



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA PAULA PELEGRINELLI DE FARIAS LIMA

**UM PROFESSOR DA EJA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE
O SEU TRABALHO:
UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**

Londrina
2021

ANA PAULA PELEGRINELLI DE FARIAS LIMA

**UM PROFESSOR DA EJA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE
O SEU TRABALHO:
UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elvira Lopes Nascimento

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Lima, Ana Paula.

UM PROFESSOR DA EJA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O SEU TRABALHO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA / Ana Paula Lima. - Londrina, 2021.
131 f.

Orientador: ELVIRA LOPES NASCIMENTO.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2021.

Inclui bibliografia.

1. EJA - Tese. 2. Interdisciplinaridade - Tese. 3. Interacionismo sociodiscursivo - Tese. 4. representações do professor - Tese. I. LOPES NASCIMENTO, ELVIRA. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 37

ANA PAULA PELEGRINELLI DE FARIAS LIMA

**UM PROFESSOR DA EJA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE
O SEU TRABALHO:
UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a Dr^a Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Marilúcia dos Santos Domingos
Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Prof^a. Dr^a. Claudia Lopes Nascimento Saito
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 29 de outubro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por ter guiado essa minha jornada, com saúde e fé até aqui.

Aos meus familiares pelo amor, pela segurança e por toda a ajuda que recebi para que eu pudesse me manter nesse período de mestrado.

À Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento, orientadora deste trabalho, pelo apoio, dedicação e paciência que demonstrou em todos os momentos dessa pesquisa, por acreditar no meu potencial de pesquisa e por me apresentar o ISD como uma teoria consolidada para os meus estudos.

À professora Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito, pelo interesse na minha pesquisa desde as primeiras aulas no mestrado e por participar da minha banca de qualificação.

À professora Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições a esta pesquisa durante a sua participação na banca de qualificação.

Ao professor entrevistado nessa pesquisa, por sua valiosa contribuição para meu estudo.

Aos colegas e professores que conheci durante o curso de Mestrado, por suas contribuições e companheirismo.

À colega de estudos Carla por sua disponibilidade, inteligência e competência, por sempre estar disponível para me ajudar durante todo o mestrado.

À CAPES pela bolsa concedida durante todo o mestrado.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desse trabalho.

LIMA, Ana Paula P. **Um professor da eja e as representações sobre o seu trabalho:** uma abordagem discursiva. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2021.

RESUMO

A construção da autonomia do professor para gerenciar o seu projeto de ensino implica as relações entre o seu trabalho e a formação, o que fundamenta a sua profissionalidade nas complexas relações estabelecidas entre a prática docente e o conhecimento teórico. Considerando as representações como (re)configurações do trabalho construídas nos e pelos textos (BRONCKART, 2006, 2008, 2009), essa pesquisa, de natureza qualitativa-interpretativa objetiva investigar as representações construídas no agir profissional de um professor de Ciências da Natureza no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na etapa correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental. Com base no quadro epistemológico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2009) que postula uma abordagem sócio-discursiva da linguagem buscamos, na análise interpretativa dos dados emergentes de entrevistas de pesquisa (BULEA, 2010), as representações/interpretações/avaliações detectáveis nesses textos em relação aos três elementos do agir: as razões que levam a ele, a intencionalidade e os recursos para o agir. Os resultados da investigação demonstram que o professor pesquisado vivencia um processo conflituoso resultante da interação entre os recursos psicológicos que dispõe para a realização do trabalho na EJA e a tensão resultante das atividades impedidas ou contrariadas por diferentes fatores próprios da situação de trabalho pós pandemia, entre eles destacando-se o contexto de aulas remotas e o pouco interesse dos alunos desse contexto por atividades não presenciais.

Palavras-chave: EJA; interdisciplinaridade; representações do professor; interacionismo sociodiscursivo.

LIMA, Ana Paula P. **Adult education teachers and representations about his work: a discursive approach.** Dissertation (Masters in Language Studies) – State University of Londrina, 2021.

ABSTRACT

Building a teacher's autonomy to develop his or her ability to manage an educational project involves the relationship between his or her work and training, the foundation for a teacher's professional approach to the complex relations between practical teaching and theoretical knowledge. Considering the representations as (re)configurations of the work built up in the literature (BRONCKART, 2006, 2008, 2009), the aim of this paper was to investigate, using a qualitative-interpretive approach, the representations built on the professional work of a Natural Sciences teacher in the education of young people and adults, during the period corresponding to the final years of elementary education. Based on the epistemological and methodological socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2006, 2008, 2009) that postulates a socio-discursive approach to language, we aimed to produce an interpretive analysis of data from research interviews (BULEA, 2010), and the representations/interpretations/assessments detectable in these texts in relation to the three elements of action: the reasoning on which it is based, the intentionality, and the resources. Our findings show that the subject (teacher) experienced a process of conflict resulting from interaction between the psychological resources available for carrying out the work and the tension created by activities impeded or opposed by various factors specific to the post-pandemic occupational situation, including in particular the context of remote lessons and the lack of interest shown by students in remote learning activities.

Key words: Adult education; interdisciplinarity; teacher representations; socio-discursive interactionism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As condições de produção de um novo texto.....	72
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A arquitetura textual conforme Bronckart (1999).....	75
Quadro 2 – Procedimentos de análise de textos do ISD, após a reorganização (2009)	79
Quadro 3 – Focalização dos STTs.....	92
Quadro 4 – Análise da organização temática da entrevista	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estado da Arte Interdisciplinaridade.....	36
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APEDS	Ações Pedagógicas Descentralizadas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNED	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJAS	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional
MDC	Midiático de divulgação científica
MEC	Ministério da Educação
NAES	Núcleos Avançados de Ensino Supletivo
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONGS	Organizações não governamentais
PC	Professor Colaborador
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEL	Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem
RS	Representações Sociais
SD	Sequência Didática
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 INTERDISCIPLINARIDADE: UM ELO AGLUTINADOR DE PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	19
1.1 INTERDISCIPLINARIDADE	19
1.1.1 Definição De Interdisciplinaridade	22
1.2 A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	25
1.3 O ESTADO DA ARTE SOBRE A QUESTÃO: INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS	31
2 PENSAR A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	41
2.1 OS TEXTOS PRESCRITIVOS OFICIAIS: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	41
2.1.1 O Direito À Educação No Plano Nacional De Educação (PNE 2014/2024) Na Modalidade EJA.....	43
2.2 OS SUJEITOS DA EJA (ATORES SOCIAIS, DIMENSÕES CONTEXTUAIS E SOCIAIS)	47
2.3 RECOMENDAÇÕES ESPECÍFICAS PARA A EJA.....	51
2.3.1 A questão da Interdisciplinaridade nas Prescrições Oficiais – as Especificidades Na Modalidade EJA	54
2.4 O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PROBLEMÁTICA QUE SE AGIGANTA NA EJA	58
3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE: O QUADRO TEÓRICO NORTEADOR DA PESQUISA	62
3.1 O PROFESSOR E SEU TRABALHO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	62
3.2 AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM TEXTOS PRODUZIDOS SOBRE O SEU TRABALHO	64
3.2.1 As Representações Sociais.....	64
3.3 MODELO DE ANÁLISE DO ISD.....	74
3.3.1 Figuras De Ação.....	81

4	METODOLOGIA DA PESQUISA	86
4.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	86
4.2	CONTEXTO E PARTICIPANTE DA PESQUISA	88
4.2.1	O Professor Participante.....	88
4.3	O DISPOSITIVO DE ANÁLISE: O GÊNERO ENTREVISTA.....	89
4.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	90
4.4.1	Análise dos Movimentos Temáticos dos Textos Transcritos: SOTS e STTS	90
4.4.2	O Contexto de Produção da Entrevista	93
5	ANÁLISES E RESULTADOS	95
5.1	FIGURAS DE AÇÃO: (RE-) CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR RELACIONADAS AO AGIR NA EJA	96
5.2	O IMPACTO SOCIAL SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO.....	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A	118
	ENTREVISTA DE PESQUISA	120
	APÊNDICE B	124

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino reconhecida na LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que no seu Art.37 destaca: “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). A educação desde a implantação da LDBN está passando por um processo de renovação. Com relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Documento Base (BRASIL,1996) consta a Educação de Jovens e Adultos como:

Sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; investigar, também o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas – todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 1996, p. 16).

Portanto, atendendo pessoas que não cursaram a educação básica quando crianças e adolescentes, a EJA tem como objetivo proporcionar formação básica, com desenvolvimento pleno dos alunos, assim como pretendido pelo Ensino Regular. Porém, a EJA possui especificidades que a diferenciam do Ensino Regular e que precisam ser consideradas no planejamento escolar para que seus propósitos sejam alcançados (BRASIL, 2000).

Por ter cursado o final do ensino fundamental e ensino médio nesse contexto institucional de educação e, posteriormente ter trabalhado durante um ano com essa modalidade de ensino, me trouxe um um olhar diferenciado para a EJA. Durante a minha experiência em 2018 com uma turma de EJA percebi que, a maior parte dos professores não possui formação específica para trabalhar com essa modalidade de ensino. No caso dos professores de área específica, os cursos de formação inicial, as licenciaturas, não ofereceram disciplinas voltadas para as especificidades da EJA, de modo que, em muitos casos, esses profissionais utilizavam, para a EJA, os mesmos conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem utilizados no ensino regular.

Como é o caso do nosso sujeito de pesquisa, que é um professor formado na área de Ciências Biológicas que atua nas disciplinas voltadas para o Ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica, mas enfrenta muitos conflitos ao realizar o seu trabalho por não ter conhecimento sobre essa modalidade de ensino.

Os alunos da EJA têm experiências muito diferentes das vivenciadas pelos alunos do ensino regular, o que também gera interesses diferentes e me faz acreditar que a simples transferência para a EJA, de atividades planejadas para o ensino regular, não pode ser eficaz.

Imersa nessa problemática, busquei nas disciplinas do PPGEL-UDEL, sob a orientação da Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento que me apresentou o quadro teórico e metodológico do Interacionismo sociodiscursivo para abordar o trabalho do professor em uma perspectiva discursiva e que tem como foco das pesquisas as relações entre linguagem e trabalho educacional. Além disso, a minha participação no projeto de pesquisa *Atividade, instrumentos e desenvolvimento docente em sequências de formação e seus efeitos nos gestos profissionais* (UEL, CNPq) que a profa. Elvira coordena na UEL me abriu possibilidades para buscar, na linguagem emergente no contexto da EJA, dados que revelem representações sobre as práticas docentes. Nessa perspectiva, tentei articular o meu pensamento à questão da interdisciplinaridade, motivada pelo fato de que esta articula os conteúdos a partir de um todo, englobando e organizando diversos saberes para o planejamento da prática pedagógica.

No cenário atual, acometido pela pandemia do COVID-19, as escolas, em sua totalidade e em todos os níveis tiveram as aulas presenciais suspensas e ocorrendo de forma completamente remota. A partir desse momento, os professores e profissionais da educação passaram a se debruçar sobre a nova realidade educacional que se instalou na educação nacional, além de pensarem formas de estarem mais próximos dos alunos que estão em suas residências e necessitam desenvolver habilidades e competências, que deveriam ser mediadas e estimuladas no ambiente escolar. No entanto, todos compreendem a necessidade das medidas de distanciamento social, pois as mesmas ajudam na defesa da vida humana e tentativa de diminuir a disseminação do vírus COVID -19.

Essa experiência com o “novo normal” educacional, consiste na transposição temporária de cursos presenciais em cursos virtuais para todos os níveis de ensino. Essa nova experiência passa a se constituir em uma das únicas opções visando a continuidade do processo de ensino e aprendizagem escolar. Assim, vem emergindo uma reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem que tem sido denominado de Educação Remota. Essa forma de educação é constituída por práticas pedagógicas implementadas nas plataformas digitais, como aplicativos com os

conteúdos, tarefas, notificações e plataformas síncronas e assíncronas.

Esse novo contexto educacional torna o fazer educacional complexo em todas as suas facetas (do aluno, do professor, da escola), uma vez que não houve tempo de suprir as carências dos profissionais da educação que estão tendo pouco tempo para se adaptar aos novos formatos das atividades pedagógicas nos ambientes virtuais – dificuldades que se refletem na saúde psicológica e física de todos os envolvidos nesse processo. A rapidez e o imprevisto acompanham a implementação desse processo, o que tem levado o ensino remoto a se apresentar como uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no presencial, com as aulas sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais. Sem nenhuma preparação ou formação específica para este trabalho.

Frente a essa situação, torna-se impossível não questionar as reais possibilidades e a eficiência do processo de ensino e aprendizagem durante o período de pandemia.

De um lado, esse “novo normal” educacional exigirá novas competências e habilidades profissionais incluindo a gestão da nova sala de aula. Por outro lado, também serão exigidas novas habilidades e competências dos alunos para que gerenciem com autonomia e sucesso o seu processo de aprendizagem.

Direcionando o nosso olhar para a realidade educacional por nós vivenciada, o **objetivo geral** desta pesquisa foi o de investigar as representações de um professor sobre o seu trabalho real no contexto atual da pandemia na Educação de Jovens e Adultos. Esse objetivo geral fez emergir três questões que servirão de norte para esta pesquisa:

- 1 Nas representações do professor, quais indícios podem ser detectados em relação à organização/articulação dos saberes a ensinar com a questão da interdisciplinaridade?
2. Quais as representações de um professor sobre o impacto social do seu trabalho na educação de jovens e adultos?

Esses questionamentos delineiam os seguintes **objetivos específicos** para a pesquisa:

1. Identificar, nas representações do professor, indícios que podem ser relacionados à organização/articulação dos saberes a ensinar com a questão da interdisciplinaridade.
2. Identificar quais são os indícios das representações de um professor atuante no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA relacionadas ao impacto social do seu trabalho na educação de adultos.

Para bem tratarmos dessas questões, organizamos o nosso trabalho em cinco seções.

Na primeira, apresentamos um breve histórico da interdisciplinaridade no Brasil, além de discutir os seus sentidos e prática na educação.

Na segunda seção refletimos sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos, historicizando a EJA no contexto social brasileiro e nos documentos oficiais relacionados à educação como direito de todos. Em seguida nos detemos no ensino de ciências da natureza para essa modalidade de ensino.

Na terceira seção, buscamos traços/indícios que nos ajudem a compreender as representações do agir docente, os efeitos sobre o desenvolvimento de professores em formação inicial e continuada em sua relação com a linguagem. Com base no quadro epistemológico do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006) consideramos a situação de ação de linguagem **interna** (constituída pelas representações do mundo físico, social e subjetivo em que se dão as ações humanas) tal como o agente as interiorizou, influi realmente sobre a produção de um texto empírico oral ou escrito. E porque nós, pesquisadores, não temos acesso à situação de ação interiorizada pelo agente, a linguagem externa configurada em textos orais ou escritos é que vai constituir o nosso material empírico de onde vamos extrair os dados de pesquisa que nos interessam. Para que os procedimentos de análise de textos se tornem mais claros, seguimos Machado e Bronckart (2009) que desenvolveram uma reorganização da análise proposta em 1999, prevendo a partir de então três tipos de análise, consideradas como pertencentes às análises textual/discursiva e desenvolvidas de acordo com o nível da textualidade focado, sendo eles: o nível

organizacional, nível enunciativo e nível semântico. Nessa seção da dissertação apresentamos uma síntese desses níveis e nos detemos com mais profundidade ao nível que será focado nas análises do corpus.

