

Patricia Oening Machado

**SENTIDOS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS:
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Profa. Dra. Patrícia Montanari Giraldi

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Machado, Patricia Oening
SENTIDOS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS : IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE
CIÊNCIAS / Patricia Oening Machado ; orientador,
Patrícia Montanari Giraldi, 2017.
180 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Leitura e
escrita. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Ensino
de Ciências. 5. Análise do Discurso. I. Giraldi,
Patrícia Montanari. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação
Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**“Sentidos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos:
implicações para o ensino de ciências”**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação
Científica e Tecnológica em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação
Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 01 DE SETEMBRO DE 2017.

Dra. Patrícia Montanari Giraldi (Orientadora - CED/UFSC): Patricia Montanari Giraldi
Dra. Patrícia Barbosa Pereira (Examinadora - Setor de Educação/UFPR): Patrícia Barbosa Pereira
Dra. Maria Herminia Lage Fernandes Laffin (Examinadora - CED/UFSC): Maria Herminia Lage Fernandes Laffin
Dra. Suzani Cassiani (Examinadora - CED/UFSC): Suzani Cassiani
Dra. Carolina dos Santos Fernandes (Examinadora Suplente - CED/UFSC): _____

José Francisco Custódio Filho
Prof. Dr. José Francisco Custódio Filho
Coordenador do PPGET

Patrícia Oening Machado
Patrícia Oening Machado
Florianópolis, Santa Catarina, 2017

Dedico à minha querida mãe e irmã.
Por tudo...

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses meus breves 30 anos, as mulheres têm tido um papel fundamental na minha vida, tanto pessoal quanto acadêmica. Por isso vou utilizar esse espaço para a agradecer prioritariamente a vocês, mulheres.

À minha querida mãe, Dilma, eu serei eternamente grata pelo exemplo de mulher e profissional que tenho. Muito obrigada minha mãe por sempre acreditar em mim e me dizer que eu sou capaz. Eu agradeço por você ter me ajudado a chegar até aqui. Tenho consciência de meus privilégios em um país tão desigual como o nosso.

Agradeço também a minha querida irmã, precursora desses estudos acadêmicos, por ter me incentivado e desenhado objetivos de pesquisa em conversas muito produtivas. Mana eu queria que você se enxergasse um pouco através de meus olhos.

Agradeço também à minha orientadora querida, por ter me direcionado em vários momentos que me perdi. Agradeço pelas inúmeras contribuições Pati, pelas conversas, pela amizade. Com certeza carrego comigo mais um exemplo de mulher, profissional e professora.

Agradeço à professora Suzani pelo incentivo lá no início, quando eu tinha só uma pequena ideia e um tanto de vontade. Por ter me dado uma resposta positiva em meio a tantos não. E pelas contribuições na qualificação que foram essenciais para o crescimento do meu trabalho.

Agradeço à Pati Pereira, também pelas inúmeras contribuições na qualificação, e por ser tão solícita e gentil quando pedi algumas ajudas.

Agradeço também a professora Maria Hermínia por ter me acolhido no estágio docência junto com seus orientados. Foram muito importantes as leituras que fizemos durante a disciplina de estágio, de uma forma que modificou a maneira como olho a EJA hoje.

Agradeço aos colegas do DICITE pelas contribuições e ótimas discussões. Agradeço à CAPES pelo financiamento da bolsa de mestrado.

E finalizo agradecendo aos meus colegas de turma Panda, Rons e Rê. Com certeza vocês tornaram meus dias acadêmicos mais felizes.

Muito obrigada!!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos sobre leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e suas implicações para o Ensino de Ciências. Ao desdobrar esse objetivo, o primeiro movimento realizado foi procurar entender os sentidos produzidos pela discursividade presente em alguns dos documentos que direcionam a EJA. Os documentos que foram analisados foram: um de amplitude nacional, o Parecer nº CNE/CEB 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e outro documento de amplitude municipal, conhecido como Caderno do Professor (2008) que se refere mais propriamente aos encaminhamentos da EJA no Município de Florianópolis. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas para compreender os sentidos sobre leitura e escrita de professores que atuaram nessa modalidade de ensino, buscando relações com os documentos analisados, assim como discutir as implicações sobre leitura e escrita na EJA no âmbito de ensino de ciências. Para tanto, como referencial teórico e metodológico me pautei na Análise do Discurso (AD) de linha Francesa, em especial os textos de Eni P. Orlandi. A opção pelo referencial teórico se deu por considerarmos relevante investigar o funcionamento da linguagem na produção de sentidos sobre ciências na escola. A partir disso, a pesquisa aqui materializada se ateve a análise das condições de produção amplas e estritas dos materiais, ou seja, seus contextos, seus sujeitos e relações, culminando na sistematização e análise dos objetos discursivos. Assim, pelas análises dos documentos foi possível perceber uma diversidade de sentidos de que circulam socialmente e que refletem na escola, tais como condições sociais da leitura, à necessidade trazer as leituras prazerosas para dentro da escola, as dificuldades que dos alunos a se adequaram ao modo de escrever estabilizado nas ciências e as relações interdiscursivas na construção da proposta metodológica da pesquisa como princípio educativo. No discurso dos professores foi possível perceber que as histórias de leitura são interessantes para compreender os modos de leitura na escola, que há uma estabilização das leituras parafrásicas na mesma e que é necessário repensarmos na posição do professor autor.

Palavras-chave: leitura, escrita, educação de jovens e adultos, ensino de ciências, Análise do Discurso

ABSTRACT

This research aimed to understand the senses about reading and writing in the Education of Young and Adults of the Municipal Network of Teaching of Florianópolis and their implications for the Teaching of Sciences. In deploying this objective, the first action was to try to understand the senses produced by the discursiveness present in some of the documents that guide the EJA. The documents analysed were: one of national scope, the CNE / CEB 11/2000, which establishes the National Curricular Guidelines for the Education of Youths and Adults. The other document, of municipal amplitude, known as Caderno do Professor (2008), refers more properly to the referrals of the EJA in the Municipality of Florianópolis. We also conducted semi-structured interviews to understand the reading and writing senses of teachers who worked in this teaching modality, seeking relationships with the documents analysed, and thus discuss the implications on reading and writing in the EJA in the science teaching of the EJA. For that, I used the French Line Discourse Analysis (AD) as a theoretical and methodological reference, especially the texts by Eni P. Orlandi. The option for the theoretical reference was given because we consider relevant to investigate the function of language in the creation of meanings about science in school. Therefore, the research materializes the analysis of the broad and strict production conditions of the materials, in other words, their contexts, their subjects and relations, culminating in the systematization and analysis of the discursive objects. Thus, through the analyses of the documents it was possible to perceive a diversity of meanings that circulate socially and that reflect in the school, such as social conditions of reading, the necessity to bring the pleasant readings inside the school, the difficulties that the students have adapted to the Way of writing stabilized in the sciences and the various contributions of several authors in the construction of the methodological proposal of research as an educational principle. In the teachers' discourse it was possible to perceive that the reading stories are interesting to understand the ways of reading in the school, that there is a stabilization of the readings paraphrastic in them and in the need to think in the author teacher.

Keywords: reading, writing, youth and adult education, science teaching, Discourse Analysis

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representação do dispositivo analítico da Análise do Discurso para essa pesquisa.....	77
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Compilação de artigos encontrados na revisão que consideram os sujeitos da EJA.	48
Quadro 2. Compilação de artigos de leitura e escrita na EJA no EC. ...	53
Quadro 3. Artigos compilados sobre leitura e escrita sob viés da AD. .	59
Quadro 4. Relação entre os passos da pesquisa como princípio educativo e outros autores.	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.Tabela modificada e atualizada do artigo de Sá et al. (2011), o qual contém dados quantitativos da proporção total de artigos apresentados nos ENPEC e as pesquisas voltadas a EJA, desde sua criação até a edição 2009.....	45
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC- Ação Básica Crista
AD – Análise do Discurso
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior.
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEJA - Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
CONFINTEA - Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF – Distrito Federal
DICITE – Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação
EC – Ensino de Ciências
EEB – Escola Estadual Básica
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HPE - Horas de produção externa
HNP - Horas não presenciais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
Movimento de Reorganização Didática (MRD)
Movimento de Reorientação Curricular (MRC)
PCN – Parâmetros curriculares nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
RBPEC - Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
RME – Rede Municipal de Ensino
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SEA – Serviço De Educação de Jovens e Adultos
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	23
2	DIÁLOGO COM OS AUTORES	37
2.1	A EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO.	38
2.2	PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	44
2.3	LEITURA E ESCRITA: INTERFACES ENTRE A EJA E O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	52
2.4	LEITURA E ESCRITA: APROXIMAÇÕES ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E ANÁLISE DO DISCURSO.....	59
3	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA	75
3.1	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO AMPLAS	78
3.1.1	Contextualizando o Parecer CEB nº 11/2000.	79
3.1.2	Contextualizando o “Caderno do Professor” (2008).....	82
3.1.3	Quem são os sujeitos da EJA?.....	86
3.2	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO ESTRITAS	92
3.2.1	Descrição do <i>corpus</i> de análise	93
4	SENTIDOS DE LEITURA E ESCRITA NA EJA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	99
4.1	AS CONDIÇÕES SOCIAIS DA LEITURA	101
4.2	LEITURAS PRAZEROSAS NA ESCOLA.....	106
4.3	É FÁCIL OU DIFÍCIL LER E ESCREVER?.....	112
4.4	A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: APROXIMAÇÕES COM INTERDISCURSO	118
5	. SENTIDOS DE LEITURA E ESCRITA: O DISCURSO DOS PROFESSORES.....	131
5.1	LUGARES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA EJA	132
5.2	AS HISTÓRIAS DE LEITURA	137
5.3	CÓPIAS NA ESCOLA	144
5.4	O PROFESSOR AUTOR.....	152
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157

REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	175
APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA RME DE FLORIANÓPOLIS	177

1 APRESENTAÇÃO

Apresento aqui um recorte da minha trajetória pessoal e acadêmica e como surge meu interesse pela pesquisa que proponho desenvolver, que transcorrem pelos caminhos da leitura e da escrita no Ensino de Ciências no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

O desenvolvimento das ideias que me fizeram chegar até aqui não foram lineares e me parecem ainda estar em transição. Constituem-se de memórias escolares, de um caso de amor e ódio com a leitura e escrita, e de um amadurecimento enquanto professora e pesquisadora. Depois de ter passado tantos anos na escola - universidade, aprendi a me ausentar dos meus escritos, produzindo textos em que eu, o sujeito, não aparece: o pesquisador está ausente. Eu estou aqui. Quero conseguir ser lida. Não apenas minhas ideias, mas minhas inquietações e sentimentos.

Começando então pelo o que acredito que se constitua como um começo. Meu interesse pela pesquisa com leitura e escrita no ensino surgiu em sala de aula quando lecionava ciências para o sexto ano do Ensino Fundamental Regular e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), contratada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), em regime temporário de um ano em 2013.

Durante esse ano letivo pude observar os alunos e alguns de seus comportamentos em relação à leitura e a escrita. Notei uma relação controversa entre a leitura dos livros de literatura e os livros das disciplinas específicas. Interessava-me como grande parte dos alunos gostava de ler livros de literatura, pois estavam muitas vezes acompanhados deles, geralmente algum “best-seller” para a determinada faixa etária. Porém, na sala de aula, quando eu solicitava alguma atividade que envolvesse leitura e escrita, era difícil de alcançar os objetivos propostos, os quais eram, muitas vezes, pautados na interpretação dos textos.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) os alunos escreviam páginas e páginas sobre suas vidas pessoais em seus diários, se emocionavam, gostavam de falar de si e depois diziam eles que não sabiam ler e escrever. Passei a me questionar sobre o papel do ensino e da instituição escolar no desenvolvimento da leitura e de escrita dos alunos e em como as leituras propostas na escola significavam diferentemente das que eles escolhiam. Recorri às minhas histórias de leituras e recordei como foi difícil me apropriar da leitura e da escrita. Escrevia fora da norma padrão. Envergonhava-me disso. Notas baixas, redações inteiras riscadas de vermelho. Passei a buscar então os fatores

que reverteram esse quadro, pois hoje tenho grande apresso pela leitura e pela escrita. Tenho consciência de que não domino as regras gramaticais, porém penso que hoje consigo escrever um texto legível e coerente. Ao pensar a respeito do meu desenvolvimento pessoal notei que houve uma formação pelo gosto da leitura, que teve um ponto crucial a aproximação com os livros de literatura infanto-juvenil e um forte apoio familiar.

No ensino fundamental minhas notas eram muito baixas e tive apoio da minha família para aprender a ler e escrever. Minha mãe mandou que todos os dias eu redigisse e apresentasse a ela um texto após seu retorno do trabalho. Não havia grandes reflexões a respeito do processo de aprendizagem em si, mas sim uma preocupação com as notas, e essa foi à maneira que ela conseguiu pensar em resolver o problema. Eu fazia cópias dos livros didáticos que tinha em casa ou dos livros que pegava na escola. Assim, consegui melhorar um pouco, porém nunca gostei muito das disciplinas que ensinavam como escrever na escola. Todas aquelas regras não faziam sentido para mim. Hoje, olhando para trás, percebo que a escola não me dava o suporte necessário para aprender a língua portuguesa.

Quando estava no final do ensino fundamental descobri livros direcionados aos adolescentes e me apaixonei por Pedro Bandeira. O primeiro que li foi “A Droga da Obediência”, e depois vieram vários outros do mesmo autor, que tratavam de adolescentes, viagens, amigos e esportes. Outro autor que eu gostava muito, que escrevia dentro desse mesmo contexto, foi Moacyr Scliar. Depois fui descobrindo outros gêneros. Teve um tempo em que só lia romances e livros bem vendidos nas bancas. Hoje, além das minhas leituras acadêmicas, tenho dado prioridade a ler livros de literatura escritos por mulheres.

No Ensino Médio me encantei pelo estudo da biologia e pela arte de ensinar. Vislumbrei ser professora de ciências e biologia. Ingressar na universidade pública não foi fácil e tive duas reprovações nos processos seletivos até que tive uma resposta positiva. Eis que vim a Universidade Federal de Santa Catarina fazer meu curso de graduação e me formei licenciada e bacharel em Ciências Biológicas em março de 2013. Durante esse percurso exerci algumas atividades correlacionadas à educação. No segundo ano da graduação, escrevemos, eu e duas colegas de curso, nosso primeiro projeto que se enquadrava dentro da “extensão universitária”, o qual tinha como título “Educação Ambiental na Escola de Educação Básica Getúlio Vargas” (2008), sob a orientação do Prof. Dr. Carlos José de Carvalho Pinto (UFSC). Nesse projeto atuei como bolsista e trabalhamos com espaço horta na própria escola, saídas de campo para os

principais ecossistemas de Florianópolis, além das aulas expositivas.

Durante os três anos seguintes (2009 a 2011) participei, também como bolsista, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), nas Escolas Estaduais Básicas (EEB) Celso Ramos (2009) e Leonor de Barros (2010) sob a orientação do Prof. Dr. Edmundo Carlos de Moraes (UFSC). As atividades desenvolvidas nesse período muitas vezes se resumiam a dar aulas de maneira expositiva e em cobrir faltas de professores.

Nesse período eu tive várias percepções de como funcionava a escola pública, modificando a visão que eu tinha, que era fundamentada no papel de aluno, para então ocupar a posição de professora. Percebi que os professores com os quais eu trabalhava estavam cansados. Geralmente tinham cargas horárias maiores do que 40 horas semanais, para aumentar o salário, que era/é muito desvalorizado. O que quero pontuar com essas lembranças é que a desvalorização de alguns profissionais da educação pela ausência de um bom plano de carreira, pela ausência de concursos públicos efetivos regulares, tendo que se submeter a processos seletivos em regime temporário anualmente, permanecendo cada ano em uma escola diferente, gera um cansaço e um esgotamento tão grande na equipe pedagógica que os professores novos acabam sendo recebidos com esse fardo.

No ano letivo de 2010 fui, também, professora de biologia no Pré-Vestibular Comunitário, que acontecia na E.E.B. Rio Tavares. Durante minha atuação como professora de cursinho pré-vestibular comecei a refletir sobre o modelo de ensino no qual estava inserida - aulas expositivas, com grandes quantidades de conteúdos depositados sobre os estudantes - e do qual eu não visualizava outras possibilidades didáticas.

Na posição de professora percebi todos aqueles rostos que pareciam nada entender sobre o que eu falava e/ou o porquê de estar falando aquilo. Naquele momento passei a desconstruir e questionar o sistema de ensino que se baseava no professor detentor do conhecimento, depositando as informações em alunos que supostamente não os possuíam. Questionei o ensino conteudista, que se preocupa basicamente com a transposição de conceitos via professor - aluno, que acontecia no cursinho pré-vestibular, e pelo currículo extenso do qual deveria dar conta. Se para mim estava difícil cumprir tantos conteúdos, imaginava como estava sendo para eles.

Após essas experiências nas escolas, e ainda durante a graduação eu tive dois momentos para refletir sobre leitura e escrita e EC, que se deram durante a realização de disciplinas da licenciatura. A primeira

delas, no Estágio Supervisionado do Ensino de Ciências, orientada pela professora Suzani Cassiani, passamos a problematizar a linguagem científica e a pensar alternativas para o EC. No nosso estágio, éramos um trio de graduandas que atuaram como professoras de uma turma de oitava série do Colégio de Aplicação. Durante esse período realizamos aulas teóricas, atividades práticas no laboratório de Ciências e de informática. Para avaliar a aprendizagem dos alunos no final do estágio, elaboramos uma atividade que tinha como ponto chave a criatividade dos alunos na abordagem dos conteúdos vistos. As questões poderiam ser respondidas em diferentes gêneros de escrita: narrativa, histórias em quadrinhos, textos jornalísticos ou carta. Para respondê-las era necessário ser criativo. Nesse semestre foi primeira vez que problematizamos a linguagem na Educação Científica e que realizamos uma atividade em sala de aula, que tinha como pontos cruciais a imaginação e criatividade.

No Estágio Supervisionado de Ensino em Biologia, também recorro de uma atividade proposta pela professora Mariana Brasil, que consistia em elaborar algo que relembresse nossas histórias de leitura. Eu gostei muito de escrever um texto que me remeteu a minha infância. Quais eram minhas histórias de leitura? Fiz um varal com várias fotos da minha infância e com figuras que retomavam a essa parte do meu passado. Nas aulas de biologia que fomos responsáveis nessa disciplina, no Instituto Estadual de Educação, trabalhos com várias formas de expressão. Lembro dos alunos fazendo paródias muito criativas sobre a assunto lecionado.

Depois desse percurso, retorno a minha experiência como professora na rede. Expus alguns fatos e reflexões, assim como minhas histórias de leitura e retornei a esse ponto. As memórias não são lineares. Durante a profissão em exercício, pude observar algumas controvérsias vividas em sala de aula, como o ensino de conceitos e conteúdos complexos, de realidade distante dos alunos, os quais apresentavam dificuldades imensas no processo de leitura escrita. Assim, procurando elaborar aulas “diferentes” passei a utilizar textos diversos em minhas aulas, procurando fomentar um gosto pela leitura nos estudantes, e a realizar atividades que desenvolvessem práticas de leitura e escrita nos alunos.

Intrigava-me como a organização dos conteúdos estava tão distante da realidade dos estudantes, que pareciam nada significar para eles, sendo que eu visualizava outras prioridades, que estavam pautadas principalmente em desenvolver as habilidades de leitura e escrita nos estudantes. Dentro desse contexto, acho interessante abordar como os

livros didáticos contribuem para a naturalização dos conteúdos de ensino no EC, fazendo com que pareçam imutáveis. Esses conteúdos se mantêm organizados dentro de um padrão estável expresso nos enfoques curriculares e na distribuição de conteúdo pelas séries, desde a sua oficialização durante os debates da Reforma Francisco Campos¹ em ocorrida em 1931 (GOMES *et al.*, 2013). Assim, apesar de os parâmetros curriculares nacionais para o ensino serem amplos e conferirem autonomia ao professor na elaboração das aulas e na escolha de conteúdo, há uma estabilização histórica dos conteúdos de ciências lecionados a cada série.

Além dos conteúdos selecionados nos livros didáticos, é de fundamental importância que alunos e professores entendam o discurso que caracteriza os livros didáticos, para que possam interagir com ele de forma diferenciada, compreensiva.

Assim, abandona-se a posição passiva de receptor de informações em prol de uma posição ativa, de interação com o discurso que pode ser questionado, compreendido, revisado. A forma de utilização do livro didáticos nas escolas precisa então ser problematizada, o porquê e o para que se lê as coisas que se lê tornam-se questões de extrema relevância (FLÖR; CASSIANI, 2011, p. 76).

Diante dessa seleção de conteúdo estabilizado, eu me perguntava por que eu deveria cumprir um currículo extenso e distante, se meus alunos não conseguiam se apropriar na leitura e da escrita? Nesse aspecto o ensino fundamental formal se diferenciava muito da EJA de Florianópolis. Nesta modalidade de ensino, que se desenvolve fundamentada na pesquisa como princípio educativo, os alunos escolhem o que querem estudar e o objetivo final da educação é formação do sujeito leitor².

Acredito que grande parte do desinteresse dos alunos pelos textos didáticos de ciências está correlacionado ao discurso presente em grande parte dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, os quais caracterizam a ciência, na maior parte das vezes, como conhecimento

¹ Reforma Francisco Campos: Primeira reforma no ensino secundário de caráter centralizador, que teve como norte imprimir um caráter nacional a esse nível de ensino (FAGUNDES, 2011).

² No decorrer desse trabalho, tanto essa modalidade de ensino quanto a metodologia utilizada, serão abordadas de forma mais detalhada e esclarecedora.

único, inquestionável e neutro. O discurso pedagógico, como colocado por Orlandi (2006, p. 29) se dissimula como transmissor de informações, e faz isso sobre a rubrica da cientificidade. Assim, muitas vezes não há espaço para outras interpretações, diferentes da dos manuais ou do professor.

Assim, para abordar outras formas de linguagem, passei a utilizar textos de diferentes gêneros. Percebi que ao utilizar textos diferentes, problematizando a maneira como são escritos, gerava sentidos diferentes nos estudantes, que agregavam nas relações de afinidade para com a leitura e escrita.

Não pretendia formar escritores em aulas de ciências, mas compartilhava o pensamento com Almeida, Cassiani e Oliveira (2008, p. 58), que “ao estimular a escrita, podíamos caminhar na direção do prazer e da valorização do ato de escrever, envolvendo, nesses objetivos, intenções relacionadas a autoria e autonomia dos estudantes”.

As atividades que eu propunha para o sexto ano contavam com outros gêneros textuais, como textos de divulgação científica e fábulas. Nessa época eu ainda não tinha uma consciência clara de que a forma com que os textos são trabalhados é tão importante quanto o conteúdo.

As expressões dos estudantes sobre a compreensão dos textos poderiam ser em forma de desenho, conto ou cartaz. Não delimitava como eles deveriam se expressar, pois queria respeitar a individualidade de cada um. Quando solicitava atividades que envolviam a escrita eu lia, corrigia apenas o imprescindível e devolvia logo a atividade. Neste sentido, buscava

algo diferente que pudesse proporcionar no aluno maior satisfação ao escrever, principalmente por não haver a necessidade de reprodução fiel das palavras corretas e únicas do professor ou do material didático, mas permitindo manifestações mais livre de pensamento. Esperamos, com isso, contribuir para a demarcação de uma outra maneira de encarar o papel da escrita na escola e principalmente no Ensino de Ciências (ALMEIDA, CASSIANI; OLIVERIA, 2008, p. 40).

Na EJA tive contato com vários professores, e nos projetos que desenvolvíamos tentávamos unir todas as disciplinas juntas por meio da literatura. Em um tema que era “Descobrimto do Brasil” trabalhamos trechos das Cartas de Pedro Álvares Cabral com as descrições de relevo,

dos índios, das relações entre europeus e os índios, e assim trabalhávamos geografia, história, biologia, português, artes e tudo que fosse possível, priorizando a interdisciplinaridade.

Após esse período, confirmado meu interesse pelo assunto e visualizando retornar aos estudos, pedi a professora da graduação, da disciplina Estágio de Ciências, a professora Dra. Suzani Cassiani para participar do grupo de Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação (DICITE) a fim de me aproximar da temática e das discussões realizadas pelo grupo. Após um tempo de participação, corroborei meu interesse pela linha de pesquisa “*Linguagem e Ensino*” e passando a ler os textos sobre o assunto passei a me identificar muito com o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, prioritariamente os textos de Eni P. Orlandi, utilizados por pesquisadores que discutem Linguagem no Ensino de Ciências, tais como: Giraldi (2014); Giraldi (2010); Cassiani, Giraldi; Linsigen (2012); Giraldi e Cassiani (2009); Almeida, Cassiani e Oliveira (2008) os quais serão abordados com afinco na revisão bibliográfica para essa pesquisa.

Diante do exposto, parto do princípio de que a leitura e a escrita devem ser colocadas em prática de maneira interdisciplinar e não apenas nas disciplinas de Português, visto a necessidade de trabalharmos em conjunto para a formação dos sujeitos leitores. Além de que pensar nas questões de linguagem no processo de ensino - aprendizagem de ciências é essencial para a melhoria da qualidade de ensino.

Partimos então de uma responsabilidade conjunta, de todas as áreas, para o ensino da leitura e da escrita e por consequente, para uma melhoria na qualidade dos níveis de alfabetização do país. A pesquisa aqui desenvolvida reflete sobre leitura e escrita tendo como foco o Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos da RedeMunicipal

de Ensino de Florianópolis para 2^o segmento. Os alunos que compõem essas turmas já passaram de alguma maneira por experiências de alfabetização, que podem acontecer dentro das instituições escolares ou no meio social no qual estão inseridos. Essas experiências incluem práticas de leitura e escrita correlacionadas aos estudos religiosos, ao acompanhamento educacional dos filhos, vínculos com o trabalho, necessidade de comunicação e ainda outras possibilidades (FONSECA; SIMÕES, 2011).

Assim, as turmas de 2^osegmento são compostas por alunos que já foram alfabetizados, ou por passarem pelo primeiro segmento que se constitui como turmas de alfabetização, ou por ter concluído o quinto ano

do ensino fundamental, ou pelas demandas sociais impostas. Assim são diversas as experiências com leitura e escrita dos estudantes que compõe essas turmas o que gera níveis diferentes de compreensão e aprofundamento dessas práticas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), em sua última publicação sobre o Sistema Educacional Brasileiro, concluiu que 8,3% da população brasileira com quinze anos ou mais é analfabeta. Os dados são ainda mais pessimistas quando se fala de analfabetos funcionais 17,6%. Esse é justamente o público potencial para a EJA, que tem como idade mínima de ingresso 15 anos completos³. Esses dados de alfabetismo e analfabetismo têm sido problematizados há mais de uma década (RIBEIRO, 2001) e a questão que se levanta não é mais saber ler e escrever, mas o que essas pessoas são capazes de fazer com essas habilidades. Emerge daí uma preocupação com o uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social.

Esses dados do IBGE (2015) são mensurados de acordo com os seguintes critérios: I - Considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples do idioma que conhece e II - Considera analfabeto funcional a pessoa com 15 anos ou mais, com menos de quatro anos de estudo.

Soares (1995) discute quais as habilidades e conhecimentos que deveriam ser aplicados para a caracterização de um estado ou condição de alfabeto. Segundo a qual, as

habilidades e conhecimentos de leitura e escrita entendem-se em um *continuum*, com vários pontos ao longo desse *continuum* indicando diferentes tipos e níveis de habilidade e conhecimentos que podem ser utilizados para ler ou escrever diferentes tipos de materiais escrito. Em outras palavras, o alfabetismo é uma variável contínua, não uma variável discreta, dicotômica. Torna-se, assim, difícil estabelecer de forma não-arbitrária um determinado ponto nesse *continuum* que indique a

³ RME de Florianópolis se responsabiliza pelo ensino Fundamental Regular a qual inclui as turmas de Jovens e Adultos. Essa modalidade de ensino está dividida em turmas de I e II segmento que correspondem turmas de alfabetização (1^o ao 5^o ano do ensino fundamental) e séries finais (6^o ao 9^o ano do ensino fundamental) respectivamente estabelecidos na Resolução CNE/CEB n^o 3, 2010.

separação entre o analfabetismo e o alfabetismo (SOARES, 1995, p. 9).

O que quero levantar com esses dados trazidos, tanto do IBGE (2015) sobre os níveis de alfabetismo ou de analfabetismo funcional, é que há uma grande quantidade de brasileiros apresentando dificuldades em relação à apropriação da leitura e da escrita, na faixa etária ao qual se destina a Educação de Jovens e Adultos. E ao decorrer dessa dissertação busco ir além da discussão analfabetos/alfabetos por acreditar que essa dicotomia não contempla a complexidade das relações sociais e de suas implicações ao ato de ler e escrever.

É dentro dessa perspectiva que assumo a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita como um objetivo comum de todas as áreas de ensino, incluindo o Ensino de Ciências, problematizando a visão dos professores e alunos do ato de ler e escrever na escola como processos “naturais”. Dentro das áreas das ciências naturais, os professores, muitas vezes, partem do pressuposto que todos os alunos sabem ler e escrever. Isso pode ir ao encontro da ausência de discussão em torno do ler e escrever nos cursos de licenciatura que formam profissionais para o ensino básico. Não somos preparados para nos responsabilizar, junto com a língua portuguesa e as demais áreas de ensino, sobre essa questão.

O Inaf (2016) considera uma gama complexa de fatores e instituições que possibilitam a apropriação da leitura e da escrita por jovens, adultos e idosos. Fonseca e Simões (2011), também, sendo que os mesmos investigaram como os sujeitos da EJA (2^o segmento) compreendem suas práticas de leitura e escrita, além do significado da escola para eles.

Segundo os autores

é possível reconhecer as multiplicidades de suas histórias de vida e as singularidades que os distinguem, tendo em vista, por exemplo, o modo como significam suas vivências familiares, a educação que receberam e suas experiências no mundo do trabalho. Sendo assim, percebemos que cada sujeito da pesquisa descreve trajetórias próprias que definem experiências de leitura e escrita diferenciadas (FONSECA; SIMÕES, 2011, p. 115).

No estudo citado, é problematizada a supremacia da instituição de ensino formal na promoção da leitura e da escrita, pois mesmo considerando as particularidades dos sujeitos, os quais tiveram uma escolarização curta na infância e permaneceram anos sem frequentar a educação formal, não os impediu de participar da cultura escrita. Os sujeitos entrevistados reconhecem o papel da escola na formação da leitura e da escrita, porém não a consideram um “divisor de águas” na configuração dessas práticas. As entrevistas também revelaram que a participação em experiências de leitura e escrita se diferencia de acordo com os diversos contextos que os sujeitos vivenciam.

Dentro desse contexto, uma das alunas entrevistadas por Fonseca e Simões (2011) enfatiza os estudos bíblicos como viabilizador da sua inserção em novas práticas sociais. Outro entrevistado ressalta a importância da sua inclusão no grupo de Alcoólatras Anônimos para a realização das leituras. Assim, podemos perceber o papel de outras instituições diferentes da escola na configuração das condições sociais da produção da leitura e da escrita. Os outros dois entrevistados da pesquisa de Fonseca e Simões (2011) atribuem suas práticas ao gosto e prazer pela leitura e pela escrita e pela necessidade de comunicação. Apenas as mulheres entrevistadas relacionaram essas práticas ao acompanhamento dos filhos nos deveres escolares e em outras práticas de letramento promovidas pela escola. O fato de apenas as mulheres se referirem a tais práticas reflete a assunção das mesmas pelas responsabilidades educacionais dos filhos.

Podemos perceber com essa pesquisa quais os sentidos dos estudantes jovens e adultos sobre o papel da instituição escolar na apropriação da leitura e da escrita. De acordo com os perfis desses estudantes a escola parece não ter papel fundamental nessa apropriação, mas sim complementar, pois eles se apropriam dessas práticas nos meios sociais em que vivem e de acordo com as demandas impostas. A escola vem então a contribuir oferecendo uma demanda mais ampla das práticas de leitura, diferentes das usualmente estabelecidas - diferentes gêneros textuais - e a possibilidade da apropriação da escrita mais próxima das regras gramaticais.

Podemos perceber que são inúmeras as particularidades dos sujeitos da EJA. Para compreendê-las é fundamental nos perguntarmos quem são os sujeitos e o que os motiva a retornar aos estudos sabendo ou não ler e escrever? Quais as características, necessidades, anseios, de sujeitos excluídos do sistema de ensino

regular e por que retornam a EJA? Tratarei desses aspectos no capítulo 3 – Condições de produção da pesquisa, dialogando com pesquisadores da área de pesquisa em EJA.

Dessa maneira, entrelaçada pelo interesse no uso social da leitura e da escrita na população jovem e adulta, pela responsabilidade do Ensino de Ciências no seu processo de apropriação, tendo como consequência a possibilidade de uma melhoria na qualidade de ensino que surgem os seguintes questionamentos: *Quais os sentidos de leitura e escrita na EJA de Florianópolis e quais as implicações para o Ensino de Ciências? Quais os sentidos de leitura e escrita em documentos que direcionam a EJA no âmbito nacional e municipal? Como os professores de ciências da EJA de Florianópolis compreendem sentidos de leitura e escrita?*

Procurando entender na textualidade das políticas elementos que direcionem tais aspectos na EJA e como esses elementos refletem na concepção de professores, esse trabalho tem como objetivo *compreender os sentidos de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis e suas implicações para o EC.*

Ao desdobrar nosso objetivo, procuramos compreender os sentidos produzidos pela discursividade presente em alguns dos documentos que direcionam a EJA. Considerando que a completude é impossível, diante das inúmeras possibilidades de matérias disponíveis para análise, tivemos que estabelecer limite para cumprir com o objeto de pesquisa, assim como para adequá-los ao tempo disponível.

Assim foram selecionados os discursos sobre leitura e escrita que direcionam a EJA no âmbito nacional, no Parecer CNE/CEB 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo o qual “EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (CNE/CEB, 2000, p.2). Os sistemas de ensino, que antes ofereciam o ensino supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos juntos ao Conselho Nacional de Educação, do mesmo modo que organizações e entidades o fizeram. O parecer aqui analisado se ocupa então das diretrizes da EJA e das especificidades que a compõe.

O outro documento, conhecido como Caderno do Professor (2008), explicita a proposta pedagógica da EJA no Município de Florianópolis e se preocupa em “esclarecer as razões, os objetivos e as práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos dessa cidade”

(CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.4). Essa composição de textos foi selecionada tendo em vista sua relevância na área da EJA e por possuírem elementos considerados de grande importância para essa pesquisa.

Como será descrito nas análises desses textos, no que se refere às condições de produção amplas e estritas, esses documentos foram elaborados por profissionais da área da educação e por isso contém elementos que, ao serem observados, podem contribuir para elucidar fundamentos e objetivos das práticas de leitura e escrita para a EJA.

Para ter um conhecimento de como e se esses documentos direcionam as reflexões e as práticas pedagógicas, ou seja, as implicações desses discursos para o EC na EJA, procurei compreender os sentidos de leitura e escrita produzidos por alguns professores atuantes nessa modalidade, através de entrevistas semiestruturadas. Deixo aqui exposto que a intencionalidade das entrevistas vem no sentido de complementar as análises realizadas nos documentos oficiais.

Assim sendo, são objetivos específicos da pesquisa:

- *Analisar os documentos norteadores da EJA de Florianópolis buscando compreensões sobre leitura e escrita;*
- *Compreender os sentidos sobre leitura e escrita de professores da Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis, buscando relações com os documentos analisados;*
- *Discutir implicações sobre leitura e escrita na EJA no âmbito do EC.*

Para tanto, utilizarei como referencial teórico e metodológico a Análise do Discurso de linha Francesa, em especial os textos de Eni P. Orlandi.

