

CONHECIMENTOS TRANVERSAIS NA UNIVERSIDADE

Cross- sectional knowledge at University

Luana Maria Andretta¹ ; Ana Maria Dal Zott Mokva²

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim. E-mail: luanaandretta15@hotmail.com

² Professora titular e pesquisadora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim. E-mail: anamokva@uri.com.br

Data do recebimento: 21/07/2016 – Data do aceite: 28/09/2016

RESUMO: No novo cenário cultural e educacional, as novas configurações do mercado de trabalho e a complexidade das relações sociais exigem, dos professores e da universidade, o compromisso de formar leitores críticos e cidadãos ativos. Além da formação profissional, é imprescindível a preocupação com a formação reflexiva e cidadã, alicerçada no respeito às diferenças, na ética, na solidariedade e na responsabilidade social e ambiental. Por meio de ações sociodiscursivas e interativas, é possível que os discentes integrem-se em diferentes contextos e instâncias sociais. Visualizando a formação integral do ser humano numa perspectiva inter e multidisciplinar, o estudo se alicerça numa abordagem qualitativa desde a pesquisa à circulação e diálogo de diferentes gêneros textuais, o que possibilita a prática de letramentos. Ao atender à legislação vigente, a socialização de textos estimula o exercício da leitura, compreensão, interpretação e criticidade tanto do corpo docente quanto discente nos diferentes cursos de graduação. Diante do exposto, o presente artigo resulta dos estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa “Conhecimentos transversais na universidade”, o que configura um novo desafio aos docentes e discentes universitários no que tange à busca de novos conhecimentos, à socialização de diversos gêneros textuais, ao incentivo ao debate e à transformação social.

Palavras-chave: Formação cidadã. Conhecimentos transversais. Socialização de textos.

ABSTRACT: On the new cultural and educational scenario, the new labor market configurations and the complexity of social relations, require a commitment from both the professors and the university to form critical readers

and active citizens. Besides vocational training, it is essential to focus on the reflective and citizen formation, based on respect for the differences, ethics, solidarity, social and environmental responsibility. Through socio discursive and interactive actions, the students may get integrated into different contexts and social groups. Visualizing the full education of the human being in an inter-multidisciplinary perspective, this study is based on a qualitative approach, from the research to the circulation and dialogue of different textual genres, enabling the practice of literacies. In order to meet the current legislation, the socialization of texts encourages the exercise of reading, understanding, interpretation and criticism of both the students and the professors in several undergraduate courses. Based on the above, this article is a result of studies developed in the research project “Cross-Sectional Knowledge at University”, which presents a new challenge for both the professors and the university students regarding the search for new knowledge, socialization of several textual genres, encourage debate and social transformation.

Keywords: Citizen training. Cross-Sectional Themes. Text Socialization.

Introdução

A formação crítica e cidadã dos alunos, no ensino superior, é compromisso dos professores e, de maneira geral, da universidade.

A compreensão da leitura como fenômeno interativo e não mera decodificação permite que as ações desenvolvidas pelos docentes sejam pautadas na compreensão, interpretação e análise de textos. Dessa forma, o discente se torna protagonista na busca pela construção de sentidos em diversos gêneros textuais – textos que circulam socialmente – e mobiliza seus conhecimentos e vivências em prol dessa interação.

O trabalho com gêneros textuais prepara os alunos para usos proficientes da linguagem e incrementa as competências e habilidades nas produções orais e escritas, exigências da sociedade letrada.

Quando essa metodologia se une aos temas transversais - aqui designados conhecimentos transversais, o compromisso dos professores e da universidade se torna maior e mais significativo, uma vez que, além da

formação de um leitor crítico, será formado um cidadão ativo e consciente.

Assim, a inclusão dos conhecimentos transversais em conteúdos curriculares das diferentes disciplinas do ambiente acadêmico é necessária para que os professores possam permitir aos alunos o acesso à informação e conscientização da importância de debates e discussões, alicerçando assim, a formação acadêmica, profissional e humana.

Tal pressuposto tem como referência o indicador 1.6 “Conteúdos Curriculares” do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, de abril de 2016:

Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira excelente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: coerência com as DCNs e objetivos dos cursos, necessidades locais/regionais, acessibilidade plena, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia e abordagem de conteúdos pertinentes às

políticas e educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2016, p. 6).