Na quarta seção apresentamos a metodologia da pesquisa e os procedimentos para análise dos dados emergentes das entrevistas e a sua interpretação.

Finalmente, **na quinta** seção apresentamos os dados emergentes das análises e a sua interpretação, apresentando um retorno às questões de pesquisa e às respostas conduzidas pelos dados das análises¹.

¹ A aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL está registrada segundo o Parecer nº. 3.828.967 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº. 25269119.7.0000.5231.

1 INTERDISCIPLINARIDADE: UM ELO AGLUTINADOR DE PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando que a EJA se constitui do conceito de interdisciplinaridade, esta SEÇÃO trata da questão da interdisciplinaridade e de sua relevância na EJA, que é a modalidade de ensino na qual o professor sujeito participante desta pesquisa atua.

A interdisciplinaridade é considerada muito relevante nos documentos norteadores para a educação no Brasil, desde o momento em que sua disseminação iniciou na década de 1960. Recentemente passamos por uma nova reforma curricular e o documento de referência, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC também trata com consideração a prática interdisciplinar, salientando que deve se concretizar na prática escolar.

Entretanto, desenvolver um trabalho interdisciplinar nas escolas não é tarefa simples e um dos grandes problemas é a falta de entendimento acerca dos conceitos de interdisciplinaridade e sobre como desenvolver práticas interdisciplinares na escola.

Este capítulo apresenta um breve histórico da interdisciplinaridade no Brasil, além de discutir os seus sentidos e prática na educação. A partir dessa reflexão, respondemos à questão 1 que norteia esta pesquisa: *Nas representações do professor, quais indícios podem ser detectados em relação à organização/articulação dos saberes a ensinar com a questão da interdisciplinaridade?*

1.1 INTERDISCIPLINARIDADE

Na segunda metade do século XX, teve início um grande movimento mundial voltado ao desenvolvimento de questões relacionadas à interdisciplinaridade, de modo que atualmente este termo é amplamente disseminado na sociedade. Entretanto, essa disseminação vem contribuindo para a pluralidade de interpretações para o termo.

A palavra interdisciplinaridade atravessou fronteiras e, atualmente, dá a volta ao planeta. Esta palavra é utilizada tanto na *francofonia* (países cuja língua oficial é o francês), nos países germano-escandinavos, nos países anglo-saxônicos como nos países de língua espanhola ou portuguesa. Da Nova Zelândia ao Japão, de Portugal à Noruega, do Chile ao Canadá, o termo tem uma utilização corrente. Poderíamos crer, à primeira vista e, sem dúvida, de uma maneira um pouco ingênua, que este termo é portador de um sentido socialmente compartilhado pelo conjunto de seus utilizadores, e que se caracteriza por perspectivas comuns tanto no plano

da pesquisa em educação como no plano da formação de professores. Uma tal apreensão corre o risco de ser fonte de sérias más interpretações. (LENOIR, 2005, p. 2)

O envolvimento de pesquisadores com o tema ampliou o campo de pesquisa, o que contribuiu também para a polissemia do termo, envolvendo-o em diversas significações, tornando impossível o estabelecimento de uma visão concreta e única – o que estaria na contramão da própria prática da interdisciplinaridade. Atribuir um sentido único para a interdisciplinaridade “não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar” (LEIS, 2005, p. 5).

Desse modo, termos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade são comumente utilizados. Todos epistemologicamente caracterizados pela busca do fim da fragmentação de conhecimentos.

Embora não seja o objetivo dessa pesquisa discutir a respeito dos diversos conceitos/(posicionamentos) e caracterização dos termos citados, apresentamos brevemente, sob a visão de Japiassú (1976) pautado em Eric Jantsch (1972), algumas classificações:

Multidisciplinaridade

Descrição geral: gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. [...] Tipo de sistemas: sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação.

Pluridisciplinaridade

Descrição geral: justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. [...] Tipo de sistema: sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação.

Interdisciplinaridade

Descrição geral: axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. [...] Tipo de sistema: sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior.

Transdisciplinaridade

Descrição geral: coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. [...] Tipo de sistema: sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74)

A transdisciplinaridade foi uma proposta de Jean Piaget que se popularizou no meio acadêmico, em estudos que buscaram a superação do paradigma interdisciplinar. Entretanto, acreditamos que a interdisciplinaridade por si só já representa um grande desafio para o trabalho no ensino básico que não o atingiu de forma satisfatória, por isso nesse trabalho nos limitaremos à análise do termo “interdisciplinar”.

De acordo com Japiassú (1976) o que diferencia a interdisciplinaridade da multidisciplinaridade e da pluridisciplinaridade é que ela se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, dentro de um projeto específico de pesquisa. Ou seja, para o autor, a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade não representam mais do que o resultado de um trabalho de especialistas de duas ou mais disciplinas, não havendo integração conceitual, metodológica etc. Por outro lado,

[...] a interdisciplinaridade é um empreendimento que se vale do intercâmbio de instrumentos e técnicas metodológicas, esquemas conceituais e análises de diversos ramos do saber, afim de fazê-los integrarem e convergirem depois de terem sido comparados e julgados. Ao entrar num processo interativo, duas ou mais disciplinas ingressam, ao mesmo tempo, num diálogo em pé de igualdade. Não há supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas. O enriquecimento é mútuo. São colocados em comum não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, mas os próprios métodos. Entre elas há uma espécie de fecundação recíproca. Fecundação esta que dá origem a uma nova disciplina: bioquímica, geopolítica, psicossociologia, biofísica, etc. Trata-se de um tipo de interdisciplinaridade que não se efetua por simples adição nem tão pouco por mistura. O que há é uma combinação das disciplinas correspondendo ao estudo de novos campos de problemas (JAPIASSÚ, 1976, p. 81).

Podemos observar que Japiassú aponta para o que é e o que não é interdisciplinaridade, para o autor a interdisciplinaridade reivindica as características de uma categoria científica, se referindo à pesquisa. Para o autor, o nível de integração teórica e metodológica entre dois ou mais domínios do conhecimento necessários para ser, de fato, uma abordagem interdisciplinar, só pode ser atingido no âmbito da pesquisa científica. Dessa forma, o grau de interação seria limitado, colocando “lado a lado” os resultados dos trabalhos de dois ou mais especialistas, sem que haja uma real fundição, integração conceitual e metodológica dos conhecimentos.

Diante do exposto, nos perguntamos se a definição de interdisciplinaridade de Japiassú (1976) não se aplica ao ensino ou há nisso um grande equívoco. Voltando às ideias do autor, entendemos que para ele,

a interdisciplinaridade atinge um grau de confrontação e interação entre domínios do conhecimento distintos que culmina numa espécie de “fecundação recíproca”, ou seja, as teorias, os métodos e conceitos de cada disciplina, antes distintos e bem definidos, se fundem de maneira que novas teorias e métodos surgem e um novo campo de pesquisa emerge na ciência, uma nova disciplina que é distinta das disciplinas que a originou. É o caso, por exemplo, da bioquímica, biofísica, psicopedagogia dentre outras. Se esta é a prerrogativa básica, uma condição *sine qua non* para a legitimação da interdisciplinaridade, então – para Japiassú (1976) – esta é uma modalidade exclusivamente de pesquisa (CARLOS, 2007, p. 39)

Carlos (2007) acredita que a ideia defendida por Japiassú (1976) não representa uma concepção suficientemente abrangente para incluir a possibilidade da interdisciplinaridade no ensino. Dessa forma, precisamos ampliar os horizontes em relação ao conceito de interdisciplinaridade, verificando sua concepção sob a visão de outros estudiosos para que possamos verificar caminhos que apontem para a prática da interdisciplinaridade nas escolas.

1.1.1 Definição de interdisciplinaridade

Para abordar o tema interdisciplinaridade a partir de sua origem, é necessário verificar, inicialmente, a etimologia da palavra. Aiub (2006) explica que o vocábulo interdisciplinaridade é composto por três termos:

- 1) inter — que significa ação recíproca entre as partes envolvidas em determinado contexto;
- 2) disciplinar — termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* — aprender, *discipulus* — aquele que aprende;
- 3) *dade* – se refere a qualidade da ação.

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, interdisciplinaridade é algo “que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento” ou “que é comum a duas ou mais disciplinas” (HOUAISS, 2009). Ou seja, o conceito se refere à integração entre duas ou mais disciplinas ou áreas do

conhecimento para um objetivo comum. É uma abordagem metodológica que integra conceitos, teorias e fórmulas na tentativa de compreender o objeto de estudo como um fenômeno sistêmico (HOUAISS, 2009). No entanto, a definição do termo não é tão simples.

Segundo Thiesen (2008), o termo interdisciplinaridade surgiu na Europa, sendo trazido para o Brasil na década de 1960 por pesquisadores que tiveram contato com os autores franceses como Georges Gusdorf e Lenoir.

Georges Gusdorf foi precursor do movimento em prol da interdisciplinaridade quando apresentou um projeto de pesquisa interdisciplinar à Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1961. O autor previa a diminuição da distância teórica entre as ciências humanas no seu projeto, apresentando uma evolução sobre a preocupação desse tema desde os sofistas e romanos até a atualidade (THIESEN, 2008).

A visão de Lenoir (2005), propõe uma definição de interdisciplinaridade baseada em três conceitos de interdisciplinaridade. Salientamos que o autor argumenta que não podemos nos prender a uma única definição.

A primeira definição, segundo Lenoir (2005), se refere à cultura científica francesa e está centrada na busca de sentidos, do saber disciplinar. A segunda definição vem da cultura americana e está centrada na funcionalidade, o saber útil, com foco no profissionalizante. A terceira definição, composta pela lógica brasileira, compõe o terceiro elemento, que de acordo com Lenoir (2005, p. 15) é “construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir”, ou seja, privilegia as dimensões humanas e afetivas.

O autor defende a importância do equilíbrio entre as três visões, para que ocorra o ensino interdisciplinar, o que está em consonância com Leis (2005, p.5), para quem “a tarefa de procurar definições “finais” para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar”. Em outras palavras, cada área do conhecimento tem sua visão particularizada do fenômeno ou da ação interdisciplinar.

Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo feita a partir de alguma das culturas disciplinares existentes. Em outras palavras, a tarefa de procurar definições “finais” para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar (LEIS, 2005, p. 5)

O trabalho de De Souza (2017) aborda a problemática da interdisciplinaridade por meio de um estudo que “compreende as multiplicidades históricas que fazem da Interdisciplinaridade um ato do cuidado e uma experiência da escuta entre as pessoas e o mundo numa educação próxima de nós, quase familiar [...]” (DE SOUZA, 2017, p.1). De acordo com o autor, a interdisciplinaridade divide-se em quatro campos: filosófico; epistemológico, pedagógico e sociológico. No campo filosófico estão Georges Gusdorf (1960) e Hilton Japiassú (1976) e nesse campo a interdisciplinaridade é um movimento que procura desfragmentar o saber e promover a interação entre pessoas e o mundo. Denuncia o efeito negativo do isolamento dos grupos científicos.

No campo epistemológico, a interdisciplinaridade ocorre quando há reciprocidade nas trocas entre as disciplinas e ciências, capaz de gerar enriquecimento mútuo. Aqui encontramos Jean Piaget (1950).

No campo pedagógico iremos encontrar Ivani Fazenda (1970) que se refere à interdisciplinaridade como o olhar voltado para a subjetividade dos sujeitos inseridos no mundo. Destaca a questão da intencionalidade, a necessidade de autoconhecimento e do diálogo.

Julie Thompson Klein (1990) também está no campo pedagógico e para ela, a questão da interdisciplinaridade não é principalmente teórica, ela é pragmática e organizacional. Sendo assim, ela é de ordem instrumental, operatória e metodológica.

No campo sociológico, encontramos Louis Wirtz (1937) que utilizou o termo interdisciplinaridade pela primeira vez em 1937, definindo o conceito como a qualidade daquilo que é interdisciplinar, o que implica a existência de um conjunto de disciplinas interligadas e com relações definidas, que evitam desenvolver as suas atividades de forma isolada, dispersa ou fracionada (DE SOUZA, 2017).

Embora o termo interdisciplinar tenha surgido no século XX, as origens das ideias de integração, síntese e ciência unificada retoma à filosofia antiga (KLEIN, 2013).

Mesmo diante da ausência de um único significado, Fazenda (2006, p.48) afirma que a terminologia *interdisciplinaridade* segue um princípio: “[...] a intensidade de troca entre os especialistas e a integração das disciplinas em um mesmo projeto de pesquisa [...]”.

Como buscamos compreender a interdisciplinaridade na perspectiva da educação, nosso foco será no campo pedagógico.

1.2 A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil as discussões sobre a interdisciplinaridade chegaram ao final da década de 1960. O termo se popularizou e virou produto das reformas educacionais entre 1968 e 1971, como a Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Desde então, sua presença na educação brasileira tem se acentuado, sendo incluída na LDBN Nº 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[...] Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. [...] Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a: [...]; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; [...] (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2018, p.16).

Neste documento, podemos perceber que tanto as ciências humanas quanto as ciências naturais caminham para um contexto interdisciplinar. Além de sua forte influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade ganhou ênfase nas escolas, principalmente no discurso e na prática de professores nos diversos níveis de ensino.

Na década de 1970, os autores que trabalham com o tema da interdisciplinaridade e são referência no Brasil, são Hilton Japiassú que se ocupou da interdisciplinaridade no terreno epistemológico e Ivani Fazenda, no campo da educação.

Ivani Fazenda vem pesquisando a interdisciplinaridade há mais de 40 anos. É autora de mais de 30 livros na área e já orientou mais de 120 trabalhos, entre dissertações e teses no Grupo de Estudo e Pesquisa em Interdisciplinaridade – GEPI na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP criado em 1981. Fazenda (2002) pontua que o termo passou por diversas definições. Partindo de um conceito etimológico, a palavra interdisciplinaridade significa relação entre duas ou mais disciplinas. Essa definição originou-se no momento inicial de estudo acerca da temática.

Em seus estudos, ela revela que as discussões sobre a interdisciplinaridade surgiram na Europa, especialmente na França e na Itália, na década de 1960, em meio a movimentos estudantis que reivindicavam, dentre outras coisas, um ensino mais relacionado com questões de ordem social, política e econômica da época.

[...] tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época, evidenciando-se, através do compromisso de alguns professores em certas universidades, que buscavam, a duras penas, o rompimento a uma educação por migalhas. (FAZENDA, 1999, p. 18).

Fazenda (1999) aponta como há tempos os professores demonstravam preocupação com a disciplinaridade que existe no contexto educacional. Os professores vivenciam em sua prática, que o estudo fragmentado ou em migalhas como dito acima, não proporciona autonomia ao aluno, independência e senso crítico, que são de fundamental importância para que seja um cidadão ativo, participante da sociedade em que vive.