Encerro aqui essa apresentação da dissertação. Para organizá-la afim que se cumpra seus objetivos, esse trabalho está subdividido em cinco capítulos. Como aqui nessa apresentação já expus além da problemática, os elementos essenciais que compõe uma pesquisa - objetivo geral, os específicos e a metodologia a ser utilizada - no primeiro capítulo realizarei um diálogo com os autores transcorrendo pelos caminhos da EJA, do Ensino de Ciências, da leitura e escrita, trazendo contribuições da AD de vertente francesa com os textos de Eni P. Orlandi.

Adianto que encontramos poucas pesquisas que discutam leitura e escrita no EC naEJA. Essa pesquisa se torna relevante por ser precursora e assim abrir a possibilidade de aprofundamento e de discussões futuras.

No capítulo 2 apresento as condições de produção dessa pesquisa, amplas e estrita, as quais compreendem o sujeito, a situação e a memória. Para isso me inspiro no dispositivo analítico para textos escritos, elaborado por Galieta (2013). No capítulo 3 buscarei compreensões de leitura e escrita nos documentos nacional e municipal selecionados para essa pesquisa, os quais direcionam a EJA. Seguindo, no capítulo 4, procurarei evidenciar os sentidos de leitura e escrita dos professores de ciências da EJA, os quais foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas. Durante todo esse trabalho busco tecer aproximações entre as implicações da leitura e da escrita no EC na EJA. E por fim, no último capítulo apresento quais as contribuições dessa dissertação para o tema proposto e as considerações finais dessa pesquisa.

2 DIÁLOGO COM OS AUTORES

Neste capítulo, tenho como finalidade discutir acerca da produção acadêmica envolvendo leitura e escrita no Ensino de Ciências, em particular no que se refere ao contexto da Educação de Jovens e Adultos. O período de tempo de minha análise está compreendido entre 2005 e 2015, pois acredito que dez anos se constitui de um tempo significativo para dialogar com as produções acadêmicas da área.

Pesquisas bibliográficas que se propõem a levantar o estado do conhecimento sobre o Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos já foram realizadas por alguns autores (LOPES; FERREIRA, 2015; SÁ *et al.* 2011) e serão abordados no decorrer desse capítulo a fim de que se perceba como as pesquisas que abrangem essas duas áreas vem se desenvolvendo. Também levei em consideração que como o foco dessa pesquisa está nos sentidos de leitura e escrita no Ensino de Ciências na EJA, e por isso procurei delinear as pesquisas nessa direção.

Para a realização de balanço bibliográfico inicial, utilizei os portais de periódicos da CAPES e SCIELO⁴. Posteriormente, realizei uma busca nos seguintes periódicos nacionais e internacionais: *Ensenanza de las Ciencias*; *Revista de Educación*⁵; *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)*⁶; *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*; *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*; *Ciência & Ensino*; *Educação e Linguagem*; *Pró-posições*.

Realizei também uma busca⁷ nas Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), no mesmo intervalo de tempo, que contou com cinco edições do encontro, pois o mesmo é bianual. Esse é o evento mais representativo da área de Ensino de Ciências no contexto brasileiro e ocorre desde 1997.

Com objetivo de enriquecer as discussões sobre leitura e escrita, Ensino de Ciências e Análise do Discurso de Linha Francesa, realizei uma compilação de alguns artigos permeiam essas áreas e que serão imprescindíveis para fomentar minhas discussões sobre os sentidos de

⁴ Palavras-chaves utilizadas: Ensino de ciências e EJA. (Efetuei a buscas tanto pela palavra EJA abreviada como escrita por extenso e considerei a maior seleção).

⁵ Palavras-chaves utilizadas nas revistas internacionais: *Educación e Adultos e Ensenanza de las ciencias*.

⁶ Como as revistas selecionadas têm como foco o ensino de ciências, a busca foi realizada apenas pela palavra-chave EJA (abreviada e por extenso).

⁷ Busca realizada apenas pela palavra-chave (abreviada e por extenso).

leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos, e suas implicações para o Ensino de Ciências.

Para compreender o campo da EJA e todo seu percurso até se tornar uma modalidade de ensino da educação básica, a qual foi determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), é imprescindível levantar alguns dados históricos que marcaram essa modalidade de ensino no Brasil. É por essa discussão que início o diálogo com os autores.

2.1 A EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO.

Reconstruir a trajetória de EJA no Brasil é uma tarefa complexa, e que vem sendo estudada e publicada por alguns autores como: HADDAD; DI PIERRO, 2000; SAMPAIO, 2009; STRELHOW, 2010 e FRIEDRICH *et al.*, 2010.

Portanto, por ser uma tarefa complexa, e por já ter sendo desenvolvida com afinco por outros autores, realizei aqui um breve resumo dos principais momentos dessa história para que não se silencie as conquistas de determinados grupos para o desenvolvimento da EJA no Brasil e pela alfabetização de adultos, assim como, para que não se esqueça das rupturas e das atrocidades cometidas no período da ditadura militar para a educação brasileira.

A história da EJA é permeada por diversas tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação. Friedrich *et al.* (2010, p. 392) constataram que a “literatura traz em geral acontecimentos cronológicos de iniciativas pontuais na tentativa de solucionar os problemas decorrentes do analfabetismo e falta de qualificação da mão de obra necessária ao modo de produção em cada época da história desse país”.

A EJA no Brasil inicia em tempos remotos, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária dos adultos. Também no Período Imperial houve ações educativas nesse campo. Porém, pouco ou quase nada foi realizado nesse período porque a educação era destinada as elites econômicas. Apenas a Constituição de 1824 formalizou uma instrução primária gratuita a todos os cidadãos, o que se tornou presente nas demais constituições (BRASIL, 2002).

No que concerne ao século XX, o censo de 1920 indicou 72% da população acima de cinco anos como analfabeta. Até esse período a Educação de Jovens e Adultos praticamente não se distinguia como fonte

de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas (HADDAD; Di PIERRO, 2000). Porém, a pressão trazida pelos surtos de urbanização nos primórdios da indústria nacional, impondo a necessidade de formação mínima da mão de obra do país, aliada a necessidade de manutenção da ordem social nas cidades, impulsionaram as grandes reformas educacionais. Nessa época, o Decreto no 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos (CNE/CEB, 2000; BRASIL, 2002).

Nesse período o Brasil vinha sofrendo os impactos da quebra da Bolsa de Nova Iorque (1929), o que impossibilitava o governo brasileiro de continuar a política econômica adotada a partir de 1910 em relação ao café. Esse fato aliado a vários outros acontecimentos, culminaram na Revolução de 1930, tendo à frente o político Getúlio Vargas (PALMA FILHOS, 2005). Nesse contexto, foi indicado para o cargo de ministro da educação Francisco Campos, que contou com forte apoio da igreja católica. “Desse modo, Vargas procurava atrair o apoio do clero católico. Tanto que concordou com o fim do ensino laico, facilitando, com sua interferência, a volta do ensino religioso católico, principalmente no ensino primário” (PALMA FILHO, 2005, p. 3).

A década de 30 no Brasil foi marcada pela necessidade de ampliar a rede escolar, o que está estabelecido na Constituição de 1934⁸ e por uma série de disputas entre os intelectuais liberais agrupados em torno de um movimento conhecido como escola nova; e de outro lado, os católicos e conservadores, reunidos em torno de um projeto conservador educacional (PALMA FILHOS, 2005).

Essa nova constituição propôs um Plano Nacional de Educação, o qual reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação, assim como estabeleceu medidas no intuito de responsabilizar o setor público pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD; Di PIERRO, 2000). Esse plano prevê que o ensino primário deverá ser integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos e o ensino posterior deverá tender a gratuidade. Esse momento histórico é importante pois foi a primeira vez que a educação de jovens e

⁸ Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

adultos é reconhecida como um direito da população e como um dever do estado.

Infelizmente, apesar da EJA de ser levada em consideração, não era o foco de investimentos de mudanças nessa década, que não se propunha a realizar mudanças em relação ao ensino primário e a educação popular. Os investimentos estavam concentrados no ensino secundário visto as novas exigências educacionais colocados como prioridade pelo processo de industrialização que o presidente Getúlio Vargas pretendia alavancar (PALMA FILHO, 2005, p. 4).

Outro passo importante é a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fundeb) a partir dos estudos e pesquisas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, o qual deveria criar um programa progressivo de ampliação de educação primária que incluísse o Ensino Supletivo. Apenas em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinados a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

Nesse mesmo período, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, foi criada a UNESCO que “denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimentos das nações categorizadas como “atrasadas” (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

Em 1947 foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e houve uma integração dos serviços já existentes na área, produção e distribuição de material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa popular. Esse movimento se estendeu até fins da década de 50, e foi chamado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. “Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para tender a educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais” (HADDAD; Di PIERRO, 2000, p. 111).

Aconteceu no final da década de 50, mais precisamente em 1958, a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro. Nesse encontro, começa a receber notoriedade um dos maiores pedagogos do país, Paulo Freire, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA.

Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação a infantil. Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que devia ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto” (HADDAD; Di PIERRO, 2000, p. 2000).

Já, com essa mudança de paradigma, se defendia “a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada a transformação social e não apenas a adaptação da população ao processo de modernização econômico e social baseado em modelo estrangeiro” (SAMPAIO, 2009, p. 21).

Os primeiros anos da década de 60 foram de grande importância e marcaram a Educação de Jovens e Adultos. Podemos citar vários movimentos sociais criados nesse período, tais como: Movimento de Educação de Base, Movimento da Cultura Popular de Recife, Centros Populares de Cultura, Campanha Pé no Chão também se Aprende a Ler; e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento. Com a grande repercussão desses movimentos populares, Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta Paulo Freire.

No entanto, com o Golpe Militar em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido (STRELHOW, 2010, p. 54), juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados a ideia de fortalecimento popular. Com o Militarismo, os programas que visavam a constituição de uma transformação social, baseados em movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos, com a apreensão de matérias, detenção e exílio dos dirigentes e censurados os seus ideais. “As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções” (HADDAD; Di PIERRO, 2000, p. 113).

Com a interrupção dos movimentos populares e do Plano Nacional de Alfabetização, os militares, visando construir canais importantes de mediação com a sociedade, aumentar os níveis de escolaridade para níveis compatíveis com a proposta de um grande país, como os militares se propunham a construir, promoveram, entre 1965 a 1971, a expansão da Cruzada Ação Básica Cristã (ABC). Entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife, para ensinar analfabetos. Também foi criado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – em 1967, iniciando uma campanha maciça de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos.

Até a década de 1970 o MOBRAL não parou de crescer diversificando sua atuação no território nacional. Uma de suas iniciativas foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos e era uma possibilidade de estudo aos alfabetizados no MOBRAL. Porém, em meados da década de 70, aconteceram manifestações de movimentos populares, sindicais e de comunidade de base, como uma reação da sociedade ao autoritarismo e a repressão. Ganhou força a ideia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicativa. O governo federal instituiu, então, o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), tomando como base a redução das desigualdades e assinalando a educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania. Surgiram então, programas de caráter compensatório, que se caracterizavam por recuperar o atraso dos que não haviam usufruído na escolarização na idade própria.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 5.692/71), que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus e implantou o Ensino Supletivo. Essa Lei (BRASIL, 1971) regulamenta o ensino supletivo como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização, foram contemplados em um capítulo específico na legislação, estabelecendo que se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído em idade própria.

Porém, foram em outros dois documentos, um de autoria de Valmir Chagas e outro redigido por ele, que as características e fundamentos do ensino supletivo são melhor desenvolvidos e explicitados.

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova

linha de escolarização não – formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valmir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpretação esperada entre os dois sistemas (HADDAD; Di PIERRO, 2000, p. 116).

A partir de 1985 com o fim da Ditadura Militar e a consequente redemocratização do país, o MOBRAF é extinto e ocupa o lugar a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBRAF, porém, sem suporte financeiro necessário para sua manutenção. Em 1990, ocorreu a extinção da Fundação EDUCAR, e a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização para os estados e municípios (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 399).

Além dos avanços que estavam acontecendo no Brasil em prol da Educação de Jovens e Adultos, se intensificaram os discursos que se referem a EJA como um direito a educação a partir da década de 90, com a realização das conferências internacionais (em Jomtien, 1990 e em Hamburgo, 1997), que “reiteraram a importância da EJA para todos os povos do mundo e da educação em geral, visando à participação dos cidadãos na sociedade do conhecimento e da informação” (SAMPAIO, 2009, p.17). Porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, na seção dedicada a EJA, reafirmou o direito desses a um ensino básico gratuito adequado a suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos.

Em sua Sessão V coloca que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular,

oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

As Diretrizes Curriculares para a EJA, resolução CNE/CEB nº11/2000, definem a EJA como modalidade de Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo como funções da EJA a reparação, a equidade e qualificação. O Parecer dessa resolução é objeto de estudo dessa dissertação, por ser um documento de grande importância nos esclarecimentos sobre essa modalidade de ensino, que reúne textos que fundamentam a EJA, suas bases históricas e legais.

Feitas as considerações sobre o contexto histórico de implementação da EJA no Brasil, para que não se silencie a militância de alguns autores desse movimento, nem tampouco as rupturas causadas pelo golpe militar, parto para a seção seguinte no qual realizo um diálogo com autores que publicaram artigos que estão imersos no interregno do Ensino de Ciência e da Educação de Jovens e Adultos.

2.2 PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Essa seção estará em diálogo constante com a pesquisa de Sá *et al.* (2011), pois a mesma se constitui como uma Pesquisa Bibliográfica dos trabalhos apresentados nos ENPEC, tendo como público alvo a EJA, no período de tempo desde primeira edição do ENPEC em 1997 até o ano de 2009. Os autores localizaram 21 artigos os quais incluem diversas disciplinas - matemática, química, ciências - e as mais diferentes abordagens propostas.

Entre as discussões presentes do artigo de Sá *et al.* (2011), está a “*produção sobre a EJA ao longo dos anos*” nos referidos encontros. Essa categoria é de suma importância pois ela nos permite discutir o desenvolvimento das pesquisas em EC na EJA no contexto brasileiro e como elas se relacionam com o histórico de implementação dessa modalidade ensino no Brasil e com a legislação vigente.

Para tornar os dados atuais complementei a “*produção sobre o tema ao longo dos anos*” com os dados dos ENPEC das edições seguintes de 2011, 2013, 2015. Portanto os dados da Tabela 1, no que se refere aos

anos 1997 a 2009 foram compilados por Sá *et al.* (2011) e os demais anos – 2011, 2013, 2015 – foram compilados por mim nas edições seguintes dos ENPECs.

Tabela 1. Tabela modificada e atualizada do artigo de Sá *et al.* (2011), o qual contém dados quantitativos da proporção total de artigos apresentados nos ENPEC e as pesquisas voltadas a EJA, desde sua criação até a edição 2009.

ENPEC	Ano	Total	EJA
I	1997	128	0
II	1999	163	0
III	2001	233	0
IV	2003	451	1
V	2005	738	1
VI	2007	601	11
VII	2009	799	9
VIII	2011	1235	11
IX	2013	1526	9
X	2015	1272	13

Fonte 1. Elaboração própria

Como pode ser visto na tabela 1, o primeiro e único trabalho, com a temática da EJA, foi publicado no ENPEC em sua IV edição, no ano de 2003, seguido de um trabalho publicado em 2005, 11 trabalhos publicados em 2007, 9 em 2009 e 13 trabalhos em 2015.

Podemos observar ainda que após da década de 1990 houve um aumento no número de publicações, as quais tem se mostrado constantes nas últimas cinco edições do evento, com um pequeno aumento na última edição do ENPEC. Essa ausência de trabalhos publicados na década de 90 reflete um período conturbado e em constante transição na consolidação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Assim, podemos perceber, que os dados da pesquisa de Sá *et al.* (2011) quanto ao número de publicações que tem como público alvo a EJA, reflete um histórico conturbado de implementação dessa modalidade de ensino no contexto brasileiro, o qual reverbera diretamente nas produções acadêmicas nessa área. Era de se esperar que o número de pesquisas aumentasse após os anos 2000, posteriormente a LDBEN destinar uma seção a essa modalidade, e pela publicação do Parecer das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a qual é objeto de estudo dessa dissertação.

Porém, como foi possível observar na Tabela 1, o número de publicações permaneceu constante ao longo das últimas edições dos ENPECs. Apesar da legislação regulamentar a EJA como uma modalidade do ensino básico a academia não vislumbrou a possibilidade de pesquisa na área logo após a sua regulamentação. Esse dado pode estar em consonância com o baixo número de disciplinas, especializações e linhas de pesquisa de mestrado e doutorado, nas licenciaturas, que tenham como questão central a EJA.

Friedrich *et al.* (2010) pontuam que a inquietação nas universidades com a formação docente para EJA inicia em meados de 2010 e é nesse período em que se impulsiona a criação de cursos de disciplinas que abordam a EJA. Assim, ainda podemos ser otimistas e esperar que o número de pesquisas aumente substancialmente nos próximos anos, provocado pelo progresso acadêmico nessa área.

Finalizando as discussões sobre as *produções acadêmicas ao longo dos anos*, Sá *et al.* (2011) concluem que “apesar do crescente e significativo aumento das pesquisas apresentadas nos ENPECs, ainda são pouco expressivas as produções destinadas a essa modalidade de ensino” (Sá *et al.*, 2011, p.10). Também fazem uma ressalva às pesquisas que tem como foco a análise das interações discursivas, ou ainda, aquelas que identificam e discutem concepções de professores e alunos acerca de questões concernentes ao ensino na EJA, e concordam com Prata e Martins (2005), quando “sinalizam que tais pesquisas não problematizam a natureza dessa modalidade de ensino, suas especificidades e questões” (PRATA; MARTINS, 2005, p.2).

Há entre os artigos compilados por Sá *et al.* (2011) apenas um é de interesse para essa pesquisa pois reflete sobre leitura e escrita na EJA⁹. Esse está no contexto do ensino de física em turmas de EJA do Ensino Médio, e tem como proposta minimizar as dificuldades que os alunos apresentam em relação ao conteúdo da disciplina (LOZADA *et al.*, 2009).

Esse trabalho de Lozada *et al.* (2009) teve como objetivo a ressignificação de conceitos físicos e matemáticos por meio da leitura e

⁹ Outro texto compilado por Sá *et al.* (2011) era de interesse, mas não foi encontrado e por isso não será aqui descrito: Trabalhando textos em turmas da EJA do Ensino Médio: abordagens interdisciplinares como estratégia de ensino de Matemática e Física visando melhorar a questão do numeramento (VI ENPEC).

interpretação de textos interdisciplinares para a melhoria do processo de numeramento. Os autores utilizaram um trecho pequeno de um texto com informações sobre velocidade média, matéria que já havia sido explicada anteriormente aos alunos. Após a leitura do texto, algumas perguntas foram feitas, entre elas perguntas de localização, pois a resposta estava no texto.

Os próprios autores reconhecem a limitação do estudo que realizaram em relação a interpretação e relatam que seriam necessárias outras atividades textuais para verificar o nível de interpretação dos alunos. Fazem também uma breve reflexão sobre a linguagem ao afirmar que a linguagem do texto estava clara, mas clareza nem sempre indica facilidade de interpretação.

Durante a realização desse levantamento bibliográfico pude perceber algumas discussões que considero fundamentais para a pesquisa na Educação de Jovens e Adultos, entre os quais a forte presença de jovens da EJA, fenômeno conhecido como juvenilização; a necessidade de valorização dos saberes dos estudantes; a importância em se considerar o interesse deles pelos assuntos propostos; e a visão dos mesmos sobre a disciplina de ciências e sobre algumas metodologias propostas. Dessa maneira, discutirei os artigos encontrados nessa revisão que perpassam essas questões, os quais estão organizados no Quadro 1 apresentado a seguir.

Pompeu e Zimmerman (2009) realizaram uma pesquisa a fim de levantar a visão dos alunos sobre a disciplina de Ciências Naturais e Biologia, sobre os conteúdos e estratégias utilizadas nas aulas dessas disciplinas e também em conhecer a visão de ciência apresentada pelos alunos. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada em uma escola particular de Brasília através de questionário e observação participante.

Nos resultados há algumas considerações interessantes a se pontuar, como os motivos relatados pelos estudantes para procurarem a EJA que foram: atender as exigências do trabalho, ingressar em curso superior, obter novos conhecimentos e melhorar as condições de vida. “Aqui cabe ressaltar a confiança depositada na escola pelos alunos, no sentido de que completando os estudos, eles poderão obter melhores empregos e condições de vida” (POMPEU; ZIMMERMANN, 2009. p. 4). Além desses, também foram motivos para estar na EJA a vontade de estudar, a necessidade de socialização, o desejo de progressão na carreira.

Esse perfil de sujeitos que compõe a EJA são fundamentais para

Quadro 1. Compilação de artigos encontrados na revisão que consideram os sujeitos da EJA.

FONTE	TÍTULO	AUTORES	METODOLOGIA	REUSMO
ENPEC	Concepção sobre ciências e ensino de ciências de alunos da EJA.	Pompeu, Zimmerman (2009)	Aplicação de questionário e observação participante.	Estudo busca conhecer a visão dos alunos da EJA tem das disciplinas de Ciências Naturais e de Biologia, dos conteúdos e estratégias de ensino utilizadas nas aulas dessas disciplinas.
ENPEC	Que temas sobre sexualidade mais interessam jovens e adultos? Análise em uma escola parceira do PIBID/UFPB.	Amorim, Freitas (2009)	Desenvolvimento de uma sequência didática.	Discussão sobre os resultados da primeira etapa da sequência didática.
RBPEC	Plantas Medicinais no Ensino de Química e Biologia: propostas interdisciplinares na EJA.	Cavaglier, Messeder (2014)	Sequencia didática realizada em três etapas.	Os autores aplicam um modulo de ensino composto por uma sequência de três abordagens interdisciplinares atreves de temas e textos selecionados.

Fonte 2. Elaboração própria

compreender as particularidades dessa modalidade de ensino. Alguns pesquisadores têm como foco a EJA e se dedicam a discutir os sujeitos e suas particularidades. Levar em consideração os sujeitos e as pesquisas nessa área são fundamentais para que possamos avançar, no sentido que compreender quem são os sujeitos da EJA e assim pensar no ensino coerente para essa modalidade. Retornarei a esse ponto mais adiante quando estiver dialogando diretamente com autores no Capítulo 2, mais propriamente Arroyo (2005, 2007), quando o mesmo discute onde trabalham os estudantes da EJA, e quais suas expectativas e potencialidades

Pompeu e Zimmermann (2009) também tinham como objetivo

conhecer os temas de ciência de interesse dos alunos. Quando solicitados a sugerir temas a maioria afirmou não ter sugestões ou deixou a questão em branco. A justificativa de alguns alunos foi de que os professores já escolhiam temas interessantes o que “conduz a ideia de que os alunos têm uma concepção tradicional de ensino, no qual o professor é detentor de um saber que os alunos devem receber passivamente” (POMPEU; ZIMMERMANN, 2009, p.5) e ainda que “os alunos não se julgam aptos a opinar sobre o que devem estudar nestas disciplinas e que consideram o professor a pessoa competente para fazê-lo” (POMPEU; ZIMMERMANN, 2009, p.5).

Considerando as particularidades do sujeito da EJA, o qual tem um passado marcado por processos de exclusão do sistema de ensino, é raro que alguns alunos cheguem a EJA com voz atuante para sugerir mudanças e conteúdo. Esse aluno foi diversas vezes silenciado em todo processo de ensino, pelo discurso pedagógico autoritário caracterizado pela cientificidade. Dessa maneira, além da crença na concepção tradicional de ensino levantada pelos autores, há que se discutir se esses alunos visualizam outra possibilidade de ensino que não essa. Acredito que isso deva ser levado em consideração, apesar de os autores não terem levantado essa problemática.

No próximo tópico da pesquisa de Pompeu e Zimmerann (2009), o qual se refere as estratégias de ensino que são mais utilizadas na escola e que mais agradam os alunos, as mais citadas como preferidas foram às aulas dialogadas, seguidas de aulas práticas, questionários e trabalhos em grupos. Essas quatro primeiras categorias são anteriores a aula expositiva. Acredito que isso se contraponha a ideia de que os alunos têm uma concepção tradicional de ensino, como foi apontado em “os alunos têm uma concepção tradicional de ensino, no qual o professor é detentor de um saber que os alunos devem receber passivamente” (POMPEU; ZIMMERMANN, 2009, p.5). Afinal se eles não tiveram outras opções didáticas dificilmente enxergarão outras possibilidades de ensino.

Partindo para a pesquisa de Amorim e Freitas (2013), os mesmos se preocuparam em pesquisar quais os temas relacionados à sexualidade que interessavam aos jovens e adultos em uma escola parceira do PIBID/UFPA, descrevendo da sequência didática desenvolvida. Essa pesquisa traça um perfil da turma de EJA e constata que 73,3% dos alunos tinham idade entre 15 e 17 anos.

Esse trabalho é interessante, pois percebe e discute a faixa etária, o que alguns pesquisadores da área da EJA chamam de “juvenilização” (CARRANO, 2007). Amorim e Freitas (2013) percebem e discutem essa

presença marcante de jovens da EJA, porém não dialogam com os autores da área, os vem discutindo essa particularidade há mais de dez anos (CARRANO, 2007). Esses alunos, jovens, ingressam na EJA por uma série de fatores como a reprovação, a desmotivação socioeconômica, dificuldades de acesso e permanência na escola regular e além de tudo, a necessidade de estar no mercado de trabalho. Juntos, esses fatores contribuem para evasão escolar ainda no Ensino Fundamental Regular, o que leva os jovens a procurar a modalidade da EJA, o que explicaria então essa presença significativa de jovens nessa modalidade de ensino.

Os temas sobre sexualidade que mais interessaram os alunos refletem os interesses dessa faixa etária jovem que compõe a EJA no contexto brasileiro. Assim a pergunta que teve mais adeptos foi “como e quando iniciar a vida sexual”. Os autores pontuam que, de acordo com os interesses dos alunos, os mesmos não estão interessados somente em uma aula puramente biológica sobre seu aparelho reprodutor, mas a sua curiosidade é aguçada pela transversalidade desse assunto, ou seja, a sexualidade os interessa mais.

Cavaglier e Messeder (2014) realizaram um estudo com o objetivo de propor uma atividade interdisciplinar que envolvesse o ensino de Química e Biologia na EJA, através das Plantas Mediciniais. Os autores justificam a escolha do tema plantas medicinais, pois as mesmas são tradicionalmente utilizadas no Brasil, tanto como uma fonte de tratamento alternativa visto o alto custo de produtos industrializados, pelas dificuldades de acesso ao sistema público de saúde ou por uma busca a terapêuticas mais saudáveis.

Cavaglier e Messeder (2014) consideram as particularidades da EJA quando afirmam que se trata de uma “modalidade de ensino destinada aqueles que não puderam efetuar seus estudos em idade regular e por isso exige oportunidades apropriadas ao público a que se destina” (CAVAGLIER e MESSEDER, 2014, p.56). Essa pesquisa merece destaque, pois entre a revisão bibliográfica realizada para essa pesquisa, foi à única que se preocupou em saber se o assunto proposto pelos pesquisadores era realmente relevante para os alunos e também por valorizar os saberes dos alunos, o que foi realizado na primeira etapa da pesquisa.

Assim, a primeira etapa de elaboração da pesquisa foi verificar se o tema Plantas Mediciniais era realmente relevante para esse público. Para isso realizaram uma oficina que demonstrou que os alunos são capazes de trazer conhecimentos importantes para contribuir com o

desenvolvimento das atividades e o resultado do questionário revelou que o tema é bastante pertinente para os alunos dessa modalidade de ensino.

Essa pesquisa teve um olhar voltado para os sujeitos da EJA, para seus conhecimentos prévios e pela consulta sobre o interesse desse tema para os alunos. Grande parte - leem-se quase todas - das pesquisas consultadas nessa revisão bibliográfica que abrangem o ensino de ciência e EJA desconsidera os saberes prévios dos sujeitos assim como a importância da abordagem de determinado tema para os sujeitos. Considerando as particularidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino, a bagagem cultural de vivências e conteúdos que eles trazem consigo, é imprescindível um diálogo que se estabeleça entre alunos e professores que direcionem temas de interesse dos alunos considerando e respeitando seus saberes prévios e suas experiências de vida, e não apenas interesses visualizados e justificados por pesquisadores.

Diante das dificuldades existentes na EJA, há que se ter o cuidado para não contribuir com um sistema de ensino marcado por pela exclusão dos alunos. Tantas fórmulas, nomes e conceitos científicos, não fazem sentido a um jovem ou adulto se realmente não tiverem relação com sua vivência. Assim, é imprescindível que os sujeitos e seus saberes prévios sejam considerados. Partindo disso, vamos a última seção dessa revisão bibliográfica.

Prata e Martins (2005) ao discutir a legislação EJA, o Ensino de Ciências e a proposta curricular para o segundo segmento do ensino fundamental, ressaltam que a carência de literatura e profissionais especializados em Ensino de Ciências para essa modalidade implicou na necessidade de uma adaptação da proposta para ensino regular, representada pelo PCN (Planos Curriculares Nacionais). Colocam ainda que “nesta adaptação busca-se uma articulação entre o discurso da EJA e o Ensino de Ciências dos parâmetros curriculares nacionais” (PRATA; MARTINS, 2005, p.9). Os autores ressaltam a “necessidade de um maior diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação em Ciências [...] no sentido de problematizar objetivos práticas no sentido de superar limites e efetivar uma proposta de formação comprometida com a emancipação e participação plena dos sujeitos em sociedade” (PRATA; MARTINS, 2005, p.11).

Porto e Teixeira (2014) em um trabalho de pesquisa bibliográfica a respeito do ensino de Biologia no contexto da EJA realizado através da busca em banco de dissertações e teses da CAPES, nos ENPECs e em um periódico científico, concluíram “que a maioria dos estudos realizados se constitui como práticas de intervenção que, apesar de levar em

consideração o ensino de Biologia no contexto da EJA, caracterizam-se como atividades pontuais” (PORTO; TEIXEIRA, 2014, p.5447). Além disso, no que tange ao ensino de Biologia, esta “modalidade apresenta uma identidade institucional em construção e são poucos os trabalhos que se propõem a discuti-lo e a problematizar a natureza dessa modalidade de ensino, suas especificidades e questões” (PORTO; TEIXEIRA, 2014, p. 5447).

Esses resultados podem ser um reflexo da não abordagem das particularidades da EJA nas instituições que formam licenciados em biologia e em outras áreas específicas. Assim os processos históricos de construção dessa modalidade de ensino no país, as diferentes abordagens metodológicas e as particularidades dos sujeitos não são problematizados com os estudantes de graduação e pós, elas dificilmente irão refletir nas pesquisas realizadas e por conta disso, em sua grande maioria, pesquisas pontuais são desenvolvidas.

Em uma sociedade em constante mudança, torna-se necessário um ensino que estimule o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, de buscar informações, analisa-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular em oposição ao ensino que temos presenciado atualmente. Assim, se considerarmos as especificidades e os muitos aspectos do público que a EJA representa, poderemos perceber que é preciso um olhar diferenciado para os sujeitos da EJA, que são trabalhadores, donas de casa, outros jovens que não se adequaram ao ensino regular, mas todos parecem ter em si um objetivo comum: a busca pelo seu espaço na sociedade.

2.3 LEITURA E ESCRITA: INTERFACES ENTRE A EJA E O ENSINO DE CIÊNCIAS.

Os artigos aqui abordados refletem amplamente sobre leitura e escrita na EJA no Ensino de Ciências (LOIOLA *et al.* 2013; RIBEIRO *et al.* 2012a; Ribeiro *et al.* 2012b, Vilanova e Martins, 2008; Assis e Teixeira, 2007) e estão organizados no Quadro 2.

Quadro 2. Compilação de artigos de leitura e escrita na EJA no EC.

FONTE	TÍTULO	AUTORES	METODOLOGIA	RESUMO
ENPEC	Uso de textos de divulgação científica no desenvolvimento de temas de Educação em Saúde na EJA.	Loiola, Zancul, Birerril, 2013.	Utilização de textos de divulgação científica adaptada por professor da EJA em uma sequência de sete textos trabalhas em 16 encontros.	Todos os encontros tiveram como pronto de partida textos de divulgação científica que foram adaptados para que pudessem ser utilizados em aulas.
ENPEC	Ler na aula de ciências na EJA: uma caracterização das práticas de leitura promovidas por um professor de ciências iniciante.	Ribeiro, Munford, Silva, Silva, 2012 (a)	Acompanhamento de aulas por quatro meses com auxílio de registros tecnológicos e de anotações em caderno de campo, além de entrevista feita com professor.	Desenvolvimento de três blocos de aulas, dos quais dois contavam com a presença de textos escritos impressos e entregues aos alunos. Práticas do professor se aproximam de leituras polissêmicas, com práticas de intertextualidade.
RBPEC	Experiências de leitura em Ciências da Natureza na EJA: um estudo das práticas de professores em formação inicial.	Ribeiro, Munford, Perna, Silva, 2012 (b)	Entrevistas e grupos focais.	Investigaram práticas de leitura de licenciandos que atuavam como docentes em um projeto de ensino fundamental na EJA.
Periódicos CAPES	Discursos sobre saúde na EJA: uma análise crítica da	Vilanova; Martins, 2008.	Textos produzidos por professores que atuavam na EJA foram analisados sob a	Os resultados apontam para a utilização de livros didáticos de ciências como principal

	produção de materiais educativos de ciências.		perspectiva da análise do discurso.	recurso mobilizado para a produção de textos sobre saúde pelos professores de ciências, o que sugere uma adaptação das propostas para o ensino regular.
Ensaio	Dinâmica discursiva e o ensino de física: análise de um episódio de ensino envolvendo o uso de um texto alternativo.	Assis, Teixeira (2007)	Análise de aulas gravadas e transcrições dos diálogos entre alunos e professores.	Analisa a dinâmica discursiva entre alunos e professores mediados por um texto produzido por professores de física do ensino médio. Os resultados evidenciaram que o referido texto mostrou-se potencialmente significativo para os alunos, aguçando a curiosidade.

Fonte 3. Elaboração própria

Loiola *et al.* (2013) discutem possibilidades do uso de textos de divulgação científica como ferramenta para trabalhar o tema “Alimentação” no contexto da EJA. Os textos foram escolhidos pelo professor em revistas de circulação e adaptados para que pudessem ser utilizados em sala de aula, considerando extensão do texto, tipo de linguagem utilizada, presença de ilustrações, sua fonte e tempo de aula disponível para leitura do mesmo.

A atividade foi desenvolvida em uma escola pública de Sobradinho (DF) em uma sequência de sete atividades com abordagens diferentes, como: “Mania de Magreza” e “Alimentação saudável para que? ”. Os quais estavam subsidiados por textos de divulgação científica correspondentes e em cada uma das atividades. Os alunos eram incentivados a participar de debates e discussões.

Os autores tiveram resultados positivos em relação à aceitação dos alunos pela metodologia utilizada e pela utilização dos textos. A maioria se mostrou favorável aos debates e exposições em grupos. Entretanto

pontuam uma limitação pautada na dificuldade de interpretação de textos e que não basta apenas incluí-los nas aulas de Ciências e sim “usar os textos de maneira a envolver os alunos e muitas vezes ajudá-los a interpretar o texto” (LOIOLA *et al.* 2013, p.7).

Nota-se aqui uma preocupação com os processos de leitura e logo de interpretação de textos. A pesquisa não aprofunda a questão de interpretação porque está focado nos processos dialógicos de interação entre alunos e o texto mediado pelo professor. Os textos de divulgação científica foram colocados como uma maneira alternativa ao livro didático e foram apresentados de maneira dialógica. Isso gerou um aumento na participação dos estudantes em sala de aula, permitindo o estabelecimento de debates, nos quais os alunos puderam expressar suas opiniões, seus valores e posicionamento críticos.