Portanto, independente da área de conhecimento, professores e acadêmicos precisam, cada vez mais, fazer leituras críticas e adquirir novos saberes, principalmente, quando se trata de diversidade cultural, acessibilidade, meio ambiente, direitos humanos, ética e cidadania.

Assim, estará assegurada a formação de um leitor crítico competente, além do de um cidadão consciente de suas atitudes e deveres para com os outros e para com sua comunidade.

Conhecimentos transversais: suporte para formação de leitores críticos

O novo cenário sócio-histórico-cultural e as novas configurações do mercado de trabalho, que floresceram com o avanço científico e tecnológico, têm exigido, cada vez mais e em todas as áreas do conhecimento, o compromisso dos professores em possibilitar aos acadêmicos, além da formação profissional, uma formação crítica e cidadã. Formação, essa, pautada na autonomia, no respeito às diferenças, na ética, na solidariedade e na responsabilidade social e ambiental (BRASIL, 1998).

Compreendendo que a leitura crítica é elemento substancial para a formação de cidadãos ativos e conscientes, primeiramente, é necessário que os docentes compreendam que

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de

leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59).

A partir desse entendimento, a leitura passa a não ser vista como simples decifração de signos linguísticos, mas um diálogo entre escritor, texto e leitor (KOCH, 2008) e a bagagem desse último. A partir dessa interação, o leitor não deve apenas absorver as informações que o texto lhe oferece, mas ser capaz de avaliá-lo, a partir de seus conhecimentos e vivências, refletir sobre ele e construir sentidos que o auxiliem na busca de uma tomada de posição.

A leitura, como já citado anteriormente, atua como ferramenta de construção da cidadania. E, além disso, segundo Solé (1998), é meio pelo qual se atinge autonomia nas relações estabelecidas numa sociedade letrada.

Portanto, fica evidente a imprescindibilidade de proporcionar, aos alunos, situações de ensino e aprendizagem que possibilitem a interação, compreensão, interpretação e análise de textos, bem como o debate e a produção textual. Tal trabalho deve ser alicerçado no aprimoramento de competências e habilidades que visem ao desenvolvimento não só acadêmico, mas social dos estudantes.

Os instrumentos que favorecem e efetivam este trabalho são os temas transversais. Esses, definidos por Inoue (1999, p. 47), como “questões sociais atuais, urgentes que precisam ser trabalhadas no dia a dia”, fundamentam-se na compreensão da realidade, na conscientização e na participação ativa na comunidade. Muito além de meros conteúdos acadêmicos, tais temas atuam como mecanismos para proporcionar reflexão e mudanças na vida e na sociedade. Ademais, atuam em prol do desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 1998).

O compromisso dos docentes, na formação cidadã de seus alunos, deve concretizar-se por

meio de ações sociodiscursivas e interativas. Essas ações visam à integração dos discentes em diferentes contextos e instâncias sociais, sempre visualizando a formação integral do ser humano e o trabalho de forma inter e multidisciplinar.

Assim, trabalhar a partir de um enfoque interdisciplinar requer, na docência universitária, não apenas domínio metodológico, mas, fundamentalmente, atitude crítico-reflexiva. É, pois, por meio dos princípios da textualidade, do dialogismo e da discursividade que se pode aprimorar a habilidade de ler, além da capacidade de resolver problemas e tomar decisões de maneira crítica, ampliando, dessa forma, os diversos saberes que compõem a formação universitária.

Textualidade, aqui, entendida como um grupo de características que conferem ao texto qualidades de uma verdadeira unidade linguística e comunicacional. Dela, fazem parte a coerência e a coesão, bem como a intencionalidade (objetivos do autor na escritura do texto), aceitabilidade (interação da construção textual com o leitor), a situacionalidade (relevância do conteúdo do texto), informatividade (grau de conhecimentos ofertados ao leitor) e intertextualidade (relações estabelecidas com outros textos), em conformidade com Costa Val (1991).

A coerência, consoante a um grupo de teóricos, é um princípio responsável pelo sentido do texto, pela lógica interna da unidade comunicacional e se relaciona intimamente com o conhecimento de mundo do interlocutor que entra em contato com o texto. Já, a coesão é responsável pelo encadeamento lógico do texto e por sua progressão.

Esses dois elementos – coesão e coerência – promovem a conectividade textual e unem-se para a construção da conexão entre conceitos e elementos linguísticos (COSTA VAL, 1991).