Nesse cenário, a interdisciplinaridade teria sido uma resposta a essa reivindicação, visto que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber. Em outras palavras, os estudantes da época lutavam por uma nova universidade, uma nova escola (FAZENDA, 2008).

Os estudos sobre interdisciplinaridade podem ser divididos em três momentos: 1970, 1980 e 1990. Optando por um recorte epistemológico, que é uma maneira de analisar o surgimento da interdisciplinaridade, a autora afirma que:

[...] em 1970 partimos para uma construção epistemológica da interdisciplinaridade. Em 1980 partimos para a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção, e em 1990 estamos tentando construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade, em busca de um projeto antropológico, construção de uma teoria da interdisciplinaridade. (FAZENDA, 1999, p. 17).

Para a autora, esse mesmo movimento pode ser observado também pelo prisma das influências disciplinares, surgindo assim os seguintes perfis: “1970 - em busca de uma explicação filosófica; 1980 - em busca de uma diretriz sociológica; 1990 - em busca de um projeto antropológico” (FAZENDA, 1999, p.17). Entretanto, Fazenda (1999, p. 18) faz uma terceira tentativa de organização teórica do movimento da

interdisciplinaridade nas últimas três décadas: 1970 – procura de uma definição de interdisciplinaridade; 1980 – tentativa de explicar um método para a interdisciplinaridade; 1990 - partindo para uma construção da teoria da interdisciplinaridade. Foi nesse período que surgiu o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade na Educação (GEPI), que passou a contar com um expressivo aumento de pesquisas, espalhando-se pelas universidades, cujo tema é interdisciplinaridade (FAZENDA ,1999).

A autora diz que as décadas de 1960 e 1970 foram de perdas para o processo de construção sobre interdisciplinaridade e a partir da década de 1980 houve mudanças significativas com pesquisas e publicações nessa área. Em relação a interdisciplinaridade e sua importância para um ensino significativo, Fazenda (2008, p.28) diz que

“A atitude interdisciplinar não seria apenas resultado de uma simples síntese, mas de sínteses imaginativas e audazes”.

“Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”.

“A interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar”. “Entre as disciplinas e a interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria”. “Interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível”.

“A interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas”.

Em suas pesquisas voltadas à questão da interdisciplinaridade, Fazenda (2008, p. 31) afirma que dados revelaram que “o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes analisa-os e dosa-os convenientemente”.

Nessa época, por meio de práticas pedagógicas que reivindicavam um olhar diferenciado para o conhecimento e para o papel do aluno, a aproximação das obras de Ivani Fazenda se tornou mais frequente. Trabalhar com projetos exigia uma postura diferenciada diante dos conteúdos e principalmente em relação a atuação no magistério, ao ser professor. Era necessário, pesquisa, um olhar investigativo, abrir os horizontes, muita leitura e uma mudança de pensamento em relação à prática. “Na sociedade contemporânea, a interdisciplinaridade desponta e pode ser entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa” (ASSALI, 2019, p. 78).

No decorrer dos anos, Ivani Fazenda estabeleceu associações com grandes

nomes e instituições, para que a interdisciplinaridade, além de se tornar um conceito internacional, tivesse a força de grandes representações e o foco no ser fosse evidenciado e valorizado mundialmente nas pesquisas. Se tornou o sinônimo da Interdisciplinaridade no Brasil e no mundo e esse destaque foi possível, pois houve um reconhecimento na área da Educação sobre a importância da interdisciplinaridade, que vem favorecendo o desenvolvimento de novos saberes por meio de aproximação da realidade social (GALVÃO, 2013).

Podemos entender que o conhecimento não se apresenta de uma maneira pronta e acabada, ele está em constante construção, transformação, reformulação, pois cada sujeito é capaz de experienciar um mesmo conhecimento de diferentes maneiras, ou seja, na construção do seu conhecimento de mundo, este pode ser visto em suas mais variadas possibilidades. Fazenda (2003, p. 39) sintetiza dizendo que “nesse sentido, a real interdisciplinaridade se preocuparia não com a verdade de cada disciplina, mas sim com a verdade do homem enquanto ser do mundo. Se assim não for, teremos uma multidisciplinaridade”.

Em síntese, os autores defendem que, para haver interdisciplinaridade, deve haver novos questionamentos, novas buscas, transformando, reconstruindo e ressignificando as representações da nossa realidade. Dessa forma, pelo enfoque epistemológico toma-se como categorias para seu estudo da interdisciplinaridade o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pelo enfoque pedagógico, discutem-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar (THIELSEN, 2008).

Carvalho (1998) alega que como a escola é organizada sobre a lógica dos saberes disciplinares, temos o fato que o professor de geografia não se refere aos aspectos biológicos da formação de um relevo, enquanto que o historiador não considera a influência dos fatores geográficos na compreensão do declínio de uma civilização; já o professor de biologia não recupera os processos históricos e sociais que interagem na formação de um ecossistema natural e assim por diante. Do seu ponto de vista, “os educadores são profissionais mergulhados nas questões práticas do mundo da vida e podem facilmente identificar, em sua prática, as lacunas deixadas pelo saber disciplinar” (CARVALHO, 1998, p. 9).

Para que haja ruptura com essa tradição, a autora reconhece que para ocorrer, na prática educativa, a adoção de uma proposta interdisciplinar, é necessária “uma

profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino” (CARVALHO, 1998, p. 10). Segundo a autora, como a interdisciplinaridade é uma forma de organizar e produzir conhecimento, buscando integração das diferentes dimensões dos fenômenos estudados, supera-se uma visão especializada e fragmentada do conhecimento e chega-se à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida. Dessa maneira é que podemos também nos referir à interdisciplinaridade como postura, como nova atitude diante do ato de conhecer. Historicamente, “a interdisciplinaridade tem suas raízes na crítica à sociedade ocidental moderna, especialmente a um de seus legados que é a especialização do conhecimento” (CARVALHO, 1998, p. 10).

Segundo Lenoir (1998), a interdisciplinaridade escolar trata diretamente das “disciplinas escolares” e não das “disciplinas científicas”, embora o diálogo entre elas seja inegável, não podem se apropriar uma da outra, nem ser igualadas, pois não objetivam buscar um mesmo saber, suas finalidades, objetos, aplicações e referenciais, tendo como aspecto comum a mesma fundamentação lógica, o saber científico. O autor ainda afirma que: “No domínio da educação, a interdisciplinaridade escolar pode ser, portanto, objeto de pesquisa, ser ensinada e praticada” (LENOIR, 1998, p.50).

O autor afirma que a interdisciplinaridade escolar completa seu conceito a partir do momento em que consideramos seus três níveis, que se complementam. O primeiro é a interdisciplinaridade curricular, que infere no sentido de organização e integração dos conteúdos que farão parte do trabalho interdisciplinar, de forma que não ocorra o domínio de uma área/disciplina sobre a outra, ou seja, que todos os conteúdos assumam uma posição de igualdade, complementando-se mutuamente. O segundo nível é o da interdisciplinaridade didática, que é a que articula e garante a consolidação do processo de ensino e aprendizagem e o terceiro nível que é a interdisciplinaridade pedagógica, que assegura o modelo e sua aplicação na prática da interdisciplinaridade didática, ou seja, instaura como o segundo nível será colocado em prática, considerando todos os fatores que interferem e afetam na prática da interdisciplinaridade didática (LENOIR, 1998).

Os autores pesquisados situam a interdisciplinaridade no contexto escolar como um diálogo, uma relação ou uma negociação entre um ou mais conhecimentos disciplinares escolares, não necessariamente apenas os tradicionais (ou seja, não

apenas física, química, história, geografia, mas também a ética, a cidadania, a jurisdição, a medicina, a engenharia etc.).

Fazenda (1994) apresenta o que seria um professor interdisciplinar

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

E em relação ao trabalho com projetos, a autora atenta que para

[...] a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele. Isso pressupõe uma busca da totalidade do conhecimento, respeitando-se a especificidade das disciplinas (FAZENDA, 2003, p. 74).

Nesse sentido, o papel da interdisciplinaridade no contexto educacional é muito importante na atualidade e o professor tem um papel fundamental na sua implementação: ela pode ser efetivada por um único professor em sua sala de aula, ou pode ser desenvolvida numa metodologia pautada em projetos, embora isso possa significar ações bem diferentes. Assim, a interdisciplinaridade é comumente usada na escola para esclarecer uma situação, resolver um problema ou compreender algo em seu contexto o mais próximo possível do real ou cotidiano. E pode ser ainda desenvolvida em aula por meio de projetos variados, histórias explanatórias, aprendizagem baseada em resolução de problemas, desenvolvimentos de modelos, atividades multivariadas, textos diversificados, recursos hipermídia, aulas-diálogo etc., além de avaliada por meio de mapas conceituais (MOZENA; OSTERMANN, 2014).

Rojo (2016) postula a reiteração da necessidade do trabalho com projetos interdisciplinares nos quais a Língua Portuguesa busque o diálogo com outras áreas do conhecimento, onde vai encontrar novos gêneros e novas aprendizagens sobre leitura e escrita:

A ideia agora é que todos – professores e alunos – trabalhem colaborativamente em pedagogias de projeto, as quais tendem a ser interdisciplinares [...] Projetos em geral e interdisciplinares. Claro que não estou falando de transdisciplinares, envolvendo todas as disciplinas, mas posso trabalhar, por exemplo, história e geografia quando analiso um mapa interativo; ou trabalho forçosamente com matemática e geografia quando analiso a imagem do Google Maps. Isso é interdisciplinaridade, projetos que tenham objetivos muito claros no que diz respeito tanto à tecnologia quanto à leitura, à escrita, ao gênero. (ROJO, 2016, p. 10)

As reflexões apresentadas nesse tópico da dissertação nos ajudam a identificar, nas representações do professor, indícios que podem ser relacionados à organização/articulação dos saberes a ensinar com a questão da interdisciplinaridade.

1.3 O ESTADO DA ARTE SOBRE A QUESTÃO: INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Esta SEÇÃO tem como objetivo apresentar dados de levantamento realizado em acervos on-line de dissertações e teses defendidas em programas de Pós-Graduação na área de Linguística Aplicada referentes ao tema que envolve à questão da interdisciplinaridade. A nossa busca se restringiu às pesquisas realizadas entre os anos de 2015 a 2019.

Como fonte de pesquisa inicial partimos do banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – focando em teses e dissertações (acadêmicos e profissionais), utilizando a palavra chave *interdisciplinaridade*. Obtivemos inicialmente 2.176 resultados, utilizando-nos, como filtros para refinamento da pesquisa, a grande área de conhecimento Linguística, Letras e Artes. Dessa forma, chegamos a 147 trabalhos para o termo *interdisciplinaridade*. Refinando a busca ainda mais na área do conhecimento de Linguística Aplicada chegamos a 07 resultados, entretanto, apenas 05 foram relevantes para a presente pesquisa.

Em seguida recorreremos ao banco de dados do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, (PPGEL) utilizando os mesmos refinamentos de pesquisa e encontramos apenas 01 trabalho de interesse para esse levantamento. Buscamos também, com os mesmos refinamentos, na base de dados do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da

Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e encontramos 03 resultados para termo *interdisciplinaridade*, entretanto, 01 já constava no banco de dados da Capes, dessa forma apenas 02 novos trabalhos foram incluídos e que são relevantes para esta pesquisa.

O primeiro trabalho que relacionamos foi a pesquisa de Bosco (2015), que trata da evasão na EJA e currículo. Para pensar a interdisciplinaridade na EJA, a autora salienta que é preciso perceber a necessidade de ir além da interrelação entre as disciplinas, planejando o trabalho em uma perspectiva ampla de currículo escolar, já que os discentes têm maiores vivências e experiências pessoais, culturais e do mundo do trabalho, as quais não podem ser ignoradas. A autora almeja uma proposta que contemple uma inter-relação entre Língua portuguesa e literatura perpassando as demais disciplinas da grade curricular. Sua pesquisa busca elencar os motivos que levaram os estudantes matriculados na EJA à evasão. A autora aplicou uma unidade de aprendizagem cujo tema foi “Diálogos entre evadidos e alunos da EJA”, contemplando os gêneros relato pessoal, utilizando as entrevistas como atividade desencadeadora do projeto, carta e poesia musicada. As atividades propostas visaram oportunizar a leitura e a interpretação dos referidos textos de circulação social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades para (re)escrever, dialogar, argumentar e contra argumentar, em um trabalho intercultural e interdisciplinar a partir das linguagens. Os resultados evidenciaram a importância do diálogo entre os sujeitos pesquisados. Também, a relevância do trabalho com gêneros discursivos na sala de aula, pois trabalhou a diversidade cultural a partir dos discursos interculturais legitimados pelas situações reais de interlocução, enriquecendo a proposta com as linguagens e com a formação crítica dos sujeitos por intermédio dos posicionamentos de suas identidades.

A pesquisa de Rabello (2015), trata do contexto do ensino médio e dos documentos oficiais como os PCNs e o OCEM. O foco central da ação investigativa está no processo de didatização de um gênero de texto (cuja prática social fomenta a interdisciplinaridade), por meio de um dispositivo de ensino chamado de Projetos Didáticos de Gênero (PDG). Esse instrumento de ensino e aprendizagem foi proposto pelos pesquisadores da Universidade de Genebra (BRONCKART, SCHNEUWLY; DOLZ) e tem tido grande aceitação no Brasil, nos últimos anos.

Ao viabilizar o ensino de língua por meio de gêneros de texto, essa metodologia propõe desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos. Já a demanda pela

interdisciplinaridade conduz ao estudo do gênero de texto *artigo midiático de divulgação científica*. A autora apresenta a aplicação de um PDG com enfoque no gênero com o intuito de propiciar a aprendizagem interdisciplinar. A autora ressalta a importância do conceito de interdisciplinaridade que deve, segundo os documentos oficiais, pautar as práticas pedagógicas e a organização curricular das escolas, a fim de assegurar a plena formação educacional aos alunos, conforme determina a lei.

Em relação à interdisciplinaridade, a autora se apoia em Fiorin (2008, p.38) afirmando que o conceito “pressupõe uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas”. Com base na afirmação do autor, pode-se pensar a interdisciplinaridade como lugar de cruzamento entre conhecimentos provenientes de diferentes disciplinas, sem que isso signifique o apagamento de suas características; um lugar de disciplinas que “se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos noutras ciências” (FIORIN, 2008, p.39) para juntas, e, dessa forma, solucionar problemas ou construir novos conhecimentos resultantes dessa intersecção. Rabello (2015, p.39) defende a pedagogia de/por projetos (ou ainda projetos de trabalho) que, para ela, se apresenta como estratégia educacional que propicia a interdisciplinaridade, uma vez que se compromete a dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ressalta que, para que os projetos possam de fato propiciar a interdisciplinaridade, é necessário findar a maioria das atividades escolares tradicionais, pois essas atividades não correspondem às necessidades reais de aprendizagem dos alunos. A autora buscou oportunizar aos alunos a vivência da prática social personificada no papel de pesquisador-divulgador, através do trabalho em parceria das disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia, conforme o planejado para o Projeto Didático de Gênero (PDG) objeto do estudo que resultou em um projeto interdisciplinar que ela denomina de ‘Jovens cientistas’ aplicado a uma turma de 2º ano do ensino médio da rede pública estadual do município de Sapucaia do Sul-RS e houve a colaboração da professora de Biologia, a fim de estabelecer a interdisciplinaridade.