Discutindo leitura e escrita na EJA, Ribeiro *et al.* (2012a) tiveram como objetivo apresentar uma caracterização preliminar de práticas de leitura promovidas por um professor iniciante de Ciências da Natureza e quais seus reflexos na promoção da intertextualidade. A escolha de acompanhar um professor iniciante, segundo os autores, foi realizada pois este estaria “mais atento a questões geralmente desconsideradas no Ensino de Ciências, tais como os processos de ensino e aprendizagem de leitura, já que o mesmo estava vivenciando essas problematizações em espaços de formação” (RIBEIRO, *et al.* 2012a, p. 4).

Acredito que essa justificativa utilizada pelos autores desconsidera tanto as formações continuadas das quais participam os professores “mais experientes”. Assim como a vivência dos mesmos, que por estar em sala de aula, compreendem as limitações dos alunos com os processos de ensino e aprendizagem de leitura em suas práticas docentes.

Os autores ainda pontuam que consideram que “professores inseridos em processos de formação tem mais disposição de testar formas inovadoras de trabalhar ciências com os aprendizes” (RIBEIRO, *et al.* 2012a, p.4).

Essa é outra afirmação questionável, pois não são raras as iniciativas inovadoras de professores experientes de ciências. Além de que, fazer uma afirmação dessas sem contextualizar quais professores experientes e em que situações, não contribui para as pesquisas em ensino assim como para a imagem do professor.

Feita essas observações, as atividades desenvolvidas pelo professor iniciante contavam com a leitura de textos escritos, diálogo com os alunos e apresentações orais. Segundo a observação dos

pesquisadores, a prática do professor facilitou a intertextualidade, ou seja, as conexões com outros textos e se aproximaram de leitura polissêmicas (ORLANDI, 2006).

Ribeiro *et al.* (2012b) investigaram práticas de leitura de licenciandos que atuavam como docentes em um Projeto de Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. Partiram dos relatos pessoais com a leitura, ou seja, as histórias de leitura dos licenciandos com as práticas vivenciadas, buscando construir relações e compreender os significados construídos para a leitura no ensino-aprendizagem de ciência.

A pesquisa foi de caráter qualitativo e a coleta de dados foi realizada através de entrevistas e grupos focais. Os textos utilizados para a realização da pesquisa foram selecionados pelos próprios professores, adaptados e/ou elaborados por eles, que tinham como intenção veicular informações científicas e foram trabalhados de forma expositiva. Os autores realizaram uma reflexão sobre as histórias de leitura dos quatro professores licenciandos e para todos eles a leitura era parte significativa da vida, em vários contextos. Três dos participantes escreviam música e/ou poemas. Todos os “participantes tiveram dificuldade em recordar aspectos de seu processo de alfabetização, ou seja, mesmo em suas memórias identificavam-se como indivíduos já letrados, engajando-se em práticas de leitura de textos escritos” (RIBEIRO *et al.* 2012b, p.138).

A análise dos resultados deixa evidente como, para esses licenciandos, as práticas de leitura estavam presentes no contexto familiar e eram extremamente positivas e significativas. De maneira geral, dispunham de grande quantidade de livros em suas casas e descrevem parentes próximos como leitores ávidos (RIBEIRO *et al.* 2012b).

Um dado interessante obtido pelos autores é que apenas um dos professores - licenciandos tem as práticas de leitura predominantemente associada a escola. Todavia ele não as problematiza, possivelmente por não ter outras referências. “Já os outros participantes, descrevem suas experiências de leitura na escola de forma mais negativa, atribuindo suas limitações, principalmente, a natureza dos textos” (RIBEIRO *et al.* 2012b, p.140). Esses outros falam sobre as leituras da escola como “decoreba” e como leitura de localização para os textos de vestibular nos livros e apostilas. E ainda que a leitura escolar se contrapõe a leitura da família por não ser obrigatória e pela autonomia na escolha dos textos.

Os autores concluem a partir disso que de maneira geral, a leitura de Ciências na escola foi menos marcante do que a leitura no contexto familiar, assim inferiram que as práticas de leitura nas famílias seriam importantes para a participação em práticas de leitura na escola.

As práticas de leitura dos licenciandos em sala de aula da EJA foram realizadas de maneira silenciosa e após de maneira coletiva. Pelos relatos dos professores nas entrevistas, o trabalho com textos gera a “extrapolação” que foi identificado como elementos do texto associados com outros conhecimentos, geralmente originados de vivências cotidianas e que eram fortemente influenciadas pela intencionalidade do professor. A noção de “extrapolação” foi associada com as noções de intertextualidade que circulam no meio acadêmico.

As questões mais importantes para a pesquisa em leitura deixam de ser características dos textos e passam a ser, por exemplo: quem constrói relações, com quais propósitos, como os outros respondem às relações propostas, quais relações são reconhecidas como válidas e por quem, etc. Nesse sentido, é interessante notar que os participantes falavam do texto sempre no contexto das práticas de leitura, ou seja, voltando-se para o agir (ensinar e aprender) com o texto. O texto não existia dissociado dos diálogos com os alunos em torno dele e ou dissociado de uma avaliação de como os alunos apropriavam-se dele. Assim, parece-nos que, apesar de não falarem de intertextualidade explicitamente, os participantes construíram noções de leitura e desenvolveram práticas de leitura que também incorporam aspectos dessa segunda noção acadêmica (RIBEIRO, *et al.* 2012 b, p. 147).

Por fim, nas considerações finais do artigo Ribeiro, *et al.* (2012b) faz brevemente menção aos sujeitos da EJA e que “ser professor em salas de aula com alunos afastados da escola há vários anos exigiu transformações nas suas práticas de leitura com valorização de aspectos de diferentes noções de intertextualidade (RIBEIRO *et al.* 2012b, p.148)”. Além de uma caracterização na introdução de cerca de um parágrafo a respeito das particularidades da EJA, que incluam maior bagagem de saberes construídos ao longo da vida do que os dos educadores e que em

função disso um diálogo é fundamental na EJA.

Assis e Teixeira (2007) analisaram a dinâmica discursiva entre alunos e professores mediados pelo uso de um texto alternativo intitulado “Nosso Universo”, em aula de Física, em uma sala de Educação de Jovens e Adultos. O artigo se preocupa em verificar se o discurso do professor mediando à interação entre os alunos e o texto, levou os estudantes a demonstrarem, por meio de seus argumentos, a facilitação da aprendizagem significativa crítica acerca dos conhecimentos trabalhados.

Os autores justificam a utilização de texto no ensino de Física pela necessidade de trabalhar com informações contextualizadas, e que assim “pode recuperar na escola, e nas aulas de física, o interesse dos alunos em conhecer, bem como, produzir contextos de aprendizagem” (ASSIS; TEIXEIRA, 2007, p. 3).

Há uma preocupação no modo como o texto deve ser abordado, e segundo os autores, há a necessidade de superação de práticas que restrinjam a leitura a uma interpretação imediata e única. Para isso deve-se considerar o texto como ferramenta didática, com o propósito de viabilizar a superação das referidas práticas, requer uma abordagem dialógica.

Os autores dialogam com Orlandi (2008) ao considerar as diferentes formas de discurso, o lúdico, polêmico e o autoritário e problematizam as questões de linguagem quando afirma que ela não é neutra, mas expressa e reflete o pensamento. Dialoga também com Moreira (2000) para fundamentar seus pressupostos teóricos em relação à Aprendizagem Significativa.

O texto foi produzido por seis professores de Física do Ensino Médio e articula os conhecimentos científicos com o cotidiano, abordando vários conteúdos relacionados à Física de forma desfragmentada e não linear. Uma sequência de aulas foi gravada e ao final de cada capítulo os alunos realizaram uma avaliação sobre os mesmos. Esse artigo foi produzido pela análise e transcrição relativa a um episódio, cuja leitura propiciou que fossem trabalhados os conceitos de massa, peso, campo gravitacional e velocidade de escape.

Pela análise e discussão dos resultados os autores consideraram que a interação com o texto viabilizou a construção de um espaço dialógico que propiciou a ocorrência de contextos de aprendizagem significativa crítica relativa aos conhecimentos abordados.

Assim podemos notar que há pesquisas que abrangem o EC na EJA, os quais se apropriam das discussões dos diferentes usos da

linguagem e em como elas podem influenciar no ensino. Podemos também notar que essas questões estão sendo desenvolvidas tendo como foco a mediação das práticas pedagógicas de professores através de textos.

2.4 LEITURA E ESCRITA: APROXIMAÇÕES ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E ANÁLISE DO DISCURSO

Nessa seção realizarei a revisão de alguns artigos que relacionam leitura e escrita na educação em ciências, tendo como referencial teórico a AD da vertente francesa (Quadro 3). Os artigos aqui descritos não foram encontrados com a busca de palavras chaves descritas no início desse capítulo. Entretanto, eles não poderiam deixar de compor essa dissertação, já que abordam reflexões sobre leitura e escrita e o EC, tendo como referencial teórico metodológico a AD de vertente francesa e os textos de Eni P. Orlandi, sendo assim de fundamental importância para essa revisão bibliográfica.

Quadro 3. Artigos compilados sobre leitura e escrita sob viés da AD.

FONTE	TÍTULO	AUTORES	METODOLOGIA	RESUMO
RBPEC	O que dizem os estudos da linguagem na educação científica?	Flôr, Cassiani, 2011.	Levantamento bibliográfico.	As autoras criaram sete categorias, nas quais foram descritos os artigos e discutidos.
Livro (Galieta, Giraldi)	Leitura, escrita e autoria: relações com o ensino de ciências.	Giraldi (2014).	Problematiza alguns aspectos relativos a linguagem na educação em ciências de uma escola pública de Florianópolis, utilizando a AD de linha francesa.	Entre os pontos discutidos estão: autoria, três níveis de repetição, a valorização de leituras polissêmicas, não separação entre forma e conteúdo, além da interação entre

				pesquisadora e professores a partir de textos.
Livro (Almeida, Cassiani, Oliveira)	Para pensar leitura e escrita na ciência.	Almeida, Cassiani e Oliveira (2008).	Nas aulas ministradas foram produzidos textos escritos. Parte do material foi analisada com o objetivo de identificar princípios de autoria nas escritas.	As autoras procuraram identificar deslocamentos no processo de pensamento dos estudantes aos lhos ter sido solicitado que escrevessem de maneira mais livre.
Teoria e Prática	É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais?	Cassiani, Giraldi, Linsingen (2012)	Discussão sobre a importância da formação do leitor para além da aprendizagem dos conteúdos científicos.	Utilizam principalmente dois enfoques: a importância das histórias de leitura e o resgate do conceito de autoria.
Leitura: teoria e prática	Práticas de leitura de textos na escola.	Geraldi (1984).	Discute diferentes posturas diante de um texto.	Pontua quatro possibilidades de postura: a busca de informações, estudo do texto, texto pretexto, fruição do texto.
ENPEC	Leitura em aulas de ciências: análise de condições de produção.	Giraldi, Cassiani (2009)	Analisaram a interação de dois professores de ciências de uma escola pública, durante três meses, utilizando para isso diários de campo e gravação de áudio.	Abordaram algumas questões relativas a leitura e ao EC, como: importância do questionamento no desenvolvimento da ciência e previsibilidade com relação as possíveis

				leituras na escola.
Ensaio	Condições de produção de sentidos em textos didáticos	Cassiani (Souza), 2006.	A autora discute o uso de textos em uma escola supletiva, na disciplina de ciências.	O trabalho discute o uso do material didático criticado pelos professores, levando a interpretações inesperadas.

Fonte 4. Elaboração própria

Flôr e Cassiani (2011) tentaram compreender como se deu a incorporação e articulação entre os Estudos da Linguagem e Educação Científica através da realização de um levantamento bibliográfico. O referencial teórico metodológico utilizado pelas autoras foi AD de linha francesa. A questão norteadora do estudo foi: Quais as abordagens utilizadas por estudos que articulam linguagem e Educação Científica? Entre os trabalhos levantados ao realizar o estudo, apareceram os seguintes temas: *Linguagem quanto produto de pensamento*; *O caráter metafórico da linguagem*; *A linguagem como ferramenta*; *Os professores – formador ou em formação – e sua relação com a leitura*; *Leitura: foco no texto*; *Leitura: o texto em funcionamento*; *A preocupação com a formação do leitor*.

Na “*Linguagem enquanto produto de pensamento*” a relação entre linguagem e conhecimento não é problematizada. “Uma vez que esses trabalhos veem a linguagem como produtos de pensamento, sua busca se dá no sentido de trazer à tona esse pensamento. Há por trás dessa perspectiva o que a AD Francesa entende por *ilusão da transparência da linguagem*, que remete a uma visão de que o sentido está atrelado a palavra” (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 70).

No tema *Caráter metafórico da linguagem* os autores reconhecem que a linguagem científica, “por mais que busque a neutralidade, iluda-se com a transparência, ainda assim ela é metafórica e utiliza-se de comparações, analogias e metáforas para comunicar. E na Educação Científica não é diferente” (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 70). Assim, as analogias são importantes para a compreensão de conceitos que exigem muita abstração. Flôr e Cassiani (2011, p. 71) apontam “para a

possibilidade – se não dizer necessidade – de, ao trabalhar com analogias, discutir sobre a natureza da ciência e como essa se desenvolve”.

Outros trabalhos utilizam *a linguagem como ferramenta* no contexto de alfabetização científica comporta linguagens multimodais, comportando diversos modos de comunicação disponíveis, como além da fala, os gestos corporais, imagens, expressões faciais, tons de voz, entre outros. Os estudos nesse campo têm caráter marcado pela visão de linguagem como ferramenta, assim, as pesquisas estão mais correlacionadas a como ensinar a ciência que está posta.

A problemática em torno dessa questão é que “a perspectiva de pensar a linguagem enquanto ferramenta desconsidera a não transparência desta, concebendo que os sentidos já estão presentes no texto, e basta aos estudantes encontrá-los. Isto é problemático porque imobiliza o sujeito diante do texto, impedindo-o de posicionar-se e tomar decisões” (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 72). Já no nosso ponto de vista, ensinamos ciências para permitir que os estudantes lancem novos olhares sobre o que está posto, possibilitando um olhar crítico sobre a mesma, pensando a linguagem enquanto movimento, transformação e não apenas afirmação do que está posto.

No tema *os professores, formados ou em formação, e sua relação com a leitura* estão agrupados trabalho com leituras na formação inicial e continuada de professores de ciências, bem como suas concepções sobre leitura. Alguns dos estudos levantados apontam que “não existiram na formação inicial ou continuada oportunidade de refletir sobre o papel da leitura no ensino e na aprendizagem de ciências. Eles não se veem como formadores de leitores, mas sim como mediadores entre os estudantes e os textos” (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 74), sendo que essa lacuna irá refletir sobre a atuação profissional dos licenciandos. Sendo assim, é consenso entre os pesquisadores dessa área que “é preciso trabalhar na formação, inicial e continuada, para que os professores possam ampliar seu olhar para além da leitura enquanto ferramenta de ensino e busca de informações” (FLÔR; CASSIANI, 2011) quebrando esse círculo vicioso de não formação de leitores.

Na *Leitura: foco no texto* os estudos que envolvem linguagem e Educação Científica tem dado ênfase aos textos escritos utilizados nas aulas em diferentes níveis de ensino. O olhar direciona-se para o texto, para as possibilidades de utilização em sala de aula, assim como para as modificações sofridas por textos não didáticos para serem utilizados em situações didáticas. Sendo assim, são estudados livros didáticos, textos de divulgação científica, literários, histórias em quadrinhos entre outros.

Esse tema de pesquisa é de fundamental importância para o Ensino de Ciências, pois

entender o discurso que caracteriza os livros didáticos permite que professores e estudantes possam interagir com esses textos de forma diferenciada, compreensiva. Assim, abandona-se a posição passiva de receptor de informações em prol de uma posição ativa, de interação com um discurso que pode ser questionado, compreendido, revisado. A forma de utilização do livro didático nas escolas precisa então ser problematizada, o porquê e o para que se lê as coisas que se lê tornam-se questões de extrema relevância (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 76).

No tema *Leitura: texto em funcionamento* o olhar é direcionado não para o texto, mas para seu funcionamento nas aulas de ciências. “Por funcionamento entendemos não somente a forma pela qual é utilizado, mas também os significados a ele atribuídos e sentidos construídos através da sua leitura” (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 77). Entre os pontos de reflexão as autoras pontuam que?

- Textos não didáticos (divulgação científica, jornalístico, artigo científico) podem funcionar como elementos motivadores ou estruturadores da aula, organizadores de explicações, desencadeadores de debates e contextos para a aquisição de novas práticas de leitura;
- A utilização desse tipo de texto exige a introdução de atividades de leitura em sala de aula;
- Alguns aspectos do funcionamento do discurso pedagógico (autoritário) podem ser deslocados pelo funcionamento de textos de divulgação científica em sala de aula;
- As condições de produção de sentidos e as histórias de leituras dos sujeitos leitores influenciam no funcionamento dos textos em sala de aula (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 77).

O último tema, *Preocupação com formação do leitor*, tanto o texto

quanto seu funcionamento são compreendidos enquanto processos que influenciam e contribuem para a inclusão da leitura nas práticas cotidianas dos indivíduos e para o aprendizado de ciências.

As autoras destacam que “não basta mudar as fontes de leitura, pois o problema é tanto o que o sujeito lê, quanto à forma através da qual essa leitura lhe é possibilitada” (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 79). Assim, “quando se pretende um ensino diferenciado, que permita aos estudantes refletirem, analisarem, criticarem, se posicionarem, enfim, assumir sua voz e seu papel de leitores, é necessário que se tenha em mente que a solução não está no texto em si. Depende em grande parte das formas de seu funcionamento” (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 79). Entretanto, se por um lado a escolha do texto não é determinante na forma como ele é compreendido, por outro, a escolha desse pode auxiliar muito na sua compreensão.

Os textos que circulam no meio escolar transformam conhecimento transitórios em verdades absolutas, silenciando o estudante, que, diante de tal verdade nada mais tem a dizer. Assim, o sujeito é impedido de exercer a polissemia e a intertextualidade, buscando exterioridades e outros sentidos para aquela leitura (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 80). Essa dinâmica se estabelece em sala de aula, não apenas diante de livros didáticos, e podem ocorrer diante de diferentes tipos de textos. É importante ter claro que quando se pretende um ensino diferenciado, que permita aos estudantes manifestações de suas opiniões, reflexões, críticas, é necessário que se tenha em mente que a solução não está no texto em si. Depende em grande arte das formas de seu funcionamento.

Finalizado todos os temas abordados pelas autoras, a diversidade de trabalhos levantados mostra uma pluralidade de abordagens e olhares sobre os estudos envolvendo a linguagem na área da Educação Científica.

O trabalho realizado por Giraldi (2014) tem como objetivo problematizar alguns aspectos relativos a linguagem na educação com foco no discurso produzido por dois professores de ciências de uma escola pública de Florianópolis. Sua perspectiva teórica e metodológica é Análise do Discurso de linha francesa (AD). Esses discursos foram produzidos no âmbito da pesquisa de doutorado da autora que tinha como foco investigar o papel da leitura e da escrita no Ensino de Ciências.

O recorte apresentado pela autora objetiva trazer compreensões sobre os sentidos produzidos por eles acerca de ler e escrever em aulas de ciências, pensando em suas consequências pedagógicas. Também é objetivo discutir aspectos metodológicos envolvidos na pesquisa, mais

particularmente no que se refere as posições assumidas por professores e pesquisadora, compreendendo como parte constitutiva dos discursos produzidos no espaço de investigação.

A discussão sobre leitura e escrita entre os professores e pesquisadora foi fundamentada em um texto escolhido pelos professores “Para pensar leitura e escrita nas ciências” (ALMEIDA; CASSIANI; OLIVEIRA, 2008), que será abordado aqui mais adiante. Giraldi (2014) ressalta que partir de um discurso produzido por outras pessoas, favoreceu que os professores se posicionassem diante do texto. “A partir da fala dos professores, produzidas no contexto de conversa sobre o texto escolhido, buscamos elementos para pensarmos algumas consequências para a leitura e escrita em contexto de ensino” (GIRALDI, 2014, p, 159).

Entre os pontos debatidos a partir da fala dos professores está relacionada a noção de autoria e os três níveis de repetição. A

fala dos professores nos mostra uma relação entre a ocorrência da repetição empírica e as características do conhecimento científico escolar: é porque o conhecimento científico escolar tem suas especificidades, inclusive com relação a linguagem, que há grande dificuldade em desenvolver formas de repetição que superem a empírica. Na problemática apontada pelos professores, o conhecimento científico escolar pode ser pensado como um obstáculo para outras formas de repetição e até mesmo de autoria (GIRALDI, 2014, p. 161).

A autora também destaca na conversa com os professores o surgimento de leituras polissêmicas, e que foi valorizada pela professora entrevistada.

A leitura, polissêmica, produzida por esse estudante possibilita a consideração de que a produção de sentidos se dá na interação de vários discursos que remetem a diferentes formações discursivas (escolar, científico, cotidiano), produzindo uma interpretação diferente que, mesmo não correspondendo a expectativa de resposta, mostrou-se interessante e foi valorizada pela professora, uma vez que o aluno mostrou que compreendeu o assunto. (GIRALDI, 2014, p. 164).

Outro ponto discutido foi a importância de se trabalhar questões de linguagem, no EC, visando a não separação entre forma e conteúdo.

Ao diferenciar as posições de (sujeito) leitora assumidas ao ler o texto proposto na pesquisa, daquela que assume ao ler textos que tratam de questões de linguagem, mas que falam de outro lugar social (área de línguas), textos esses propostos no âmbito do projeto de leitura e escrita da escola, a professora reforça a relevância da não separação entre forma e conteúdo. Indica inclusive a relevância de se desenvolver pesquisas que visem trabalhar com questões de linguagem na área do ensino de ciências (GIRALDI, 2014, p. 165).

A autora pontua, nas considerações finais, que, do ponto de vista metodológico é interessante propor discussão entre pesquisadora e professores ao invés de entrevistas. Nesse caso, isso se deu, a partir da leitura de um texto sobre as questões de linguagem no EC. Nessa interação, o foco do encontro ficou no texto e, assim, os professores ficaram mais à vontade para que pudessem se posicionar sobre as questões discutidas.

O texto escolhido pelos professores da pesquisa de Giraldi (2014), “Para pensar a escrita e a leitura nas ciências” (ALMEIDA; CASSIANI; OLIVEIRA, 2008) reflete sobre o papel da leitura e da escrita no Ensino de Ciências. As autoras esclarecem que não pretendem formar escritores nas aulas de ciências, mas que, ao estimular a leitura e a escrita, poderiam “caminhar na direção do prazer e da valorização do ato de escrever, envolvendo, nesses objetivos, intenções relacionadas a autoria e autonomia dos estudantes” (ALMEIDA; CASSIANI; OLIVEIRA, 2008, p. 39). As autoras buscavam, nesse sentido,

algo diferente que pudesse proporcionar ao aluno maior satisfação ao escrever, principalmente por não haver a necessidade de reproduzir fielmente as palavras corretas e únicas do professor ou do material didático, mas permitindo a manifestação mais livre do pensamento. Esperamos, com isso, contribuir para a demarcação de uma outra maneira de encarar o papel da escrita na escola e principalmente no ensino de ciências (ALMEIDA; CASSIANI; OLIVEIRA, 2008, p. 40).

Compartilho com a autoras o pensamento de que proporcionar outras formas de leitura e escrita, diferentes das que estão estabelecidas no EC, podem se uma fonte de prazer e satisfação e assim modificar as relações dos estudantes com essas atividades. As autoras utilizam como dispositivo analítico a AD, a partir de aportes encontrados nos textos de Eni Orlandi.

Nas aulas ministradas pelas autoras, foram requeridos textos durante ou no fim das atividades estudadas, que poderiam ser carta, diários, pequenas histórias e relato, os quais foram analisados com objetivos de identificar autoria na escrita. Para dar subsídio a essas análises, as autoras recorreram à aportes teóricos que as auxiliam a pensar leitura e escrita nas ciências, entre as quais estão as obras de Orlandi, Maingueneau, Chalmers e Vygotsky.

Dos textos de Maingueneau¹⁰, as autoras trazem o aspecto de “lugar de onde se fala e, portanto, de onde se escreve, o que determina a identidade de cada indivíduo, sendo que este também, ao enunciar, garante sua autoridade institucional” (ALMEIDA; CASSIANI; OLIVEIRA, 2008, p. 40, p. 43). O autor também discute a ideia de que gênero - diálogo, editorial, científico, manifesto, diário, panfleto, etc - é um elemento que legitima o lugar enunciativo.

Consideram ainda que, se referindo a Alan Chalmers¹¹, que dois observadores vendo o mesmo objeto, sob as mesmas condições físicas, não tem necessariamente a mesma experiência. Assim, o que vemos, é constituído em nossas mentes, dependendo da interpretação de cada um.

Entre os aspectos abordados pelos autores estão os três níveis de repetição. Na “repetição empírica” o estudante utiliza a memória para dizer aquilo que já foi dito pelo professor e pelos livros, num mero exercício mnemônico. Na “repetição formal” o estudante explicita as mesmas ideias, porém com outras palavras, sendo esse tipo o mais comum no contexto escolar. Já na “repetição histórica” há a incorporação de sentido do próprio do aluno à memória constitutiva, sendo nesse nível de repetição, que o aluno passa a assumir um discurso como seu, assumindo, portanto, a posição de autor.

¹⁰ MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análises de discurso. Trad. Por Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1989, p. 29-51

¹¹ CHALMERS, Alan F. O que é a ciência afinal? Trad. Por Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993. 225p.

Também reiteram que a proposta da AD é

considerar a relação da linguagem com a exterioridade, as condições de produção, isto é, o falante, o ouvinte, o contexto da enunciação, e o contexto histórico- social, o ideológico. Assim, ocorre o deslocamento das noções de social e de ideologia, sendo o social representado por relações imaginárias que funcionam no discurso, a imagem que se faz de um professor, de uma mãe, de um aluno etc. O efeito ideológico aparece na atividade interpretativa, pois quando o sujeito fala, para ele é como se os sentidos estivessem nas palavras, apagam-se nesse momento as condições de produção e a exterioridade que a constituem (ALMEIDA; CASSIANI; OLIVEIRA, 2008, p 42).

Cassiani, Giraldi e Linsingen (2012) propõem realizar uma discussão sobre a importância da formação do leitor, para além da aprendizagem de conteúdos científicos, no Ensino de Ciências. Assim, compartilho com autores a premissa de que a formação do leitor é de responsabilidade de todas as áreas e não só da disciplina de línguas. Para isso, utilizam dois enfoques a serem explorados: a importância das histórias de leituras e o resgate do conceito de autoria, tendo como aporte teórico e metodológico a AD.

Assim há algumas questões que permeiam o artigo e que são de suma importância:

Como trabalhar um texto? Como lidar com as diferentes interpretações? Somente textos diferenciados garantem uma leitura diferenciada? Quais textos podem contribuir para a apropriação da leitura? Como trabalhar a escrita de forma lúdica? (CASSIANI; GIRALDI; LINSINGEN, 2012).

Iniciam o artigo problematizando o tema a partir do trabalho de Giraldi (1984) de inegável importância histórica, em que defende o prazer de ler para a área de língua portuguesa. Nesse artigo Giraldi (1984) aponta diferentes posturas diante de um texto: a busca de informações, estudo do texto, texto-pretexto, fruição do texto. Assim, Cassiani, Giraldi; Linsingen (2012) repensam a leitura nas disciplinas científicas, pois perceberam que as leituras realizadas nessas disciplinas

têm o papel de busca de informações, sem ter como objetivo pensar na formação do leitor.

Adentrando nas divisões elaboradas por Geraldi (1984), para que se esclareça as posturas diante de um texto temos:

- A leitura – busca de informações: nessa postura de leitura o objetivo do leitor é extrair do texto uma informação. Geralmente são informações requeridas pelos professores e não por própria curiosidade, o que faz diferença, tanto que o autor pergunta “para que ler um texto buscando nele informações?; ensinamos para quê?; e ainda, os alunos aprendem para quê?
- A leitura – estudo do texto: nesse caso de estudo do texto, é necessário especificar: qual a ideia defendida pelo texto, quais os argumentos favoráveis e contrários, coerência entre ao argumento levantados, que são os autores citados, o que eles pesquisam e assim por diante. “Assim é possível que nossa leitura dos leve a concordar – em princípio – com a tese defendida, mas não com os argumentos arrolados e assim por diante” (GERALDI, 1984, p. 29).
- A leitura do texto pretexto: utiliza-se o texto como pretexto para outras atividades.

A leitura – fruição do texto: “o ler por ler, gratuitamente” recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer” (GERALDI, 1984, p. 30). Para tanto, é necessário recuperar três princípios básicos: a) o caminho do leitor: “o respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor (faz pelas suas leituras como nós fazemos leitores por nossas leituras) é essencial” (GERALDI, 1984, p. 30). b) circuito do livro: fora das escolas os livros fazem um circuito que passa por relações de vários tipos que mantemos com diferentes pessoas, assim deve-se criar e incentivar esse circuito dentro da escola. c) não há leitura qualitativa no leitor de um livro só: a qualidade de mergulho de um leitor em um texto, depende, e muito, dos mergulhos anteriores.

Feitas as considerações sobre o texto de Geradi (1984), retorno ao de Cassiani, Giraldi; Linsingen (2012) e a formação de leitores nas disciplinas de ciências, principalmente no que diz respeito as histórias de leitura.

Orlandi (1984) em seu texto intitulado “As histórias das leituras” afirma que toda leitura tem sua história. “Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro. Isso pode ser observado em nós mesmos:

lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes” (Orlandi (1984, p. 7). Há além do tempo, outras variações, como o tipo de discurso e o domínio da variação.

No primeiro, por exemplo, antigos textos sânscritos são lindos hoje como literatura. No segundo, e de caráter social, se refere a leitura de classe, ou seja, há um modo de leitura que pode ser remetido as distinções de classes sociais, como por exemplo, a leitura da classe média, que é mais difundido e propagado na escola. Sendo assim, o Ensino de Ciências, por ser considerado uma transposição didática da produção científica da pesquisa e da academia, e, sendo esses espaços ocupados prioritariamente por pessoas privilegiadas, não estaríamos, de acordo com essa variação, distanciando quase irremediavelmente o EC dos estudantes da escola pública?

Cassiani, Giraldi; Linsingen (2012) pontuam sobre as histórias de leituras na academia e que “em quatro ou cinco anos de cursos de licenciatura, raramente os futuros professores de ciências são convidados a escrever algo mais pessoal ou em forma de narrativa. Geralmente, são relatórios descritivos, com pretensões de neutralidade, com grandes exigências de objetividade” (CASSIANI, GIRALDI, LINSINGEN, 2012, p. 50). A retomada dessas histórias de leitura é fundamental para produzir reflexões sobre como os sujeitos se veem como leitores e para haver possibilidade de mudanças nessa história. Para resgatar as histórias de leitura, os autores escolheram três estratégias:

- Solicitar memoriais, narrativas ou perguntas abertas, sendo essas escrituras abertas sem muita indução que podem traçar um perfil do grupo estudado;
- Escrita de impressões sobre vídeos, poemas, figuras, textos, que tenham possibilidade de leituras polissêmicas;
- Falso texto científico: problematizando como funciona um texto científico;

O outro aspecto abordado pelos autores Cassiani, Giraldi; Linsingen (2012) está relacionado com o processo de criação através da autoria. “Na escola há uma tendência em conter a polissemia e uma ênfase na estabilização de sentidos previstos”, assim como um “silenciamento de que conceitos tem sua história” e ainda, a “eliminação gradual dos sujeitos da ciência, dando a impressão de neutralidade e universalidade do conhecimento científico” (CASSIANI, GIRALDI; LINSINGEN, 2012, p. 52). O movimento de contenção da polissemia é o que gera o

discurso autoritário, caracteriza o discurso pedagógico.

Giraldi (2010) aponta algumas possibilidades, para modificar as condições de produção das leituras em aulas de ciências, dando lugar a polissemia, como:

- A possibilidade de intertextualidade: o trabalho com textos que circulam socialmente;
- Uso de linguagens diferentes: trabalhar com textos escritos, imagéticos, fílmicos, que podem possibilitar mudanças na relação sujeitos-leitores e textos;
- A polissemia: possibilidade de vários sentidos sobre um mesmo tema.

Finalizando o artigo, os mesmos pontuam que “abordagem polissêmica possibilita condições de produção de autoria, entendida como tomada de posição dos sujeitos diante dos textos de/sobre ciência. Ao abrir espaço para a polissemia em sala de aula, buscamos instaurar um discurso que se aproxima do polêmico, que é aquele em que ocorre disputa de sentidos no jogo entre a paráfrase e a polissemia e traz a vida lá de fora para dentro da escola” (CASSIANI, GIRALDI; LINSINGEN; 2012, p. 57).

O trabalho de Giraldi e Cassiani (2009, p. 2) tem por objetivo esclarecer de que modo a escola, mais particularmente nas aulas de ciências, a leitura é compreendida por professores e estudantes. Também se interessam em saber que leitura está presente na relação pedagógica cotidiana e quais as conseqüentes ações empreendidas na escola a partir da compreensão do que seja ler e escrever.

Para isso, as autoras apresentam análises das condições em que são produzidas leituras no contexto de aulas de ciências no Ensino Fundamental, através da análise de episódio de ensino em que ler e escrever eram atividades centrais. Essas atividades foram realizadas a partir da interação de dois professores de Ciências de uma escola pública do município de Florianópolis, durante o período de três meses. As autoras utilizaram anotações das observações em diário de campo e gravações em áudio e, como referencial teórico e metodológico, a AD de linha francesa, tendo como suporte os textos de Eni P. Orlandi.

Entre os pontos levantados pelas autoras, através da observação de uma aula que ocorreu tendo como foco a leitura de dois tipos de texto - um do livro didático adotado pela escola e outro da revista Ciência Hoje das Crianças - é a importância dos questionamentos no desenvolvimento

da ciência. “As perguntas são primordiais não só no sentido de originar pesquisas, mas no sentido de guiar uma investigação, de construir conhecimentos e construir também os objetos desse conhecimento” (GIRALDI e CASSIANI, 2009, p. 6). Ao apontar para a existência de questionamentos no desenvolvimento da ciência, o professor afasta-se da ideia de que o conhecimento científico é desenvolvido a partir de observações neutras ou que é produzido por meio de experimentação, sem haver questionamento anteriores.

Outra discussão levantada foi em relação a leitura na escola, e sua relação com o livro didático, o qual assume posição central no desenvolvimento das aulas, guiando as atividades realizadas e direcionando formas e conteúdos a serem trabalhados. Na situação analisada o professor faz um direcionamento sobre a forma de ler o texto, que exigiria, segundo ele, um registro de determinadas informações. Giraldi e Cassiani (2009, p. 8) ressaltam que essa fala indica certa previsibilidade com relação as possíveis leituras dos estudantes e que a forma segundo a qual a leitura é abordada na escola não permite que se considere o aluno enquanto leitor também fora dela.

Essa imagem de leitor – didático tem sido naturalizado nas aulas de ciências de modo que o aluno está autorizado a fazer determinadas leituras, outras não. Assim como está autorizado a se expressão de uma maneira e de outras não, por que como Orlandi (1995) coloca, o discurso pedagógico é autoritário. Essa condição de leitura instaura como consequência, uma obrigatoriedade de sentido, apontando para formas de expressão caracterizadas pela reflexão formal.

As autoras então colocam que tiveram como intenção apontar alguns problemas relativos a leitura que consideram interessantes de ser desenvolvida em aulas de ciências, e que, a partir de sua compreensão, torna-se possível propor mudanças na prática de abordagem de leitura e escrita.

Cassiani de Souza (2006) discute a utilização de textos numa escola supletiva, de jovens e adultos de São Paulo, na disciplina de ciência, tomando como referência a análise do discurso da escola francesa. Entre os pontos levantados pela autora está a precariedade do material didático, elaborado na época da ditadura militar. Esses módulos foram escritos na década de 70, quando ainda estava em vigor a ditadura, e por isso, estavam sob forte influência da censura quando foram escritos. Esses módulos foram elaborados fundamentados nas ideias de Skinner, cujas pressuposições sustentam que só fatos observáveis e medidos merecem ser trabalhados. Assim, definições de conceitos e ações que podem ser

observadas eram privilegiadas.