Os outros cinco elementos são fatores pragmáticos envolvidos nos processos co-

municacionais, ou seja, dizem respeito a elementos linguísticos e extralinguísticos.

Nesse contexto, para Bakhtin (2011), todo texto possui um caráter dialógico, ou seja, toda vez que o autor escreve algo, estabelece uma relação de recepção e percepção com os demais textos que já leu ou tomou conhecimento. Dessa forma, dialogismo é compreendido como um mecanismo que cria relações entre textos verbais ou não verbais, onde se percebe uma ligação temática ou estrutural.

Partindo da premissa de que em qualquer ato de interlocução há um fluxo dialógico, ao produzir um texto, o sujeito expressa seu pensamento e seu ponto de vista fazendo uso de outras formas de pensamento e de expressão.

O dialogismo, assim sendo, está presente no ato de ler e de escrever, devido ao seu caráter de ação recíproca com textos semelhantes, bem como à hibridização de diálogos que, de acordo com o filósofo russo, o diálogo se perpetua pela manutenção de uma aliança que elucida uma representação escrita a partir do auxílio de outra linguagem expressa.

Discursividade, no mesmo plano, é concebida como o conjunto de valores e sentidos que estão por trás do texto que, em conformidade com Bakhtin (2011), corresponde a uma postura dialógica e interativa entre autores, pensadores e por que não dizer entre professores e alunos, protagonistas da construção do conhecimento?

Para se compreender o conceito de discursividade, é preciso que se recupere, primeiramente, a concepção de dialogismo bakhtiniano, uma vez que, para ele, o discurso deve ser compreendido como uma prática essencialmente social e de interlocução entre sujeitos em situações concretas de enunciação.

O fenômeno da discursividade, então, ocorre naturalmente no processo educativo; resta, apenas, aos professores a identificação clara e precisa das relações sociais que co-

existem em uma sala de aula, como afirma Bakhtin (2011, p.124):

[...] comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Pelo exposto, é notório que a relação discursiva se estabelece entre sujeitos discursivos, os quais se constroem nas e pelas relações sociais. Isto é, sendo a linguagem uma atividade sócio-histórica e o discurso resultado de relações sociais, cabe ao sujeito fazer ajustes, adequações, direcionar o enunciado conforme seus objetivos e, fundamentalmente, refletir enquanto produz os enunciados.

Tendo como referência tais concepções, fica evidente que os conhecimentos transversais, na contemporaneidade, constituem-se como valiosas ferramentas na formação de leitores e cidadãos que compreendam a importância da participação social e política, de seus direitos e deveres, do repúdio às injustiças, da postura crítica e da transformação da sociedade (BRASIL, 1998).

Sob tal pressuposto, os temas transversais são “a base para a conquista da formação integral de nossas alunas e alunos” (MORENO, 1998, p. 59) e uma forma de capacitá-los para que interajam criticamente em diversos contextos culturais, morais, políticos no meio onde estão inseridos.

Por fim, não basta ao professor simplesmente selecionar textos de diferentes suportes

como jornais e revistas e desenvolver um trabalho de leitura, sem a devida compreensão da relevância dos temas transversais. É preciso, fundamentalmente, a consideração aos subsídios legais que amparam tais temas, como: Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999; Lei nº 4.281, de 25 de junho de 2002; Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, referentes à política nacional de educação ambiental; Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, correspondente à história e cultura afro-brasileira e indígena; Resolução MEC/CNE nº 1, de 30 de maio de 2012, que se refere aos direitos humanos e Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual diz respeito à acessibilidade; Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em relação a este último documento, ressalta-se o quanto os referidos temas devem compor a estrutura curricular dos cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para formação continuada, conforme descrito no parágrafo 2º do artigo 13 da referida Resolução:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Além da tomada de conhecimento da legislação vigente, da busca de informações e

suporte teórico, ao professor cabe, também, a seleção permanente de diferentes gêneros textuais, tais como: charges, textos informativos, textos expositivos, textos opinativos, entrevistas, textos não verbais, fotografias, tiras, crônicas, contos e poemas, entre outros, para incrementar e consolidar a prática de letramentos.

A diversidade de gêneros textuais e os conhecimentos transversais

Em meio à atual sociedade letrada, textos verbais e não verbais são amplamente lidos e produzidos. O indivíduo que não possui habilidades para realizar tais exercícios acaba em desvantagem (SOLE, 1998). E, mesmo com a possibilidade de inserir-se plenamente no convívio social, esta inserção torna-se precária.