Pereira (2016), focaliza a leitura e a interdisciplinaridade no Ensino Médio com proposta de um estudo interdisciplinar entre os professores do Ensino Médio, por meio da leitura de gêneros discursivos comuns entre as disciplinas desse nível de ensino. Para a autora, a interdisciplinaridade não se resume a apenas associar conteúdos. Ter uma postura interdisciplinar é estar ligado ao mundo e ao que acontece

nele, sendo e formando agentes transformadores deste mesmo mundo. Nesse contexto, não só a interação entre os professores de outras áreas é suficiente, mas a contribuição, a cooperação de uma área à outra, a ponto de tornar-se imperceptível aos estudantes o que as separa. A metodologia da pesquisa de Pereira (2016), baseou-se na coleta de informações por meio de um questionário com as questões: 1) O que é leitura? 2) O que é interdisciplinaridade? Para verificar a concepção de interdisciplinaridade e de leitura de 12 professores das 12 disciplinas que ministram aulas na 3º série do Ensino Médio em uma Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

O trabalho de Rosa (2016) objetivou investigar e analisar através da aplicação do produto pedagógico produzido (unidade didática) como a Geografia integrada à área das linguagens pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo através da interdisciplinaridade e do desenvolvimento dos multiletramentos no estudo do município no 4º ano do Ensino Fundamental I, tendo como prática principal o desenvolvimento do letramento visual (fotografia) e da escrita (gênero entrevista). A autora aborda a importância de ensinar a Geografia de forma interdisciplinar, integrada a outras áreas do conhecimento, contemplada a interdisciplinaridade com a área das linguagens e discute a importância dos processos de letramento possibilitando diferentes práticas sociais e formando desta maneira os multiletramentos (verbal, visual, digital e cartográfico). Os procedimentos metodológicos foram a observação da turma, a aplicação de entrevista gravada com alunos individualmente e com a professora, diagnóstico a partir das entrevistas, planejamento das atividades, construção da proposta de unidade didática a ser aplicada como produto pedagógico e meios utilizados para a coleta de dados e construção da análise sobre a proposta desenvolvida.

Esta perspectiva de integrar o ensino da Geografia com a área das linguagens exige um grande envolvimento por parte do professor no sentido de aprofundar as relações entre os conteúdos e saberes necessários ao aluno. Explorando diferentes tipos de linguagem na Geografia (oral, escrita, visual e digital) e mostrando através de uma prática integradora especialmente o uso da linguagem visual e escrita como formas de conhecer o espaço vivido, interpretando-o e representando-o, o docente faz acontecer a interdisciplinaridade. Rosa (2016), constatou que a Unidade Didática produzida desenvolve processos significativos no letramento visual e digital,

habilidades de leitura, escrita e oralidade, proporcionando ao educando a competência de trabalhar em grupo e de utilizar tecnologias em sua aprendizagem.

A pesquisa de Machado (2018) teve como objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos por professores de diferentes áreas à Interdisciplinaridade presente na disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho, incluída pela Secretaria Estadual de Educação no conteúdo curricular do Ensino Médio noturno, no estado de Minas Gerais. O trabalho apoia-se nos conceitos de Interdisciplinaridade atualizados em documentos do Ministério da Educação (MEC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Fundamental e Médio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Referenciais Curriculares Nacionais, considerando o papel norteador que exercem na educação básica. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e os participantes da pesquisa foram três professores de três áreas diferentes: língua portuguesa, matemática e biologia e a coleta de dados ocorreu por meio de audiogravação das aulas e os dados foram analisados e interpretados a partir da realização linguística das professoras com foco nos sentidos que estas atribuíram ao significado de Interdisciplinaridade, apontam que esse conceito, apesar de ser bastante discutido em contextos de formação de professores e estar presente nos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, ainda é vivenciado de maneira fragmentada, necessitando, assim, mais investimentos na formação de professores, para que esta seja realmente interdisciplinar, em um primeiro momento e, como consequência, permeie o processo de aprendizagem do alunado brasileiro.

O trabalho de Fernandes (2015) buscou implementar um Projeto Interdisciplinar trabalhando questões contemporâneas da educação ambiental, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, em paralelo com o ensino da Língua como materialização das ideias do projeto. O objetivo de sua pesquisa foi buscar validar essa premissa por meio da adoção de um dispositivo didático que constitua o centro organizador das atividades com as práticas languageiras que emergem dos projetos interdisciplinares no contexto em que a autora atua como docente. No trabalho de Fernandes (2015) foi realizado a elaboração de sequências didáticas (SD) a partir de um gênero textual, tornando-se um projeto didático de gênero que é parte integrante de um projeto temático cujo objetivo é disseminar e desenvolver o conhecimento de diversas áreas do saber sobre um tema único.

Santos (2015) pesquisou sobre a competência leitora e descreveu propostas do Estado de São Paulo para o tratamento da leitura em Português, Geografia e

História uma escola da Rede Estadual e o objetivo de sua pesquisa foi verificar quais impressões sobre leitura são conhecidas pelos docentes de Ciências Humanas, se o papel do professor como mediador das atividades de leitura é fundamental para o êxito deste trabalho. Ao escolher estratégias eficazes e procedimentos adequados para sua tarefa, o profissional comprometido com seu ofício formará um leitor mais apto a intervir e interagir na sociedade em que vive. A autora apresenta uma proposta de trabalho interdisciplinar a partir de uma canção, que pretende envolver no processo de formação de leitores os professores de Língua Portuguesa, História e Geografia e enfatiza a seleção de estratégias que desenvolvam as habilidades leitoras necessárias para a formação adequada do aluno e sua inserção na sociedade e tem por intuito aprimorar as estratégias para se oferecer educação de qualidade nas escolas públicas e consequente evolução em avaliações externas, tendo em vista que o insucesso está sempre relacionado ao desinteresse e dificuldades apenas dos alunos.

A tabela a seguir apresenta uma síntese das pesquisas resgatadas como “estado da arte” sobre a questão.

Tabela 1 - Estado da Arte Interdisciplinaridade

Natureza do trabalho/ Ano	Autor(a)	Título	Áreas de conhecimento articuladas interdisciplinarmente	Objeto de ensino irradiador da interdisciplinaridade	Metodologia para o enfoque interdisciplinar
Dissertação - Mestrado Profissional 2015	Débora de Macedo Cortez Bosco 2015	Educação de jovens e adultos: dos discursos de alunos evadidos à construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens	Língua Portuguesa e Literatura perpassando pelas demais disciplinas do currículo.	Gêneros textuais: relato pessoal, carta e poesia. 3 práticas sociais com a linguagem.	Reelaboração e ampliação da unidade de aprendizagem, tomando-se como base os resultados de seu desenvolvimento em aula e definindo o produto pedagógico final da pesquisa. Os resultados evidenciaram a importância do diálogo entre os sujeitos pesquisados. Também, a relevância do trabalho com gêneros discursivos na sala de aula, pois trabalhou a diversidade cultural a partir dos discursos interculturais legitimados pelas situações reais de interlocução, enriquecendo a proposta com as linguagens e com a formação crítica dos sujeitos por intermédio dos posicionamentos de suas identidades.
Dissertação - Mestrado Acadêmico 2015	Keli Rodrigues Rabello	O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula'	Língua Portuguesa e Biologia	Projetos Didáticos de Gênero (PDG). Gênero: uma prática discursiva - artigo midiático de divulgação científica.	Planejamento do Projeto Didático de Gênero e sua aplicação em sala de aula à elaboração da ferramenta de análise de dados. O ensino de língua por meio de gêneros "A pedagogia de/por projetos (ou ainda projetos de trabalho) se apresenta como estratégia educacional que propicia a interdisciplinaridade, uma vez que se compromete a dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem". A análise dos dados obtidos indica que a didatização de um gênero como os artigos MDC, por meio de um dispositivo de ensino de língua como o Projeto Didático de Gênero, pode de fato desenvolver as capacidades de

					linguagem dos alunos e contribuir para a construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula.
Dissertação - Mestrado Acadêmico 2016	Maria Aparecida Pereira	Leitura e interdisciplinaridade: Formando leitores proficientes no ensino médio	Gêneros discursivos comuns entre as disciplinas do EM. 12 disciplinas	Os gêneros discursivos são: artigo de opinião, reportagem e texto de divulgação científica.	Questionário para levantamento da concepção de leitura e interdisciplinaridade para 12 professores, de áreas diferentes. Levantamento dos gêneros discursivos mais comuns utilizados por esses professores. Organização de atividades verificadoras de leitura, alicerçadas nos procedimentos de sequências didáticas dos gêneros discursivos do Projeto Observatório de Educação- UNITAU, articulando os saberes entre as áreas do conhecimento e observando os efeitos.
Dissertação - Mestrado Acadêmico 2016	Jaqueline Daniela da Rosa	Os multiletramentos no estudo do município em geografia: uma prática interdisciplinar utilizando fotografia e escrita	Geografia e Língua Portuguesa,	Geografia de forma interdisciplinar, integrada a área das linguagens	A pesquisa-ação com o professor investigador conduzindo a própria prática. Observação da turma, a aplicação de entrevista gravada com alunos individualmente e com a professora, diagnóstico a partir das entrevistas, planejamento das atividades, construção da proposta de unidade didática a ser aplicada como produto pedagógico e meios utilizados para a coleta de dados e construção da análise sobre a proposta desenvolvida.
Dissertação - Mestrado Acadêmico 2018	Cristiane Silva Machado	Sentidos e significados atribuídos por professores de diferentes áreas à interdisciplinaridade	Língua Portuguesa, Matemática e biologia	Relações interdisciplinares na Disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho, incluída pela Secretaria Estadual de Educação no conteúdo curricular do Ensino Médio noturno, no estado de Minas Gerais.	Estudo de caso e os participantes da pesquisa foram três professores de três áreas diferentes: língua portuguesa, matemática e biologia e a coleta de dados ocorreu por meio de audiogravação das aulas e os dados foram analisados e interpretados a partir da realização linguística das professoras com foco nos sentidos que

					estas atribuíram ao significado de Interdisciplinaridade, apontam que esse conceito, apesar de ser bastante discutido em contextos de formação de professores e estar presente nos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, ainda é vivenciado de maneira fragmentada, necessitando, assim, mais investimentos na formação de professores, para que esta seja realmente interdisciplinar, em um primeiro momento e, como consequência, permeie o processo de aprendizagem do alunado brasileiro.
Dissertação - Mestrado Acadêmico 2015	Jaqueline Fernandes	Projetos didáticos com gêneros textuais: contribuição para uma pedagogia interdisciplinar	Todas as disciplinas curriculares Língua Portuguesa x Ciências Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, em paralelo com o ensino da Língua como materialização das ideias do projeto.	Projeto interdisciplinar Gênero: Artigo de Divulgação Científica	Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas com professores e alunos, coleta de dados para análise (artigos de divulgação científica) seguido de análise e descrição. Baseada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sondagem do contexto e transposição didática, diários reflexivos da autora desta pesquisa durante todo o processo de implementação do projeto e produção inicial e produção final do gênero Artigo de Divulgação Científica.
Dissertação - Mestrado Acadêmico 2015	Laura Lúcia de Oliveira Santos	Competência Leitora: uma proposta interdisciplinar	Língua Portuguesa, Geografia e história	Gênero textual: canção	Relacionar a compreensão sobre leitura e estratégias que os sujeitos da pesquisa utilizam no dia a dia a fim de compará-las com os dados das avaliações externas.
Dissertação - Mestrado Acadêmico 2017	Elisa da Silva Ribeiro Santos	Investigando a própria ação: a leitura de gêneros textuais em uma perspectiva interdisciplinar	Língua Portuguesa e matemática	Projeto de leitura e letramento	Estudo de caso, construído por meio da observação e da descrição de um fenômeno em contexto específico, no qual se busca contribuir para o desenvolvimento de uma prática

					<p>docente reflexiva. a formação dos professores de LP e Matemática e a realização do trabalho em sala de aula. Abordagem de projetos como práticas de letramento na construção do conhecimento, a leitura pode ser objeto e instrumento de aprendizagem; na qualidade de instrumento, pertence a todas as disciplinas.</p>
--	--	--	--	--	---

Observamos que as pesquisas relatadas demonstram pontos convergentes em relação ao trabalho com projetos interdisciplinares para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Por meio de projetos, o trabalho com gêneros textuais relatado nessas pesquisas promoveu variadas possibilidades de leitura e escrita em práticas de linguagem emergentes em diferentes contextos, o que implicou diferentes capacidades para a ação linguageira que foram trabalhadas naquelas situações.

Todas as pesquisas relacionadas se centraram, sobretudo, na relação entre o ensino de gêneros e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A maioria delas, entretanto, também levou em consideração o possível desenvolvimento do próprio professor que adota o trabalho com gêneros em seu contexto de ensino, assim como para a evolução de seu “métier”.

Como afirma Nascimento (2009), o gênero pode ser considerado como um instrumento psicológico no sentido vygotskiano do termo, ou seja, no sentido em que o termo instrumento foi interpretado, por Schneuwly (2004, p. 24). Esse é o pressuposto que alicerça a tese de cunho didático de que os gêneros de texto devem ser o centro do processo de ensino de produção e compreensão.

2 PENSAR A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é portadora de diversidades que vão além do fator idade, também sofre coerções dos fatores culturais, morais, religiosas, sociais, vivenciais e comportamentais. Diante disso, defendemos que o currículo deve proporcionar condições necessárias para a incorporação dessa pluralidade, que muitas vezes não é considerada nem respeitada, sendo tratada de forma até marginalizada.

Os estudantes matriculados na EJA possuem significativas experiências orais e que muitas vezes, não são valorizadas em sala de aula ou levadas em consideração nos processos educativos. É fundamental compreender qual é o papel social da EJA, suas limitações e perspectivas e a realidade concreta de alunos e professores no contexto real de trabalho. A EJA como modalidade de ensino possui especificidades institucionais e pedagógicas para o cumprimento de sua proposta, como diretrizes para a mesma.

Nesta seção refletimos sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos, historicizando a EJA nos documentos oficiais relacionados à educação como direito de todos e no contexto social brasileiro. Em seguida nos detemos no ensino de ciências da natureza para essa modalidade de ensino.

2.1 OS TEXTOS PRESCRITIVOS OFICIAIS: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em 1998, a Câmara da Educação Básica (CEB) aprovou o Parecer CEB nº 4/1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e o Parecer CEB nº16/1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Como a LDB 9.394/1996 havia determinado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma Modalidade da Educação Básica, as diretrizes prescritas pelos Pareceres CEB nº 4/1998 e nº 16/1998 se enquadrariam do mesmo modo à realidade da EJA. No entanto, a sociedade e os interessados nessa modalidade de ensino iniciaram um grande movimento pela promulgação das diretrizes curriculares nacionais específicas para atender os jovens, adultos e idosos. Esse movimento possibilitou a CEB a compreensão da necessidade de elaborar normas curriculares nacionais para a EJA.