Apesar da precariedade dos textos e do material produzidos, os sujeitos traziam questões relevantes que demonstravam avanços na interação com o conhecimento e na sua forma de se relacionar com o texto, o que a autora chama de “imprevisibilidade da leitura”. Assim, apesar de o material ser tão criticado pelos professores, pode levar estudantes a leituras e interpretações inesperadas, levando-a a supor que leituras dependem muito mais da interação entre os sujeitos e os textos, do que a escritura impressa.

3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Nesse capítulo discorrerei sobre como se desenvolveu essa pesquisa ou pelo que se entende na AD como as condições de produção. Essas condições compreendem fundamentalmente o sujeito, a situação e a memória. E assim podemos considerar as condições de produção em sentido amplo e incluímos o contexto sócio histórico e ideológico e as condições no sentido estrito que enunciam e temos as circunstâncias de enunciação. Já a memória faz valer as condições de produção, ela faz valer o interdiscurso. Aquilo que fala em outro lugar, independentemente (ORLANDI, 2012).

Galieta (2013) elaborou um dispositivo analítico para textos escritos, baseado nas considerações de Orlandi (2002), o qual encontra-se dividido em três etapas:

1ª etapa: Constituição do corpus. A delimitação do *corpus* não segue critério empíricos, mas teóricos. O *corpus* é composto por textos que são unidade de análise. O *corpus* resulta de uma construção do próprio analista, ou seja, ele é delimitado de acordo com o objetivo do analista, a natureza do material e a pergunta da pesquisa. O objetivo desse trabalho é *compreender os sentidos sobre leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis e suas implicações para o EC*. Assim, delimitei que comporiam o *corpus* de análise os documentos que direcionam essa modalidade de ensino e o discurso de professores de ciências que já aturam na mesma.

2ª etapa: Descrição do corpus. Com a descrição o *corpus* bruto começa a tornar-se objeto discursivo, pois o material já recebeu um tratamento de análise superficial dando início ao processo de “desuperficialização”. Aqui o analista enuncia as condições de produção do discurso: o como se diz, quem diz, em que circunstância é dito. Há as condições de produção amplas, que compreendem o contexto sócio histórico e ideológico, e as condições de produção em sentido estrito, o contexto imediato. Essa descrição do *corpus* e as condições de produção serão realizadas nesse capítulo.

3ª etapa: Compreensão do objeto discursivo. Nessa etapa o analista também deve ter como ponto de partida e chegada sua teoria. É a partir dela que ele pode definir o que, no objeto discursivo, interessa ser analisado de acordo com sua pergunta e seu objetivo. A compreensão do objeto discursivo foi organizada em regularidades, as quais foram percebidas por uma leitura atenta dos textos. Isso vai ao encontro da Análise do Discurso em que

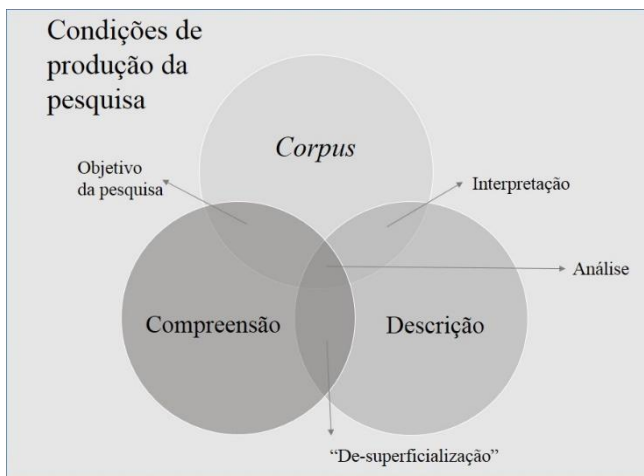
dados e teoria emergem a partir da leitura do objeto discursivo.

Essa terceira fase será realizada nos capítulos posteriores, da seguinte maneira:

- I. Primeiramente procurei compreender os sentidos de leitura e escrita nos documentos que orientam a EJA da RME de Florianópolis, um de cunho nacional - o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CNE/CEB11/2000) - e outro municipal conhecido como Caderno do Professor (2008). Analisado esses objetos discursivos, enunciei quatro regularidades de análise: As condições sociais da leitura; Leituras prazerosas na escola; É fácil ou difícil ler e escrever? e Pesquisa como Princípio Educativo: aproximações com o interdiscurso.
- II. Após, procurei compreensões sobre leitura e escrita do discurso dos professores, o que foi realizado através de entrevistas semiestruturadas. Entre as compreensões sobre leitura e escrita do discurso dos professores foi possível perceber quatro regularidades: Lugares sociais dos professores da EJA; Histórias de Leitura; Cópias na Escola; O professor autor e alfabetizador.

Os passos enunciados por Galieta (2013) inspiraram a elaboração de uma representação pela necessidade de uma maior compreensão de como os conceitos da AD se correlacionam como as etapas do dispositivo analítico proposto (FIGURA 1). Essa representação não isenta outras possibilidades de interpretação, e tampouco tem a pretensão de ser aplicável a outras pesquisas.

Figura 1. Representação do dispositivo analítico da Análise do Discurso para essa pesquisa.



Fonte 5. Elaboração própria

Na figura acima, indicamos que o *corpus* de análise é selecionado de acordo com o objetivo da pesquisa (1ª etapa). Sendo que meu objetivo é compreender sentidos de leitura e escrita na EJA recorri aos documentos que direcionam essa modalidade e aos sentidos produzidos por professores. Assim, o *corpus* de análise se relaciona com o objetivo da pesquisa. Em um primeiro momento realizei a descrição do objeto discurso (2ª etapa) no qual são enunciadas as condições de produção amplas e estritas. Nesse momento é necessário a análise do objeto discurso, entretanto o analista está sujeito a interpretação do objeto por mais que tente se afastar dele. Então *corpus* de descrição se relacionam com a interpretação do objeto discursivo. A compreensão do objeto discursivo (3ª etapa) se dá após a “de-superficialização” realizada na descrição do *corpus* realizada na descrição, a qual está diretamente correlacionada ao objetivo da pesquisa.

De acordo com Galietta (2013), para desenvolver o processo de *compreensão* do corpus de análise, é necessário que inicialmente ocorra

uma descrição do mesmo, iniciando o processo de análise através da “des-superficialização”. Assim, entendo que a descrição se conecta com a *compreensão* através da *interpretação*, pois, a interpretação é parte do processo analítico, uma vez que o analista também está sujeito à interpretação. Quando o sujeito produz uma leitura a partir de sua posição, ele interpreta (ORLANDI, 2008, p. 117). Porém, em um processo de análise se objetiva extrapolar interpretações individuais produzindo a compreensão. Para compreender o modo de funcionamento do discurso, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido é preciso dialogar com suas condições de enunciação: a situação, o contexto e os interlocutores envolvidos, o que está sendo considerado nas condições de produção da pesquisa, sejam elas as amplas e estritas.

As condições de produção da pesquisa, que compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, o que será feito nesse capítulo. Iniciarei pelas condições de produção de sentido amplo, que incluem o contexto histórico brasileiro e legislativo em que os documentos analisados foram construídos assim como levarei em conta os sujeitos que compõe a EJA. Já as condições de produção de sentido estrito compreendem as circunstâncias da enunciação: o contexto imediato (ORLANDI, 2013, p. 30), assim serão abordados de uma maneira descritiva, os documentos oficiais propriamente ditos e o discurso dos professores, que constituem o *corpus* de análise dessa pesquisa. Nos capítulos posteriores realizarei as interpretações dos objetos discursivos propriamente dito.

3.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO AMPLAS

Em um primeiro momento explicitarei o contexto histórico brasileiro e o legislativo que influenciaram especificamente a produção dos documentos de cunho nacional e municipal. Colocarei isso em evidência para tornar claro como e quando esses documentos foram produzidos a fim de discutir suas condições de produção amplas que incluem o contexto sócio histórico. Isso permite conceber o funcionamento do discurso, o que significa dizer que o texto funciona de acordo com sua exterioridade – a situação, o contexto de anunciação e contexto sócio histórico – mostrando o texto em sua incompletude. Também falarei dos sujeitos da EJA e das discussões que permeiam o meio acadêmico, pois essas também são partes significantes para o

funcionamento do discurso da Educação de Jovens e Adultos.

3.1.1 Contextualizando o Parecer CEB nº 11/2000.

Não pretendo aqui fazer um aprofundamento histórico e legislativo da EJA no Brasil, já que, além dos trabalhos que se dedicam especificamente a isso (HADDAD; DI PIERRO, 2000; SAMPAIO, 2009; STRELHOW, 2010 e FRIEDRICH *et al.*, 2010), já foram aqui enunciados seus principais momentos na seção 1.1. Porém, para enunciar as condições de produção amplas dos documentos analisados, farei breves considerações sobre a implementação histórica e legislativa da EJA no Brasil a partir da década de 90, na qual a educação brasileira é marcada pelo reordenamento institucional desencadeado pela aprovação da Constituição de 1988 e da LDBEN em 1996, e que influenciam diretamente na produção dos documentos.

A década de 1990 foi marcada por acontecimentos históricos para a EJA no contexto brasileiro, influenciados por acordos nos quais o Brasil tornou-se signatário como o “Plano Decenal de Educação para Todos” que provocou a elaboração do Plano Nacional de Educação. Também nessa década ocorreu em Hamburgo (1997) a Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela UNESCO, na qual “o Brasil se fez representar por expressivas lideranças do governo e da sociedade civil, demonstrando o interesse e a importância que o país dispensa ao problema” (CONFINTEA, 1999, p. 7).

Na legislação educacional brasileira a oferta da EJA está garantida na LDBEN 9394/96 que a regulamenta como uma modalidade de educação básica no nível fundamental e médio. A qual institui no seu Art. 37 “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Apesar de a legislação considerar que há uma idade própria para cursar o ensino fundamental e médio, o parecer CNE/CEB (2000, p. 12) indica que

em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzem a realização de si e ao conhecimento do outro como sujeito.

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional da Educação (CNE) teve aprovado dois pareceres no ano de 1998, que cujas homologações resultaram em Resoluções da CEB no mesmo ano. Tais resoluções versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. Essas diretrizes se estenderiam para a Educação de Jovens e Adultos. Dessa maneira, até então, não havia Diretrizes Curriculares Nacionais especificamente para a Educação de Jovens e Adultos.

Porém “a EJA, de acordo com a LDBEN 9394/96, passando a ser uma modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento subsequente” (CNE/CEB, 2000, p.2). Assim, os interessados pelo assunto - sistemas de ensino supletivo, associações, organizações entidades - passaram a solicitar esclarecimentos junto ao Conselho Nacional de Educação.

A partir disso o Ministério da Educação (MEC), em 1999, por meio de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) “ao se reunir com responsáveis por essa modalidade de educação nos sistemas, houve por bem encaminhar a esta Câmara um pedido de audiência pública a fim de que as demandas e questões pudessem obter uma resposta mais estrutural” (CNE/CEB, 2000, p. 2). A proposta foi aceita e o presidente da Câmara de Educação Básica indicou um relator para proceder a um estudo mais completo sobre o assunto, e que fosse de caráter interativo com os interessados (CNE/CEB, 2000, p.2). Houveram então uma série de audiências públicas e teleconferências com intuito de pensar e repensar os princípios teóricos da EJA no país.

Tendo como objetivo esclarecer os conflitos e as várias possibilidades de interpretação da legislação que regulamenta a Educação Básica e as especificidades da EJA, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CEB 11/2000, objeto de análise para essa pesquisa. Esse documento, que institui um Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos compreende os princípios e fundamentos da EJA, assim como suas funções, conceitos, história e bases legais.

Assim o Parecer CNE/CEB 11/2000 está de acordo com a LDBEN 9.394/96, que institui que a EJA como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, porém que usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente. O relator conselheiro do Parecer CNE/CEB 11/2000, que

instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovada em 10 de maio de 2000, é Carlos Roberto Jamil Cury.

Cury é atuante na área de Direito a Educação e Políticas Públicas. Possui formação inicial em filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira (1971), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979). Fez seu pós-doutorado, em 1994, junto à Faculdade de Direito do Largo S. Francisco- USP seguido de três pós-doutorados realizados em instituições nacionais e internacionais (CURRY, 2016).

Entre 1996 e 2004 Cury foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB), da qual foi presidente duas vezes. Foi durante esse período, mais especificamente no ano de 2000 que o parecer em questão foi elaborado e publicado. O autor também declara ter experiência na área de Direito à Educação, atuando principalmente nos temas: lei de diretrizes e bases, política educacional, legislação educacional e educação de jovens e adultos, sendo professor há 50 anos e pesquisador ¹ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (CURY, 2016).

Mostrar, mesmo que brevemente, o currículo do relator vem no sentido de elucidar o lugar a partir do qual fala o sujeito que o produziu, que é constitutivo do que ele diz. Assim Jamil Cury, por ser um pesquisador da educação, atuante na área da política educacional, tem condições de cumprir com a função de ser relator de um documento de tamanha relevância para a Educação de Jovens e Adultos. Além de dialogar com os professores e atuantes na área, instituindo seus princípios e fundamentos.

Ele esclarece que o parecer se

dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas de educação básica (CNE/CEB, 2000, p. 4).

A estrutura do parecer contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), a educação de jovens

e adultos – hoje (cursos de EJA, exames, supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico– sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

Portanto, esse documento tem grande relevância nacional, visto que foi elaborado tendo o objetivo de esclarecer conflitos e várias possibilidades de interpretação sobre a EJA no momento em que a mesma foi instituída como uma modalidade da educação básica. Esse documento foi produzido para fundamentar essa modalidade de ensino que possui uma especificidade própria e, como tal, deveria receber um tratamento consequente.

Desse modo, visto a importância desse documento para o estabelecimento da EJA nos países, ele será objeto de análise dessa pesquisa e será contemplado no capítulo 3.

3.1.2 Contextualizando o “Caderno do Professor” (2008).

Na década de 1990, a responsabilidade da Educação de Jovens e Adultos é destinada aos estados e municípios, como foi visto na seção 1.1. É dentro desse contexto que o projeto da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi criado em 1993, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação.

Já havia desde 1970 uma movimentação no município que se preocupava com a sistematização da modalidade de educação de adultos. Houve uma iniciativa de curso de preparação de monitores para alfabetização de adultos baseado nas ideias de Paulo Freire em julho de 1970.

Entretanto, a ditadura militar rompeu com esses encaminhamentos e implementou o MOBRAL. Com o fim da ditadura e por consequente do MOBRAL, houve, de 1986 a 1988, um convênio estabelecido entre a Fundação Educar e a educação de adultos que funcionou como projeto que tinha como objetivo atender os alunos do supletivo de 1ª a 4ª série, em fase de alfabetização (MACHADO, 2006).

Em 1989 foi criada a Coordenadoria de Alfabetização e Supletivo de Adultos, o qual passou a atender oito turmas de alfabetização e cinco no supletivo, sendo a maioria no período noturno, destinadas a atender bairros periféricos, o que se estende até o final de 2001 (MACHADO, 2006, p. 21).

Nesse interim, em 1993 é organizado um boletim intitulado “Para começo de conversa”, que trazia resumidamente as quatro diretrizes da Educação: Democratização de Acesso; Democratização da Gestão; Educação de Jovens e Adultos e Uma Nova Qualidade de Vida. Inicia-se também o Movimento de Reorientação Curricular (MRC), que tinha por objetivo elaborar uma proposta de currículo junto as comunidades e aos educadores da rede. São convidados a participar todos os segmentos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, que incluía a EJA. (MACHADO, 2006, p. 21).

O MRC dá lugar ao Movimento de Reorganização Didática (MRD) para o ensino fundamental, o qual inclui as Classes de Aceleração implantadas na rede, pois constatou-se em 1997, que dos alunos matriculados da RME de Florianópolis, 28% das crianças e adolescentes tinham desvio idade/série. As Classes de Aceleração tinham como objetivo reverter a situação de fracasso escolar, evitar a repetência e a evasão, viabilizar a apropriação e o domínio de conhecimentos básicos nas quatro séries iniciais e proporcionar aos alunos com desvio idade/série a oportunidade de retomar seu percurso escolar (MACHADO, 2006, p. 27).

A coordenação das Classes de Aceleração promovia formação continuada, planejamento e atendimento individual aos alunos no período oposto ao escolar. Houveram nesse período consultores que trabalhavam com os professores do ensino regular. Foi nesse contexto que o professor Gilvan Muller de Oliveira, que prestava assessoria na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, passou a desenvolver discussões sobre educar pela pesquisa, no sentido de romper com as disciplinas escolares. Essas discussões estavam concentradas em atitudes isoladas de poucos professores interessados em modificar o ensino e trabalhar com proposta pedagógica que apresentasse possibilidade para aquelas crianças.

A primeira coisa que aparece é a consciência de que o pensamento, o aprender não é disciplinar, não é cumulativo, não se repete, não é possível estabelecer conhecimento numa relação geral, mas só como uma relação particular dentro de grupos particulares, que fazem alguma coisa particular deles naquele momento (OLIVEIRA, 2004, p. 23).

Assim, com o andamento das discussões, alguns professores passaram a desenvolver a pesquisa nas Classes de Aceleração. A partir do trabalho nessas classes, houveram uma série de discussões pedagógicas, sobre a pesquisa, disciplinas, sobre a possibilidade de romper os limites estritos das mesmas e os professores passaram a avançar nessa direção. Esse trabalho via pesquisa foi inserido nas Classes de Aceleração por

intermédio dos professores Sônia Santos Lima de Carvalho, Marilda T. Rios e Gilvan Muller de Oliveira.

Os alunos das Classes de Aceleração, segundo Carvalho (2004, p. 15), tinham em sua maioria de 9 a 16 anos, com desvio idade/série, e que naquele momento não estavam conseguindo obter sucesso. A proposta de educar pela pesquisa era vista como uma possibilidade de aprendizagem para aqueles alunos.

O importante seria: mostrar para as crianças que há possibilidade de elas aprenderem, e que elas pudessem aprender. Não era só um trabalho de autoestima; era a criança se ver aprendendo, e quando ela se via aprendendo ela se sentia capaz, e o trabalho fluía. Então, muito mais importante do que corrigir o desvio, era trazer de novo para a criança a possibilidade de sucesso escolar (CARVALHO, 2004, p. 16). Interessante pontuar que o ensinar via pesquisa já vinha sendo desenvolvido pelo professor Gilvan Muller de Oliveira e que houve um trabalho com indígenas de suma importância, no qual percebeu que

os professores indígenas tinham que ser geradores de seu projeto educacional e que faziam isso contando somente com sua própria reflexão [...]. Estar aliado aos professores indígenas implicava que nós não íamos transmitir conteúdos no Ministério aos índios, mas que os professores indígenas iam articular, gerar, pesquisar, produzir esses conhecimentos seus. Então, a ideia de produção, a ideia de ruptura com a reprodução, a ideia de que cada um é responsável pelo seu caminho, e que por isso precisa ter seus interesses expressos, essa ideia estava como pressuposto comum (OLIVEIRA, 2004, p. 23).

Assim o modelo pedagógico com pesquisa feita pelos alunos foi construído nas Classes de Aceleração. Já o modelo operacional, administrativo, de formato, foi construído sobretudo na EJA, mais tarde. “A complementaridade importante é que num momento nós conseguimos formatar um modelo pedagógico e colocar em prática esse modelo pedagógico. Então ele, preexistia a EJA. Quando ele entra na EJA, ele entra abrindo caminho para uma nova estrutura” (OLIVEIRA, 2004, p. 27).

Em decorrência dessas modificações, foi instalada a pesquisa

como princípio educativo a partir de 1999 nas Classes de Aceleração em algumas escolas da RME de Florianópolis e a partir de 2000 passa a ser implantada na Educação de Jovens e Adultos. Assim, ocorre uma nova etapa com alguns professores já experientes com a pesquisa, e outros novatos, para tentar construir uma prática teoricamente efetiva no ensino via pesquisa na EJA de Florianópolis.

Até 2001 a EJA era uma coordenadoria dentro da prefeitura. A partir desse ano houve uma reestruturação na Secretaria como um todo e criou-se a Divisão de Educação Continuada, responsável pela Educação de Jovens e Adultos e pelas Classes de Aceleração (BAZIN, 2004, p. 30). Desde então, a organização dos núcleos é composta por professor ou professora do primeiro segmento, que tem por objetivo a alfabetização, tem como formação a pedagogia., os professores do segundo segmento têm as devidas formações para as áreas específicas do ensino fundamental, sendo elas: ciências, geografia, história, matemática, espanhol, português, artes, educação física. Todos os núcleos possuem também um coordenador e um auxiliar de classe.

Até o ano de 2016 a oferta da EJA se distribuía pela cidade de Florianópolis em nove núcleos. Em 2017 foram reduzidos o número de núcleos para seis. Nesses núcleos de EJA é possível cursar o primeiro e segundo segmento, que correspondem respectivamente as turmas de alfabetização (1^o ao 5^o ano) e as turmas finais do ensino fundamental (6^o ao 9^o ano). Podem se matricular alunos com quinze anos ou mais, sendo encaminhados ao primeiro segmento aqueles com problemas de alfabetização ou analfabetos e para o segundo segmento os já alfabetizados.

Cada segmento pode ser cursado pelos estudantes durante um ano letivo desde que o mesmo acumule 800 horas de atividades, sendo que 200 delas podem ter sido desenvolvidas em atividades extraclasse, conhecidas como HPE (horas de produção externa ou horas não presenciais - HNP). Para o segundo segmento, para além das horas cumpridas, há a necessidade de desenvolver e apresentar três ciclos de pesquisa.

É por isso que a metodologia se chama pesquisa como princípio educativo. Por mais que outras atividades sejam desenvolvidas, como aulas, oficinas, jogos, feiras, e várias outras possibilidades educacionais que ficam sobre a responsabilidade organizacional de cada núcleo, as pesquisas são a atividade que mais demandam tempo e dedicação dos alunos e professores do segundo segmento.

Segundo o Caderno do Professor (2008, p. 6) o ano de 2008 se configurou como um ano especial para a EJA no âmbito mundial, nacional e municipal. Mundial pela preparação do VI CONFITEA – Conferência internacional de Educação de Adultos, em que foram estudadas e debatidas as políticas públicas da EJA. Nacional, pois, evento ocorreu no Rio de Janeiro, pela primeira vez em um país latino americano, o que gerou debates em todo país. E municipal porque, além de estar participando dos movimentos já citados, estava participando do Plano Municipal da Educação de Florianópolis e da Resolução do Conselho Municipal de Educação que normatizou e a estrutura e funcionamento da EJA do Município.

Assim, considerando esse movimento em prol da EJA no mundo e um seminário realizado por profissionais da EJA no segundo semestre de 2007, em que foram apresentadas atividades relevantes por diversos núcleos, foram apresentadas proposições no Caderno do Professor (2008), que se constitui como um documento de fundamental importância da EJA da RME de Florianópolis, o qual se constitui como um dos materiais de maior relevância na rede, e como fonte de consulta para os professores da EJA, para conhecimento e informações sobre a pesquisa como princípio educativo. E por isso compõe o *corpus* os documentos analisados nesse trabalho, buscando compreensões de leitura e escrita, que será realizado no capítulo 3.

3.1.3 Quem são os sujeitos da EJA?

De acordo com a revisão bibliográfica realizada no capítulo 1, pude perceber que as produções acadêmicas do EC no âmbito da EJA são escassas e que as produções existentes se caracterizam por produções pontuais, que apesar da relevância, não problematizam a natureza dessa modalidade de ensino, assim como suas especificidades e questões (SÁ *et al*, 2011; PRATA; MARTINS, 2007; PORTO; TEIXEIRA, 2014).

Porto e Teixeira (2014, p. 5444) pontuam que em muitas dessas pesquisas, a EJA tem sido um foco de estudo secundário e, portanto, não priorizado nas investigações, ou seja, ela não é tomada como objeto de estudo, mas sim como o contexto para a investigação de outros aspectos de interesse para a área de EC.

Como esse trabalho de mestrado tem a como prioridade considerar as especificidades e as questões discutidas pela área da pesquisa em EJA, dialogarei com alguns autores (ARROYO, 2005; ARROYO, 2007,

CARRANO, 2007) a fim de caracterizar a sujeitos da EJA, suas especificidades e questões, e incorporá-las as discussões do EC. Assim, com esse trabalho, procurarei modificar esse quadro de pesquisas pontuais realizadas pelo EC na EJA.

Os sujeitos que frequentam a EJA têm sido vistos ao longo dos anos a partir de uma visão reducionista, como sujeitos com trajetórias escolares truncadas, alunos evadidos, reprovados, defasados, com problemas de frequência, de aprendizagem (ARROYO, 2005). Não é incomum que alunos com distorção de idade-série, ao completarem quinze anos, sejam encaminhados à EJA pela coordenação das escolas de ensino fundamental regular.

O documento nacional aqui abordado faz uma análise interna da escolarização no país, a qual é marcada por condições sociais adversas, carregando sequelas de um passado ainda mais perverso. Essas, associadas a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização condicionam o sucesso de muitos.

A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro a seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão dessa realizada são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa (CNE/CEB, 2000, p.4).

Segundo Arroyo (2005) há a necessidade de realizar uma reconfiguração nessa modalidade de ensino, que parte de uma mudança de olhar sobre os alunos e sobre a escolarização. Nessa nova configuração, não devemos vê-los apenas pelas suas carências sociais, nem sequer pelas carências de um processo escolar bem-sucedido

Devemos vê-los como jovens protagonistas das sociedades modernas, dos movimentos sociais, que mesmo com trajetórias sociais e escolares truncadas, não paralisaram seu processo de formação metal, ética, identitária, cultural, social e política. E que quando esses mesmos jovens retornam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens. Dessa maneira “a finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam” (ARROYO, 2005, p. 21).

Para valorizar a formação que esses sujeitos carregam consigo é de tamanha importância que os saberes dos alunos sejam reconhecidos e valorizados. Se por algum motivo houve a interrupção do processo escolar, isso não significa que sua formação pessoal também tenha estagnado. Aliás, é bem pouco provável. Há outras instituições e meios sociais capazes de formar valores, crenças e capazes de ensinar como foi percebido na pesquisa de Fonseca e Simões (2011). Nessa pesquisa, os alunos da EJA afirmaram aprender a cultura letrada nos seus meios sociais, que incluíam igrejas, centros de reabilitação, ou, no caso das mulheres, auxiliando seus filhos nas tarefas escolares. Ainda nessa pesquisa os participantes afirmaram que a escola não tem papel fundamental na apropriação da escrita, mais sim complementar.

Quando realizada a revisão bibliográfica para essa dissertação, me chamou atenção, que a maioria das pesquisas que li não consideravam os saberes prévios dos alunos, a faixa etária dos mesmos e a alta frequência de jovens nas turmas da EJA. As pesquisas lidas geralmente justificam suas escolhas metodológicas de acordo com seus referenciais teóricos e no que tange ao currículo pelo que está estabelecido nos parâmetros curriculares nacionais para a EJA. Porém não conversam com pesquisas acadêmicas dentro dessa área, que se preocupam há pelo menos uma década com a caracterização dos sujeitos e de suas especificidades.

Destaco aqui novamente os trabalhos de Amorim e Freitas (2013) que adentraram brevemente na “juvenilização” na EJA, mesmo sem utilizar esse termo, e de Cavaglier e Messeder (2014) que se destacou por verificar se o tema interdisciplinar “Plantas Medicinais” era relevante e interessante para os alunos por meio de uma oficina, assim como levantaram os saberes prévios dos alunos antes de realizar a pesquisa. Ambos os trabalhos já foram abordados na revisão bibliográfica para essa dissertação no capítulo 1.

Amorim e Freitas (2013) verificaram em sua pesquisa a expressiva presença de jovens na EJA, o que Carrano (2007) chama de “juvenilização”, e ainda discute quais as estratégias que podem despertar os sentidos para uma presença significativa dos mesmos na EJA. As ideias e argumentos de Carrano (2007) vão ao encontro das de Arroyo (2005), quando o mesmo acredita que o ponto de partida para despertar o interesse dos jovens na escola, é justamente conhecer esse jovem.

Deixo, então, aos professores e professoras da EJA a tarefa política, educativa e porque não dizer afetiva de descobrir na recuperação da trajetória de seus jovens alunos e jovens alunas as “portas de acesso” ao

sujeito que pode conhecer na medida em que é reconhecido no jogo da aprendizagem escolar (CARRANO, 2007, p. 3).

O reconhecimento desse jovem deve ser feito, por que de modo geral, ele não se configura como uma fase transitória para a vida adulta. “As sociedades, de alguma maneira, estabelecem acordos intersubjetivos que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado”. Há um tipo ideal de jovem “liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres” que “é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens das classes trabalhadoras” (CARRANO, 2007, p. 4).

Os ritos de passagem lineares que constituem as transições para a vida adulta, como terminar estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos, não pode mais servir para caracterizar as transições para a vida adulta.

Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca de trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais simbólicos. Isso demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude que não se identifica com aquilo que o senso comum institui como modelo de jovem (CARRANO, 2007, p. 5).

Outro ponto interessante abordado faz referência ao papel da escola para os estudantes. De uma maneira geral o “aumento da escolaridade, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população” (CARRANO, 2007, p. 5). Dessa maneira Arroyo (2007, p. 7) pontua que papel da escola é significativo quando o jovem tem como horizonte um emprego, mais ou menos qualificado, dependendo da formação que ele obteve.

Segundo CNE/CEB (2000, p. 33)

é importante a se considerar que muitos desses jovens e adultos são trabalhadores maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho. Para esses jovens foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para o retorno nem sempre tardio a busca do direito ao saber. Outros são

juvems que, mesmo tendo condições financeiras não tiveram sucesso nos estudos.

Porém Arroyo (2007) argumenta que grande parte dos estudantes da EJA constitui a gama de trabalhadores direcionados ao trabalho informal. “O horizonte para eles, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, seja o que chama de quinto ano, de nono ano, ou até a educação média, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a sobrevivência mais imediata” (ARROYO, 2007, p. 8).

O trabalhador informal, entretanto, não tem uma configuração clara de trabalhar, em outras palavras ele vai atrás do que aparece. Nessa configuração de trabalho a esperança na educação e na escola se perde. “O presente passa a ser mais importante do que o futuro” (ARROYO, p. 8).

O futuro se distancia, e conseqüentemente, o presente se amplia. Uma coisa é estudar para o futuro e outra coisa é estudar para prepara-se para um presente esticado, sempre esticado, sem horizontes de futuro. Isso nos obriga a mudar os nossos discursos em relação a educação. [...] no discurso da educação persiste o discurso das promessas de futuro e, talvez, o discurso deveria ser a garantia de um mínimo de dignidade no presente. Esta abordagem muda, e muito, o foco do olhar (ARROYO, 2007, p. 8).

Essa reconfiguração de olhar para EJA muda o que deve ser ensinado em sala de aula. Aí entramos nas discussões de currículo para a EJA e que eles, talvez, nunca foram pensados para essa situação instável. Para Arroyo (2007) os currículos devem dar centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, de instabilidade e de sobrevivência. E que fique claro que “os saberes sobre os mundos dos trabalhos são mais do que as competências para enfrentar um concurso ou um emprego” (ARROYO, 2007, p.11). Assim, indica que para iniciar o processo de ensino com esses alunos devemos considerá-los como sujeitos que lutam pela sobrevivência das mais diversas formas, muitas das quais consideradas indignas.

O documento de cunho municipal descreve os sujeitos da EJA como

trabalhadores e trabalhadoras que, geralmente, precisam conseguir pessoas para cuidar dos filhos

e parentes, lidam com os ciúmes do companheiro ou companheira, muda de endereço com frequência, são em sua maioria de outras cidades, mudam de emprego ou o conseguem um em horário noturno, chegam aos núcleos cansados, com fome, são tímidos, muitos não tem pais, a família está separada, os pais não tem ensino fundamental completo, tem dificuldade de trabalhar em público, a autoestima é baixa, quando percebe que o curso é muito diferente do que esperava pensa em desistir imediatamente, vivem muito próxima a violência urbana, do tráfico de drogas etc. Sabendo disso todo o núcleo tem que estar preparado para o abandono (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 7).

As características dos sujeitos da EJA consideradas nesse material trazem outras particularidades do sujeito. Para além da relação com trabalho, seja ele formal ou informal, muito discutida quando falamos dos sujeitos da EJA e das trajetórias escolares truncadas, essa descrição pontua questões pessoais dos sujeitos como ciúmes dos parceiros e parceiras, auto - estima baixa, cansaço pelo trabalho exaustivo marcado pela força física de um dia inteiro e quiçá de uma vida inteira, fome, dificuldade de falar em público. Deparei-me diversas vezes com essas questões quando lecionei para essa modalidade de ensino em que a merenda escolar pode ser o diferencial entre acolher o aluno ou não.

Ao entrar na EJA é comum ouvirmos que o primeiro de tudo é trabalhar a autoestima dos educandos (LAFFIN, 2007). O problema com essa expressão, como salientado por Laffin (2007) é que, semanticamente, a conjugação autoestima remete ao sentimento de importância de alguém ou de alguma coisa por si mesmo. Assim, trabalhar a autoestima “seria legitimar a visão de que o problema da questão da distância do sujeito na sua relação com o saber estaria centrado no próprio sujeito, quando na realidade essa é efetivamente uma relação construída e inscrita nas práticas excludentes da história humana” (LAFFIN, 2007, p, 113). Dentro dessa perspectiva de “desvalorização do sujeito da EJA fazem sobre si, precisamos lembrar que essa imagem é construída socialmente nas próprias relações desses sujeitos com o mundo. Construída na sua relação com o “saber” e com a valorização social desse saber” (LAFFIN, 2007, p. 111).

Laffin (2007) ainda pontua que uma forma de lidar com essa

desvalorização que os sujeitos têm de si é pela reciprocidade e acolhimento dos alunos. Nas relações entre alunos e professores “há um envolvimento humano, marcado por trocas, conflitos, diálogos, negociações, empenho e uma intimidade entre docentes e discentes” (LAFFIN, p. 114). Sendo que a sala de aula da EJA um espaço que permitiu que os alunos se sintam à vontade para conversar sobre qualquer assunto. “Essa relação dialógica [...] enquanto forma de lidar com a imagem de desvalorização que os sujeitos têm de si, pelo acolhimento para o processo ensino-aprendizagem, nos aponta um fazer docente no sentido de criar um espaço de relações apropriadas para esse processo” (LAFFIN, 2007, p. 115).

Por isso, como salienta (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 35) é importante que em sala de aula, sejam valorizados além dos relacionamentos cognitivos, os afetivos, em todos os sentidos. “A valorização do afeto e do respeito mútuo poderá dar origem a um clima produtivo e de apoio mútuo entre colegas e professor.

3.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO ESTRITAS

A delimitação do corpus não segue critérios empíricos, mas teóricos. Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com outro discurso do qual se podem analisar estados diferentes (ORLANDI, 2013, p. 62).

Galieta (2013) buscando contribuir para análise de textos escritos sobre a perspectiva da AD não apenas de forma teórica, mas também metodológica, estabelece um dispositivo analítico dividido em três etapas. A primeira delas é a *Constituição de um corpus*, no qual são selecionados os textos que serão objetos de análise, delimitados a partir dos objetivos da análise e da pergunta de pesquisa.

Esse trabalho tem como pergunta *quais os sentidos sobre leitura e escrita na EJA de Florianópolis e quais as implicações para o ensino de ciências?* Para respondê-la eu elaborei um corpus de análise que se baseia em documentos oficiais e também no discurso de professores da EJA, provenientes de entrevistas semiestruturadas. Nas etapas seguintes há a *descrição do corpus*, em que o mesmo começa a tornar-se objeto discursivo, que será abordado nessa próxima seção, e a *interpretação do*

objeto discursivo (GALIETA, 2013) que será realizada no próximo capítulo.

