrativas populares da Amazônia paraense. In: MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. O.; VILLELA, A. M. N. (orgs.). *Análise do discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007, p. 139-157.

SALES, G. M. A. Um público leitor em formação. *Moara*, Belém, v. 23, p. 23-42, jan-jun. 2006.

A desconsideração das normas especificadas acima resultará na não aceitação do artigo submetido

Última atualização em 17/09/2009.