Em maio de 2000, após diversas audiências públicas com a presença da CEB e os representantes dos segmentos envolvidos com a EJA, foi promulgado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. As intenções do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, basicamente, foram a instituição e a formação de um processo educativo de qualidade, a reconstrução do direito a educação negado ao educando, a elaboração de modelos pedagógicos apropriados para a Modalidade EJA considerando as especificidades do trabalho docente com alunos jovens, adultos e idosos.

Na Modalidade EJA, o processo educativo possibilitaria ao jovem, adulto ou idoso “retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar as competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado” (BRASIL, 2000, p. 10).

De acordo com o relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, as funções estabelecidas para a Modalidade EJA eram:

- 1) **a Função Reparadora**, referente à recuperação de um direito negado. Dessa forma, além de proporcionar a presença dos jovens, adultos e idosos nas escolas, era preciso ser pensada com um modelo pedagógico próprio, de modo a criar situações pedagógicas e satisfazer as necessidades de aprendizagem dos sujeitos da EJA; 2) **a Função Equalizadora** para proporcionar a ampliação de oportunidades de acesso e permanência na escola aos sujeitos que foram desfavorecidos que também deveriam receber, de maneira proporcional, maiores oportunidades que outros, de forma que se estabelecessem suas trajetórias escolares, e então, recuperassem as oportunidades de maneira equivalente aos demais perante a sociedade; e 3) **a Função Qualificadora**, que correspondia às necessidades de atualizações e aprendizagens contínuas (BRASIL, 2000, p. 04-12).

Em relação ao direito à educação para os sujeitos da modalidade EJA, o documento, alegou que, “por muitos anos, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito” (BRASIL, 2000, p. 66). Mas a concretização do direito à educação para todos “existiria se e somente se houvessem escolas em número bastante para acolherem a todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído” (BRASIL, 2000, p. 66).

No Parecer 11/2000 a modalidade pode ser compreendida como uma dívida com aqueles que não tiveram o direito à educação na idade regular e o Poder Público, através do estabelecimento de políticas públicas que garantissem o ingresso e permanência na escola, foram considerados como fundamentais na busca de

maneiras de restaurar esse direito, entretanto não é raro, ainda, nos depararmos com a antiga visão de suplência.

2.1.1. O direito à educação no Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) na modalidade EJA

Em 2014 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024). Instituído pela Lei Federal nº 13.005/2014, com vigência de 10 (dez) anos, que definiu as estratégias para universalizar o ensino para as crianças e jovens com idade entre quatro e dezessete anos, estabeleceu as metas para o aumento da alfabetização e da escolaridade média da população e determinou a reparação de fluxo e a divergência da defasagem entre idade e série.

Os objetivos do PNE pretendiam extinguir o analfabetismo, elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, tal como a diminuição das desigualdades sociais e a democratização da gestão do ensino público, respeitando os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares. O Artigo 2º estabeleceu as diretrizes do PNE (2014/2024):

Art. 2º: São diretrizes do PNE:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação;
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a).

Embora o Inciso I trate especificamente da erradicação do analfabetismo, Leite (2014), aponta que as ações de alfabetização para os estudantes da modalidade EJA não foram seguidas de propostas que garantiram a permanência e continuação

dos estudos dos jovens, adultos e idosos, e a grande parte dos programas de alfabetização sustentaram suas propostas educacionais na forma de campanhas pelo fim do analfabetismo, “como se a alfabetização fosse um processo mecânico e que de maneira simples se alfabetiza” (LEITE, 2014, p. 564).

É necessário salientar que, em alguns casos, a escolarização não foi suficiente para assegurar o desenvolvimento integral das habilidades de leitura e escrita, e por esta razão um novo perfil de analfabetismo foi considerado: o analfabetismo funcional. De acordo com Leite (2013, p. 329), os analfabetos funcionais “não conseguem dar continuidade aos estudos e, ao tentar prosseguir, esbarram nas inúmeras dificuldades de aprendizagem”. A autora aponta ainda que é preciso que os sujeitos que concluíram os estudos, não só os estudantes da Modalidade EJA, mas também os que estão na idade regular, consigam oportunidades e incentivos após a conclusão da escolarização, a fim de dar continuidade a aprendizagem e desenvolvimento das suas habilidades por toda a vida (LEITE, 2014).

A meta 03 do PNE (2014/2024) referiu-se a universalização, até o ano de 2016, do atendimento escolar para os jovens entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos e, ao término da vigência do Plano, ter aumentado para 85% o número de matrículas no Ensino Médio em todo território nacional (BRASIL, 2014). Embora não esteja diretamente relacionada à EJA, esta meta poderia atingir positivamente, a realidade da Modalidade. Para Leite (2014, p.566) “dentro das estratégias da meta 3, estavam ações que poderiam sanar a evasão dos jovens de quinze a dezessete anos, buscar os que estavam fora da escola e atender aos que estavam encontrando dificuldades em sua trajetória escolar”. Se a meta conseguisse garantir a continuidade dos estudos e o ingresso ao Ensino Médio para jovens de quinze a dezessete anos, “a tendência seria a diminuição do número de evasão nas salas de aula do ensino regular e, conseqüentemente, não precisariam do atendimento na Modalidade EJA” (LEITE, 2014, p. 566).

Na meta 07 foram tratadas a qualidade do ensino em todas as etapas da Educação Básica e a correção do fluxo escolar e de aprendizagem. A meta propôs “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014). Esta meta também não estava diretamente ligada à Modalidade EJA, mas também poderia ter uma repercussão positiva para a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, é possível

compreender que, a partir das estratégias para correção de fluxo escolar e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, poderia haver a diminuição da evasão escolar no ensino regular e posteriormente a redução da demanda escolar para a Modalidade EJA (LEITE, 2014).

Mas segundo Leite (2014, p. 566) há riscos

“como um potencial de risco, essa meta tem como objetivo seguir as médias nacionais como o IDEB ..., porém se não for analisado criteriosamente, pode-se transformar o processo de aprendizagem das escolas em um único objetivo de fazer provas em detrimento do aprendizado”.

A meta 08 do PNE (2014/2024) teve a proposta de

“elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo até o último ano de vigência do PNE (2014/2024) para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (BRASIL, 2014).

A proposta apontou o fortalecimento do direito à educação para todos, em todas as etapas da Educação Básica.

Resumindo, as estratégias da meta 08 do PNE (2014/2024) indicaram a formação de programas para a correção de fluxo, a prioridade de atendimento para os estudantes com defasagem no rendimento escolar, o incentivo de programas de Educação de Jovens e Adultos, a garantia de acesso gratuito aos exames de certificação dos Ensinos Fundamental e Médio; o aumento das matrículas da Educação Profissional, o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola e a promoção da busca de crianças fora da escola (BRASIL, 2014).

As metas 09 e 10 estavam direcionadas diretamente para a Modalidade EJA voltadas de maneira direta as metas 09 e 10. A meta 09 propôs:

Meta 09: elevar a taxa de alfabetização da população com mais de 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Esta meta estava direcionada exclusivamente para atender ao direito à educação para os analfabetos da Modalidade EJA. Para cumprir a meta 09, o PNE propôs garantir a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria, realizar diagnóstico dos jovens e adultos com Ensino Fundamental e Médio incompletos, implantar ações de alfabetização de jovens e adultos, assegurada a continuidade da escolarização básica, elaborar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização, realizar chamadas públicas regulares para Educação de Jovens e Adultos, efetuar avaliação que permita verificar o grau de alfabetização de jovens e adultos, atender o estudante da Modalidade EJA por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde, garantir a oferta de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na EJA, estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores e os Sistemas de Ensino; implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta e considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos (BRASIL, 2014).

A meta 10 do PNE estabeleceu a integração da Modalidade EJA com a Educação Profissional. Dessa forma, propôs a “oferta de, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens, nas etapas Fundamental e Média, na forma integrada com a Educação Profissional” (BRASIL, 2014). Para Leite e Palmem (2017, p. 49), “a EJA integrada à Educação Profissional ainda era um desafio nacional”.

A Lei Federal nº 13.005/2014, que instituiu o PNE, determinou que os Estados e os municípios deveriam elaborar seus Planos de Educação no prazo de 01 (um) ano após a publicação do Plano Nacional de Educação, e que os Planos deveriam ser elaborados com grande participação da comunidade educacional e da sociedade e deveriam seguir as diretrizes: a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais e culturais; a consideração das necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; a garantia do atendimento das necessidades específicas na Educação Especial e a promoção da articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014).

O Plano garantiu a universalidade e qualidade da Educação Básica por meio de metas e estratégias que tinham o intuito de assegurar que o direito à educação para todos se efetivasse. Também estabeleceu a necessidade da realização de ações conjuntas entre os Sistemas de Ensino Federal, os Estaduais e Municipais, com o intuito de ajustar os prazos de implementação das metas e estratégias propostas no PNE.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a análise do PNE demonstrou que as metas propostas para os sujeitos dessa Modalidade estavam ligadas à erradicação do analfabetismo e à formação profissional. Verifica-se, entretanto, que as metas do PNE limitaram a Modalidade EJA apenas à oferta de alfabetização ou de Educação Profissional. Para Leite (2014, p. 567), a “EJA precisa de políticas públicas que compreendam a sua importância, que garantam uma oferta plena e satisfatória que considere todas as especificidades da modalidade”.

De fato, as metas e estratégias propostas no PNE (2014/2024), garantiram e efetivaram o direito à educação dos educandos da Modalidade EJA. Em resumo, o PNE propôs que as ações dos Poderes Públicos considerassem a educação como um direito fundamental negado e como uma reparação da dívida social para com os sujeitos que, por diversos motivos, não tiveram acesso à escola na idade adequada.

2.2 OS SUJEITOS DA EJA (ATORES SOCIAIS, DIMENSÕES CONTEXTUAIS E SOCIAIS)

O movimento em defesa do direito à educação propicia na população jovem e adulta excluída do sistema escolar a consciência de que o Estado é responsável por esse direito, não como favor, mas dever de todos – Estado e família, com ênfase na ação estatal, que por meio da distribuição de seus recursos, pode minimizar exclusões sociais. Cabe ao Estado através das políticas públicas, a introdução ao meio social daqueles que historicamente viveram às margens da sociedade. A consciência deste direito conduz esta população para as mobilizações que fazem com que suas necessidades sejam consideradas na elaboração de projetos político-pedagógicos e de políticas públicas a ela destinadas.

Dessa forma, o governo junto a sociedade, devem ser responsáveis por elaborar e implementar políticas públicas de Estado para a EJA, de modo a modificar

formas explícitas de exploração e exclusão decorrente da desigualdade. Para tanto, a EJA deve ser encarada em sua diversidade e multiplicidade, social, econômica e cultural, não sendo entendida ou confundida com desigualdade, visto que ser diferente não significa ser desigual.

Entretanto, se faz necessário saber quem são esses sujeitos da EJA, por que estão nessa modalidade de ensino, como vivem e quais são suas necessidades e expectativas.

A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias (BRASIL, 2009, p. 28).

Conforme Oliveira (1999) há três campos que contribuem para a definição do lugar social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: 1) a condição de não serem mais crianças; 2) a condição de serem sujeitos excluídos do processo escolar e 3) a condição de serem integrantes de determinados grupos culturais.

Mesmo que essas condições sejam determinantes para destacar as especificidades dos sujeitos da EJA, a autora salienta o aspecto sociocultural como ponto decisivo do que se tem compreendido atualmente como Educação de Jovens e Adultos. A referida autora ainda afirma que o “território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Dessa forma, ao nos referirmos a Educação de Jovens e Adultos, estamos falando de uma educação direcionada a alguém que possui uma escolarização básica incompleta ou nenhum grau de escolarização e que acaba nos bancos escolares na juventude ou na idade adulta (FONSECA, 2007). O rompimento de seu processo escolar não acontece pela simples negação de serviços, mas por pertencer a uma porcentagem significativa da sociedade que se encontra à margem, muitas vezes excluída do mercado de trabalho, da escola e de muitos bens de consumo.

O acesso à escola após a democratização, sofreu mudanças significativas, inclusive em relação à concepção do público escolar. No entanto, a “democratização do acesso à escola redefiniu o perfil do alunado atendido pela escola pública, diversificado em sua composição sociocultural e portador de novas e diferentes demandas sociais” (FONSECA, 2007, p. 27). Como afirma o autor

A despeito das diversidades das histórias individuais, a identidade sociocultural dos alunos da EJA pode ser tecida na experiência das possibilidades, das responsabilidades, das angústias e até de um quê de nostalgia, próprios da vida adulta; delinea-se nas marcas dos processos de exclusão precoce da escola regular, dos quais sua condição de aluno da EJA é reflexo e resgate; aflora nas causas e se aprofunda no sentimento e nas consequências de sua situação marginal em relação à participação nas instâncias decisórias da vida pública e ao acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade (FONSECA, 2012, p. 28).

Com essa modificação no cenário, foi necessária uma readequação das propostas pedagógicas e um redirecionamento nas políticas e iniciativas de Educação de Jovens e Adultos. Nessas circunstâncias caberia à escola desenvolver estratégias para conhecer esse novo alunado e para isso deveria realizar um diagnóstico do seu atual público e elaborar propostas pedagógicas considerando às especificidades de seu público.

No entanto, mesmo incluídos em um sistema de ensino, não são considerados sujeitos culturais e desconsiderar a identidade sociocultural dos alunos da EJA, é não compreender a heterogeneidade desse público, como sujeitos de diferentes idades, profissões, cultura, anseios e maneiras de estruturar e organizar o pensamento.

Todavia, mesmo apresentando tanta diversidade, de acordo com Alvares (2010), podemos dividir os alunos da EJA em dois grandes grupos: os adultos maduros e os jovens adultos. O grupo dos adultos maduros é constituído de pessoas com mais experiências de vida e em média já estão acima dos 30 anos. Normalmente possuem filhos e por vezes até netos. Eles circulam pelo mercado de trabalho há um bom tempo e, mesmo diante do desemprego, alguns têm empregos estáveis. A princípio estão buscando aumentar o nível de escolaridade para ampliar suas qualificações voltadas para o mercado de trabalho. Estão afastados da escola há mais tempo que os jovens, e trazem uma interpretação da escola resultante da sua primeira passagem por ela. Nesta interpretação é transmitida uma visão tradicional da escola, em que o professor ainda é o detentor do saber e o aluno é apenas um receptor

passivo. Demonstram um interesse real pelo conhecimento, um grande respeito pelo professor, procuram estabelecer um clima de solidariedade e valorização pelas situações de aprendizagem fazendo um grande esforço para se manterem atentos em horários tão avançados (ALVARES, 2010).