3.2.1 Descrição do *corpus* de análise

Esse trabalho tem como objetivo *compreender os sentidos sobre leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis e suas implicações para o EC*. Para isso serão *analisados documentos norteadores dessa modalidade de ensino buscando compreensões sobre leitura e escrita*, o que constitui um dos objetivos específicos. O documento nacional analisado, será o Parecer CNE/CEB 11/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, segundo o qual a “EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (CNE/CEB 11/2000, p.2).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, tem como relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. É um documento rico em informação no que se refere a EJA no país, e aborda desde suas funções, suas características históricas como legais, fala de iniciativas públicas e privadas, sobre a necessidade da formação docentes, sobre os índices de analfabetismos, exames, etc., distribuídos ao longo de seus dez capítulos.

O primeiro capítulo é uma introdução que conta brevemente o contexto em que o caderno foi produzido. No capítulo II há os fundamentos e funções da EJA, no estão definidas suas funções. Segundo o CNE/CEB 11/2000 a EJA tem função reparadora, o que significa não só a entrada no circuitos dos direitos civis pela restauração do um direito negado, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; equalizadora, que corresponde a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir um redistribuição e alocação em vista da igualdade sendo consideradas as situações específicas e por fim, a função qualificadora, que tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

No capítulo III as Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos afirma que toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social, portanto as disposições legais não são apenas exercícios dos legisladores

(CNE/CEB 11/2000, p. 12). Assim, esse capítulo se compromete a “oferecer alguns elementos históricos para relembrar alguns ordenamentos legais já extintos e possibilitar o apontamento de temas e problemas que sempre tiveram na base das práticas e projetos concernentes a EJA e de suas diferentes formulações do Brasil” CNE/CEB 11/2000, p. 13). No capítulo seguinte é discutido o momento atual - IV Educação de Jovens e Adultos – Hoje.

No capítulo V são discutidas as Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o que já foi aqui abordado. Nos próximos capítulos: VI - Iniciativas públicas e privadas; VII - Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA, o qual aborda os níveis de analfabetismo no país; VIII – Formação docente para a EJA; IX - As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e por fim, X – Direito à Educação.

No que tange as condições de produção estritas, o caderno do professor tem por título “Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2008” e é assinado por toda a equipe que estava envolvida com a EJA¹² no município de Florianópolis. .

O caderno é dividido em 15 capítulos, que se constituem de textos selecionados para compô-lo além de uma introdução. Nessa introdução os autores anunciam que o caderno visa trazer conteúdos importantes para quem atua na EJA na Prefeitura de Florianópolis, principalmente no que se refere ao trabalho tendo a pesquisa como princípio educativo. E esclarece que

não pretende ser um manual, pois qualquer intenção neste sentido já iniciaria falida antecipadamente. Manuais tem sua utilidade, mas para quem lida com Educação sabe que eles são impossíveis quando se pretende uma educação sócio – individualizada. Uma educação que atenda às diferenças, aos tempos e espaços de cada um, de cada uma, e que ao mesmo tempo, se pretende crítica e transformadora” (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 4).

¹² Não está claramente especificado. Além de prefeito, vice-prefeito, assessores, são responsáveis pelo documento o Chefe do Departamento de Educação Continuada, Assessora Pedagógica, Coordenadora do I Segmento, Secretarias e coordenadores de núcleo de EJA de Florianópolis

Dos textos que o compõe, seis deles não estão assinados. Por conta disso, presumo que eles sejam da autoria dos professores e demais membros que assinam a produção de material. Os outros textos são assinados. Quatro deles tem assinatura de José Manoel Cruz Pereira Nunes, que era o Chefe do Florianópolis no período em que o caderno foi publicado. Há também textos da autoria de Roque Moraes e Cristina de Faria, Gilvan Muller de Oliveira, Sílvio Gallo e Pedro Mandelli.

O primeiro texto “Informações gerais” esclarece em que o contexto o “Caderno do Professor” foi produzido. Esses dados são interessantes porque enunciam as condições de produção estritas da elaboração desse material. Foi no contexto da ocorrência de uma mobilização internacional em prol da Educação de Jovens e Adultos, com o acontecimento de eventos mundiais que dariam visibilidade a essa modalidade de ensino, que ele foi elaborado. O evento mundial considerado foi a preparação para a realização do VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confitea, no qual foram debatidas as políticas públicas para essa modalidade. O evento teve grande notoriedade para o Brasil, pois ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, pela primeira vez em um país latino americano. No âmbito Municipal houve discussões através do Fórum regional e estadual, além da construção do Plano Municipal de Educação de Florianópolis e da Resolução do Conselho Municipal de Educação (CADERNO DO PROFESSOR, 2008). O caderno foi produzido a partir da realização de um seminário em que participaram todos os profissionais da EJA, no segundo semestre de 2007, em que foram apresentadas atividades relevantes escolhidas por cada núcleo. Esse evento apontou para a necessidade de mudanças, apontadas como não sendo de fácil realização, os quais são discutidas no transcorrer do caderno.

Quando no capítulo “Informações Gerais” os autores escrevem sobre os objetivos gerais e princípios educativos da EJA da RME de Florianópolis. Para estes pontuam que o trabalho tem como princípio educativo

a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do

planeta e a não fragmentação do conhecimento (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.11).

E que para isso “realiza-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados” (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 11, grifos meus).

Assim tendo a leitura e a escrita como ações diárias é de se esperar que o documento confira relevância a esses aspectos no decorrer dos textos ou capítulos subsequentes. Para enunciar os sentidos de leitura e a escrita tentarei mostrar como essas palavras são mencionadas, dentro de que contextos diferentes, que conferem a elas sentidos diferentes. Orlandi (2008) faz menção à polissemia da noção de leitura, decorrente dos vários sentidos à palavra “leitura”, que são atribuições a sentidos diferentes. Assim, ela pode ser vista como uma atribuição de sentidos e ser usada tanto na escrita como na oralidade. Diante de qualquer exemplar de linguagem, há a possibilidade de leitura. Pode ser usada também como concepção, como por exemplo, quando se fala da leitura de mundo e reflete relação com a ideologia. Há ainda outras possibilidades. Entretanto, na perspectiva discursiva, que dará direção para esse trabalho, a leitura está vinculada a interpretação e a compreensão (ORLANDI, 2008).

Se constitui também como objetivo específico deste trabalho *compreender os sentidos de leitura e escrita de professores da Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis*. Isso foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas, método de obtenção de dados que se baseia em focalizar o assunto sobre o qual elabora-se perguntas básicas e principais, a fim de atingir o objetivo da pesquisa. Assim, é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro tem a função de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante (MANZINI, 2003).

O objetivo dessas entrevistas vem no sentido de complementar as análises dos documentos oficiais a fim de perceber a concepção de professores de ciências em relação à leitura e escrita na EJA, e se esta tem relação com os discursos presentes nos documentos analisados.

Os professores foram selecionados segundo alguns critérios: eles devem ter atuado na EJA da RME de Florianópolis após 2008, pois foi nesse ano em que foi elaborado e publicado o documento de cunho municipal abordado nessa pesquisa. Outro critério de seleção de

professores é ter lecionado no mínimo um ano letivo na EJA, pelo conhecimento e vivência com a proposta educacional, sendo professores das áreas que compreendem as ciências naturais para tentar compreender quais seus sentidos sobre de leitura e escrita na EJA.

Ao realizar contato via e-mail com professores de ciências que lecionam e/ou que já lecionaram na EJA no município recebi poucas respostas, mesmo sendo persistente. Os professores que foram aqui entrevistados foram os únicos que se mostraram solícitos e disponíveis.

Assim, foram entrevistados três professores que lecionaram na EJA da RME de Florianópolis após o ano de 2008, quando foi produzido o material de cunho municipal analisado. As entrevistas, por se constituírem de um espaço de conversa, no qual o pesquisador e o entrevistado interagem, em um primeiro momento realizei uma conversa inicial com os professores. Desse modo, nesse primeiro momento perguntei sobre a vida pessoal dos professores: onde nasceram, com que idade começaram a ir na escola, se existiu um professor marcante durante a formação, o porquê da área de conhecimento em que atua, quais os caminhos que percorreu até chegar na EJA.

Se acordo com as respostas e a fim de descrever os lugares sociais dos professores entrevistados, agrupei algumas características que são interessantes para que seja possível identificar o lugar de fala dos mesmos. Sendo assim:

- ❖ Todos os professores são formados em Licenciatura em Biologia, sendo que dois deles são mestres.

- ❖ Os três professores lecionaram um ano na EJA do município.

- ❖ Dois professores têm três anos de experiência no ensino básico e um deles apenas um, o qual foi na EJA, sendo que todas as experiências dos professores foram no ensino público.

- ❖ Nenhum dos professores entrevistados é efetivo na rede pública de ensino. Todos eles foram contratados em regimes temporários.

As compreensões sobre leitura e escrita na EJA relativos aos documentos analisados e ao discurso dos professores serão analisados nos capítulos 3 e 4 respectivamente, e as implicações para o EC será discutido no capítulo 5, juntamente com as considerações finais dessa pesquisa.

4 SENTIDOS DE LEITURA E ESCRITA NA EJA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.

Esse trabalho tem como objetivo *compreender os sentidos sobre leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis e suas consequentes implicações para o EC*. Para isso *analisarei documentos norteadores da EJA da RME de Florianópolis buscando compreensões de leitura e escrita*. São eles: o Parecer das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000) relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, o qual elucida essa modalidade de ensino no contexto brasileiro e o Caderno do Professor (2008), elaborado pela Departamento de Educação Continuada da Secretaria de Educação de Florianópolis, o qual aponta os fundamentos da EJA no município e aborda a pesquisa como princípio educativo.

No capítulo anterior já foi realizada a constituição e a descrição do *corpus*, sendo que esse espaço se destinará a interpretação do objeto discursivo, como está proposto por Galieta (2013). Considero importante salientar que por mais que eu tente me afastar do objeto de análise, estou sujeita a interpretação, à linguagem e a seus equívocos. Assim, mobilizo sentidos a partir desses documentos, que outro analista, talvez como o mesmo objetivo, não mobilizaria. “Isso, que é contribuição da análise do discurso, nos coloca em estado de reflexão, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem” (ORLANDI, 2013, p. 9).

Pela análise que realizei pude perceber que há vários sentidos de leitura e escrita nos documentos analisados. Pela AD não analisamos o sentido do texto, mas como o texto produz sentidos. Como pontuado por Orlandi (2008) há vários sentidos possíveis para a leitura. Pode ser usado como “concepção” de leitura de mundo. Ou de “atribuição de sentidos” quando utilizada na leitura de um objeto que produza sentidos, não necessariamente a escrita, como por exemplo, por uma obra de arte. Pode significar no sentido mais restrito e acadêmico um aparato teórico metodológico de aproximação de um texto: são várias as leituras possíveis de um mesmo texto. E no sentido mais restritivo, em termos de escolaridade, a leitura pode vincular-se a alfabetização (aprender ler e escrever) (ORLANDI, 2008, p. 7).

Tendo sentidos amplos e estritos, apropriação da leitura e da escrita é um dos fundamentos básicos da Educação de Jovens e Adultos, como está evidenciado no documento de cunho nacional:

tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e adultos, esses últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No século que se avizinha, e que está sendo chamado de “século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho (CNE/CEB, 2000, p. 8).

Assim, a apropriação da leitura e escrita por jovens e adultos é de suma importância e se constitui como um direito da população, assim como um divisor de águas. Aqui nos cabe levantar sobre os objetivos da aquisição e do desenvolvimento da leitura nas diferentes classes sociais, como é apontado por Soares (1995) e Orlandi (1995). Por um lado, para as classes populares a leitura se apresenta como uma necessidade pragmática, vista como qualificação necessária para atender ao modo de produção das sociedades contemporâneas e para responder as exigências da cultura dominante: saber ler para arranjar emprego, para entender documentos, para não depender do outro. Por outro, as classes privilegiadas apontam a leitura como forma de lazer, para obter informações sobre outros lugares e outros povos, para socializar (SOARES, 1995). E se a classe dominante tem finalidade de ler para dominar, as classes populares têm como finalidade ler para se defender (ORLANDI, 1995).

Assim, se a leitura tem sido historicamente um privilégio da classe privilegiada, a sua apropriação pelas classes populares significa um instrumento imprescindível para a elaboração de sua própria cultura. Entretanto, por ser proposta pela classe dominante, há uma série de problemas, sejam eles ideológicos ou técnicos, na apropriação pela classe popular. Esses problemas têm que ser enfrentados no espaço em que essa apropriação é sistematicamente promovida: na escola (SOARES, 1995).

Desse modo, são variados os sentidos de leitura e escrita na escola, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos que é o foco dessa pesquisa, que abrangem desde as consequências sociais da apropriação desses bens

como é pontuado por Soares (1995) e Orlandi (1995) até os sentidos amplos que transitam pela leitura de mundo, ou pela dificuldade/facilidade de apropriação da leitura e da escrita vinculadas a alfabetização, e ainda, as leituras ligadas ao prazer ou não.

Adiante que os documentos analisados permeiam todas essas possibilidades - ora falando mais alto em alguns, ora silenciando outros - e transitam entre uma leitura de mundo, das múltiplas linguagens visuais, das inúmeras possibilidades de expressão, atribuindo a palavra um sentido de leitura que vou chamar aqui de amplo, como de quem lê o mundo. E também, da importância da apropriação da leitura e da escrita grafocêntrica, já que ela significa um divisor de águas de oportunidades para aqueles que a dominam ou não, atribuindo-lhe um sentido restrito. Também antecipo que não são sentidos opostos.

4.1 AS CONDIÇÕES SOCIAIS DA LEITURA

As palavras podem ter muitos sentidos dependendo do contexto em que estão enunciadas, pois a incompletude é condição da linguagem. “Assim, dizemos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. [...] Depende de como são afetados pela língua e de como se inscrevem na história” (ORLANDI, 2013, p. 37).

O que pude notar nos documentos analisados é que há múltiplos sentidos sobre leitura e escrita. Ora esses sentidos são amplos, e consideram as leituras de mundo, as diversidades culturais e as múltiplas linguagens e ora restringe os sentidos a apropriação dos signos da cultura letrada. Antecipo que esses sentidos não se contrapõem, são complementares.

Como pode ser percebido em “não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (CNE/CEB, 2000, p. 10, grifos meus).

Os sentidos considerados nesse trecho incluem o processo inicial de alfabetização antecedido por *apenas*. E por ser apenas, traz consigo implícito que é pouco, de que não é suficiente. E por isso continua, que a EJA busca formar leitores de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e cidadania. Pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como

instrumento necessário a sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, a luta contra suas condições de vida (SOARES, 1988, p. 21).

Desse modo, o trecho citado acima, quando fala do processo inicial de alfabetização, e que a EJA busca ir além, e formar também o leitor de livros e de múltiplas linguagens visuais pode significar que as pontuações feitas por Soares (1988) estão sendo consideradas.

Nesse outro trecho os autores indicam que se valorize as formas de expressão que incluam as diversidades populares e que as mesmas devam ser consideradas na escola, em

muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade de diversidades de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileiras e indígena (CNE/CEB, 2000, p. 5).

O PCN de língua portuguesa para a EJA para o 2º segmento (BRASIL, 2002, p. 20) relata a importância de valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística, e pela interação com grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades. Essa valorização pode ser utilizada como estratégia para criar escrita autoral, já que,

a leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros, de textos próprios ou alheios e a observação e análise de marcas linguísticas recorrentes possibilitam ao aluno ampliar seu repertório para responder as exigências impostas pelas diversas situações comunicativas (BRASIL, 2002, p. 21).

Essa colocação feita a respeito da pluralidade cultural e dos diferentes estratos sociais, além de poder significar uma estratégia de escrita autoral, pode estar correlacionada a valorização das diferentes oralidades que compõe os sujeitos da EJA, muitos dos quais são migrantes. Como colocado por Frochtengarten (2008) em seu trabalho realizado na EJA, a maior parte dos seus alunos é composta por migrantes

vindos das áreas rurais, atualmente trabalhadores não qualificados. Suas biografias experimentaram passagens abreviadas pela escola regular e hoje eles encontram brechas no espírito e no cotidiano para retomar as condições de estudantes.

Desse modo, a valorização da pluralidade das diversidades e das várias regiões do país, além de considerar várias formas de expressão dentro dos diferentes estratos, pode estar relacionada a diversidade de sujeitos que compõe a EJA. Soares (1988) aponta que classes dominantes se apropriam da escrita, fazendo dela o discurso da verdade, repositório de um saber de classe, apresentado como saber legítimo.

O acesso a escrita pelas camadas populares pode, por isso, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso dominante. São assim compulsoriamente levados a negar seu próprio discurso, o discurso de sua classe; são dele desapropriados, pela legitimação do discurso da classe dominante, que impõe a sua retórica de classe como critério de qualidade da comunicação escrita (SOARES, 1988, p. 22).

Ora, ao contrário do que ocorre com os alunos provenientes das classes socialmente favorecidas, é só na escola que os alunos provenientes das classes populares vêm a ter contato em essas modalidades cultas, a cujo domínio o ensino pretende levá-los. A aquisição e o desenvolvimento da leitura, para esses alunos, significa, por isso, um duplo processo: o aprender a ler e o aprender, simultaneamente, um novo dialeto social (ORLANDI, 1995, p. 49).

Assim, se a leitura tem sido historicamente um privilégio da classe privilegiada, a sua apropriação pelas classes populares pode significar um instrumento imprescindível para a descrição de sua própria cultura. E pode ser dentro desse contexto que o parecer analisado reconhece a importância de a escola valorizar a diversidade das expressões populares, levando em conta as particularidades dos sujeitos da EJA, que incluem também o movimento migratório dos brasileiros, em busca de oportunidades.

E nesse jogo de sentidos, há outros trechos que remetem a importância social da apropriação de graus elevados de letramento. Como pode ser percebido em

O não estar de pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania (CNE/CEB, 2000, p. 6).

Ao ler materiais e artigos sobre a EJA no país é comum encontrar justificativas para essa modalidade de ensino pautadas nos dados provenientes da IBGE sobre analfabetos e analfabetos funcionais, como colocado no documento nacional, o qual aponta que 14,7% da população com 15 anos ou mais de idade é analfabeta (CNE/CEB 2000, p. 5). Entretanto as discussões ultrapassam esses dados quantitativos por que mais importante do que saber ler um bilhete simples na língua que domina, é o que os sujeitos são capazes de fazer a apropriação desses bens.

Dialogando com Soares (1995) quando a autora discute as palavras alfabetismo, alfabetizar, analfabeto, para além das definições individuais de “daquele que sabe” ou “daquele que não sabe” ler, está o significado mais relevante atribuído ao letramento, que a autora defini como

estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequência sociais, culturais, políticas cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1995, p. 17).

Portanto, da mesma forma que há sujeitos apropriados na leitura e da escrita, mas que não respondem socialmente as demandas desse apoderamento, há aqueles que não sabem ler e escrever, porque foram marginalizados social e economicamente, mas que se interessam em ouvir jornais, escutar leituras alheias, dita cartas, pede para alguém leia avisos. “Esse analfabeto é, de certa forma, letrado, por que se envolve em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1999, p. 24).

Outro ponto abordado sobre leitura e escrita na EJA é a consideração que o documento nacional faz a respeito do acesso a esses bens, sejam eles mediados pela escola ou fora dela, como é possível

observar em

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para os que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e da escrita como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desde acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para a presença significativa na convivência social contemporânea (CNE/CEB 2000, p. 5, grifos meus).

Esse trecho considera que a EJA representa uma dívida social aos alunos que não tiveram acesso à leitura e a escrita como bens sociais, na escola e fora dela, e por isso reconhece outras instituições de ensino como promotoras desses bens. Isso vai ao encontro dos sujeitos da EJA, os quais são muitas vezes alfabetizados por outras instituições que não as escolares.

Isso foi percebido na pesquisa de Fonseca e Simões (2001) em que investigaram o modo que pessoas adultas em processo de escolarização básica percebem suas práticas de leitura e escrita. Os autores procuraram analisar como estudantes com pouca escolarização percebem suas práticas de leitura e escrita, identificar suas experiências de letramento e seus possíveis impactos nessas práticas.

Nessa pesquisa os autores perceberam que apesar dos alunos da EJA apresentarem a característica comum de ter sido excluído da escola, os mesmos possuem multiplicidade em suas histórias de vida, como a educação que receberam e suas experiências no mundo do trabalho. Os entrevistados relativizaram a representação da escola como um “divisor de águas” na configuração de suas práticas de leitura e escrita, apesar de reconhecerem a importância de a escola ensinar a escrever corretamente.

Os estudantes consideraram uma diversidade de práticas de leitura e escrita, como os estudos bíblicos e a sua inclusão no grupo de Alcoólicos Anônimos para a realização de suas leituras. Outros entrevistados relacionam suas práticas de leitura e a escrita estão correlacionadas ao prazer e ao gosto. Uma outra prática de leitura e escrita, presente somente nos depoimentos das mulheres, relaciona-se ao acompanhamento dos filhos nos deveres escolares e em outras práticas de letramento promovidas pela escola.

Os entrevistados também reconhecem que a escola, ao requerer

trabalhos em que é demandada a pesquisa, propicia a ampliação de universo de práticas culturais e ao ensinar a “escrever corretamente”. Isso pode estar correlacionado as leituras de classe como pontuado por Soares (1988) pois, tendo as classes populares uma forma própria de leitura e escrita, a escola por veicular um modo de falar dominante mostra aos sujeitos outras possibilidades e o acesso ao “escrever corretamente”, o que é percebido pelos sujeitos da pesquisa de Fonseca e Simões (2001).

Por fim os autores ressaltam que o conhecimento das práticas de leitura e escrita não escolares e das habilidades nelas envolvidas deve ser fundamental na EJA, a fim que se cumpra mais adequadamente o seu papel como importante agencia de alfabetismo (FONSECA; SIMÕES, 2001, p. 121).

Portanto, as reflexões realizadas aqui entre os sentidos de leitura e escrita nas Educação de Jovens e Adultos e suas correlações com os diferentes estratos sociais, nos possibilitam perceber que há uma leitura e escrita dominante, a qual está inserida nas escolas, mas que há outras possibilidades leitura e escrita que incluem as diversidades culturais das quais nosso país nos dá provas. Também consideram que a escola não é a única instituição capaz de letrar os sujeitos, e que essas outras formas de letramento devem ser consideradas pela instituição escolar.

Assim, essa amplitude de sentidos de faz necessária pois abraça a diversidade de sujeitos que compõem a EJA e que por diversos motivos retornam após um tempo aos estudos, e que trazem consigo histórias que devam ser respeitadas e consideradas pela instituição escolar.

4.2 LEITURAS PRAZEROSAS NA ESCOLA

Nos documentos analisados é possível perceber sentidos de leitura que estão atrelados ao livro como leitura e ao prazer, distante das obrigações escolares. Em outros momentos, parece remeter as leituras escolares ao não prazer. Como pode ser percebido em:

Está também no âmbito das ações educativas o “Livro como Leitura” em que o objetivo é “estimular os estudantes ao uso do livro como lazer, solicitando em cada estudante esteja sempre lendo um livro qualquer, sem obrigações escolares, por prazer. Se não gostar do livro troque por outro. Cada núcleo deverá manter registro atualizado sobre a movimentação dos livros e revistas

manipulados pelos estudantes (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.17).

O livro como leitura no trecho acima é indicado aos estudantes como ferramenta de prazer, sem as obrigações escolares. Se uma dessas leituras está correlacionada ao lazer, há uma outra que, possivelmente, está correlacionada a uma leitura de não lazer. O que deixa implícito, que as leituras escolares estão correlacionadas ao não prazer, a leituras chatas e enfadonhas.

Essa separação entre as leituras realizadas por prazer, longínqua das relações escolares, também é percebida no parágrafo abaixo:

o projeto “Livro como Lazer” [...] continua vigorando. [...]. Para o primeiro deles é importante que cada núcleo organize a melhor forma de registrar os títulos utilizados pelos autores como leitura sem considerar aqueles que são utilizados para as atividades escolares (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 7).

Nesse parágrafo é possível perceber mais uma vez essa separação entre as leituras de prazer e as leituras escolares. Retomando as reflexões no capítulo 1 sobre as diferentes posturas diante de um texto, Geraldi (1984) aponta que há a leitura de busca de informações, o estudo do texto, texto-pretexto, e fruição do texto. Pela descrição podemos perceber que a leitura proposta está correlacionada a leitura – fruição do texto. Nessa leitura Geraldi (1984) aponta a importância de se recuperar na escola e trazer para dentro dela “o ler, por ler gratuitamente” se preocupando com a formação do sujeito autor.

O autor ainda esclarece que as leituras na escola estão correlacionadas a um produto, ler para compreender algo, ler para obter informação, ou ler para escrever um resumo, um resultado dessa leitura. O que o autor sugere é o ler gratuitamente, sem ter um controle do resultado, dentro da escola e sugere para isso que sejam considerados três pontos: I. o caminho do leitor: o respeito pela caminhada do aluno leitor, II. o circuito do livro: considerar as diferentes relações sociais na escolha do livro, III. não há leitura qualitativa no leitor de um livro só: a qualidade das leituras de um texto dependem das leituras anteriores.

Nessa contraposição entre as leituras realizadas nas atividades escolares e as que estão fora dela, é fundamental que as considerações de Orlandi (1987) sobre o discurso pedagógico sejam levantadas. Para essa

autora, os discursos que circulam na escola são em sua maioria neutros, que transmitem informações teóricas ou científicas, sem sujeito, na medida de que, qualquer um poderia ser seu sujeito, desde de que tais circunstâncias e com credibilidade, sob a rubrica da cientificidade. Essa forma de discurso, tal qual a ciência chega nas escolas, se apresenta como discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade.

Assim o discurso pedagógico, tal qual está mais amplamente estabilizado na escola circula pela tipologia de discurso autoritário (ORLANDI, 2008) em que a paráfrase predomina. Porém, o uso restrito a essa tipologia do discurso desconsidera a polissemia e por consequente tende a restringir expressões autorais dos estudantes, pois suas atividades se constituem basicamente na paráfrase, ou seja, outro jeito de dizer o mesmo.

Os discursos, segundo Orlandi (2006), são constitutivos pela tensão entre a paráfrase e a polissemia, e podem ser categorizados de três maneiras: discurso lúdico em que o objeto se mantém presente enquanto os interlocutores se expõem a essa presença, resultando no que ela chama de polissemia aberta. Já no discurso polêmico, o objeto se mantém e os interlocutores procuram dominar seu referente, no qual a polissemia controlada. Já o discurso autoritário, o referente está ausente, oculto pelo dizer, no qual a polissemia é contida.

Quando falamos de discurso pedagógico, tal qual ele está presente hoje, ele se caracteriza pelo discurso autoritário, pois consisti de um dizer institucionalizado sobre as coisas, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. Assim, sentidos de leitura amplos, por mais que estejam contemplados nos manuais da educação, não circulam com frequência no espaço escolar.

Alguns autores vêm problematizando os discursos da ciência na escola e se preocupam também com a formação do sujeito leitor no ensino de ciências. Cassiani, Giraldi e Linsigen (2012) percebem o desafio que é pensar leitura nas disciplinas científicas, pois enxergam que o esperado em relação a elas se resume na maior parte das vezes na extração de informações uteis. O que sugere que as disciplinas científicas têm apenas esse papel, sem objetivos de pensar a formação do leitor. “Pois o ensino de conceitos não é afinal, um fim, um objetivo definido e fechado, mas sim, um meio para a formação de pessoas que possam participar ativamente da vida em sociedade, transformando-a” (CASSIANI, GIRALDI, LINSIGEN, 2012, p. 57).

Assim sendo, para pensarmos a superação de atividades de leitura e escrita que são realizadas pela obrigatoriedade e imposição características do discurso pedagógico autoritário e que promovem o desenvolvimento da leitura mnemônica, faz-se necessário que voltemos nosso olhar para a consideração de que um discurso é efeito de sentidos e não transmissão de informações e, por isso, importa que tomemos o discurso pedagógico mais polêmico, de forma que, a polissemia, se fala ada vez mais presente no ambiente de sala de aula, mesmo que nossa intenção seja uma dada formação discursiva (NICOLLI; CASSIANI, 2012, p. 75).

Giraldi (2010) também aponta possibilidades de modificar as condições de produção das leituras em aulas de ciências, há que se pensar

para a necessidade de historicizar a leitura e a escrita em aulas de ciências estamos nos referindo a necessidade de deslocá-las de suas posições tradicionais, em que tem um fim em si mesmas, mas que sejam processos de significação, em que se possa estabelecer as pontes necessárias entre o discurso de ciências escolar e contexto social mais amplo” (GIRALDI, 2014, p. 163).

As diferenças entre livros escolares e livro de literatura e suas consequências para o ensino já vem sido discutida em pesquisas científicas. As formas com os livros de ensino são elaboradas, parecendo simplificações dos livros acadêmicos, desprovidos de um contexto histórico e de sujeitos (a - históricos e impessoais) torna difícil o estabelecimento de algum vínculo – afetivo? - com os mesmos, já que não há sujeito nem uma linha histórica estabelecida. Mortimer *et al.* (1998) relata essa diferença entre as linguagens

enquanto na linguagem comum predominam narrativas que relatam sequências lineares de eventos, a linguagem científica congela os processos, transformando-os em grupos nominais que são então ligados por verbos que exprimem relações entre esses processos. A linguagem científica é, portanto, predominantemente

estrutural enquanto que a linguagem cotidiana é linear, apresentando uma ordem sequencial que é estabelecida e mantida. Na linguagem científica, o agente normalmente está ausente, o que faz com que ela seja descontextualizada, sem a perspectiva de um narrador. Na linguagem cotidiana, o narrador está sempre presente (MORTIMER *et al.* 1998, p. 9).

Além de que essas características da linguagem científica, muitas vezes, a tornam estranha e de difícil compreensão para os estudantes. Há uma grande quantidade de nomes próprios, de determinadas unidades biológicas, seguidos por uma explicação conceitual que pouco conversa com o todo. Outro fator interessante de se abordar é a obrigatoriedade dos estudantes em, muitas vezes, de memorizar as informações contidas nos textos para reproduzi-las em testes. Então em alguns momentos a leitura didática está acompanhada de uma atividade de memorização ou a elaboração de um produto como já dito por Geraldi (1984). Isso, talvez, possa torná-la ainda mais enfadonha.

Outros autores indicam algumas possibilidades de trabalhar na escola com outras leituras diferentes das institucionalizadas nas disciplinas de ciências. Há alguns que trabalham com EC e literatura de ficção científica (PIASSI; PIETROCOLA, 2007; CLEMENT *et al.*, 2009; NETO, 2009). Esses autores consideram a ficção científica como um recuso didático capaz de despertar o interesse dos estudantes, além de perceber como o discurso social sobre a ciência expressa questões, interesses e preocupações atuais a respeito do desenvolvimento científico e tecnológico (PIASSI, PIETROCOLA, 2007, p. 1).

Há outros autores ainda que se propõe a realizar conexões entre o EC, cultura e arte através da literatura. Os autores discutem a importância da promoção da leitura e da escrita em outras áreas de ensino que não só a língua portuguesa. Além disso alertam para a possibilidade de trabalho interdisciplinar, a compreensão do processo de desenvolvimento e os conflitos da ciência (ZANETIC, 2005, 2006a, 2006b).

Há ainda outras possibilidades de leitura. Almeida *et al.* (2008, p. 72) defendem a utilização de textos originais de cientistas e de textos de divulgação científica.

Alguns destes últimos são muito bem escritos e tratam a ciência com bastante profundidade, apresentando-a uma linguagem o mais próximo

possível da comum. Além disso, tratam de assuntos variados, envolvendo partes da programação dos currículos escolares e outros temas, comumente de grande interesse para os estudantes, como energia nuclear, laser, etc., ou seja, assuntos ligados à ciência e as tecnologias atuais, propiciando acesso a cultura científica e a informações relevantes para a vida do indivíduo dentro e fora do ambiente escolar (ALMEIDA et al., 2008).

As relações com os textos significam diferentemente dependendo de como eles são abordados. Textos diferentes não significam leituras diferentes. Dependendo de como trabalhamos no ensino do conhecimento das ciências, mesmo com textos que fogem ao livro didático, podemos aumentar a aversão provocada pelas leituras ditas obrigatórias. Pode-se ocorrer assim, o decréscimo do gosto pela leitura ao invés do apressado (ALMEIDA *et al.*, 2008, p. 72). As autoras ainda refletem que, pelas leituras serem trabalhadas frequentemente no EC e pela ausência de formação inicial ou continuada dos professores, os mesmos reproduzem o que vivenciaram quanto estudantes.

Isso pode significar um espaço restrito para outras interpretações, priorizando apenas um sentido sobre o conteúdo científico e silenciando-se, por exemplo, as interpretações equivocadas que encontramos na história da ciência, na busca de explicações para os fenômenos. Ou seja, os conteúdos são “limpos” dessas interpretações diferenciadas, errôneas, do ponto de vista atual, e que, na época, faziam sentido (ALMEIDA, *et al.* 72).

Entretanto como já evidenciado por Giraldi (2010) há uma preocupação com o significado que textos científicos originais têm no contexto de escola pública em que se concentram a maior parte dos estudantes brasileiros. A autora ressalta a importância de textos que circulem socialmente no nosso tempo e que possibilitem a estabelecimento de relações entre escola e o mundo onde vivem os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Portanto, durante a discussão das leituras prazerosas na escola, foi possível perceber que os documentos que direcionam a EJA aqui analisados têm sentidos que separam as leituras prazerosas das obrigações

escolares. Esses sentidos remetem as condições de produção da leitura no espaço escolar. Tanto as considerações feitas por Geraldí (1984), quanto as feitas por Orlandí (1987) apontam para mudanças nas condições de produção das leituras escolares. Vimos aqui algumas pesquisas que problematizam essas questões e que apontam para outras possibilidades de leitura, assumindo a responsabilidade pela formação do sujeito leitor. Assim, tendo como possibilidade o uso de literatura de ficção, textos originais dos cientistas, textos de divulgação científica, e ainda outros, temos que ter consciência de que os textos significam diferentemente dependendo da maneira como são abordados.

4.3 É FÁCIL OU DIFÍCIL LER E ESCREVER?

Também pude perceber nos materiais analisados que há atribuições de sentidos diferentes sobre leitura e escrita, ora como processos naturais, no sentido de sua apropriação não estar intermediada por uma série de dificuldades. Já em contrapartida, em outros momentos, os autores percebem as dificuldades da apropriação da leitura e da escrita, e assim, problematizam essas apropriações, colocando o professor como intermediador fundamental nesse processo de ensino aprendizagem. Ambos os trechos serão apresentados e discutidos a seguir.

Nas informações gerais do Caderno do Professor está pontuado que há a necessidade de uma maior integração entre o I e o II segmento. Como já foi explicado aqui o I segmento se constitui de turmas de alfabetização e o II de estudantes já alfabetizados. O Caderno pontua que “há de se melhorar o processo de adaptação da passagem dos estudantes do I segmento para o II, tendo em vista que a questão da autonomia ao ler e escrever ainda não está completa” (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.6).

O documento nacional problematiza essa naturalização da cultura letrada em relação as consequências sociais em

a incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que “naturais”, e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a esses bens representa um meio e instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume esse ponto de vista pode aquilatar a perda

que deles advém e as consequências matéricas e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social (CNE/CEB, 2000, p. 7, grifos meus).