Esses textos que circulam socialmente – os gêneros textuais – são definidos, por Marcuschi (2005, p. 22), como “ações socio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. E, assim, entendidos como textos, observáveis e produzidos no dia a dia, que se pautam no cumprimento de funções sociocomunicativas, nos objetivos do locutor e da situação de interação.

A comunicação verbal entre os indivíduos se concretiza por meio dos gêneros textuais e, sem eles, seria impossível o processo comunicativo, segundo estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011). Dessa forma, compreende-se que, no momento em que os docentes possibilitam o contato com a diversidade de gêneros textuais estão proporcionando a apropriação dos usos da língua. Além disso, viabilizam o suprimento das demandas de produções oral e escrita exigidas, por parte da sociedade, o desenvolvimento da habilidade de passar por diversas instâncias sociais e prática de condição de cidadão ativo.

Assim, o trabalho com os gêneros textuais se torna uma ferramenta para o incremento das habilidades comunicacionais, efetivadas através da linguagem, e mecanismos de compreensão das funções sociais que cada um exerce na vida em comunidade.

Se o docente desenvolver um trabalho alicerçado nos gêneros textuais que contemplan os temas transversais pode oportunizar a formação leitora, crítica e cidadã de seus alunos, uma vez que cada tema trata de questões imprescindíveis à convivência humana e social.

Tema Transversal 1: Acessibilidade

Pelo fato da sociedade contemporânea impor padrões físicos e estéticos, das teorias pedagógicas sobre Educação Inclusiva questionarem ideias sobre “normalidade” e a necessidade de garantir o direito de ir e ver de todo o cidadão, bem como o respeito que lhe é devido, o debate sobre o tema “acessibilidade” é de suma importância no ensino superior. A relevância deste tema pode ser abordada em todos os cursos de uma universidade, sejam eles voltados para a formação de professores, ou arquitetos, engenheiros, advogados, entre outros. Em todas as áreas é necessário que existam profissionais que saibam respeitar as diferenças e sistematizá-las da melhor forma possível, sempre embasados no respeito, na ética, na responsabilidade e na solidariedade.

Este tema está ligado profundamente aos princípios de dignidade da pessoa humana e igualdade de direitos, conforme estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 2009), o Estatuto da Pessoa com Deficiência e as próprias Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciaturas e Bacharelados.

Tema Transversal 2: História e cultura afro-brasileira

Para viver harmonicamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar os diversos grupos e etnias que a constituem. A sociedade brasileira é formada por inúmeros povos, que precisam ser respeitados e valorizados culturalmente (BRASIL, 1997b).

O tema transversal “história e cultura afro-brasileira” visa resgatar e reconhecer a importância do povo africano na constituição da identidade brasileira, bem como desconstruir o preconceito histórico que persiste até os dias atuais.

Nesse âmbito, a universidade precisa abrir espaço para o diálogo e convivência respeitosa entre os diferentes indivíduos e suas formas de expressão cultural.

Por isso, é importante conceder aos alunos

elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1997b, p. 19).

Tema Transversal 3: História e cultura indígena

Da mesma forma que o tema transversal anterior, “história e cultura indígena” visa à valorização dos primeiros habitantes do solo brasileiro, além de sua tradição, cultura e língua. A partir dessa ideia, deve ser construída uma visão digna e respeitosa das diversas tribos aborígenes do país.

Da mesma forma que a cultura africana, a indígena contribuiu para a constituição da identidade brasileira. Assim, o debate sobre as duas culturas – africana e indígena

– direciona-se para um trabalho pautado na cidadania e na desconstrução dos obstáculos para efetivação da cidadania: a desvalorização cultural e a discriminação (BRASIL, 1997b).

Tema Transversal 4: Direitos humanos

O tema transversal “direitos humanos” tende a promover a valorização e vivência de valores necessários para a vida em sociedade. Entre esses valores estão a ética, o respeito, a igualdade, a solidariedade, a liberdade e a dignidade.

Considerando que é necessário o acesso e a ciência dos direitos, liberdades e deveres para o exercício dos mesmos, a Organização das Nações Unidas - ONU (2009, p.4) resalta que o cumprimento da Declaração dos Direitos Humanos deve ser dado “através do ensino e da educação”, ou seja, oportunizado pelos centros de ensino: escola e universidade.