Por outro lado, os jovens adultos possuem idade igual ou superior a 16 anos. Boa parte deles trabalha e alguns já constituíram família. O ritmo de aprendizagem é diferente na maioria das vezes, a do jovem é mais rápida do que o do aluno maduro, demonstrando possuir maior desenvoltura nos assuntos escolares. Em grande parte, esses jovens não se adequaram ao sistema, sofrendo a exclusão da escola regular, revelando ainda, baixa autoestima e atitude indisciplinar. Esses alunos, em sua maioria foram:

[...] expulsos do sistema regular, migrando-se para a Educação de Jovens e Adultos, formando grupos sociais que valorizam sobremaneira o convívio no espaço escolar, tornando a sociabilidade uma questão central em sua escolarização. Muitas vezes privados de outros espaços de socialização, esses jovens esperam encontrar na escola não só um lugar para encontro entre os seus pares, mas também um território para práticas e manifestações culturais, das quais as diversas juventudes brasileiras são representantes (ALVARES, 2010, p. 81).

Entretanto, independente de qual grupo o aluno da EJA pertença, eles procuram a escola não apenas para obter maiores qualificações para o mercado de trabalho, buscam também e, principalmente, o reconhecimento social. Para o sujeito da EJA “o letramento acaba por ser o maior objetivo de sua escolarização, pois para ele, o domínio do conhecimento legitimado pela escola é um dos principais mecanismos para se sentir incluído socialmente” (BRUNELLI, 2012, p.55).

Portanto, a presença de adultos e idosos nas salas de aula da EJA caracteriza-se em um rico ambiente para as situações de ensino e de aprendizagem. A diversidade de idades, experiências de vida, valores, tradições culturais, variações linguísticas e compreensão do mundo, são situações que podem enriquecer muito a aprendizagem e as experiências deles mesmos, se trabalhadas de maneira positiva pelo professor da EJA, podem se transformar em propostas pedagógicas capazes de valorizar a diversidade sem transformá-la em desigualdade.

2.3 RECOMENDAÇÕES ESPECÍFICAS PARA A EJA

Definida como uma modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em 2000, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um avanço em relação às experiências de escolarização de jovens e adultos ocorridas anteriormente em nosso país. O avanço deve-se ao tratamento dessa questão não mais como uma compensação “do tempo perdido” ou como “complementação do inacabado”, mas como uma vivência que ofereça aprendizagem e qualificação permanentes, favorecendo a emancipação dos alunos (BRASIL, 2000).

Segundo a Declaração de Hamburgo, construída durante a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (V CONFINTEA), realizada em julho de 1997, na Alemanha:

- A educação de adultos engloba práticas de escolarização e iniciativas da sociedade civil, como Organizações Não Governamentais (ONGs), igrejas, associações de bairros e sindicatos;
- A educação deve ocorrer ao longo da vida, contemplando não só a alfabetização, mas a continuação dos estudos e a qualificação profissional;
- O conteúdo trabalhado na educação de adultos deve ser repensado, refletindo fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas;
- Permite o desenvolvimento de habilidades, o enriquecimento do conhecimento e o aperfeiçoamento de qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação das necessidades do educando e de sua sociedade (V CONFINTEA, 1999).

A EJA deve ser organizada para atender às necessidades específicas do seu público, sem deixar de cumprir os componentes curriculares sugeridos para esse nível de escolaridade, conforme descrito no parágrafo único do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000a).

A proposta curricular para a EJA, publicada pelo MEC, em 2002, sugere que a escola, para construir sua proposta pedagógica e organizar o currículo, deve partir das capacidades que deseja desenvolver nos alunos. Essas capacidades devem contemplar diversos aspectos (cognitivos, afetivos, físicos, éticos, estéticos, de atuação e inserção social), de forma a atender às necessidades dos alunos em diferentes dimensões de suas vidas (trabalho, família, participação social e política, lazer e cultura), tornando-os cidadãos autônomos, críticos, participativos, criativos, solidários e transformadores, capazes de enfrentar as transformações científicas e tecnológicas, de respeitar a diversidade e de visar à igualdade e à solução pacífica de conflitos (BRASIL, 2002).

Em relação à proposta curricular de Ciências para EJA – área de formação e atuação do professor que é o sujeito desta pesquisa-, Vilanova e Martins (2008) analisaram a, existente nesse documento elaborado pelo MEC, e concluíram que, nesse documento, busca-se articular o discurso da EJA, representada pela Declaração de Hamburgo, e o discurso da Educação em Ciências, representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Elas ressaltam que esse tipo de adaptação torna-se necessária devido à carência de literatura e profissionais especializados em Ensino de Ciências para essa modalidade de ensino. No entanto, questões que aproximariam as duas áreas, como a formação crítica para

o exercício da cidadania, envolvendo o posicionamento político em relação à Ciência e Tecnologia, acabaram tendo pouca ênfase na proposta, que, na visão das autoras, mantém a tradição de trabalhar conteúdos úteis para o cotidiano dos alunos, como controle de natalidade, segurança alimentar, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, educação sanitária.

Aliás, a conquista de cidadania é o objetivo central da proposta de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos. A educação libertadora proposta por Freire (1987) pressupõe a conscientização crítica sobre a realidade vivenciada pelos alunos e uma conseqüente ação transformadora da realidade, em prol de justiça e igualdade social. Essa proposta foi apresentada em oposição à educação “bancária”, em que o professor “deposita” os conteúdos nos alunos, que os “guardam”, através da memorização mecânica, sem o desenvolvimento da consciência crítica e da criatividade, contribuindo para a manutenção do *status quo* da realidade social (FREIRE, 1987).

Piconez (2006) também critica a prática do ensino transmissivo na EJA argumentando que a qualificação para o mercado de trabalho, desejada pelos alunos da EJA, é “algo provisório, móvel, flexível e constante, associado mais à noção de fluxo que de estoque (conhecimentos e habilidades)” (PICONEZ, 2006, p. 14). Para ela, não é necessário ir à escola para ter acesso a informações e conhecimentos, o importante é saber como encontrá-las e saber utilizá-las, numa formação contínua. A escola, porém, pode ajudar a desenvolver instrumentos fundamentais como habilidades de leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático, possibilidades de pensar novas relações, soluções ou alternativas, praticar a tomada de decisões e exercer a criatividade (PICONEZ, 2006).

Neste capítulo tivemos como objetivo caracterizar a educação como condição para o exercício dos demais direitos, os sociais, civis ou políticos. Dessa maneira, a educação se caracterizou como fundamental para o exercício da cidadania. Por meio do resgate histórico do direito à educação presente na legislação brasileira, evidenciamos a educação como um direito social subjetivo e gerador da cidadania. Entendemos a educação como uma prática importante para o exercício social e que as possibilidades de colaboração para a transformação social e emancipação dos cidadãos dependem, em grande parte, das ações dos Poderes Públicos em garantir o acesso, a permanência, a conclusão e a continuidade dos estudos para todos.

Pudemos observar as contradições e limites na luta do direito à educação para todos. Foi constatado que na trajetória do discurso legal da educação brasileira houve avanços, ao se garantir o acesso de todos à escola, inclusive para aqueles que passaram da idade regular de escolarização. No entanto, os sujeitos da Modalidade EJA ainda enfrentavam o desafio do direito à permanência, a conclusão, a continuidade dos estudos, e, principalmente, à aprendizagem.

2.3.1 A questão da Interdisciplinaridade nas Prescrições Oficiais – as especificidades na modalidade EJA

A prescrição é a forma como se delinea o trabalho a ser realizado e ocorrem de maneira hierarquizada a partir de normas que regem a educação brasileira, desse modo teríamos o MEC no topo dessa hierarquia e suas ações como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em nível estadual teríamos as Secretarias Estaduais de Educação e as Propostas Curriculares/Diretrizes; em nível municipal, as legislações das secretarias municipais de educação e por último, temos as normas particulares que cada escola adota, seguindo documentos como projeto político pedagógico de cada instituição em particular, entre outros.

A legislação atual da educação e, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), chamam a atenção para a interdisciplinaridade e para a contextualização como princípios de organização do currículo.

A interdisciplinaridade está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que criticam a fragmentação dos saberes em disciplinas, reforçando o discurso em favor da organização curricular integrada, e, ao mesmo tempo, recomendam a interdisciplinaridade e a contextualização como estratégias para articular e integrar conhecimentos.

Se tratando das prescrições oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como propósito organizar a base comum do currículo por etapas de ensino, abordando, nesse sentido, a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sendo elaborado de forma abrangente e não por modalidades de ensino, como a modalidade EJA. Dessa maneira, a base curricular comum não elimina, por enquanto,

as discussões sobre as modalidades de ensino e as suas especificidades, as quais permanecem sendo orientadas, pautadas e organizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).

A presença da interdisciplinaridade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), remetem à preocupação quanto a sua prática em todos os níveis de ensino abrangidos pela Educação Básica Nacional. A interdisciplinaridade, nesse documento, é entendida por meio de um enfoque teórico-metodológico com vistas a uma perspectiva de trabalho integrador de distintas áreas do conhecimento, realizando um trabalho compartilhado e colaborativo, receptivo ao diálogo e ao planejamento (BRASIL, 2013). A DCNEB (BRASIL, 2013) estabelece autonomia às escolas brasileiras na escolha dos temas a serem trabalhados, de acordo com o contexto de inserção de cada uma delas, bem como a forma de tratamento que será conferida aos temas tratados como transversais.

Em relação a interdisciplinaridade, no item “2.4.1. Formas para a organização curricular” encontramos:

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (BRASIL, 2013, p. 28)

[...]

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente (BRASIL, 2013 p. 29).

As Diretrizes Curriculares Estaduais no Estado do Paraná – DCE (PARANÁ, 2008) integram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e sinalizam uma maior flexibilização dos conteúdos a serem ensinados e também, a possibilidade de

mudanças nos currículos escolares no sentido de diminuir a fragmentação, uma das características dos currículos, que são organizados em disciplinas.

Nas disciplinas de Ciências, Biologia, Química e Física o referido documento, traz uma concepção de currículo para a Educação Básica que deve priorizar a interdisciplinaridade, “estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles” (PARANÁ, 2008, p. 14).

Essas diretrizes propõem que o ensino de Ciências se torne interdisciplinar quando

Conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina; ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto (PARANÁ, 2008, p. 29).

Isto está diretamente ligado com a contextualização sócio histórica, pois existe uma articulação do currículo que vai além da própria disciplina, visto que reforçam a conexão através das vivências.

No ensino dos conteúdos, a existência de relações interdisciplinares coloca em evidência as fronteiras das disciplinas quando são apresentadas de forma isolada e individual, e também as singularidades de cada disciplina em relação a compreensão de um dado qualquer (PARANÁ, 2008). Segundo o mesmo documento, direcionado ao ensino de Ciências,

[...] as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 29).

A proposta interdisciplinar abrange a necessidade de interconexões disciplinares que permitam uma relação contextualizada, articulada entre as diferentes disciplinas, os problemas reais e o contexto social vivido pelos alunos. Os conteúdos devem favorecer não só desenvolvimento dos conhecimentos em si, mas a construção

de uma visão de mundo que se apresenta como um todo formado por elementos relacionados.

Nessa perspectiva é que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador com as disciplinas para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob diferentes visões/pontos de vista. Logo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, no Estado do Paraná, indicam a perspectiva de superação do conhecimento fragmentado, por meio da abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

No que se refere especificamente à EJA, a interdisciplinaridade também está exposta nos documentos desta modalidade, como pode ser identificado nas Diretrizes Curriculares Estaduais para EJA (PARANÁ, 2006, p. 38), ao evidenciar que os “educandos da EJA trazem consigo um legado cultural – conhecimentos construídos a partir do senso comum e um saber popular, não-científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio”.

Dessa forma, entende-se que há uma orientação para considerar o que já é interdisciplinar. De tal forma, o contexto e suas relações precisam ser conhecidos pelo professor da EJA para que possa aproximar os conteúdos escolares com a realidade dos alunos.

Já na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), apresenta como uma das decisões a serem tomadas relacionadas ao currículo a

“organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 18)

Não apresenta sugestões ou outras considerações a respeito, porém, para alcançar as outras medidas propostas, fica implícita a ação interdisciplinar como “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (p.19) ou “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos [...]” (BRASIL, 2018, p. 18)

Para o ensino fundamental, os saberes produzidos na biologia, física e química foram reunidos na BNCC (BRASIL, 2018) sob a denominação de ciências. Neste documento, busca-se garantir que os alunos sejam expostos a conhecimentos que garantam aos mesmos a capacidade de:

Debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos (BRASIL, 2018, p. 321).

2.4 O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PROBLEMÁTICA QUE SE AGIGANTA NA EJA

Motivada pelo fato de que o nosso sujeito de pesquisa é um professor formado na área de Ciências Biológicas que atua nas disciplinas voltadas para o Ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica, apresentamos nesse tópico da dissertação, uma breve reflexão sobre os documentos prescritivos norteadores dessa área.

Os documentos oficiais que discutem o ensino de ciências na educação de jovens e adultos são escassos. Um deles se refere à Proposta Curricular para a EJA para o segundo segmento, publicada em 2002. Essa proposta se baseia nas ideias da LDB/96 e as Diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vilanova e Martins (2008) afirmam que a conexão entre o ensino de ciências e a educação de jovens e adultos é feita por meio das discussões que reforçam a utilidade do conhecimento científico na vida cotidiana do sujeito desconsiderando questões relacionadas à visão crítica das relações entre ciência, tecnologia e sociedade e à preocupação com a construção da autonomia dos estudantes. Diversos autores apontam que, de uma maneira geral, os trabalhos em sala de aula vêm sendo cotidianamente planejados utilizando o livro didático como principal guia, caracterizando um ensino de Ciências fragmentado, incoerente e distante da realidade cotidiana dos alunos, pautado quantitativamente em conteúdos (MUENCHEN, 2006; HALMENSCHLAGUER, 2014; CENTA, 2015).

Para Muenchen (2006, p. 20) “a desvinculação entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida” decorre [...] da apresentação de conceitos, leis e fórmulas distanciados do mundo vivido pelos alunos e professores”. Auler (2007, p. 170) enfatiza que “o ensino propedêutico têm sido uma das principais marcas da educação brasileira”, presente não apenas na escola, mas em diversos contextos sociais. Essa

desconexão dos conteúdos em relação à realidade dos estudantes faz com que o Ensino de Ciências seja pouco atrativo, contribuindo para o pouco ou nenhum interesse diante das propostas do professor em sala de aula. Santos (2007) enfatiza que

Em síntese, o ensino escolar de ciências, de maneira geral, vem sendo desenvolvido de forma totalmente descontextualizada, por meio da resolução ritualística de exercícios e problemas escolares que não requerem compreensão conceitual mais ampla. Isso corresponde à alfabetização superficial no sentido do domínio estrito vocabular de termos científicos. Esse processo escolar, tanto das escolas preparatórias para o vestibular quanto das que se restringem aos saberes escolares básicos, tem sido conduzido de maneira enfadonha, sem despertar o interesse dos estudantes pelo seu estudo, de forma que as disciplinas de ciências têm sido, frequentemente, odiadas pela maioria dos estudantes (SANTOS, 2007, p. 486-487)

O autor continua ainda afirmando que

Certamente não será **o modelo de ensino por transmissão do conhecimento** como um ornamento cultural para legitimar uma determinada posição social de exclusão da maioria que propiciará a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade científica e tecnológica. Nem seriam também livros didáticos – sobrecarregados de conteúdos e socioculturalmente descontextualizados, que apenas ilustram as maravilhas das descobertas científicas, reforçando a concepção de que os valores humanos estão a reboque dos valores de mercado – que iriam contribuir para a formação de cidadãos críticos (SANTOS, 2007, p. 488). Destaque nosso.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) afirmam que a aprendizagem só pode ser construída por meio da interação entre os sujeitos e o meio em que vive, natural e social. É nesse contexto que se torna fundamental pensar o Ensino de Ciências voltado para a formação da cidadania, possibilitando a compreensão das informações críticas e contextualizadas (CENTA, 2015). De acordo com Auler (2007, p. 184), “os processos de conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. Em síntese aprende-se participando”.