É notório que os documentos consideram essas apropriações como fundamentais para os sujeitos dentro da nossa sociedade letrada. Por isso expõe que “um dos principais objetivos do curso é a produção textual dos estudantes” (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 16, grifos meus) reconhece a dificuldade dessas apropriações e coloca que

a dificuldade de se escrever o que se quer transmitir é motivo diário de superação. É importante incentivar e mesmo criar estratégias diversificadas para que eles escrevam algo próprio todos os dias, de forma autônoma, em seus diários individuais, cadernos pessoais e pastas de projetos. As cópias não são incentivadas e sim sínteses, resumos etc (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 17, grifos meus).

Nesses trechos pude perceber que há sentidos de complexidade da leitura e da escrita de forma autoral e o papel fundamental do professor como intermediador desse processo. O “escrever o que se quer transmitir”, “escrever algo próprio todos os dias” e “as cópias não são incentivadas” são diferentes formas de dizer que textos autorais devem ser estimulados. Assim, podemos perceber que atribuição de sentidos quanto a dificuldade da apropriação da leitura e da escrita, e ainda se preocupam em enunciar os instrumentos capazes de desenvolver essa apropriação, como os diários individuais, cadernos pessoais e as pesquisas científicas.

Quando os documentos fazem referência aos textos específicos das disciplinas inferem sobre a complexidade da aprendizagem em

é papel fundamental do professor preparar textos que sintetizem conteúdos necessários para apresentá-los, tanto de forma geral, como de forma individualizada nas equipes de pesquisa. Muitas vezes os textos coletados na internet ou em revisão são muito complexos. Os professores podem facilitar a compreensão elaborando textos a partir dos textos originais. Para tal devem utilizar seus

momentos de planejamento no núcleo (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 16).

A primeira frase desse fragmento coloca como fundamental o papel do professor. Durante as entrevistas que realizei com os professores, esses sentidos do professor autor também foram percebidos. Assim, farei considerações a respeito no próximo capítulo.

Mas também nesse trecho há uma compreensão de leitura que remete a transparência da linguagem, como se houvesse a existência de um sentido prévio no texto, e que a compreensão do mesmo dependesse exclusivamente do texto. Ao leitor caberia então a tarefa de procurar os sentidos dos textos, como se eles fossem fixos e independentes de qualquer condição de produção de sentido por parte do leitor (ANDRADE; MARTINS, 2006).

Sabemos que pela AD a interação do leitor com o texto está correlacionada a suas histórias de leitura e as condições de produção da mesma. Por condições de produção da leitura, como é apontado por Orlandi (2008, p. 41), compreendemos que as condições sócias históricas devem ser levadas em conta. Para um mesmo texto, leituras possíveis para uma época, não serão em outra. Outra variação possível é a que se refere as leituras de classe como foi discutido no início desse capítulo. O modo de leitura mais propagado na escola são as leituras de classe média, e essas leituras significam diferentemente nas classes sócias.

Já por histórias de leitura compreendemos como o conjunto de leituras já feitas, configuram, em parte a compreensibilidade de cada leitor específico. E as leituras já feitas por um leitor compõe a história da leitura em seu aspecto previsível. Mas a história é capaz de produzir a imprevisibilidade.

Dentro dessa perspectiva Cassiani de Souza (2006) ao realizar um estudo com o uso de material didático em uma escola supletiva enfatizou que alguns aspectos considerados negativos pelos professores, como a precariedade do material didático, pode levar estudantes a leituras e interpretações inesperadas, o que a autora chamou de imprevisibilidade da leitura.

A autora considera leitura como um processo, então é preciso levar em conta outras interpretações,

pois ela só acontece durante a interação entre o sujeito e o texto, dependendo das condições de produção da leitura: quem é esse sujeito, quais são

suas histórias de leituras, qual o conhecimento já possui, quais expectativas naquele momento, em relação ao professor, aos colegas, ao texto, enfim, consideramos uma série de variáveis que constituem o sujeito (CASSIANI de SOUZA, 2006, p. 11).

Portanto, devemos considerar que a compreensão do texto não está nele e sim nas condições de produção da leitura e das histórias de leitura dos sujeitos. No trecho dos documentos analisados citado abaixo é possível perceber que as leituras significam diferentemente para os sujeitos e que as histórias estão sendo consideradas:

por vezes, o professor considera algumas delas tão normais e simples que nem passa por sua imaginação que alguns estudantes desconheçam o significado dos termos mencionados. Exemplo: palavras como ‘média’, nomes de cidades e pessoas, cargos políticos e administrativos, números enormes do tipo 25 bilhões e números muito pequenos ou decimais, frações do tipo ‘um terço da população’, tabelas, unidades de medida, escalas, termos científicos, abreviações, números romanos, partes do corpo humano etc. Enfim é enorme a quantidade de informações que podem passar despercebidas ao professor e que podem criar falta de entendimento geral dos conteúdos estudados (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.21, grifos meus).

Nesse discurso é possível perceber que os autores remetem a compreensão dos textos as histórias de leitura dos sujeitos. Geralmente, para os professores, esses conceitos – médio, conceitos científicos, números romanos – são informações que circulam no ambiente dos mesmos e por isso são compreensíveis e habituais. Já para alguns alunos, essas informações são novas e por isso, também, mais complexas.

Retomando as discussões sobre ser fácil ou difícil aprender a ler e escrever, nesse trecho selecionado abaixo, se espera que os alunos tenham capacidade de dialogar com diversos autores teórica e empiricamente:

Leituras e interlocuções com teóricos, mas também o uso de dados da prática a que os problemas se referem. As respostas precisam ser fundamentadas teórica e empiricamente num processo dialógico em que diferentes opiniões precisam ser respeitadas, até mesmo que antagônica (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 32).

Podemos perceber que há uma preocupação com a apropriação da leitura e da escrita dos estudantes da EJA. Porém, há momentos em que está problematizado a apropriação da leitura e da escrita, como sendo bens complexos de serem adquiridos, ainda mais considerando as exclusões pelas quais os estudantes da EJA passam. Em outros momentos podem remeter os estudantes uma escrita fundamentada pela opinião de diferentes autores, com fundamentos teóricos e empíricos, dando a entender que esperam um alto nível de compreensão de leitura e de escrita dos trabalhos realizados.

Em outros trechos há partes, que se referem aos saberes trabalhados na EJA do município, indicam a utilização de várias formações discursivas, o que se aproxima também da noção de autoria, pelos estudantes em

saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito. Quando se discute os diversos pontos de vista respeitando as diversas opiniões. Quando fundamenta, através de argumentos coerentes as próprias ideias. Quando demonstra saber ouvir e demonstra compreensão sobre o que o interlocutor pretende transmitir. Quando escreve sobre o que debateu, expressando as diversas opiniões com suas respectivas argumentações (diferentes opiniões precisam ser respeitadas, até mesmo que antagônica (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.12).

Nesse parágrafo, em “saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito” “respeitando os vários pontos de vista e as diversas opiniões” percebe-se a valorização da autoria e a importância de escrever algo próprio. Nesse caso não está sendo levantado que isso pode ser muito difícil para estudantes.

Como discutido na seção anterior a discurso pedagógico, tal qual

ele se mostra na maioria das vezes, é autoritário. Isso se dá por que a informação e fixação são objetivos do discurso pedagógico. E essa informação que ele transmite tem caráter científico. Assim cientificidade é propagada de duas formas: a metalinguagem e a apropriação do cientista pelo professor. A metalinguagem não diz respeito a forma com que se fala do conteúdo. “Através dela se visa a construção da via científica do saber que se opõe ao senso comum” (ORLANDI, 1987, p. 19). Já o professor cientista apaga a mediação do discurso pedagógico, fazendo com que no ensino de ciências o discurso da escola seja representado tal como o próprio discurso científico. Como efeito disso o estudando pode ser levado a ocupar um lugar de alguém que não é autorizado a dizer, afinal não é um cientista, (re)produzindo, assim, repetições empíricas.

Enquanto fui professora da EJA, percebi que alguns estudantes, quando solicitados que escrevessem de si, de suas questões pessoais, escreviam páginas e mais páginas, se emocionavam com suas histórias de vida transpassadas para o caderno, compartilhadas com seus colegas. Em outros momentos, esses mesmos estudantes que tanto escreviam sobre si, diziam que não sabiam escrever dentro do contexto do EC, ou quando eu lia os textos de suas pesquisas, eles estavam permeados pela repetição empírica. Nas entrevistas com os professores, que serão abordados no próximo capítulo, houveram momentos em que as questões de repetição foram levantadas e por isso serão feitas considerações mais profundas.

Quando é colocado sobre as escritas usuais está posto que

registrar que desejar, para escrever o que fez; o que achou das atividades e o porquê; o que gostou ou não gostou; o que aprendeu com seu trabalho; o que aprendeu com o trabalho dos outros; as dúvidas de conhecimento; as dificuldades encontradas do seu trabalho (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 19).

E

diários, quando bem e efetivamente utilizado pelos estudantes e professores, se torna um poderoso instrumento de avaliação processual e permanente. Para isso é necessário que os professores construam um diálogo produtivo para além das palavras de elogio e autoajuda” (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.19).

Nesses casos de construção de diálogo entre os professores e alunos, e sobre as percepções desses em relação ao seu processo de pesquisa, as escritas estão colocadas de maneira naturalizada, não estando permeado por dificuldades em relação ao uso desses instrumentos. Assim, em alguns momentos parece que a dificuldade está pautada da linguagem das ciências e suas condições de produção tal qual estão, na maioria das vezes, colocadas. Sendo os sentidos de leitura e escrita usuais colocados como fácies, ou os vinculados as disciplinas específicas difíceis, já vimos aqui algumas possibilidades de pesquisas no ensino de ciências que se propõe a modificar esse quadro.

4.4 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: APROXIMAÇÕES COM INTERDISCURSO

O Caderno do Professor (2008) visa trazer conteúdos importantes para quem atua na EJA na Prefeitura de Florianópolis. O documento, como já foi descrito no capítulo anterior, é composto por uma série de textos de diversos autores. Essas leituras têm como finalidade auxiliar o professor e o estudante na compreensão do porquê da pesquisa como princípio educativo, assim como indicar alguns caminhos possíveis para a prática (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 4).

Assim, esse material aborda o ensino via pesquisa, tema a que se dedicam alguns pesquisadores brasileiros, porém raramente faz o movimento de diálogo referenciado com os mesmos. Há no final do documento uma bibliografia, onde nem todos os textos referenciados estão em citações diretas no texto, o que sugere que essas referências sejam além das bibliografias utilizados nos textos, se constituam também como fontes de leitura. E ressalta que o tema tem sido abordado em várias obras nos últimos anos, porém que o texto tem menos a pretensão de dialogar com eles do que de sistematizar princípios (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 37).

Entre os textos citados estão seis livros de autoria de Pedro Demo - sendo o autor mais citado - o qual dedica seus estudos, para além de outros temas, ao ensino via pesquisa na educação. Também está citado nessas bibliográfica a obra de Freire (1996). Farei alguns diálogos com esses autores e também como outros, por que ao ler os materiais, minha memória discursiva me remeteu aos mesmos, falando independentemente, em outro local (Quadro 4).

Quadro 4. Relação entre os passos da pesquisa como princípio educativo e outros autores.

	Pesquisa como Princípio Educativo	Intertextualidade
Pressupostos teóricos	Caderno do professor (2008) pontua sobre o papel fundamental dos professores como orientadores das pesquisas, auxiliando-os a perceber sua atuação e a aplicação dos saberes específicos de sua área do conhecimento. e ainda que nesta proposta pedagógica o professor é contratado por inteiro. Isto e, em toda sua bagagem de vida, incluindo tanto o específico de sua área como tudo que ele traz de consciente ou inconsciente em experiência e reflexos.	Demo (1996) coloca que o ensino via pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador e a tenha como instrumento principal do processo educativo. Para Freire (1996) é indispensável aos formadores, desde o início de sua experiência, que se assumam como sujeito, e que se convençam definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção.
Problemática	O Caderno (2008) utiliza o termo questionar e problematizar concomitantemente sem fazer distinção clara entre os mesmos. Mas coloca que o importante é que partam de um conhecimento prévio, para avançar naquilo que se conhece.	Demo (1996) apresenta uma nova abordagem educacional, o educar pela pesquisa, que tem como base o questionamento reconstrutivo, no qual o conhecimento se dá através de uma reformulação de teorias e conhecimento existentes.
Saberes prévios e justificativa	A justificativa tem o objetivo de que o	Existe uma estrutura do conhecimento do indivíduo

	<p>aluno-grupo reflita e avalie sobre seu interesse na pesquisa e reforce o seu engajamento pessoal e também para que se conheça mais a realidade que gerou o interesse. Os saberes prévios devem ser expressados, assim como suas possíveis respostas, para que sejam comparados o que se pensava inicialmente e os avanços, após a conclusão da pesquisa.</p>	<p>que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção, como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimento prévios (MOREIRA, 2012).</p>
Mapa conceitual	<p>Deve ser realizado coletivamente, colocado a problemática no centro do Mapa Conceitual e ligar a ele todos os temas que deverão ser compreendidos. “O mapa deve atender as necessidades da problemáticas, da justificativa e dos saberes prévios” (CADERNO DO PROFESSOR, 2008).</p>	<p>O mapa conceitual foi criado na década de 1970 por Joseph D. Novak como aplicação prática da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Trata-se de um diagrama que apresenta conceitos inter-relacionados formando uma estrutura conceitual (MOREIRA, 1997).</p>
Desenvolvimento	<p>Saber ler e se expressar com</p>	<p>Compreender o sentido do texto implica estabelecer</p>

	<p>clareza, concisão, coerência, autonomia e fundamentação nas diversas formas de expressão humana. Quando nas diversas situações educativas se pratica a produção de material que representa uma ou algumas das diversas formas de expressão: língua portuguesa, matemática, artística... podem ser textos de vários tipos, apresentações, solução matemáticas etc. (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p 11).</p>	<p>relações entre o texto e o significado, colocar em movimento modos de entender e compreender, indagar possibilidades alternativas de compreensão, perceber e dar sentidos, e assim por diante. Esta dinâmica avança mais, quando se trata de saber fazer e refazer um texto, passando-se de leitor a autor. Aparecendo a elaboração própria, torna-se visível o saber pensar e o aprender a aprender (DEMO, 1996).</p>
<p>Produto final e entrega de forma escrita.</p>	<p>Finaliza o ciclo com a entrega da pesquisa escrita e com a apresentação do Produto Final (textual ou não) se constitui como a solução ou a resposta do processo de problematização.</p>	<p>-</p>

Fonte 6. Elaboração própria

Por mais que em determinados momentos o diálogo entre os autores tenha sido silenciado, é perceptível ao ler um e outro, que há pensamentos e fundamentos em comum, o interdiscurso enuncia outros autores. Esse silêncio permite um deslocamento que possibilita ver que todo o discurso remete a outros discursos, que lhe conferem realidade significativa. A memória, quando pensada em relação ao discurso, é tratada como interdiscurso, o qual é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo que o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2013, p. 31).

Portanto, interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. “Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2013, p. 33). Assim, sabemos que um texto tem relação com outros textos nos quais ele nasce (sua matéria prima) e/ou outros para os quais ele aponta (seu futuro discursivo) (ORLANDI, 1987).

Partindo dessas considerações, Demo (1996) coloca para o ensino via pesquisa, tem-se como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, utilize a pesquisa como princípio educativo e a tenha como instrumento principal do processo educativo. A partir disso entra a necessidade de promover a pesquisa no estudante, que deixa de ser objeto de ensino para ser parceiro de trabalho.

O Caderno do Professor (2008, p. 20) também pontua sobre os “professores o seu papel como orientadores das pesquisas, auxiliando-os a perceber sua atuação e a aplicação dos saberes específicos de sua área do conhecimento”. E ainda que “nesta proposta pedagógica o professor é contratado por inteiro. Isto é, com toda sua bagagem de vida, incluindo tanto o específico de sua área como tudo que ele traz de consciente ou inconsciente em experiências e reflexões” (CADERNO DO PROFESSOR, p. 20).

Ao anunciar essas premissas colocados aos professores minha memória também enuncia Freire (1996). Para esse autor é indispensável aos formadores, desde o início de sua experiência, que se assumam como sujeito, e que se convençam definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Pode-se perceber que essa metodologia tem como premissa uma nova reconfiguração escolar, que abala os papéis de professores como detentores do conhecimento e estudantes como receptores desse conhecimento no processo de ensino. Segundo Demo (1996) o principal

problema dessa reconfiguração escolar não está no estudante, mas na recuperação da competência do professor, vítima das mazelas no sistema, desde a precarização de formação inicial, dificuldade de capacitação permanente, até a desvalorização profissional extrema.

Melara e Leal (2012) ao descreverem os docentes da EJA de Florianópolis pontuam que em sua grande maioria são migrantes, contratados temporariamente. Não há até o momento concursos para efetivação de professores da EJA de RME de Florianópolis, tampouco um processo seletivo – lê-se aqui, prova – que direcione professores para essa modalidade de ensino. As autoras ainda complementam que há certo descaso da prefeitura com essa modalidade de ensino, sendo tratada de forma inferior, se comparadas a outras. Tal situação prejudica o bom funcionamento e eficácia da EJA de Florianópolis, uma vez que precariza as condições de trabalho do educador e conseqüentemente as condições de trabalho de aprendizado do educando (MELARA; LEAL, 2012, p. 89).

Na EJA da RME de Florianópolis a renovação anual do corpo docente é quase sempre superior a 60%. “O total desconhecimento da proposta pedagógica e das várias estratégias já desenvolvidas anteriormente contribui para uma possível incompreensão dos objetivos e uma reação geral nem sempre positiva” (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 20).

A renovação do quadro de professores é citada duas vezes nesse documento. Na primeira vez quando justifica a elaboração do próprio material, já que haveria então a necessidade de apresentar a proposta pedagógica todos os anos, para mais da metade do quadro docente. E depois quando se dedica a falar da intervenção dos professores, como já foi acima citado.

É possível perceber um silenciamento do porquê dessas altas porcentagens de renovação do quadro docente. Se por um lado o documento foi feito para suprir a dúvida dos professores, de outro não explica o porquê dessa situação instável. Era de se esperar que houvessem concursos efetivos no município, e não que o quadro docente se renovasse mais da metade todos os anos. Mas infelizmente a grande maioria dos professores são substitutos, que renovam seus contratos com a prefeitura todos os anos.

Quase todos os professores das áreas são admitidos por concurso público de substitutos todos os anos, submetendo os professores ao subemprego, no qual não há carteira assinada, plano de carreira, efetivação do professor em uma escola para que ele crie vínculos com a comunidade e mais uma série de direitos. O quadro só não se altera 100%

porque esses 40% que permanecem constantes passam em boas colocações há anos e acabam escolhendo sempre essa modalidade de ensino, o que faz com que essa minoria permaneça.

Pode ser que tenha havido um silenciamento dos autores quanto as possíveis causas dessa renovação de professores todos os anos. O silêncio, na Análise do Discurso, é significativa. Não é o nada, não é o vazio sem história, ele tem significância própria. Há um tipo de silêncio que é o fundador, que é o que garante o movimento de sentidos, que existe na palavra, que significa o não dito e que dá espaço de recuo significativo produzindo as condições para significar. Há um outro tipo de silêncio, que se divide em silêncio constitutivo, “o que indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as outras)” e o silêncio local, “que se refere a censura propriamente dita (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura)” (ORLANDI, 1992, s/p).

Portanto, apesar de material ter sido produzido pela renovação anual do quadro docente, houve um silêncio que se aproximado do local, no qual não foi permitido que os autores se posicionassem sobre a questão das contratações do quadro docente, porque esse material foi produzido pela Secretaria da Educação de Florianópolis, assinado pelo prefeito em questão. Assim, não é que eles não quisessem se posicionar, mas que provavelmente não puderam por haver uma questão política. “As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras” (ORLANDI, 2013, p. 83).

Tendo feito essas observações sobre o quadro docente da EJA, a qual retornarei mais adiante no momento em que analiso os discursos dos professores, retomo a pesquisa como princípio educativo e com as aproximações com o interdiscurso. A pesquisa se desenvolve em um decorrer de seis etapas, entre as quais é indicado que três socializações devam acontecer;

É importante salientar que o Caderno do Professor (2008, p. 4) “não pretende ser um manual, pois qualquer intenção nesse sentido já iniciaria falida antecipadamente”. Porém ao longo da leitura pude perceber que há uma preocupação com esclarecimento dos passos da pesquisa, já que ela fundamenta essa metodologia de ensino. Dessa maneira, vou abordá-las aqui, a fim de dialogar com a essa metodologia de ensino, deixando claro que os núcleos têm autonomia para desenvolver outras atividades concomitantemente ao desenvolvimento das mesmas.

A primeira delas é a construção da problemática. O Caderno utiliza o termo questionar e problematizar concomitantemente sem fazer

distinção clara entre os mesmos. Mas coloca que independente, para qualquer um desses termos, o importante é que partam de um conhecimento prévio, para avançar naquilo que já se conhece.

Para o questionamento, termo utilizado por Demo (1996) apresenta uma nova abordagem educacional, o educar pela pesquisa, que tem como base o questionamento reconstrutivo. No questionamento reconstrutivo, a construção do conhecimento se dá através de uma reformulação de teorias e conhecimento existentes.

Após a elaboração das perguntas faz-se uma socialização das mesmas no grande grupo. Neste momento procura-se entender a pergunta, delimitá-la, reescrevendo-a quando necessário. Faz-se um rápido debate do por que é para que cada pergunta (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 18). Após a apresentação de todas as problemáticas, há o agrupamento dos estudantes em grupos, em número ideal de três, de acordo com seus interesses.

As duas etapas seguintes se constituem da elaboração das justificativas e dos saberes prévios dos estudantes sobre a problemática. O justificar tem o objetivo de que o aluno/grupo reflita e avalie sobre seu interesse na pesquisa e reforce o seu engajamento pessoal e também para que se conheça mais a realidade que gerou o interesse. Os saberes prévios devem ser expressados, assim como suas possíveis respostas, para que sejam comprados o que se pensava inicialmente e os avanços após a conclusão da pesquisa.

Os saberes prévios remetem a Aprendizagem Significativa, teoria de David Ausubel (1918 – 2008) em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Tanto por recepção, como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimento prévios (MOREIRA, 2012).

A etapa seguinte se constitui da elaboração do Mapa Conceitual, o qual é realizado em um processo colaborativo entre o grupo interessado, os demais estudantes e pela maior parte do corpo docente presente. Deve-se colocar a problemática no centro do Mapa Conceitual e ligar a ele todos os temas que deverão ser compreendidos para que a se chegue à resposta daquele problema. “O mapa deve atender as necessidades da problemática, da justificativa e dos saberes prévios. Todos os educadores do núcleo devem se sentir contemplados em cada mapa (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 16).

Os mapas conceituais são frequentemente associados a teoria de Ausubel. Eles foram criados na década de 1970 por Joseph D. Novak

como uma aplicação prática da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Trata-se de um diagrama que apresenta conceitos inter-relacionados formando uma estrutura conceitual (MOREIRA, 1997).

Definido o mapa, deve-se ir para o desenvolvimento da pesquisa em si. Se a escola tiver biblioteca e computadores, esses devem ser utilizados pelos estudantes. Os professores devem auxiliar na busca por materiais que possam servir de consulta para o desenvolvimento das pesquisas. Dentro desse contexto de desenvolvimento das pesquisas são pontuadas várias questões sobre leitura e escrita, autoria, cópias, autonomia dos estudantes e afins que serão discutidas durante toda a análise dessa dissertação.

Os diários pessoais devem ser utilizados para que os alunos escrevam sobre aquilo que desejarem: o que fez, o que achou das atividades e o porquê, o que gostou ou não gostou, o que aprendeu com seu trabalho e com os dos colegas, as dúvidas e dificuldades, assim como para apontar alguma sugestão. Esse diário, se bem utilizado por alunos e professores, se torna um poderoso instrumento de avaliação processual e permanente. “Pesquisas e diários de alunos que se afastaram temporariamente ou que abandonaram os estudos tem trazido importantes informações sobre as possíveis causas dessas evasões” (CADERNO DE PROFESSOR, 2008, p. 19).

As atividades que envolvem leitura e escrita no EC se desenvolvem algumas vezes pautadas pelo movimento mecânico de reprodução de ideias sem que ocorra a produção de textos em que os estudantes se vejam como autores. Essa relação tem sido mantida pela cópia dos textos da lousa, por exercícios que não exigem a interpretação, apenas a localização das informações dos textos, e pela transcrição de ideias e concepções de terceiros e não dos próprios estudantes. Isso tem como consequência a visão que os estudantes têm de si mesmo, de não se verem enquanto escritores, afinal, não sentem que são porque apenas transcrevem ideias alheias. Na grande parte das vezes não escrevem sobre si e sobre seus questionamentos, e não tem acesso a leituras que os interessam.

Os alunos da EJA, como já vimos nas condições de produção dessa pesquisa, são sujeitos que já foram excluídos da escola, que estão marcados por um ensino truncado, do qual não possuem êxito. Considerando ainda as particularidades desses sujeitos em relação ao trabalho, tal como está discutido por Arroyo (2005, 2007) e as questões de classe, tal como levantou Soares (1995) as leituras circulantes na instituição escola não contemplam os sujeitos da EJA. Aí cabe a eles repetir discursos prontos, que circulam, e que já estão estabilizados.

Devemos considerar que as cópias, chamadas na AD de repetições, são importantes nos processos de escrita e por isso são consideradas e problematizadas. Porém são diferenciados em três níveis de repetição. A repetição empírica se constitui como prática de repetição, um exercício mnemônico que não historiciza, que pode ser compreendido pelo que se chama “efeito papagaio”; a repetição formal, técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza e a repetição histórica, que inscreve o dizer no repetível enquanto memória discursiva (ORLANDI, 2012).

Demo (1996, p. 24) também problematiza em

uma coisa é manejar textos, copiá-los, decorá-los, reproduzi-los. Outra é interpretá-los com alguma autonomia, para saber fazê-los e refazê-los. Na primeira condição o estudante ainda é objeto de ensino. Na segunda, começa a despontar o sujeito com a proposta própria. [...] Quando um texto é lido reprodutivamente ou copiado imitativamente, ainda não aparece o raciocínio, o questionamento, o saber pensar. Quando é interpretado, supõe já alguma forma de participação do sujeito, por mais incipiente que seja, pois busca-se a compreensão de sentidos. Compreender o sentido do texto implica estabelecer relações entre o texto e significado, colocar em movimento modos de entender e compreender, indagar possibilidades alternativas de compreensão, perceber e dar sentidos, e assim por diante. Esta dinâmica avança mais, quando se trata de saber fazer e refazer um texto, passando-se de leitor a autor. Aparecendo a elaboração própria, torna-se visível o saber pensar e o aprender a aprender (DEMO, 1996, p. 24).

Demo (1996) fala sobre a compreensão dos sentidos quando um texto é interpretado. Ainda trata também, do que ele considera uma dinâmica mais avançada, de saber fazer e refazer um texto, passando de leitor a autor. Tanto a produção de sentido, quanto as discussões sobre a cópia, sujeito e autor, são discussões presentes na AD.

Para a AD a função autor ocorre toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem do que diz, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. A função autor, então, não elimina a cópia. Ela interioriza a repetição histórica, na qual o

sujeito significa no texto de sua autoria fragmentos de outros autores.

Assim, deve-se pensar nos níveis de complexidade de cada texto selecionado para cada estudante, considerando a diversidade de estudantes da EJA, como está colocado em “é solicitado que os professores desconfiem do óbvio.

O leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive; a leitura é um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como está tem sido definida. Deve-se considerar a relação entre o leitor e o conhecimento, assim como sua reflexão sobre o mundo. Eu diria que o conhecimento tem caminhos insuspeitos. Ninguém tem a fórmula da descoberta, de como se chega ao conhecimento e a crítica (ORLANDI, 1995).

A leitura sistemática para Demo (1996) está dividida em dois grupos: estar a par do conhecimento disponível, participar do fluxo constante, informar-se de modo permanente; e alimentar o processo de formação própria, de argumentar e contra-argumentar, de questionar e reconstruir. Não deixa de ser um tipo de analfabetismo a falta habitual de leitura instigadora nas pessoas que se contentam em ver televisão e ler as revistas que de novo repetem a televisão e por consequência reproduzem o mesmo tipo de discurso.

As etapas seguintes são a entrega da pesquisa na forma escrita e o Produto Final que será apresentado (textual ou não) que se constitui como a solução ou a resposta do processo de problematização.

Dessa maneira, os procedimentos que se configuram como etapas da elaboração de pesquisa são: a definição de uma problemática de pesquisa; a elaboração e apresentação de justificativas e de saberes prévios; a elaboração do mapa conceitual; a sistematização da pesquisa no caderno do alunos e apresentação do produto final, sendo intermediados por socializações com os demais estudantes e professores.

Assim, concluindo as análises sobre os sentidos de leitura e escrita nos documentos que direcionam a EJA, foi possível perceber uma diversidade de sentidos de que circulam socialmente e que refletem na escola. São atribuição de sentidos que nos remetem as discussões já presentes no meio acadêmicos, tais como as condições sociais da leitura,

à necessidade trazer as leituras prazerosas para dentro da escola, as dificuldades que dos alunos a se adequaram ao modo de escrever estabilizado nas ciências e as várias contribuições de vários autores na construção da proposta metodológica da pesquisa como princípio educativo.

Tendo realizado a análise dos documentos, partiremos ao próximo capítulo que retoma algumas das discussões aqui abordados, mas que enuncia também outros sentidos de leitura e escrita na EJA através das entrevistas realizadas com professores que já atuaram nessa modalidade.

5. SENTIDOS DE LEITURA E ESCRITA: O DISCURSO DOS PROFESSORES.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores que lecionaram ciências da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Entrevistas semiestruturadas se constituem em uma interação entre o entrevistador e o entrevistado no qual são realizadas perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Essas perguntas se constituem de um roteiro que serve, para além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante (MANZINI, 2004).

Sendo que esse trabalho utiliza como referencial teórico e metodológico a AD de linha francesa, o discurso dos professores é entendido como efeito de sentido entre interlocutores. Assim, a AD busca estudar o contexto amplo, do social, do ideológico, para detectar as influências na linguagem.

Flôr e Cassiani de Souza (2008) consideram a importância de lançar um olhar diferenciado quando tratam de AD de linha francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista. As autoras salientam que enquanto pesquisadores em educação, não podemos nem devemos mais assumir uma visão de linguagem transparente, na qual o sentido está grudado nas palavras, que nos informam exatamente aquilo que estamos lendo. Assim, é importante analisarmos nas falas dos entrevistados as condições de produção que permitam o acesso aos posicionamentos que os entrevistados assumiram em suas falas, auxiliando a compreensão das mesmas, assim como o não dito e os mecanismos de antecipação (FLOR; CASSIANI de SOUZA, 2008, p. 14).

Assim, tendo feitas essas considerações, as entrevistas semiestruturada, foram estruturadas em torno de três eixos (ANEXO II):

- ❖ **“Para começa de conversa”**: Como indicado por Flôr e Cassiani- Souza (2008) a entrevista por se constituir de um espaço de conversa, onde o pesquisador deve conhecer o espaço onde pretende interagir, o entrevistador pode optar por um ponto de contato e conforto com o entrevistado, o que pode ser feito através de uma conversa inicial, o que realizei nesse primeiro momento. Assim, esse eixo se tratou de uma conversa inicial em que foram realizadas perguntas da vida pessoal dos professores: onde nasceram,

com qual idade começaram a ir frequentar a escola, se existiu algum professor marcante durante a formação, o porquê da escolha da área do conhecimento em que atua, quais o caminho percorreu até chegar a EJA, há quantos leciona, a comentar a relação com leitura e escrita ao longo da formação pessoal e acadêmica, e se tem trabalhado com essas questões no EC.

- ❖ **Sobre a Educação de Jovens e Adultos:** nesse eixo perguntei aos professores sobre suas experiências na EJA, se já deu aula em outra EJA, se conhece os documentos analisados nessa pesquisa, se entrou em contato com eles e ainda se utilizou outros.
- ❖ **Sentidos de leitura e escrita:** esta parte das entrevistas está correlacionada aos sentidos de leitura e escrita de trechos retirados dos materiais analisados, para que os professores lessem e interpretassem relacionando com suas experiências docentes.

5.1 LUGARES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA EJA

As características pessoais e profissionais dos entrevistados (descritas na seção 2.2.1) auxiliam bastante na composição de um perfil. Todos os professores serem contratados por regime temporário marca uma posição social da EJA como secundária se comparada com o ensino regular. Isso pode ser percebido na fala da professora quando a mesma relata um pouco sobre as diferenças entre o ensino regular e a EJA

De repente aparece a EJA. Como eu vou fazer experimento na EJA? Como eu vou trabalhar na horta na EJA? [...]. Em um primeiro momento, essa coisa de não ter muito recurso didático na EJA, de ser a noite... A prefeitura tem vários projetos interessantes, que na EJA eu não teria acesso. Em um primeiro momento pesou isso. Projetos como laboratório, sala informatizada, professores auxiliares, a horta, a claridade do dia (Professora Clarice¹³).

¹³ Nomes fictícios dos professores inspirados nos escritores Clarice Lispector, Conceição Evaristo e Jorge Amado.

Como discutido no capítulo anterior sobre as altas taxas de contratação de professores temporários todos os anos, é possível perceber na fala dos professores que os mesmos não são selecionados para atuarem nessa modalidade de ensino. Assim no início do ano letivo e distinção por essa modalidade de ensino se dá no momento da escolha das vagas e “na hora pegam a vaga que estava disponível”:

Aí em 2009 eu peguei a vaga que tinha. Quando chegou no meu nome, só tinha uma vaga, que era numa escola do ensino fundamental. Bom na rede municipal é sempre ensino fundamental, era uma escola do norte da ilha, aí eu assumi essa vaga. Aí eu trabalhei esse primeiro ano e foi um ano muito intenso (Professora Clarice).

Eu tinha feito concurso para o município. De início eu não optei a EJA por conhecer a proposta, eu acabei optando por que eram as vagas disponíveis (Professora Conceição).

Portanto, a fala dos professores reflete a situação instável de contratação temporária pela qual a prefeitura realiza o processo seletivo dos professores como já foi discutido no capítulo anterior.

Como pontuado por Melara e Leal (2012)

também são sujeitos de EJA os professores que trabalham nessa modalidade. Docentes em sua maioria migrantes e contratados temporariamente; não há até o momento concursos para efetivação de professores na EJA de Florianópolis, observa-se, desta forma, certo descaso da prefeitura com essa modalidade de ensino, sendo tratada com inferior, se comparada com outras modalidades. Tal situação prejudica o bom funcionamento e eficácia da EJA de Florianópolis, uma vez que precariza as condições de trabalho do educador e consequentemente as condições de aprendizado do educando.

Nos momentos em que os professores entrevistados relatam suas experiências na EJA, é possível identificar que houveram momentos de desconhecimento com a proposta metodológica da EJA de Florianópolis,

o que sugere que os mesmos não tiveram formação específica direcionada a essa modalidade.

O que foi marcante para mim? Eu cheguei na escola, tinha uma salinha que era uma sala específica da EJA, cheguei lá aquela sala era uma sala minúscula, toda bagunçada e tal. Todos os professores estavam sentados numa mesa, chegou uma coordenadora dizendo que a gente tinha que trabalhar junto. Então já me marcou isso, essa perspectiva, que eu não tinha visto isso nem no estágio, nem na iniciação, e também não estou vendo agora na escola regular. Essa coisa de planejar junto, planejamento coletivo, eventualmente compartilhar informações com os colegas (Professora Conceição).

E ainda

O que a gente tem na EJA? Muito tempo para planejar, a gente tem oportunidade de sentar com os coleguinhas, a gente tem poucos alunos, a gente tem dois ou três professores para trabalhar com 15/20 alunos numa sala, e tem uma liberdade imensa de decidir que que vai ser trabalhado, uma liberdade de programa muito grande, e as condições de trabalho são muito boas. E a frustração é que a gente não conseguia fazer quase nada com isso. A gente tinha condições incríveis de trabalho, mas não conseguia fazer nada com isso (Professora Clarice, grifos meus).