Por ser natural e universal, além de intimamente ligado à essência humana, esse tema transversal precisa ser não apenas reconhecido, como também debatido no meio acadêmico, considerando que a constituição humana deve priorizada acima de tudo. São seres humanos que se formam em uma ou outra área do conhecimento que, certamente, atuarão com humanos.

Tema Transversal 5: Educação ambiental

Um dos assuntos mais emergentes e que tem gerado polêmica, atualmente, na sociedade, é a “educação ambiental”, uma vez que, cada vez mais, há necessidade de transformar as ações humanas em ações sustentáveis para a garantia de um futuro verde para as próximas gerações (BRASIL, 1997c).

A crise ambiental expandiu-se de tal forma que se tornou uma “crise civilizatória” e a superação dos problemas tem exigido mudanças profundas nas “concepções de mundo, de natureza, de poder, de bem-estar, tendo como base valores individuais e sociais” (BRASIL, 1997c, p 20).

A partir dessa visão, o estudo deste tema proporciona o entendimento de que o homem é parte integrante da natureza e não dono dela, sendo diretamente afetado pelos impactos que ele mesmo causa (BRASIL, 1997c).

Considerações Finais

É necessário que os alunos, principalmente durante o percurso de formação acadêmica, desenvolvam e pratiquem as habilidades relativas à leitura compreensiva, interpretativa, analítica e crítica. Para isso, é preciso que o leitor defina objetivos e procedimentos em relação ao ato de ler, pois, para Solé (1996), os objetivos da leitura desempenham papéis importantes, assim como o estabelecimento de previsões e conhecimentos prévios dos leitores. Esses fatores fazem com que haja interação entre autor/ texto/leitor (KOCH e ELIAS, 2008). Esta interação faz com que o interlocutor, além de decodificar, compreender e interpretar os textos dos mais variados gêneros, consiga posicionar-se diante dos mais diversos temas sociais, políticos, históricos e culturais com visão analítica e crítica.

O trabalho com diferentes gêneros textuais que contemplam os conhecimentos transversais, além de formar leitores conscientes e críticos sobre a realidade, contribui para a formação de cidadãos ativos e autônomos. Esses temas são essencialmente atitudinais (NOGUEIRA, 2002), pois evocam no sujei-

to mudanças de comportamento e possíveis ações responsáveis para com sua comunidade. Assim, segundo o referido autor (idem, p. 15), os conhecimentos transversais podem “gerar mudanças de condutas, comportamentos e atitudes em seus alunos e que estes podem ser tão ou mais importantes, para a formação integral dos alunos, do que a aquisição de alguns conteúdos acadêmicos”.

Desse modo, entende-se que os conhecimentos transversais transformam os discentes em atores sociais e permitem que sua proficiência acadêmica concretize-se na vida e nas relações entre as pessoas. Ademais, eles educam visando à cidadania, capacitando os indivíduos para uma atuação “motivada e competente, [...] simbiose entre interesses pessoais e sociais, [...] disposição para sentir em si as dores do mundo” (MACHADO, 1997, p. 106-107).

Portanto, os gêneros textuais que circulam no meio acadêmico e contemplam as temáticas transversais servem de base para a consolidação de bons leitores e cidadãos responsáveis.

É por meio de um planejamento sistemático que aborde não apenas os conteúdos dos planos de ensino, mas, fundamentalmente, os conhecimentos que perpassam as diferentes instâncias sociais, que o professor universitário pode compreender que a formação crítica atua como ferramenta para a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. Da mesma forma, pode reconhecer que a inserção dos conhecimentos transversais em seu planejamento, pode transformar os estudantes em profissionais protagonistas que exercitaram a criticidade e a cidadania no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Trad. de BEZERRA, P.). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, 2016.
- BRASIL. Congresso. Senado. **Estatuto da pessoa com deficiência: a natureza respeita as diferenças, acessibilidade universal é direito de todos**. Brasília: Senado Federal, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997c.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- INOUE, A. M et al. **Temas transversais e educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.
- MACHADO, N. J. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. et al. **Temas transversais em educação**. São Paulo: Ática, 1998.
- NOGUEIRA, N. R. **Temas transversais: reflexões e práticas rumo a uma nova educação**. São Paulo: Érica, 2002.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: < <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura** (Trad. Cláudia Schilling). 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