Diante das dificuldades apontadas, concordamos com Muenchen (2006) quando considera inadmissível enxergar os educandos da EJA como folhas em branco, sendo que esses educandos trazem em suas bagagens saberes e concepções sobre o seu mundo. Negar esses saberes é negar a própria existência desse grupo, é não os reconhecer como sujeitos do conhecimento, é perpetuar a equivocada visão de incapacidade e “coitadismo” (MUENCHEN, 2006), vinculada aos sujeitos da EJA.

Diante desse contexto é necessário enfatizar que o Ensino de Ciências apresenta-se como um campo fértil de possibilidades de mudanças para superação da “cultura do silêncio” (AULER, 2007, p. 176). O ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos deve contribuir para que os estudantes possam compreender o mundo em que vivem, tomar decisões sobre as questões relacionadas à Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e agir em favor de uma sustentabilidade socioambiental do planeta e de uma melhor qualidade de vida para a humanidade.

Com base nas discussões da educação de jovens e adultos é importante que o ensino de ciências para essa modalidade seja problematizado a fim de que esses alunos possam refletir sobre suas concepções espontâneas e seus conhecimentos prévios, confrontar ideias com seus colegas em busca da ressignificação de seus saberes. Nessa direção, o professor precisa discutir a ciência enquanto produção humana, cultural, histórica, vinculada aos aspectos sociais, políticos e econômicos, sempre relativa e nunca absoluta.

Entretanto ainda é evidente a existência de pouca literatura em ensino de ciências para a modalidade da EJA.

O Parecer nº 1.301/2001 em seu texto não faz nenhuma consideração à Educação de Jovens e Adultos ao se referir aos cursos de licenciatura. O documento aponta orientações para que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas formulem suas propostas pedagógicas considerando as diretrizes para a formação de professores, Educação Básica e Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Res. CNE/CES nº 7/2002) contém as orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que no caso das licenciaturas deverão explicitar os conteúdos definidos para Educação Básica, não destacando as suas modalidades (BRASIL, 2002a)

Em relação à formação de professores para a EJA, um caminho longo ainda está por se construir, a começar pela inserção da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação inicial de professores. Não se trata apenas de inserir mais uma disciplina na matriz curricular desses cursos para dar conta dessa tarefa e prestar contas às orientações postas nos documentos oficiais. A questão vai além e se vincula, dentre outros aspectos, à necessidade de pesquisas que se dediquem a estudar o currículo das diferentes áreas e suas metodologias de ensino voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Os ENEJAs, desde a realização da sua primeira edição, coloca em suas pautas de discussão a formação de professores para EJA ou a ausência dela. Nos relatórios encontramos propostas direcionadas às Universidades referentes ao oferecimento de programas de formação inicial e continuada de professores para a modalidade da educação de adultos, no entanto há um grande silêncio das instituições formadoras de professores diante das propostas contidas nos relatórios.

O silêncio frente à formação de professores de EJA, também foi constatado nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, por não fazer nenhuma menção à modalidade da educação de adultos. São poucas as contribuições, uma vez que os documentos, sobretudo o parecer, faz poucas menções sobre as especificidades da formação na modalidade licenciatura. Porém, para que a inclusão da EJA no curso de formação de professores de ciências biológicas seja eficiente, é necessário romper com o tradicionalismo metodológico do “como ensinar” os conceitos de biologia aos educandos e se faz necessário considerar “o que” e “para quem” ensinar, considerando assim as especificidades tão indicada em textos e documentos que tratam dessa modalidade da Educação Básica.

Esta pesquisa se propõe a lançar um olhar sobre as representações e as práticas docentes reveladas pela linguagem do professor atuante na EJA.

3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE: O QUADRO TEÓRICO NORTEADOR DA PESQUISA

Em relação às pesquisas que mais recentemente têm se voltado para a questão das relações entre linguagem e trabalho docente, verificamos que elas têm desenvolvido procedimentos de coleta e de análise próprios, para a identificação do *agir representado* em diferentes tipos de textos (prescritivos, em situação de trabalho e avaliativos), propondo reformulações dos procedimentos iniciais propostos por Bronckart & Machado (2005).

Com o objetivo de buscar traços discursivos que nos ajudem a compreender as representações do agir de um professor atuante na EJA, o foco desta seção é o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) e seus pressupostos básicos. Em seguida, apresentamos uma síntese do modelo de análise de texto do ISD.

3.1 O PROFESSOR E SEU TRABALHO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo sociodiscursivo (doravante, ISD) considera a linguagem como um dos principais instrumentos do desenvolvimento humano. Numa perspectiva sócio-histórico-cultural postula que as “propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21). Dessa forma, a linguagem “é um instrumento do desenvolvimento da consciência humana tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10). Entretanto, como não temos acesso à ação psicológica, o ISD propõe que as ações humanas sejam interpretadas nas e pelas produções linguísticas realizadas nos textos, fornecendo pistas que ajudem o pesquisador a interpretar e compreender o profissional da educação e o trabalho que realiza. Em outras palavras, os textos produzidos sobre e no trabalho pode fornecer ao pesquisador uma melhor compreensão sobre a atividade (como ela é representada) e as ações educacionais.

O planejamento de aulas, a seleção de abordagens metodológicas e a busca do domínio de técnicas de ensino são itens “necessários” no trabalho docente. Entretanto, os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo ensinam que essa tarefa vai muito além e sempre será configurada a partir de uma rede discursiva, cuja análise deve tornar-se o instrumento para o entendimento do trabalho educacional e das suas relações com a linguagem (BRONCKART, 1999); (MACHADO, 2005).

Dessa maneira, os autores defendem a prática de análise do trabalho docente a partir de uma abordagem discursiva, ou seja, a abordagem em que a linguagem tem papel fundador nas práticas sociais, porque “nos textos e pelos textos construímos representações sobre o trabalho docente, sendo que eles se constituem como ‘lugares de morfogênese’ (origem e estruturação) do agir do professor no trabalho” (MACHADO, 2009, p.58). O ISD assume essa concepção de trabalho e tem o objetivo de compreender os ofícios por meio de interpretações variadas, a partir do agir humano. Dessa maneira,

[...] compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a sua compreensão (MACHADO, 2009).

É preciso considerar, na análise do trabalho docente, além do seu contexto sócio-histórico, os elementos que compõem a rede de relações sociais, constitutivas dessa atividade. Para Nascimento (2012) são:

- as instituições oficiais que organizam o agir docente e que produzem documentos prescritivos;
- as diferentes modalidades de ensino que podem ser presenciais ou a distância;
- as personagens que geralmente constituem a narrativa escolar (alunos, pais, colegas, supervisores, coordenadores pedagógicos, diretores etc);
- os instrumentos materiais como - *data show*, internet, lousa, vídeos, áudios, slides, transparências, equipamentos laboratoriais, acesso às mídias diversas: impressas, rádio, TV, multimídia, os programas que gerenciam os AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), as TIC

(Tecnologias de Informação e Comunicação) que podem ou não ser apropriados pelo professor.

Nascimento (2012) ainda acrescenta os instrumentos semióticos (linguageiros), ou seja, os signos e a linguagem, os gestos corporais, os gêneros discursivos orais, escritos e multimodais como instrumentos simbólicos, representados e reconhecidos pelos pré-construídos que são parte da vida social.

3.2 AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM TEXTOS PRODUZIDOS SOBRE O SEU TRABALHO

Para verificar quais representações sociais o professor participante da pesquisa construiu/constrói sobre o seu trabalho, é necessário uma discussão sobre o que se entende por representação.

Apresentamos uma breve retomada histórica sobre o estudo das representações, apontando para sua definição, características, funções e funcionamento nas ciências sociais, especificamente na Psicologia Social e na Linguística.

Em seguida consideramos o aspecto da linguagem nas representações sociais, com o intuito de definir as características da linguagem na materialização dessas representações.

3.2.1 As representações sociais

As representações sociais (RS) são vistas como elementos simbólicos, os quais as pessoas expressam frente o uso de palavras e gestos, na linguagem oral ou escrita. Para a compreensão da origem dos estudos das representações sociais é necessário a análise de diferentes representações na área da linguagem.

Os primeiros estudos sobre RS foram feitos pelo sociólogo Émile Durkheim. Mais tarde, Moscovici (1978), sociólogo francês, buscou alicerce no conceito de representações coletivas proposto por Durkheim e criou uma nova teoria de RS. As representações coletivas de Durkheim entende as representações como formas de consciência que a sociedade estabelece aos indivíduos, enquanto Moscovici destaca que as RS são criadas pelos sujeitos sociais. Moscovici (1978, p. 26) também

conceitua a teoria das RS como “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.

Diferente de Durkheim, Moscovici (1978) diferencia a representação individual da representação coletiva. Segundo Sancovski (2007, p. 4), “[...] compreender o estatuto da representação no contexto da teoria das representações sociais não é tarefa fácil. Isto porque Moscovici não esteve e, não está preocupado com este tipo de esclarecimento”. Moscovici (1978) ressalta que compreender a realidade das representações é mais fácil do que conceituá-la. Dessa forma, com a proposta de sua teoria das RS, Moscovici (1978) buscou introduzir aos estudos sociológicos aspectos psicossociológicos, históricos e ideológicos presentes nos contextos de comunicação e interação social. Por essa razão, Moscovici (1978) considera a teoria de Durkheim como genérica, pois, para o autor, ela não retrata nem explica a diversidade de modos de organização do pensamento, fazendo com que as representações pareçam imprecisas, carregadas de ambiguidade.

Desse modo, a natureza das RS é definida por Moscovici (1978, p. 44) como:

[...] uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências. Se os grupos ou os indivíduos a ela recorrem – na condição de que não se trate de uma escola arbitrária – é certamente para tirar proveito de uma das múltiplas possibilidades que se oferecem a cada um.

A representação coletiva seria a soma das representações dos sujeitos que integram uma sociedade, enquanto que a representação individual é um fenômeno psíquico. Assim, as RS são construídas em circunstâncias definidas socialmente em que cada sujeito se guia por determinadas representações coletivas.

O que dizer, os modos de dizer, o porquê dizer, enfim, qualquer atividade de linguagem é regulada por crenças, comportamentos reiterados, tomadas de posicionamentos. Ao discurso cabe o papel de (re)apresentar, atualizar e (re)vitalizar tais conhecimentos, ou seja, através das interações fazem-se circular valores de uma dada comunidade. Nessas trocas, há possibilidade de reafirmar ou de refutar tais concepções, provocar mudanças. Esses conhecimentos, crenças, valores, construídos coletivamente, são entendidos, por Moscovici (1989), como representações sociais (RIBEIRO, 2017, p. 386).

Ainda para Moscovici, as representações “refletem a experiência da realidade

[...] e uma vez formadas, elas adquirem certa autonomia, se combinam e se transformam segundo as regras que lhes são propostas” (MOSCOVICI, 1989, p.66).

As Representações Sociais são então definidas por Moscovici (2004,p.72) como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função; primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

É por meio das RS que cada indivíduo é orientado e organiza seus comportamentos, interferindo não apenas nos comportamentos coletivo e individual, mas nas transformações sociais. Moscovici (1978) alega que a função das RS é a construção de comportamentos e a interação entre indivíduos. Para ele, uma representação social será sempre uma representação de alguém (ou de alguma coisa).

Desse modo, o autor também classifica a representação social como

[...] um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Observa-se que a RS é construída socialmente. Em resumo, ela é vista como uma realização psíquica do sujeito, mesmo que elaborada por uma sociedade. Por essa razão, o termo Representação Social, usado na Psicologia Social, pode ser reduzido apenas a Representação, visto que ela não surge sozinha, é subjetiva e é feita por um indivíduo sobre um objeto (RODRIGUES, 2013).

Para que ocorra a representação, é necessário sempre a existência de um sujeito, um objeto e outro sujeito, pois a representação é construída no social e mediada pelo outro numa relação estabelecida entre eles. As representações são capazes de transformar algo desconhecido em algo familiar. Assim, a teoria das RS nos mostra que a organização dessas representações também está relacionada ao consenso e aos signos, numa perspectiva de conteúdos e de significados das

representações.

No contexto da Linguística Aplicada, encontramos em Celani e Magalhães (2002), a preocupação com aspectos sociais e históricos ao se referirem ao conceito de representações. As autoras definem representações como:

(...) cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular (CELANI;MAGALHÃES, 2002,p. 321)

Diante do exposto, pode-se compreender que as RS permitem ao indivíduo, ou a um grupo de indivíduos, dar um sentido a suas condutas e compreender a realidade por meio do seu próprio sistema de referência e desta maneira podem adaptar-se e (re) definir seu lugar nessa realidade. Deste modo, observa-se que as RS têm suas origens nas práticas sociais e nas diversidades apresentadas por cada grupo e, deste modo, têm como função dar sentido à realidade social, organizar as comunicações e orientar as condutas dos grupos sociais.

Bronckart (1999) trata o conceito de representação dentro do ISD, conceituando as representações como conhecimentos coletivamente construídos por meio de negociações em interações sociais, manifestadas na emergência do agir comunicativo, “[...] constitutiva do social propriamente dito” (BRONCKART, 1999, p. 33).

O meio social pode ser transformado em mundos representados, segundo Bronckart (1999), a partir do agir comunicativo. Essa transformação ocorre em determinado contexto de produção, por um constructo social, elaborado pelo próprio agente-produtor ao lidar com uma atividade específica. Nas palavras do autor,

(...) os mundos representados, constituindo o contexto das atividades humanas, embora já sejam condicionados pela semântica global da língua natural utilizada, são também marcados pelas semantizações particulares induzidas pelos gêneros de texto em uso (BRONCKART, 1999, p.37).

A atividade humana é caracterizada pelo agir comunicativo, essencialmente social, enquanto as representações são conhecimentos coletivos acumulados

(BRONCKART, 1999) e cada sujeito as veicula a partir de três configurações às quais se refere como mundos representados. São três mundos: o mundo objetivo (físico), o mundo social que é o agir regulado por normas, regras e valores e o mundo subjetivo (psíquico) agir dramaturgico (BRONCKART, 2012).