Nesse último discurso da professora Clarice (a qual está grifada) ela está se referindo as condições de trabalho na EJA que incluíam duas tardes de reunião pedagógica por semana, com toda equipe de professores e o coordenador da unidade, as quais eram destinadas ao planejamento das pesquisas e organização do núcleo. Entretanto devido a desentendimentos entre os professores, eles não conseguiam desenvolver as atividades que deveriam ser realizadas nas reuniões pedagógicas.

Como podemos ver o trabalho coletivo provoca diversas reações de acordo com as diferentes experiências dos professores. O professor Jorge, que diz ser adepto dessa forma de trabalho relata que sua

experiência foi muito interessante.

A forma como a gente organizava as atividades e tudo mais, isso foi um ponto que me atraiu bastante, eu gostava bastante. Desde minha formação na graduação sempre foi uma coisa que me chamou bastante atenção, projetos que trabalhassem com a coletividade. Sempre busquei isso. E aí quando eu entrei pra EJA, que eu fui dar aula lá, eu gostei pra caramba. Esses é um dos pontos principais, essa questão de como é organizado a educação de jovens e adultos aqui em Florianópolis (Professor Jorge).

Desse modo, o trabalho coletivo provoca diferentes reações nos professores, mas para todos foi inusitado, pois não haviam trabalhado essa questão na licenciatura. No capítulo 1 dessa dissertação, no diálogo com os autores que se dedicam a fundamentar a EJA no Brasil, Friedrich *et al.* (2010) pontuam que a inquietação nas universidades com a formação docente para EJA inicia em meados de 2010 e é nesse período em que se impulsiona a criação de cursos de disciplinas que abordam a EJA.

Ainda para esses autores quando os mesmos falam dos professores dessa modalidade

surge um sujeito com perfil de um herói que resolve enfrentar sem uma formação específica uma modalidade de ensino com muitas carências. O professor diante dos manuais precisa usar de toda sua criatividade para ensinar ao seu aluno, também numa condição de exclusão (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Por isso, seria interessante se desenvolvesse uma pesquisa, que tivesse como foco a formação de professores para a EJA nas universidades brasileiras, sobretudo na cidade de Florianópolis, que é o foco dessa pesquisa.

Para saber se os documentos aqui analisados estavam presentes nas práticas docentes dos professores entrevistados, perguntei se em algum momento eles foram apresentados ao “Caderno do Professor” e/ou o Parecer CNE/CEB 11/2000, e se caso sim, em que circunstâncias. Também questionei os professores se havia algum outro documento relevante para a prática dos mesmos na EJA.

Duas professoras foram apresentadas durante sua prática ao Caderno do Professor, sendo que duas professoras disseram que era o Caderno do Professor (2008) o texto de referência.

No nosso núcleo o texto de referência era esse trabalho, que até nesse caderno falava bem dos instrumentos. Da nossa equipe, da equipe de oito professores, tinha duas professoras que tinham conhecimento em EJA, então nas experiências de formação a gente estudava o caderno para poder pensar um pouquinho em como organizar os trabalhos (Professora Conceição).

Já o outro a Professora Clarice disse era esse o texto de referência, e conta sobre um texto que compõe o caderno em

Esse caderno era uma referência maior. Eu lembro especificamente de ter estudado o texto sobre problematização. Que eu lembro que era uma questão. O que é essa problematização na EJA do município. Por que pode ser muita coisa né? Esse eu lembro que eu estudei por que eu até lembro de ter escrito uma atividade que foi proposta em uma das formações (Professora Clarice).

O professor Jorge cita outro documento, mas não soube explicar com precisão qual era. Eu procurei entre as bibliografias indicadas no site da prefeitura algum material que se aproximasse da descrição do professor, mas não encontrei.

Tinha um material usado, chamado manual da EJA, que a gente emprestava para os alunos. Que falava sobre a pesquisa, e de como funcionava a EJA, horários, e um monte de questões. Toda a EJA em si. Nesse manual tinha cada passo, o que que deveria contemplar, e cada passo da pesquisa, pra que eles tivessem um norte mesmo, eles deviam organizar assim cada passo da pesquisa.

Sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer CNE/CEB 11/2000, apenas o Professor Jorge não tinha

conhecimento do mesmo. As outras professoras Clarice e Conceição, tinham conhecimento do mesmo devido a seus estudos para concurso e pela sua pesquisa em educação, respectivamente.

É interessante pontuar que como discutido por Krasilchik (2000) os documentos oficiais vêm no sentido de esclarecer os projetos de lei, como a LDBN n^o 9.394/96, de forma abundantemente distribuídos com os nomes de “parâmetros” e “diretrizes curriculares”. Entretanto é imprescindível analisarmos que na realidade brasileira em uma perspectiva histórica, a evolução das concepções curriculares, por meio dos quais foram expressos os desígnios dos governos e seus resultados nos vários níveis dos sistemas educacionais, desde o emissor das políticas até a realidade das salas de aula, tem mudado muito mais em função da deterioração das condições de trabalho do que por injunções legais (KRASILCHIK, 2000).

Portanto, o não conhecimento dos professores pela totalidade dos materiais aqui analisados não os desqualifica para essa pesquisa. Pelo contrário, demonstra que são inúmeros os parâmetros e as diretrizes, e que suas práticas não estão necessariamente correlacionadas a leituras dos mesmos.

Nessa seção a seguir pretendo estabelecer relações entre as histórias de leitura dos professores e suas percepções sobre os modos de leitura na EJA.

5.2 AS HISTÓRIAS DE LEITURA

Como afirmado por Orlandi (2008, p. 41) toda leitura tem sua história. Essa afirmação resulta, entre outras coisas, em que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, uma vez que sempre são possíveis novas leituras dele. Há alguns fenômenos de variação nessa afirmação como: 1. Os sentidos têm sua história, isto é, há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem. 2. Um texto tem relação com outros textos (intertextualidade).

Ao afirmarmos que os sentidos têm sua história, estamos enfatizando que a variação tem relação com os funcionamentos distintos, ou seja, com os contextos de sua utilização. E ao afirmarmos que um texto tem relação com outros textos, estamos apontando para o fato de o conjunto de relação

entre os textos mostrarem como o texto deve ser lido (ORLANDI, 2008, p 42).

Outro aspecto que deve se juntar a ideia que toda leitura tem sua história é que todo leitor tem sua história de leitura.

O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico. Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir - a compreensão de texto de um dado leitor. [...] Em suma, as leituras já feitas de um texto, e as leituras já feitas por um leitor compõe a história de leitura em seu aspecto previsível (ORLANDI, 2008, p 43).

Por isso, permeada pelo referencial teórico metodológico da AD, partimos do pressuposto que são múltiplos e variados os modos de leitura possíveis, propostos ou pressupostos dentro e fora da sala de aula (ZIMMERMANN; SILVA, 2007). Desse modo, para compreender as histórias de leituras dos professores da EJA, pedi que os mesmos contassem um pouco sobre suas relações com a leitura e com a escrita ao longo de sua formação pessoal e acadêmica (se gosta de ler, o que costuma ler, gosta de escrever, que tipos textuais). Pude perceber que os professores abordam nos seus discursos modos distintos de trabalhar a leitura, e que muitas vezes se aproxima da leitura por busca de informações e assimilação de conteúdo.

A professora Clarice disse não ser assídua da leitura e da escrita, e sua necessidade foi atribuída aos estudos da graduação.

Eu gosto de ler, mas eu li bem mais coisas técnicas e teorias do que literatura. Eu tenho lido mais literatura por conta da minha filha do que por mim. Sempre tem alguma coisa teórica ou mesmo das aulas. Mesmo quando eu não estou na academia, questões conceituais mesmo, da biologia, então eu leio muito mais esse tipo de coisa do que literatura. Leio mais esse tipo de coisas e notícias, reportagens (Professora Clarice).

O professor Jorge diz que não é assíduo e que essas práticas estão relacionadas ao espaço acadêmico.

Eu não sou tão assíduo da leitura e da escrita. Eu gosto, até por necessidade da graduação, eu acabei focando bastante nos textos acadêmicos, e textos específicos de uma área que eu me identificava mais que era a parte de botânica, por exemplo [...]. Quanto a escrita eu nunca fui muito de escrever não, não tive muita prática e não gostava (Professor Jorge).

Nesses dois trechos, quando os professores contam um pouco sobre suas histórias de leitura, é possível perceber que a mesma tem tido uma função de busca de informação de conceitos, tal como estabelecido por Geraldi (1984). Como dito pela professora Clarice as leituras dela estão ligadas a questões de necessidade acadêmica. Já o professor Jorge diz não ser assíduo da leitura e da escrita e por necessidade da graduação, acaba lendo textos acadêmicos. Nessas falas é possível perceber que os professores relacionam as leituras com sua formação acadêmica. Essa experiência de modo de leitura, que busca o conhecimento e a definição de conceitos através da leitura, como assimilação, poderia ser considerada, apesar das mais variadas fontes, uma leitura parafrásica.

Atribuem sentidos de preocupação com apropriação de conteúdos nos textos, o que foi destacado tanto nos trabalhos de Zimmermann; Silva (2007) e Andrade e Martins (2006) que também analisaram discursos sobre leitura de professores da educação básica.

Já a professora Conceição conta que gosta de ler muito de ler e escrever, que suas memórias estão correlacionadas a escola e ao apoio familiar.

Na verdade, eu sempre gostei muito de ler. Eu lembro que tinha concurso de leitura na escola e eu nem percebia o quão complicado isso era para minha popularidade na escola. Mas eu lembro que eu entregava fichas e fichas e tabelas dizendo livros que eu tinha lido. Eu lembro inclusive que durante muito tempo minha melhor amiga era a bibliotecária. Então eu sempre gostei muito de ler, sempre li muito desde criança por questão de estímulo da minha família. (Professora Conceição).

No diálogo com os professores perguntei se os mesmos têm trabalhado com leitura e escrita em suas práticas escolares, sobretudo na

sua atuação da EJA. O que pude perceber é que os professores que tem suas leituras atreladas a academia não tem trabalhado leitura e escrita na escola. Quando perguntado se o professor Jorge tem trabalhado leitura e escrita na escola, o mesmo é enfático em dizer que não tem trabalhado com essas questões na escola.

Não tenho trabalhado muito com isso [leitura e escrita] não (Professor Jorge).

É importante pontuar aqui que o professor diz não trabalhar leitura e escrita na EJA. Porém, a metodologia da pesquisa como princípio educativo utiliza diariamente a ferramenta de leitura e escrita. Por isso, pode ser que o professor quando diz que não tem trabalhado essas questões na escola, esteja se referindo a uma não problematização desses aspectos.

A professora Clarice começou a pensar em modificar as condições de produção da leitura durante sua pós-graduação com o contato com os trabalhos de seu orientador e de colegas de curso, porém que não teve a oportunidade ainda de colocar suas reflexões em prática.

Então, eu comecei a pensar nisso, principalmente recentemente, por que o meu orientador tem trabalhado com literatura, ele tem trabalhado com experimentação e literatura. Mas isso já depois, ainda não consegui trabalhar em sala de aula com isso. Até por que eu tenho pouca leitura em literatura para pensar nessas articulações. Mas recentemente, com as trocas com essa colega, e com orientador, eu comecei a me sentir atraída por isso. Até pelas experiências que ela conta, as experiências dela na escola, como ela tem usado a literatura em sala de aula. Eu tenho achado interessante. Mas ainda não tive oportunidades, nem ideias, por ter pouca leitura sabe? (Professora Clarice, grifos meus).

Já a professora Conceição, que desenvolveu um gosto pela leitura e escrita ao longo de sua vida pessoal e escolar, tem trabalhado essas questões com mais profundidade. Nessa fala a professora fala da sua experiência na academia, e de como tem transitado para uma escrita “mais pessoal”.

Até no meu grupo de estudos, de pesquisa, eu era muito cobrada por isso, para escrever, mas era uma escrita mais acadêmica, e isso passou até pela questão do mestrado também: resumo, resenha, até a escrita da dissertação né. Mas agora a questão da escrita, está me pegando mais desde o ano passado quando eu comecei a construir diários de prática, não por uma imposição. Agora eu comecei a escrever, esse é um dos aspectos, não pela necessidade de eu entregar um texto final, é mais um sentido formativo meu. Então eu comecei a escrever mesmo, sobre as coisas que vem acontecendo comigo, até por que isso tem me permitido ir além. Até naquele sentido de perceber o que eu faço, eu acho que é muito bom eu escrever num momento de desespero, daí eu pego, escrevo, depois eu volto (Professora Conceição, grifos meus).

Nesse trecho é possível remeter novamente aos modos de leitura de Geraldi (1984) quando o mesmo fala que a leitura na escola está correlaciona a entrega de um produto final. E que devemos, a partir disso, modificar as condições de produção da leitura para que ela seja desatrelada de um produto, e assim recuperemos o ler gratuitamente na escola, o que ele chama de leitura – fruição. Na fala da professora Conceição, ela parece dar um sentido de formação pessoal para a escrita. Não como uma forma de produção de um material que seria então esse produto final, mas tendo um sentido formativo para desenvolvimento de suas próprias práticas.

Em outro momento a mesma professora fala de suas produções textuais para os alunos. Fala que na EJA, eventualmente conseguia produzir materiais que não fossem de forma bruta, ou seja, o texto produzido por outro autor, selecionado, e entregue aos professores.

Eventualmente a gente conseguia elaborara um material para eles, para que não fosse uma fonte bruta (Professora Conceição).

Aqui a professora conta de quando produziu um texto para os alunos, que iam ao encontro se suas questões e problemáticas:

Os trechos que eu conseguia fazer, por exemplo, tinha uma pesquisa sobre astronautas. Daí eu fiz um texto que era mais ou menos como se eu fosse uma astronauta na vida, por que a pergunta era sobre a ida do astronauta. A pergunta de pesquisa. Daí eu preparei esse texto. Eu lembro até que tem um site que NASA disponibiliza que tem webcam, tipo, alguns vídeos do cotidiano do astronauta. Daí eu lembro que a gente cruzou aqueles vídeos. Como é que o astronauta abre uma pasta de dente. Daí eu fiz um textinho mais ou menos com isso, com a dificuldade de ir no banheiro no espaço (Professora Conceição, grifos meus).

De acordo com os discursos dos professores é possível perceber que as leituras de dois dos professores estão correlacionadas a graduação, que estão estabilizados nos modos de dizer da ciência, e por isso se aproximam de discursos parafrásicos. Um dos professores não tem trabalhado leitura e escrita na escola. Já a outra, tem começado a refletir a respeito durante sua pós-graduação, mais ainda não teve oportunidade de colocar essas questões em prática. A professora que desenvolveu gosto pela leitura e pela escrita durante sua vida pessoal e formação acadêmica, tem desenvolvido textos autorais para os alunos de acordo com as problemáticas dos mesmos.

Alguns autores vêm discutindo as histórias de leitura de professores de ciências, formados ou em formação, como Andrade e Martins (2006), Cassiani de Souza e Nascimento (2006); Zimmerman e Silva (2007) e Nicolli e Cassiani (2012).

Cassiani de Souza e Nascimento (2006) ao realizarem um trabalho com história de leitura de futuros professores, um deles verbalizou que em mais de quatro anos de curso nunca havia escrito nada pessoal. Assim, as autoras consideram que conhecer as histórias de leituras, além de ser um ponto de partida para conhecê-los melhor, é um instrumento para produzir reflexão sobre as práticas tradicionais de leitura, para que houvesse preocupações em suas futuras práticas pedagógicas.

Andrade e Martins (2006) ao realizarem um trabalho com história de leitura de professores de ciências, levantam que, para o grupo entrevistado, não existia na sua formação inicial oportunidade para refletir sobre o papel da leitura no ensino e na aprendizagem de ciências. Também nesse trabalho os autores perceberam que as leituras dos professores estavam na maioria das vezes, correlacionada as leituras de busca de

informação

Esses resultados da pesquisa de Cassiani e Nascimento (2006) também são percebidas na fala da professora Conceição, quando a mesma relata suas escritas na academia.

Só que daí a questão da escrita, eu comecei a ver mais a necessidade dela né, durante o curso de graduação, no sentido, sobretudo na licenciatura quando tu tens que fazer resenhas, resumos. Até no meu grupo de estudos, de pesquisa, eu era muito cobrada por isso, para escrever, mas era uma escrita mais acadêmica, e isso passou tudo até pela questão do mestrado, também resumo, resenha, até a escrita da dissertação (Professora Conceição).

Nicolli e Cassiani (2012) percebem em estudo realizado que os estudantes/estagiários em Ciências Biológicas tem um espaço reduzido para atividades de leitura e escrita nas salas de aula de ciências, seja da educação básica, seja na universidade. Durante as atividades de estágio supervisionado, as autoras observaram que os estudantes/estagiários não propuseram atividade de leitura e escrita em sala de aula. O que remeteu as autoras que, para eles, ler e escrever em ciências/biologia são tarefas difíceis ou não prioritárias; são tarefas que não fazem parte do currículo de ciências, pensando numa noção ampla deste; não são tarefas do professor de ciências; são apenas instrumentos secundários para pesar o conhecimento científico; medo do novo, pra não fugir do estabilizado; não há tempo pra ludicidades, controvérsias, conflitos, histórias. Portanto é mais efetivo que o professor leia e escreva, transmitindo os sentidos necessários a aprendizagem de determinados conceitos aos alunos (NICOLLI; CASSIANI, 2012, p. 76).

As autoras se propõem a pensar a “superação de atividades de leitura e escrita que são realizadas pela obrigatoriedade e imposição características do discurso pedagógico autoritário e que promovem o desenvolvimento da leitura mnemônica”. Sendo assim

faz-se necessário que voltemos nosso olhar para a consideração de que um discurso é efeito de sentidos e não transmissão de informações e, por isso, importa que tornemos o discurso pedagógico mais polêmico, de forma que, a polissemia, se faça cada vez mais presente no ambiente de sala de aula,

mesmo que nossa intenção seja uma dada formação discursiva (NICOLLI; CASSIANI, 2012).

Os artigos considerados nessa discussão têm uma reflexão comum que são também percebidas aqui nos discursos dos professores: é preciso trabalhar na formação, inicial e continuada, para que os professores possam ampliar seu olhar para além da leitura enquanto ferramenta de ensino e busca de informações em um texto.

5.3 CÓPIAS NA ESCOLA

Para pensar nos sentidos de leitura e escrita, apresentei aos professores dois fragmentos do Caderno do Professor (2008) a fim de buscar compreensões dos mesmos sobre o assunto. Os trechos apresentados aos professores nas entrevistas semiestruturadas eram os seguintes:

Saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito. Quando se discute os diversos pontos de vista respeitando as diversas opiniões. Quando fundamenta, através de argumentos coerentes as próprias ideias. Quando demonstra saber ouvir e demonstra compreensão sobre o que o interlocutor pretende transmitir. Quando escreve sobre o que debateu, expressando as diversas opiniões com suas respectivas argumentações (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.12).

e

A dificuldade de se escrever o que se quer transmitir é motivo diário de superação. É importante incentivar e mesmo criar estratégias diversificadas para que eles escrevam algo próprio todos os dias, de forma autônoma, em seus diários individuais, cadernos pessoais e pastas de projetos. As cópias não são incentivadas e sim sínteses, resumos etc. (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 16).

Com a leitura desses fragmentos os professores falam um pouco sobre cópia, sobre as dificuldades de propor aos alunos outras formas de

escrita que não estivessem vinculadas a ela, e ainda fizeram correlação das mesmas com a Pesquisa como Princípio Educativo.

A professora Clarice fala do processo de desenvolvimento da pesquisa e de como os alunos se comportavam perante a necessidade de encontrar respostas para a problemática.

Uma problemática ampla era desdobrada em várias perguntas. E tinha uma primeira pergunta. Aí eles iam atrás. A primeira fonte que eles encontravam que eles acreditavam que respondia à pergunta eles copiavam do jeito que estava no texto da internet. E estava pronto assim, vamos passar para próxima pergunta, então vamos resolver isso o mais rápido possível. Quando a gente dizia, olha tem essa outra fonte aqui e tem esse outro material, dá uma olhada nisso, existia uma resistência em buscar outras informações sobre aquela mesma pergunta por que eles achavam que já tinham respondido e pronto (Professora Clarice, grifos meus).

No ensino escolar as atividades que envolvem a escrita algumas vezes envolvem apenas o exercício mecânico de reprodução de ideias, sem que ocorra propriamente a elaboração e reflexão dos estudantes (ALMEIDA *et al*, 2008). Isso é também observado na EJA, em que os alunos reproduzem situações de aprendizagem em que necessitam apenas reproduzir ideias quando questionados oralmente ou por escrito, preenchem lacunas em exercícios propostos pelos professores para reforçar a ideia regidas pela cientificidade ou copiam da lousa sínteses colocadas pelo professor. Assim, as atividades escolares relacionadas a escrita estão, na maioria das vezes, fundamentadas nas cópias e na reprodução de ideias.

Em trabalho realizado pela UNESCO (2007) sobre os desafios de ler e escrever na escola, os professores entrevistados relatam que os estudantes tinham imensas dificuldades em tarefas escritas e apontavam que a mesma era atividade quase inexistente para os educandos. Porém, quando os estudantes foram questionados se escreviam, respondera categoricamente que escreviam muito. Para os estudantes era muito forte a ideia da cópia como forma de escrita legítima na escola.

Essa pesquisa é desenvolvida com professores da quarta série, mas traz considerações interessantes para a EJA por que alguns alunos só cursaram as primeiras séries do ensino básico e tem como referência única

o modelo de ensino vivenciado nesse período. Quando os professores foram perguntados como os conteúdos eram trabalhados, a cópia parece ser a estratégia de ensino utilizada com maioria frequência pela maioria dos professores, já que 69,6% alegaram empregar este recurso diariamente e, apesar da aparente limitação de recursos didáticos, 70,8% consideram que as atividades realizadas com os alunos são boas e interessantes.

Essa pesquisa indica que por mais que problematizemos as relações com a cópia no ensino, essa forma de escrita está estabilizada. Tanto os alunos quanto os professores relatam suas atividades pautadas no movimento mecânico de reprodução da escrita como comuns e recorrentes na escola.

Isso pode ser percebido na fala da professora Clarice, em que a mesma conta que cópia está institucionalizada na EJA também de outras maneiras, como pode ser visto em

Mas existe uma tabelinha que circulava entre os núcleos que era atribuição de notas para as HPE que eram horas de produção externa e a gente dava nota para cópia. E estava na tabelinha. Na tabelinha que circulava nas EJA estava cópia de texto, por página uma hora, por página de material copiado. Claro que existia outras coisas, mas existia o reconhecimento institucional de que cópia podia. Isso me deixava indignada. A gente dava nota por cópia (Professora Clarice).

A cópia, termo utilizado pelos professores, tem alguns sentidos de acordo com o dicionário Michaelis (2017). Pode ser transcrição ou reprodução de um texto original, imitação ou reprodução de uma obra original; imitação fraudenta, plágio. Há ainda outras possibilidades que não se aplicam aqui.

Na análise do discurso as cópias estão abordadas através dos níveis de repetição. O repetir, segundo o mesmo dicionário citado acima, significa, entre outras coisas, dizer novamente o que já foi dito (MICHAELIS, 2017). Assim, o repetível considera a cópia. Só que ela pode ser feita de variados modos, de variam de acordo com a compreensão do leitor e com a finalidade da leitura. Dessa maneira as repetições podem ser de três níveis. Na primeira dela, a repetição empírica, em que há a repetição sem compreensão. Ou seja, é mero exercício mnemônico que não historiciza, pode ser conhecido também como efeito papagaio. Há também

a repetição formal, que se aproxima da paráfrase, exercício gramatical que também não historiciza, ou seja, outra forma de dizer o mesmo. E ainda a repetição histórica que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, ou seja, promove o deslocamento de sentidos tornando possível o surgimento do novo.

A inscrição do dizer no repetível histórico que inscreve o dizer no interdiscurso, é que traz a questão do autor com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é inatingível, ininterpretável e incompreensível. “Isso nos leva a afirmar que a constituição do autor supõe repetição, logo como estamos querendo mostrar, a interpretação” (ORLANDI, 2012).

Temos que considerar quando analisamos as condições de produção da forma escrita nas aulas de ciências: textos informativos, roteiro, resumos, resenhas, etc. compreendemos que nessa medida a escrita não se dá enquanto manifestação do sujeito, na medida em que ele está limitado e direcionado pelos modos de manifestação escrita nas aulas de ciências. Essa limitação está ligada ao modo de dizer da ciência, não havendo espaço para dizer e se constituir como autor. Se a ciência é vista como verdade absoluta, fica difícil, quase impossível, que os estudantes dialoguem com ela. Ela já está posta e fechada nos seus próprios sentidos.

Na fala do professor Jorge é possível perceber tanto a autoria como as cópias

O número de pesquisas que são praticamente cópias é muito maior do que aquelas que são de autoria própria. A maioria das pesquisas tem como referência sites na internet. Eles tinham a disponibilidade de entrar e imprimir os textos, daí a gente incentivava que eles escrevessem com as próprias palavras. Mas isso era raro, era bem raro os alunos que conseguiam desenvolver essas habilidades. A maioria mesmo era cópia, alguns tentavam enganar, mas a gente percebe como na hora de socializar (Professor Jorge).

O professor continua falando um pouco mais sobre as cópias e que nos permite perceber o que significava esses conceitos para o mesmo.

Mas eles apenas liam os slides e dá para perceber que o aluno não entendeu nada. Aí nesses casos

assim, o que a gente fazia era pedir uma reapresentação, que o aluno desse mais uma estudada, que relese os textos dele, e tentasse realmente entender o assunto, para ele ter uma opinião formada sobre o assunto que ele estava tendo contato ali na escola (Professor Jorge).

Assim, pelo discurso do professor, os alunos estavam desenvolvendo mera repetição sem compreensão, o que caracteriza a repetição empírica. Nesse mesmo parágrafo podemos perceber como o mesmo lidava com essa situação: pedindo que os alunos lessem mais uma vez o que havia escrito e que apresentassem novamente.

A professora Conceição fala também sobre a atitude dos alunos de chamar o professor para saber se aquele resumo contemplava aquela problemática em

Então por exemplo, ele criava a problemática, depois ele tinha que dar conta das perguntas do mapa conceitual. O que era bastante comum? Pegava vários textos, fazia os resumos daqueles textos, depois perguntava para saber qual daquelas perguntas, daqueles resumos, daquelas respostas dava conta daquela pergunta (Professora Conceição).

Essas abordagens de escrita centrada nas repetições empíricas acabam por se tornar uma forma de escrita na qual apenas se escreve para o professor, tendo como finalidade responder aquela questão, e não como uma forma de repensar as próprias ideias e de modificar os saberes prévios da problemática que está sendo desenvolvida.

Nesse sentido podemos dizer que há um esvaziamento do sentido da escrita na escola. Acreditamos que essa forma de escrever não promove a reflexão no educando, posicionamento esse fundamental quando pensamos na formação de sujeito críticos e autônomos (GIRALDI, 2010).

A “autoria própria”, também inserida nas reflexões da AD, supõe a repetição, no mesmo sentido que o professor enuncia, como interpretação, por que o dizível tem como condição a interpretação. A função autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, não contradição e fim. Um autor responde pelo que diz e escreve, pois é suporte estar na

sua origem (ORLANDI, 2012, p. 69).

A autoria quando pensada no ensino de ciências, só estão autorizados a dizer sobre o professor e o autor do livro didático. Ambos se apropriam da voz do cientista e se confunde com ele, sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento: o modo pelo qual o professor e ao autor do livro se apropriam do conhecimento do cientista, tornando ele próprio o possuidor daquele conhecimento. Dessa maneira, dos estudantes, os quais não estão autorizados a assumirem a voz dos cientistas, cabe dizer o que se espera que seja dito.

No processo de significação da leitura no processo escolar, é necessário considerar que há leituras autorizadas para um texto. Os fatores que estabelecem esses sentidos são as condições de produção e a relação entre os textos. Isso é presente nos discursos que se organizam em torno de sentidos unívocos, como pode ser o caso das ciências naturais e de práticas reguladoras, certificadores que ocorrem na escola, em particular nos cursos de formação técnica (ANDRADE; MARTINS, 2006).

Segundo Orlandi (2008, p. 79) o que tem faltado quando se pensam as condições de produção da escrita na escola é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico social.

Dentro dessa perspectiva do contexto histórico social, uma das professoras disse que houve progresso em algumas situações de debate, que tinha como questão a redução da maioridade penal, a qual tem uma proximidade com alguns dos sujeitos que compõe a EJA.

Tem uma outra questão, e nisso eu acho que a gente conseguia evoluir um pouquinho e debater e ouvir opiniões. A gente conseguiu um pouco em um projeto que estava em discussão a redução da maioridade penal. A gente pegou em cima disso e fez várias atividades sobre isso. Até chamamos um advogado criminalista para falar sobre isso. Teve várias atividades que senti que eles evoluíram em saber a hora de falar, de ouvir um colega e questionar o que o colega falou, ainda que de modo bem inicial. Teve alguma evolução nesse sentido. Mas de modo geral a gente via uma dificuldade em ouvir opiniões e também em repensar as próprias opiniões. Eu lembro disso, de terem opiniões bem duras sobre os assuntos e terem dificuldade de repensar essas opiniões (Professora Clarice).

A professora Conceição relata alguns avanços também nas situações de debate sobre política, em um momento em que estavam sendo discutidas uma série de questões políticas, que é seguido pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff em:

Aquele ano tinha várias questões sobre o papel político, sobre as questões que estavam encaminhando para o impeachment. Então estava encaminhado, estava complicado. Eu lembro que a gente estava discutindo muito as questões dos direitos, o que é um direito? A gente pegava textos e vídeos para os alunos, que eram sobre temas gerais, sobretudo de coisas que estavam acontecendo no país naquela época. A gente conseguia fazer um trabalho bem mais intenso dessas coisas todas. Que era da questão de pontos de vista, da construção de argumentos, se saber ouvir, e de compreender o que o interlocutor pretende transmitir. Onde eu conseguia ver isso? Eu conseguia ver isso nos momentos que a gente mediava, que era para debater essas questões do dia a dia. Eu lembro que foi bem no ano que começou as grandes manifestações, a questão do aumento da passagem, a gente também falou sobre violência doméstica, sobre a questão de gênero, a gente falou sobre um monte de coisa. Era nesses temas que a gente trazia alguma coisa, os alunos expunham o que eles achavam, aí a gente fazia um trabalho de longo prazo trazendo mais material pra eles discutirem, e a gente pedia pra eles escreverem e tal. (Professora Conceição, grifos meus).

Dessa forma, os alunos se relacionam de maneira mais ampla quando os discursos colocados em debates são polêmicos, ou seja, possuem vários sentidos. O discurso polêmico se dá quando o objeto do discurso está presente, mas os participantes procuram dar-lhe uma direção de acordo com suas particularidades (ORLANDI, 1987, p. 154). Portanto, os discursos polêmicos não têm um fechamento em si, produzem uma série de sentidos, por que estão circulando entre as várias posições dos participantes.

A fala dos professores vai ao encontro de pesquisas em educação

em ciências que apontam para a importância de considerar a realidade social no ensino, tal qual vem sendo discutido por alguns autores (KRASILCHIK, 2000; ALMEIDA, 2004; CASSIANI; LINSIGEN, 2009).

A fim de modificar as condições de produção das leituras em aulas de ciências dando lugar a polissemia, Giraldi (2010) aponta que é necessário repensar:

- A possibilidade de intertextualidade: o trabalho com textos que circulam socialmente e que abordam os temas estudados em sala de aula;
- O uso de diferentes linguagens: trabalhamos com textos escritos, imagéticos e fílmicos, o que contribuiu para a constituição de diferentes formas de relação entre sujeitos-leitores e textos;
- A polissemia: como possibilidade de explorar a produção de sentidos diferenciados sobre um mesmo tema.

As autoras Flôr e Cassiani (2011) pontuam que “não basta mudar as fontes de leitura, pois o problema é tanto o que o sujeito lê, quanto à forma através da qual essa leitura lhe é possibilitada” (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 79). Assim, “quando se pretende um ensino diferenciado, que permita aos estudantes refletirem, analisarem, criticarem, se posicionarem, enfim, assumir sua voz e seu papel de leitores, é necessário que se tenha em mente que a solução não está no texto em si. Depende em grande parte das formas de seu funcionamento” (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 79). Entretanto, se por um lado a escolha do texto não é determinante na forma como ele é compreendido, por outro, a escolha desse pode auxiliar muito na sua compreensão.

Os textos que circulam no meio escolar transformam conhecimento transitórios em verdades absolutas, silenciando o estudante, que, diante de tal verdade nada mais tem a dizer. Assim, o sujeito é impedido de exercer a polissemia e a intertextualidade, buscando exterioridades e outros sentidos para aquela leitura (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 80).

Essa dinâmica se estabelece em sala de aula, não apenas diante de livros didáticos, e podem ocorrer diante de diferentes tipos de textos. É importante ter claro que quando se pretende um ensino diferenciado, que permita aos estudantes manifestações de suas opiniões, reflexões, críticas, é necessário que se tenha em mente as problemáticas aqui consideradas sobre o discurso da ciências na escola, sobre quem está autorizado a dizer ciências na escola. Também é interessante pontuar que outros tipos de

linguagem favoreçam uma escrita autoral dos alunos. Porém, a solução não está no texto em si. Depende em grande arte das formas de seu funcionamento.

5.4 O PROFESSOR AUTOR

Nessa seção farei uma discussão sobre o professor como autor de textos que podem ser discutidos com os alunos, tal qual está colocado no caderno do professor, e as contribuições dos professores em relação a suas práticas na EJA nesse aspecto, além da discussão com outros autores.

Segundo o CADERNO DO PROFESSOR (2008, p. 16) é função do professor a produção de textos para auxiliar nas pesquisas e debates pelos professores.

É papel fundamental do professor preparar textos que sintetizam conteúdos necessários para apresentá-los, tanto de forma geral, como de forma individualizada nas equipes de pesquisa. Os professores podem facilitar a compreensão elaborando textos a partir dos textos originais. Para tal devem utilizar seus momentos de planejamento no núcleo.

Nesse fragmento, quando os autores falam em “facilitar a compreensão elaborando textos” pode-se perceber que os autores se antecipam a uma possível dificuldade dos estudantes na compreensão de textos originais, possivelmente atrelado a compreensão de que o sentido está no texto e não das condições de produção da leitura.

Além das considerações já feitas aqui sobre autoria produção de texto, como autor, na análise do discurso, no qual se realiza toda vez que o produtor na linguagem se apresenta na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim, tendo como pressuposto a repetição histórica. Assim, o sujeito responde pelo diz ou escreve, pois é suposto estar na sua origem (ORLANDI, 2012, p. 69).

Dois dos professores entrevistados disseram que a maioria dos textos eram recortes de algo já escrito, geralmente advindo da internet. Alguns textos foram elaborados, mas em situações pontuais, como pode ser observado em:

A gente levava o texto para os alunos, pedia que eles lessem, e depois fazíamos uma discussão aberta. Alguns textos a gente até elaborou, mas a maioria a gente pegava e recortava algo da internet, por querer trazer notícias e coisas da atualizadas que interessavam a sociedade de forma geral, questões políticas (Professor Jorge, grifos meus).

Seria muito legal que a gente conseguisse adaptar esses textos para os alunos ou fazer produções próprias que sejam notas de rodapé, ou dependendo do caso, ler junto. Que que a gente conseguia fazer? Às vezes a gente conseguia ler junto, isso eu fazia bastante, ler junto com um aluno. Consegui fazer em alguns casos de preparar o material para o aluno, mas em alguns casos pontuais, não conseguia da conta de fazer isso para todos os alunos (Professora Clarice, grifos meus).

A professora Conceição diz que elaborou alguns textos para os alunos e entra nas questões da autoria.

Os trechos que eu conseguia fazer, por exemplo, tinha uma pesquisa sobre astronautas. Daí eu fiz um texto que era mais ou menos como se eu fosse uma astronauta na vida, por que a pergunta era sobre a ida do astronauta. A pergunta de pesquisa. Daí eu preparei esse texto. Eu lembro até que tem um site que NASA disponibiliza que tem webcam, tipo, alguns vídeos do cotidiano do astronauta. Daí eu lembro que a gente cruzou aqueles vídeos. Com coisas do tipo: como é que o astronauta abre uma pasta de dente. Daí eu fiz um textinho mais ou menos com isso, com a dificuldade de ir no banheiro no espaço (Professora Conceição, grifos meus).

Eu tinha um texto que eu passei para vários grupos, que é um texto mesmo dizendo a definição de drogas, o que que a gente pode entender como sendo drogas. E nisso eu fiz uma compilação de

informações de vários lugares e construí um texto (Professora Conceição, grifos meus).

Essa mesma professora foi a mesma que, quando perguntado sobre suas histórias de leitura, relatou que gostava muito de ler na escola. Os dois outros professores citados acima, um deles não tinha muito apressado pela leitura e pela escrita, mas ambos tinham sentidos de leitura e escrita mais ligados a textos científicos, a busca de informações e ao planejamento de aulas e afins. Assim, podemos inferir que os sentidos de leitura e escrita dos professores reproduzem suas histórias pessoais, o que acarreta dizer que a formação acadêmica não tem modificado padrões nesse âmbito.

Baldini (2007) faz uma reflexão em torno de como pensar o aluno autor se, na maioria das vezes, o professor não tem assumido esse papel na produção textual. Para o autor a dinâmica do funcionamento escolar nega a possibilidade de o sujeito se colocar como autor. E ao impedir o sujeito de assumir essa posição, impede o trabalho de interpretação. “O sujeito fica preso no limiar da repetição mnemônica (mera repetição) e da repetição formal (mera produção de frases)” (BALDINI, 2007, p. 4).

Se a língua é pensada em termos de código e a interpretação em termos de decifração (como geralmente acontece na escola), resta pouco espaço para que o aluno possa se colocar enquanto autor, isto é, para que ele se reconheça naquilo que produz. Por outro lado, esse funcionamento institucional não atinge apenas ao aluno, uma vez que “não é só ao aluno que é retirado o gesto interpretativo, mas também ao professor (BALDINI, 2007, p. 4).

Ele ainda coloca que ao professor está reservado o papel de aplicador ou comentador de um saber originado fora dele (BALDINI, 2007, p. 5). Assim, o problema é ideológico e não metodológico. Orlandi (1987) diz que ao professor cabe se apropriar do discurso cientista, tão fortemente que o mesmo se confunde com ele, sem se mostrar como voz mediadora. “Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação do conhecimento do cientista tornando-se, o professor, o detentor do conhecimento” (ORLANDI, 1987, p. 31).

Segundo Orlandi (1987, p.32) do ponto de vista do “autor

(professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Como relatado pela professora Clarice sobre a produção de materiais para os alunos “consegui fazer em alguns casos de preparar o material para o aluno, mas em alguns casos pontuais, não conseguia da conta de fazer isso pra todos os alunos”.

Assim, levando em consideração o que é dito por Baldini (2007), que o problema é ideológico e não metodológico, podemos levar em consideração que além das opressões em relação ao discurso a qual são submetidos os professores, há um problema ideológico de desvalorização da profissão, que faz com que o professor “nunca de conta”.

Entretanto, é também nosso papel político enfrentar as posições nas quais nos colocam e criar condições de produção para modificar esse quadro. Assim como discutido por Giraldi (2010) buscar ao longo das atividades abordar leituras polissêmicas sobre os temas, relativizando o discurso autoritário. “Acreditamos que essa abordagem polissêmica possibilita condições de produção de autoria, entendida como tomada de posição dos sujeitos diante dos textos de/sobre ciências” (GIRALDI, 2010, p. 308).

Como pontuado pela mesma autora, a abertura para outras formas de leitura e escrita que não apenas ligado aos livros didáticos, mais tradicionais, apesar de não garantirem mudança, são fundamentais. Assim, é necessário mostrar aos estudantes que os textos não são únicos, mas múltiplos, e que nele se diz de diferentes modos, e que contextos diferentes tem significado diferente. Com diferentes textos, em diferentes contextos, há a possibilidade de privilegiar uma abordagem polissêmica sobre os temas, relativizando o discurso autoritário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho procurei compreender os sentidos de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos e suas implicações para o Ensino de Ciências. Partimos do princípio de que a leitura e a escrita devem ser colocadas em prática de maneira interdisciplinar e não apenas nas disciplinas de Português, visto a necessidade de trabalharmos em conjunto para a formação dos sujeitos leitores. Além de que pensar nas questões de linguagem no processo de ensino - aprendizagem de ciências é essencial para a melhoria da qualidade de ensino.

O que me motivou a realizar essa pesquisa no âmbito da Educação de Jovens e Adultos foi em um primeiro momento minha prática enquanto docente dessa modalidade. Enquanto fui professora da EJA da RME de Florianópolis percebi que havia uma grande quantidade de alunos com muitas dificuldades nas atividades que envolviam leitura e escrita e o ensino das disciplinas. Outros escreviam páginas e páginas sobre suas vidas pessoais, mas na hora de escrever sobre as pesquisas diziam que não sabiam escrever.

Entrelaçada por uma série de questionamentos que tinham relação com minha prática, passei a frequentar o grupo DICITE – Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação. Nesse grupo, permeada pelo referencial teórico da Análise do Discurso de Linha Francesa, passei a compreender algumas problemáticas em relação aos discursos das ciências na escola. Assim, abrangendo meu interesse no uso social da leitura e da escrita na população jovem e adulta, pela responsabilidade do ensino de ciências no seu processo de apropriação, tendo como consequência a possibilidade de uma melhoria na qualidade de ensino, e a metodologia diferenciada da EJA, surgiu o seguinte questionamento: *Quais os sentidos sobre leitura e escrita na EJA de Florianópolis e quais as implicações para o ensino de ciências? Quais os sentidos de leitura e escrita em documentos que direcionam a EJA no âmbito nacional e municipal? Como os professores de ciências da EJA de Florianópolis compreendem sentidos de leitura e escrita?*

Procurando entender na textualidade das políticas elementos que direcionem tais aspectos na EJA e como esses elementos refletem na concepção de professores, esse trabalho tem objetivado *compreender os sentidos de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis e suas implicações para o EC.*

Assim pesquisa aqui desenvolvida discute sobre a leitura e a escrita no Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal

de Ensino de Florianópolis, para o 2^o segmento. Ao desdobrar o objetivo, procurei compreender os sentidos produzidos pela discursividade presente em alguns dos documentos que direcionam a EJA. Considerando que a completude é impossível, diante das inúmeras possibilidades de materiais disponíveis para análise, tive que estabelecer limite para cumprir com o objeto de pesquisa, assim como para adequá-los ao tempo disponível.

Assim foram selecionados os discursos sobre leitura e escrita que direcionam a EJA no âmbito nacional, no Parecer CNE/CEB 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, relato por Carlos Roberto Jamil Cury. Segundo Cury (2000), a “EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (CNE/CEB, 2000, p.2). Esse documento é de suma importância por que desde a regulamentação da EJA como uma modalidade de ensino da educação básica, não havia nenhum documento que esclarecesse suas e fundamentasse suas particularidades. Assim, esse documento de propõe a fundamentar a EJA nos país, reunindo capítulos que versam sobre seus fundamentos, funções, conceitos, histórico, legislação e afins. O outro documento, conhecido como Caderno do Professor (2008), se refere mais propriamente aos encaminhamentos da EJA no Município de Florianópolis e se preocupa em “esclarecer as razões, os objetivos e as práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos dessa cidade” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.4).

Essa composição de textos foi selecionada pela relevância que tem na área da EJA e por possuírem elementos considerados de grande importância para essa pesquisa. Como foi descrito nas análises desses textos, no que se refere às condições de produção amplas e estritas, esses documentos foram elaborados por profissionais da área da educação e por isso contém elementos que, ao serem observados, poderiam contribuir para elucidar fundamentos e objetivos das práticas de leitura e escrita para a EJA.

Para ter um conhecimento de como e se esses documentos direcionam as reflexões e as práticas pedagógicas, ou seja, as implicações desses discursos para o ensino de ciências na EJA, procurei compreender os sentidos de leitura e escrita produzidos por alguns professores atuantes na mesma, através de entrevistas semiestruturada. As entrevistas foram propostas no sentido de complementar as análises realizadas nos

documentos oficiais. Assim, foram objetivos específicos dessa pesquisa:

- *Analisar os documentos norteadores da EJA de Florianópolis buscando compreensões sobre leitura e escrita;*

- *Compreender os sentidos sobre leitura e escrita de professores da Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis, buscando relações com os documentos analisados;*

- *Discutir implicações sobre leitura e escrita na EJA no âmbito do EC.*

Para tanto, utilizarei como referencial teórico e metodológico a Análise do Discurso de linha Francesa, em especial os textos de Eni P. Orlandi.

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado para essa pesquisa encontrei poucas pesquisas que discutam os modos de leitura e escrita no EC na EJA, tendo como foco a aprendizagem dos alunos.

Quando realizada a revisão bibliográfica para essa dissertação me chamou atenção que a maioria das pesquisas que li não consideravam os saberes prévios dos alunos, a faixa etária dos mesmos e a alta frequência de jovens nas turmas da EJA. As pesquisas lidas geralmente justificam suas escolhas metodológicas de acordo com seus referenciais teóricos, e no que tange ao currículo pelo que está estabelecido nos parâmetros curriculares nacionais para a EJA. Porém não conversam com pesquisas acadêmicas dentro dessa área, que se preocupam há pelo menos uma década com a caracterização dos sujeitos e de suas especificidades.

Porto e Teixeira (2014) em um trabalho de pesquisa bibliográfica a respeito do ensino de Biologia no contexto da EJA realizado através da busca em banco de dissertações e teses da CAPES, nos ENPECs e em um periódico científico, concluíram “que a maioria dos estudos realizados se constitui como práticas de intervenção que, apesar de levar em consideração o ensino de Biologia no contexto da EJA, caracterizam-se como atividades pontuais” (PORTO; TEIXEIRA, 2014, p.5447). Além disso, no que tange ao ensino de Biologia, esta “modalidade apresenta uma identidade institucional em construção e são poucos os trabalhos que se propõem a discuti-lo e a problematizar a natureza dessa modalidade de ensino, suas especificidades e questões” (PORTO; TEIXEIRA, 2014, 2014, p. 5447).

Assim, pensando em modificar esse quadro e procurando compreender quais tem sido os pontos cruciais da área da EJA, procurei realizar um diálogo com os pesquisadores que discutem, entre outras

questões, quem são os sujeitos da EJA e o que os motiva a retornar aos estudos sabendo ou não ler e escrever, quais as características, necessidades, anseios, de sujeitos excluídos do sistema de ensino regular e por que retornam a EJA.

Arroyo (2005) discute que há a necessidade de realizar uma reconfiguração nessa modalidade de ensino, que parte de uma mudança de olhar sobre os alunos e sobre a escolarização. Nessa nova configuração não devemos vê-los por suas carências sociais, nem sequer pelas carências de um processo escolar bem-sucedido. Devemos vê-los como jovens protagonistas das sociedades modernas, dos movimentos sociais, que mesmo com trajetórias sociais e escolares truncadas, não paralisaram seu processo de formação moral, ética, identitária, cultural, social e política. E que quando esses mesmos jovens retornam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens. Dessa maneira “a finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam” (ARROYO, 2005, p. 21).

Segundo CNE/CEB (2000, p. 33) “é importante a se considerar que muitos desses jovens e adultos são trabalhadores maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho. Para esses jovens foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para o retorno nem sempre tardio a busca do direito ao saber. Outros são jovens que, mesmo tendo condições financeiras não tiveram sucesso nos estudos.

Para contextualizar a pesquisa, levantei as condições de produção que compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Iniciei pelas condições de produção de sentido amplo, que incluem o contexto histórico brasileiro e legislativo dos documentos analisados e os sujeitos que compõe a EJA. Após, parti para as condições de produção de sentido estrito, as quais compreendem as circunstâncias da enunciação: o contexto imediato (ORLANDI, 2013, p. 30), nos quais foram abordados de uma maneira descritiva, os documentos oficiais propriamente ditos e o discurso dos professores, que constituem o *corpus* de análise.

Na análise que realizei nos documentos selecionados pude perceber quatro regularidades de sentidos sobre leitura e escrita na EJA. A primeira delas *As condições sociais da leitura* discute sentidos de leitura que circulam entre a leitura de múltiplas linguagens e a apropriação da leitura e da escrita, percebendo como eles significam diferentemente nas classes sociais. As reflexões realizadas aqui entre os sentidos de leitura e escrita nas Educação de Jovens e Adultos e suas correlações com os diferentes

estratos sociais, nos possibilitam perceber que há uma leitura e escrita dominante, a qual está inserida nas escolas, mas que há outras possibilidades leitura e escrita que incluem as diversidades culturais das quais nosso país nos dá provas. Também consideram que a escola não é a única instituição capaz de letrar os sujeitos, e que essas outras formas de letramento devem ser consideradas pela instituição escolar. O que vai ao encontro da amplitude de sentidos que se faz necessária na EJA, pois abraça a diversidade de sujeitos que a compõem e que por diversos motivos retornam após um tempo aos estudos, e que trazem consigo histórias que devam ser respeitadas e consideradas pela instituição escolar.

A outra regularidade, a qual chamei de *Leituras prazerosas na escola*. Durante a discussão das leituras prazerosas na escola, foi possível perceber que os documentos que direcionam a EJA aqui analisados têm sentidos que separam as leituras prazerosas das obrigações escolares. Esses sentidos remetem as condições de produção da leitura no espaço escolar. Tanto as considerações feitas por Geraldi (1984), quanto as feitas por Orlandi (1987) apontam para mudanças nas condições de produção das leituras escolares. Vimos aqui algumas pesquisas que problematizam essas questões e que apontam para outras possibilidades de leitura, assumindo a responsabilidade pela formação do sujeito leitor. Como por exemplo a possibilidade do uso de literatura de ficção, textos originais dos cientistas, textos de divulgação científica, e ainda outros. Temos que ter consciência de que os textos significam diferentemente dependendo da maneira como são abordados, ou seja, textos diferentes não significam leituras diferentes.

A terceira regularidade, chamada de *É fácil ou difícil ler e escrever?* há atribuições de sentidos diferentes sobre leitura e escrita, ora como processos naturais, no sentido de sua apropriação não estar intermediada por uma série de dificuldades. Já em contrapartida, em outros momentos, os autores percebem as dificuldades da apropriação da leitura e da escrita, e assim, problematizam essas apropriações, colocando o professor como intermediador fundamental nesse processo de ensino aprendizagem.

A última delas *A pesquisa como princípio educativo: aproximações com o interdiscurso* enuncia sentidos semelhantes entre o ensino via pesquisa, tema a que se dedicam alguns pesquisadores brasileiros, porém raramente faz o movimento de diálogo referenciado com os mesmos. Entre os autores citados que podem ter sido considerados para elaboração do Pesquisa como Princípio Educativo estão Demo (1996, 1997); Freire (1996), a Aprendizagem Significativa de Ausubel; e os

mapas conceituais de Novak.

Assim, concluindo as análises sobre os sentidos de leitura e escrita nos documentos que direcionam a EJA, foi possível perceber uma diversidade de sentidos de que circulam socialmente e que refletem na escola. São atribuição de sentidos que nos remetem as discussões já presentes no meio acadêmicos, tais como as condições sociais da leitura, à necessidade trazer as leituras prazerosas para dentro da escola, as dificuldades que dos alunos a se adequaram ao modo de escrever estabilizado nas ciências e as várias contribuições de vários autores na construção da proposta metodológica da pesquisa como princípio educativo.

No capítulo 4 analisei os sentidos de leitura e escrita nos discursos dos professores. As análises foram subdivididas em torno de quatro regularidades. A primeira foi os lugares sociais dos professores da EJA. Nessa seção discuto sobre as formas de contratação dos professores da EJA e sobre seu (des)conhecimento da proposta metodológica. A segunda foi as histórias de leituras, em que é possível perceber pela fala dos professores há um espaço reduzido para atividades de leitura e escrita nas aulas de ciências, seja na educação básica, seja na universidade. Também é possível perceber as leituras dos professores está correlacionada a busca de informações e que os cursos de graduação não modificam suas predisposições pessoais. Os artigos considerados nessa discussão têm uma reflexão comum, que são aqui também reiterados: é preciso trabalhar na formação, inicial e continuada, para que os professores possam ampliar seu olhar para além da leitura enquanto ferramenta de ensino e busca de informações em um texto.

Também de acordo com os discursos dos professores foi possível tecer sentidos sobre as *cópias na escola*, segunda regularidade de análise. Essa dinâmica das cópias e repetições se estabelece em sala de aula, não apenas diante de livros didáticos, e podem ocorrer diante de diferentes tipos de textos. É importante ter claro quando se pretende um ensino diferenciado, que permita aos estudantes manifestações de suas opiniões, reflexões, críticas, é necessário que se tenha em mente as problemáticas aqui consideradas sobre o discurso da ciências na escola e sobre quem está autorizado a dizer ciências na escola. Também é interessante pontuar que outros tipos de linguagem favoreçam uma escrita autoral dos alunos, porém, a solução não está no texto em si. Depende em grande parte das formas de seu funcionamento.

Na fala dos professores houveram sentidos sobre o professor autor

na EJA no EC, que constituiu a última regularidade. Foi possível perceber que apenas uma das professoras produz textos autorais para os alunos. Baldini (2007) faz uma reflexão questionando sobre como pensar no aluno autor se, na maioria das vezes, o professor não tem assumido esse papel de produção textual. Giraldo (2010) aponta que também papel político e necessário enfrentar as posições nos quais nos colocam e modificar as condições de produção para modificar esse quadro. E assim buscar ao longo das atividades abordar leituras polissêmicas sobre os temas, relativizando o discurso autoritário, levando em consideração que as condições de produção da leitura são tão, ou mais, importante que as escolhas textuais.

Finalizando as considerações finais dessa dissertação destaco em síntese os sentidos de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos tendo em vista as implicações para o Ensino de Ciências:

- ❖ Polisssemia em relação a leitura e escrita: ora considerando como apropriação da leitura e da escrita, ora como leituras de mundo e das múltiplas linguagens visuais;

- ❖ Leituras escolares podem ser lidas como não prazerosas e colocadas em contraposição à literatura e as leituras de mundo;

- ❖ Leitura pode estar ligada ao texto, apagando o papel dos sujeitos leitores e da mediação pedagógica no processo;

- ❖ Escrita pessoal e escolar podem ter sentidos diferentes e colocados em contraposição: a escrita pessoal pode aparecer vinculada a escrita fácil, que não apresenta problemas, já a escrita escolar está permeada por uma série de dificuldades. Sendo que muitas vezes essa contraposição não é problematizada;

- ❖ Foi possível perceber uma estabilidade das histórias de leituras dos professores em seu trabalho pedagógico, o que remete a pensar que há pouca interferência da formação acadêmica quando se trata de pensar leitura e escrita;

- ❖ Há a possibilidade de articulação com o interdiscurso presente no material analisado, podendo gerar fechamento de sentidos na medida que há silenciamento;

- ❖ A possibilidade de trabalhar com textos próximos aos polêmicos e ampliar o diálogo – diminuindo leituras autoritárias – pode potencializar as leituras autorais;

- ❖ Forma e conteúdo como elementos fundamentais a serem considerados no processo de leitura e escrita;

- ❖ A importância da valorização das histórias de leitura dos educandos da EJA.

Por fim, destaco que tentamos compreender os sentidos de leitura e escrita dessa modalidade de EJA, porém que estamos longe de dar respostas definitivas as questões levantadas a discussão. Pretendemos, com esse trabalho indicar caminhos importantes para pensar leitura e escrita no ensino de ciências e na EJA tendo consciência de que a Análise do Discurso não aponta para o fechamento e sim para a incompletude.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. P. M. **Discursos da Ciências e da escola: ideologias e leituras possíveis.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ALMEIDA, M. J. P. M.; CASSIANI, S.; OLIVEIRA, O. B., **Leitura e escrita em aula de ciências: luz, calor, fotossíntese nas mediações pedagógicas.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 149 p, 2008.

AMORIM, A. M. M.; FREITAS, L. M. Que temas sobre sexualidade mais interessam aos jovens e adultos? Análise em uma escola parceira do PIBID/UFGA. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; Águas de Lindóia – SP, 2013.**

ANDRADE, I. B.; MARTINS, I. Discurso de professores de ciências sobre leitura.

Investigação em Ensino de Ciências. v. 11, n. 2, p. 121-151, 2006.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens -adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos,** v. 1, n. 0, p. 1- 108, ago. 2007.

ASSIS, A.; TEIXEIRA, O. P. B. Dinâmica discursiva e o Ensino de Física: uma Análise de um episódio de ensino envolvendo o uso de um texto alternativo. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências.** v. 9, n. 2, 2007.

BALDINI, L. J. S. A autoria é algo que se ensina? In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. **Atas do 16^o Congresso de Leitura.** Campinas: ALB, 2007, p. 01 - 07.

BAZIM, M. Entrevista: as origens do ensino via pesquisa na educação de Jovens e Adultos de Florianópolis. In: **Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a Educação Escolar: A experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Gilvan

Muller de Oliveira (org). Florianópolis: Prelo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Volume 2. Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia. Brasília, 2002.

CADERNO DO PROFESSOR - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. Estrutura, Funcionamento e Prática na Educação na Educação de Jovens e Adultos EJA, - 2008. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria de Educação, 2008.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007.

CARVALHO, S. S. L. Entrevista: as origens do ensino via pesquisa na educação de Jovens e Adultos de Florianópolis. In: **Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a Educação Escolar: A experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Gilvan Muller de Oliveira (org). Florianópolis: Prelo, 2004.

CASSIANI, (de Souza), S. Condições de produção de sentidos em textos didáticos. **Ensaio: Pesquisa em educação em ciências**. Belo Horizonte, v.8, n.1, p.1-14. 2006.

CASSIANI (de SOUZA), S. NASCIMENTO, T. G. Um diálogo como as histórias de leituras de futuros professores de Ciências. **Pró-posições**, v. 17, n. 1(49) – jan./abr, 2006.

CASSIANI, S.; GIRALDI, P. M.; von LINSINGEN, I. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise do discurso para a educação em ciências. **Educação** (Rio Claro. Online), v. 22, p. 1, 2012.

CAVAGLIER, M. C. S.; MESSEDER, J. C. Plantas Medicinais no

Ensino de Química e Biologia: Propostas Interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 14, n. 1, 2014.

CLEMENT, A. C.; COSTA-FILHO, A. da, SIQUEIRA, A. E.; GOÉS, A. C. de S. A utilização da literatura de ficção científica como recuso didático: um ensaio sobre a obra Admirável Mundo Novo. **Atas VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência**. Universidade Estadual de Campinas. Dezembro de 2009

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de jun. 2000.

CONFINTEA V – Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. Hamburgo/Alemanha: UNESCO, 1999

CURY, C. R. J. Currículo do sistema currículo Lattes. [Brasília], janeiro de 2017. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788980D6>>. Acesso em: 07 de agosto de 2017

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 1 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

FAGUNDES, P. E. Da colônia à Reforma Francisco Campos (1931): Análise histórica do Ensino Secundário do Brasil. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 327 – 338, jul./dez. 2011.

FLÔR, C. C.; CASSIANI, S. O que dizem os estudos da linguagem na educação científica? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, p. 67-86, 2011.

FLÔR, C. C; CASSIANI, S. QUANDO O DIZER DE UM SUJEITO É OBJETO DE PESQUISA: contribuições da Análise do Discurso Francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista. Ensaio. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, p. 1-16, 2008.

FONSECA, M. C.; SIMÕES, F. M. A escolarização e as práticas sociais

de leitura e escrita: a análise dos educandos adultos da Escola Básica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 2, p. 111 – 134, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas Educacionais, v. 18, n. 67, p. 389 – 410, 2010.

FROCHTENGARTEN, F. **Caminhos sobre fronteiras**: um estudo sobre a escolarização de adultos migrante. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008

GALIETA, T. Análise de Discurso de textos do livro didático e de divulgação científica: caracterizando formações discursivas. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC**. Águas de Lindóia, 2013.

GERALDI, J. W. Práticas da Leitura de Textos na Escola. **Revista Leitura**: Teoria e Prática, ano 3, nº 3, p. 25-33, Rio Grande do Sul, 1984.

GIRALDI, P. M. **Leitura e escrita no ensino de ciências**: espaços para a produção de autoria. 2010. 350 f. Tese, Programa de Pós- graduação em Educação Científica e Tecnologia (PPGECT), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

GIRALDI, P. M.; CASSIANI, S. O funcionamento de analogias em textos didáticos de Biologia: questões de linguagem. **Ciência & Ensino** (UNICAMP), v. 1, p. 1-12, 2006.

GIRALDI, P. M.; CASSIANI, S. Leituras em aulas de ciências: análise das condições de produção. **Atas do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 8 de novembro de 2009.

GOMES, M. M.; SELLES, S. E.; LOPES, A. C. Currículo de Ciências: estabilidade e mudanças em livros didáticos. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 477-492, abr/jun, 2013.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio. Síntese de Indicadores, 2014. Rio de Janeiro, 2015.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL - INAF. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/contato/duvidasfrequentes/Paginas/d%C3%BAvidas-frequentes-Inaf.aspx>>. Acesso em: out. 2016.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidades: o caso do Ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000. LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento da educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em revista**. n. 29, Curitiba, 2007.

LOIOLA, L.; ZANCUL, M. S.; BIZELLI, M. X. A. Uso de textos de divulgação científica no desenvolvimento de temas de Educação em Saúde na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; Águas de Lindóia – SP**, 2013.

LOPES, M. R. O.; FERREIRA, T. L. A educação de jovens e adultos e o ensino de ciências: uma revisão da literatura. **Revista Científica Interdisciplinar**, n. 3, v. 2, julho/setembro, 2015.

MACHADO, M. O. S. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Florianópolis** - Dos ciclos à pesquisa como princípio educativo: uma história documental. Monografia. UDESC, 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.)

Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MELARA, E.; LEAL, R. P. A pesquisa como princípio educativo: na

EJA de Florianópolis. **Boletim Gaúcho de Geografia**. v. 39, p. 85 - 104, 2012.

MICHAELIS, M. Michaelis Português - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORTIMER, E. F.; CHAGAS, A. N.; ALVARENGA, V. T. Linguagem científica versus Linguagem comum nas respostas escritas de vestibulandos. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 3, n.1, pag. 1-13, 1998.

PINTO NETO, P. C. Júlio Verne: o propagandista das ciências. **Ciência & Ensino**. Campinas, n. 12, p. 10-15, dez 2004.

NICOLLI, A. ; CASSIANI, S. Das Histórias de Leitura e Escrita às Práticas Docentes de Leitura e Escrita de Futuros Professores de Ciências. **Alexandria** (UFSC), v. 5, p. 69-81, 2012.

OLIVEIRA, G. M. As origens do ensino via pesquisa na educação de Jovens e adultos de Florianópolis: entrevista. [2004]. Florianópolis: **Interesse Pesquisa e Ensino: uma equação para a Educação Escolar no Brasil**. Entrevista concedida a Maurice Bazim.

ORLANDI, E. P. **As histórias das leituras**. In: *Leitura: Teoria & Prática*, 1984

_____. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 2. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Leitura: de quem, para quem?** In: **Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE / Márcia Abreu** (organizadora). – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Discurso e leitura**. 8.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

_____. **As formas do silêncio.** No movimento dos sentidos. Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992
ORLANDI, 1995

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas de discurso. São Paulo, SP: Pontes, 2006.

_____. **Interpretação:** Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2012

_____. **Análise do Discurso:** Princípios e Procedimentos. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira:** educação brasileira numa década de incertezas (1990-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: CTE Editora, 2005.

PIASSI, L. P.; PIETROCLA, M. De olho no futuro: ficção científica para debater questões sociopolíticas de ciência e tecnologia em sala de aula. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

POMPEU, S. F. C.; ZIMMERMANN, E. Concepções sobre ciência e ensino de ciências de alunos da EJA. **Atas do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Florianópolis – SC, 2009.

PORTO, M. L. O.; TEIXEIRA, P. M. M. Uma proposta de ensino-aprendizagem de Ciências para estudantes da EJA baseada no Enfoque CTS. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências;** Águas de Lindóia – SP, 2013.

PRATA, R. V.; MARTINS, I. Ensino de ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade de diálogo entre campos e práticas. **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Baurú - SP, 2005.

RIBEIRO, N. A.; MUNFORD, D.; PERNA, G., P., A. Experiência de leitura em Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos: um estudo das práticas de professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 12, n. 2, 2012a.

RIBEIRO, N. A.; MUNFORD, D.; SILVA, D. O.; SILVA, A. P. Ler na aula de ciência na Educação de Jovens e Adultos: Uma caracterização das práticas de leitura promovidas por um professor de ciências iniciante. **Atas** do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; Águas de Lindóia – SP, 2012b.

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul/dez, 2001.

SÁ, L. P.; MASSENA, E. P.; SANTOS, I. M.; RAMOS, L. C; COSTA, V. C. Análise das pesquisas sobre EJA nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências. **Atas** do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; Águas de Lindóia – SP, 2011.

SAMPAIO, M. N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p, 13-27, 2009.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Atas XVII Reunião Anual da ANEPED**. Caxambu, outubro de 1995.

SOARES, M. B. As condições sociais da escrita: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988, p. 11- 18.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica. 1999

STRELHOW, T. B. Breve História Sobre A Educação De Jovens e Adultos No Brasil.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

UNESCO. **Repesando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. IRELANDO, V. (org). Brasília; MEC/INEP, 2007.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Discurso sobre saúde na educação de

juvens e adultos: uma análise crítica da produção de materiais educativos de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 7, n. 3, 2008.

ZANETIC, J. Física e cultura. **Ciência e Cultura** (SBPC), São Paulo, v. 57, n.3, p. 21-24, 2005.

ZANETIC, J. Física e Arte: uma ponte entre duas culturas. **Pró-Posições** (Unicamp), Campinas, v. 17, n.1, p. 39-58, 2006a.

ZANETIC, J. Física e literatura: construindo uma ponte entre as duas culturas. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 13, p. 71-87, 2006b.

ZIMMERMANN, N.; SILVA, H. C. Condições de produção do imaginário sobre leitura da ciências de professores do ensino médio. **Atas**: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis: Abrapec, 2007, p. 01 - 12.

APÊNDICE

APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO

1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar de pesquisa na área de educação, relacionada à modalidade de educação básica, Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa. Você foi convidado(a) a participar do estudo mediante adesão espontânea e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao pesquisador. É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado a participar de entrevista sobre sua formação, história profissional e relação com o tema da pesquisa, a qual será gravada em áudio.

3) Caráter confidencial dos registros

Algumas informações obtidas a partir de sua participação neste estudo não poderão ser mantidas estritamente confidenciais, mas você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

4) Declaração de consentimento

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar do estudo.

Nome do participante (em letra de forma).

Assinatura do participante
Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto aos participantes. Acredito que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador
Data

Assinatura do orientador(a)
Data

APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA RME DE FLORIANÓPOLIS

Solicitar gravação de áudio

Data e hora:

Nome do professor:

Disciplina (formação):

Idade:

Distrito:

Contato (tel. ou e-mail):

Tempo de magistério:

Tempo na EJA:

Instituição de formação:

As perguntas são relativamente simples e essenciais para meu trabalho, então vamos começar falando um pouco da sua vida, além dos aspectos relacionados à sua profissão... Além disso, gravaremos esta entrevista para posterior transcrição. As partes transcritas dos documentos analisados serão entregues de forma impressa para que os participantes leiam, interpretem, e depois respondam as perguntas.

Para começo de conversa:

1. Onde você nasceu?
2. Com que idade você começou a ir à escola?
3. Existe algum professor que marcou sua formação? Por quê?
4. Por que escolheu a área de conhecimento em que atua?
5. Quais os caminhos você percorreu até se tornar um professor da EJA? O que fundamentou sua escolha nessa modalidade de ensino?
6. Há quantos anos você leciona? Há quantos anos você leciona na EJA? Como foi essa transição?
7. Comente como é sua relação com a leitura e escrita ao longo da sua formação pessoal e acadêmica (histórias de leitura). Gosta de ler? O que costuma ler? Gosta de escrever? Que tipos textuais?
8. E no EC, você tem trabalhado com leitura e escrita? Se sim, como?

Sobre a EJA:

9. Conte alguma experiência interessante que ocorreu na EJA na RME de Florianópolis?

10. Você já deu aula em alguma outra EJA que não a do município? Se sim, discorra sobre as similaridades e sobre as diferenças.

11. Em algum momento durante sua prática docente na EJA da RME de Florianópolis, o “Caderno do Professor” e/ou o Parecer CNE/CEB 11/2000 lhe foi apresentado ou indicado para leitura? Caso sim, em que circunstâncias?

12. Você utiliza algum outro documento norteador da EJA para direcionar sua prática? Se sim, quais e por quê?

Sentidos sobre trechos dos materiais analisados:

13. Sobre as habilidades de leitura e escrita, o documento municipal se coloca das seguintes maneiras. Em um primeiro momento ao enunciar os objetivos dos saberes trabalhados durante o curso, está entre eles:

saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito. Quando se discute os diversos pontos de vista respeitando as diversas opiniões. Quando fundamenta, através de argumentos coerentes as próprias ideias. Quando demonstra saber ouvir e demonstra compreensão sobre o que o interlocutor pretende transmitir. Quando escreve sobre o que debateu, expressando as diversas opiniões com suas respectivas argumentações (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.12).

Considerando os trechos expostos e suas experiências em sala de aula na EJA, como você relaciona o trecho do documento com a prática docente?

14. Em outro trecho, quando relata as ações educativas previstas para 2008, discorre sobre

a dificuldade de se escrever o que se quer transmitir é motivo diário de superação. É importante incentivar e mesmo criar estratégias diversificadas para que eles escrevam algo próprio todos os dias, de forma autônoma, em seus diários individuais, cadernos pessoais e pastas de projetos. As cópias não são incentivadas e sim sínteses,

resumos etc. (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 16).

Em relação as leituras e escritas relacionadas ao ensino de ciências e aquelas relacionadas ao cotidiano, como você percebe essa correlação no ensino na EJA?

15.Considere esse parágrafo presente no documento municipal, como ações educativas previstas para a EJA:

Está também no âmbito das ações educativas o “Livro como Leitura” em que o objetivo é “estimular os alunos ao uso do livro como lazer, solicitando que cada aluno esteja sempre lendo um livro qualquer, sem obrigações escolares, por prazer. Se não gostar do livro troque por outro. [...] “É meta para 2008 alcançar a média de três títulos por alunos, não incluindo livros didáticos” (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.17).

Quais os sentidos sobre leitura de livro didático e o “livro como leitura” que esse trecho gera? Quais os reflexos disso para o ensino das ciências?

16.Sobre o papel do professor na EJA, apresento os seguintes trechos:

É papel fundamental do professor preparar textos que sintetizam conteúdos necessários para apresentá-los, tanto de forma geral, como de forma individualizada nas equipes de pesquisa. Os professores podem facilitar a compreensão elaborando textos a partir dos textos originais. Para tal devem utilizar seus momentos de planejamento no núcleo (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 16).

Se no obvio já se tem que prestar muita atenção, imagine o que um professor deverá fazer quando perceber que a informação é evidentemente

complexa. O professor tem que ajudar ainda mais. Se for preciso, ensinar muitas vezes e de formas diferentes aos alunos. Existem situações em que é imprescindível o ler junto, escrever junto, entender junto (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p. 21).

Considerando os trechos selecionados, como você vê o papel do professor de ciências na EJA?