Esses mundos são conjuntos de representações sociais, porém, em determinada situação de produção, o autor dispõe apenas de versões particulares. Segundo teorias de Habermas e Saussure, cada conduta humana se realiza no contexto dos mundos representados e exhibe “pretensões à validade relativas a esses três mundos”, conforme explica Bronckart:

no seu aspecto de agir teleológico, exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos, que condiciona a *eficácia* da intervenção no mundo objetivo; no seu aspecto de **agir regulado pelas normas**, exhibe pretensões à *conformidade* em relação às regras sociais; no seu aspecto de **agir dramaturgico** exhibe, enfim, pretensões à *autenticidade* daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo. [...] essas pretensões à validade, portanto, são propriedades objetivas ou práticas da atividade humana, mas, desde que essa atividade é mediada pelo agir comunicativo, essas pretensões se encontram automaticamente semiotizadas, verbalizadas, ou ainda, codificadas na atividade de linguagem (BRONCKART, 2012, p. 43).

Bronckart (1999) considera o agir humano uma pretensão prática à validade dos mundos representados. Dessa forma, o *agir intencional* procura estar de acordo com a verdade dos conhecimentos do mundo objetivo; o *agir regulado por normas* procura estar de acordo com as regras sociais do mundo social e o *agir dramaturgico* procura estar de acordo com o sujeito de acordo com o mundo subjetivo. Essas pretensões são reveladas nos textos ou nas atividades de linguagem, na avaliação do agir do outro (avaliação mútua), em relação aos mundos representados.

Segundo Bronckart (1999), as práticas de linguagem são compreendidas como formas de ação a partir das condutas verbais. Assim, essas práticas, através dos textos, formam os principais instrumentos do desenvolvimento humano. Dessa forma, a partir das suas representações e sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem modifica o seu meio, formando um contexto específico. Nesse viés, Bronckart também relaciona as representações aos signos (SAUSSURE).

Segundo Bronckart, as representações semiotizadas são os produtos da interação social, “[...] produtos de uma ‘colocação em interface’ de representações individuais e coletivas” (BRONCKART 1999, p. 35). Desse modo, as representações são criadas a partir de interações entre indivíduos, quando expõem seus pensamentos

sobre determinado assunto ao grupo a que pertencem.

Para Bronckart, a semiotização introduz uma distância entre a relação do homem ao meio, fazendo com que cada indivíduo possa instanciar e controlar suas representações. Dessa forma, cada representação pode ser organizada em uma atividade específica, configurada por signos dotados de autonomia parcial. É o que ele denomina por atividade de linguagem, organizada na forma de discursos ou textos. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais, Bronckart define que esses textos em interação formam os diferentes gêneros.

Bronckart (1999) afirma que, em cada língua, há uma semântica própria e, por meio dela, os mundos representados são construídos, ou seja, os mundos representados são “marcados” por uma semântica particular originando uma parte importante das variações entre culturas humanas decorrentes da diversidade das semantizações dos mundos representados (OLIVEIRA, 2016).

Uma comunidade verbal é, portanto, constituída por múltiplas **formações sociais**. Cada uma dessas formações, em função de seus objetivos e de seus interesses particulares, elabora modalidades particulares de funcionamento da língua, chamadas por Foucault (1969) de *formações discursivas*. (BRONCKART, 1999/2012, pp.36-37, grifos do autor)

Dessa forma, o autor ratifica a compatibilidade que existe entre as formações discursivas com as formações sociodiscursivas, que no ISD são vistas como mecanismos que geram movimento entre as modalidades particulares que organizam “os signos e as formas de variação do discurso que serão chamadas de gêneros de textos moldados por conhecimentos dos indivíduos da mesma formação social e uma forma individual” (OLIVEIRA, 2016, p.74).

O estudo das RS no viés do ISD concebe os indivíduos como sujeitos históricos que estão sempre inseridos no coletivo. Nesse sentido, a partir dos conceitos de Moscovici (1978) e Bronckart (2009) é possível compreender as representações em uma perspectiva sócio-histórica e interacional. Por isso, nesse trabalho definimos como conhecimentos coletivos acumulados a partir de uma interação social entre cada indivíduo e o meio que o cerca, como contempla os conceitos da Linguística Aplicada, utilizados nesse estudo.

As representações sociais são consideradas, segundo Muniz-Oliveira (2012, p. 2) baseada em Charaudeau e Maingueneau “o conjunto de crenças, conhecimentos e opiniões que são produzidos e partilhados pelos indivíduos de um mesmo grupo a respeito de determinado objeto social”. As representações sociais, que são materializadas nas produções de texto, são apropriadas pelos sujeitos, formando representações individuais, transformando-se um tipo de guia para ações futuras, podendo ser consideradas versões da realidade, socio-historicamente construídas (MUNIZ-OLIVEIRA, 2012).

Assim, é possível constatar que conhecer as representações enquanto formas de conhecimento é administrar a nossa relação com os outros indivíduos e orientar o nosso comportamento. Por essas razões, podemos compreender também, a partir dos conceitos, que as representações ocorrem a partir de uma avaliação do(s) outro(s) para só depois então se tornarem avaliações de si mesmo. Nesse aspecto é importante reconhecer como a linguagem exerce um papel significativo nas representações.

Bronckart (1999) destaca que o agir comunicativo é constitutivo dos mundos representados e também delimitador das ações humanas. Essa relação é a tese central do ISD, reconhecida quando, “[...] a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42). Nesse sentido, no âmbito do ISD, é possível verificar que as representações se manifestam nos textos, nos discursos, nas atividades de linguagem, produtos da interação social.

Consideramos as RS um importante instrumento de análise dos aspectos sociais, uma vez que permitem interpretar a forma de pensar de um indivíduo ou do grupo social de indivíduos e desse modo ajudam a compreender como o sujeito se constitui na sua relação com o mundo.

Assim, é necessário distinguir a situação de ação de linguagem externa (características dos mundos formais - comunidade em que vive), e interna (representações individuais), e é essa última que influi realmente na produção de texto, segundo Bronckart (2012), ou seja, as representações do próprio agente que constituem o ponto de partida para um conjunto de decisões que deverão ser tomadas quando da produção de um texto, a escolha de um gênero de texto, tipos de discurso, sequências, mecanismos de textualização e enunciativos. Interpretar um texto seria interpretar a ação humana, entretanto, como não temos acesso à interioridade do

autor, o que podemos fazer são hipóteses (BRONCKART, 2012).

Sendo assim, pode-se compreender o agir humano através dos textos, e estes por sua vez são considerados obras inacabadas estando a disposição do ser humano para reconstituição de sua compreensão das ações e de si mesmo como agente. Segundo Bronckart (2006, p. 167), os textos “são 'figuras' a partir das quais tentamos compreender os outros, ao mesmo tempo em que tentamos compreender a nós mesmos”. Interpretar um texto é interpretar figuras de agir, ou os modelos de agir.

Para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos: o contexto da produção textual, ou seja, qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o autor julga se encontrar? (BRONCKART, 2003, p. 93)

Portanto, ao se envolver na produção de um texto, o agente recorre às suas representações dos mundos físico, social e subjetivo que servem como contexto para a produção textual e como conteúdo temático (BRONCKART, 1999), configurando-se, assim, a situação de ação de linguagem. A partir disto, o percurso metodológico do ISD se constitui pela busca de respostas para o seguinte problema: Como interpretar a ação e, através dela, a pessoa que age? Repetindo o já dito anteriormente: não podemos ter acesso direto ou indireto à ação, do ponto de vista psicológico, interno. Só seria possível interpretá-la nas e através das produções verbais efetivamente realizadas, dos textos produzidos, utilizando-nos de uma metodologia compreensiva /interpretativa, já que é através da análise de textos e discursos que as ações humanas podem ser interpretadas (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2011).

Em síntese, os procedimentos de entrada no texto, da sua análise e da sua interpretação para buscar as representações /reconfigurações do sujeito que age, perpassam elementos:

Do primeiro grupo:

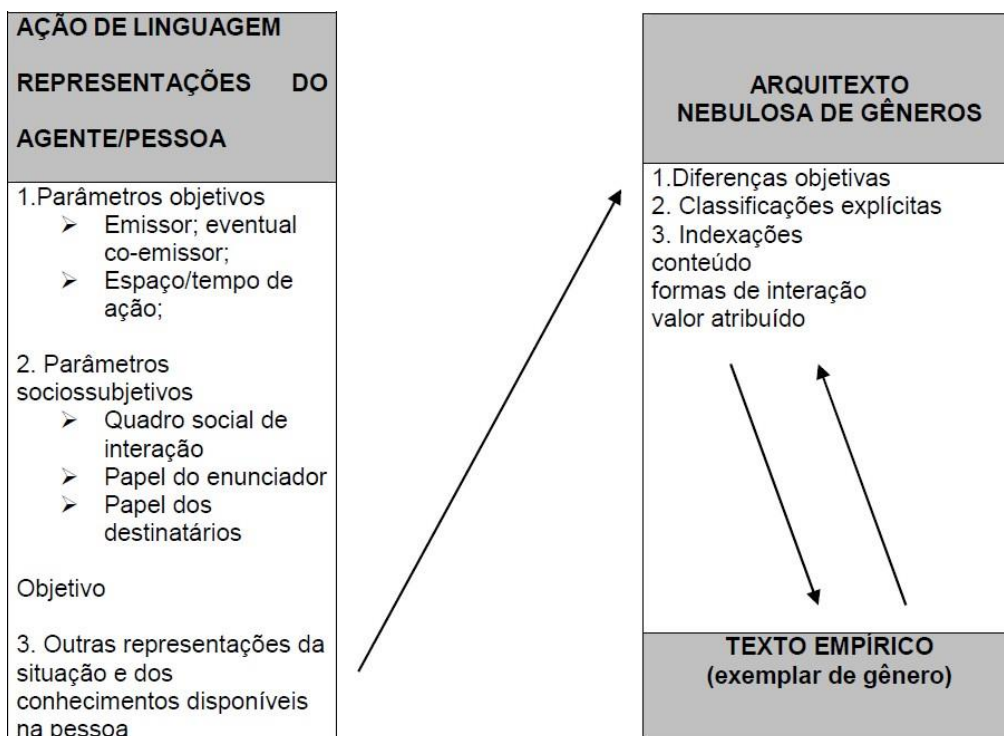
1. Estudo do contexto sociointeracional mais amplo;
2. Levantamento de hipóteses sobre as representações iniciais do enunciador sobre o contexto de produção imediato;
3. Uma análise do suporte;
4. Um levantamento do gênero a que o texto é associado.

Do segundo grupo:

Aqui se encontram procedimentos que constituem a análise do texto, com base no modelo proposto por Bronckart (1999/2003). Esse modelo abrange os constituintes da infraestrutura textual: o plano global do texto, os tipos de discurso, as sequências que constituem os tipos de discurso, os mecanismos de textualização, ou seja, a coesão nominal e verbal. E, finalmente, os mecanismos enunciativos para detecção das vozes presentes no texto e seus valores, assim como a detecção das modalizações e seus valores.

A síntese a seguir permite a visualização:

Figura 1 As condições de produção de um novo texto



Fonte: BRONCKART, 2006 p. 146

No esquema apresentado por Bronckart (2006), observamos que o agente (pessoa) que irá produzir um texto possui suas próprias representações sobre a situação da ação de linguagem, o que é crucial no modelo de análise proposto pelo ISD.

Para Bronckart (2006) o agir humano é um fenômeno que não pode ter uma

única definição, por essa razão depende de interpretações. Porém, afirma ainda, que o agir não pode ser analisado a partir das condutas observáveis, ele só pode ser compreendido a partir das reconfigurações nos textos relativos a ele.

Conforme o autor,

A dimensão da ação é específica das condutas humanas, é, portanto, a ação como tal, no conjunto de seus componentes mentais e comportamentais, que se constitui como o objeto da psicologia e que deve ser cientificamente interpretada. Mas essa interpretação não pode efetivamente ser desenvolvida por uma explicação causal; ela só pode depender de uma compreensão das relações de caráter probabilístico, que se estabelecem e se desfazem, permanentemente, entre o mental e o comportamental (BRONCKART, 1999, p. 41- 42).

Em relação ao termo atividade “seriam os comportamentos, as condutas, as intervenções que todos nós desenvolvemos, todos os dias” (BRONCKART, 2006, p. 209), no entanto, no que se refere ao agir geral o autor retoma a concepção de Ricoeur de que os textos narrativos podem contribuir para a compreensão das ações humanas. Além disso, no que se refere ao agir, apresenta três planos (BRONCKART, 2006, p. 213): 1) plano motivacional; 2) plano intencional; 3) plano dos recursos para o agir.

<p>1) Plano Motivacional</p>	<p>2) Plano Intencional</p>	<p>3) Plano dos recursos para o agir</p>
<ul style="list-style-type: none"> • abrange elementos exteriores à pessoa, de origem coletiva, como também interiores, os motivos pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> • são distintas as finalidades, de ordem social, as intenções, os fins do agir internalizados por um indivíduo. 	<ul style="list-style-type: none"> • há os instrumentos que englobam tanto os instrumentos/ ferramentas materiais, como os modelos do agir e as capacidades (recursos mentais ou comportamentais de uma pessoa), os actantes, agentes ou atores.

Fonte: Bronckart, 2006

Bronckart (2006) considera que qualquer texto pode ser objeto de interpretação do agir, visto que em todo texto é possível encontrar uma reconfiguração do agir humano. Partindo dessa compreensão é que o ISD desenvolveu uma metodologia de análise de textos produzidos *em* situação de trabalho ou *sobre* o trabalho, visto que

o trabalho, neste caso, do professor, é uma forma de agir.

3.3 MODELO DE ANÁLISE DO ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo elaborou um conjunto de procedimentos de análise e interpretação dos textos sobre o trabalho educacional. Os procedimentos de análise referem-se à análise linguístico-discursiva dos textos, conforme modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012) e os procedimentos interpretativos referem-se à análise com base em categorias de uma semântica do agir.

Bronckart (1999, 2006) salienta que, **antes** de qualquer análise textual, é imprescindível compreender o contexto de produção do texto, tanto no nível mais geral do contexto mais amplo, quanto no nível da ação de linguagem que dá origem ao texto.

O autor propõe um modelo da arquitetura interna dos textos que se concentra na análise do folhado textual, composto:

- pela infraestrutura global do texto, dividida, por sua vez, em plano geral/global do texto, tipos de discurso, sequências;
- pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal;
- pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, que são constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto (LOUSADA, 2010).

Sendo um método de análise com abordagem descendente, inspirado no modelo de Bakhtin (1992), inicia-se pelo levantamento das questões contextuais nas quais a ação de linguagem está sendo realizada. Para isso, analisa-se primeiramente o contexto imediato em que o texto foi produzido (a esfera da atividade humana e o contexto social mais amplo e específico) ou seja, a situação de ação de linguagem que deu origem ao texto (BRONCKART, 2006), demarcando quais os papéis sociais do enunciador e do destinatário da ação de linguagem, além do local social da interação e de seu objetivo.

Partindo inicialmente do contexto de produção que contextualiza a ação de linguagem, o analista observa os três níveis propostos por Bronckart (1999):

Quadro 1: A arquitetura textual conforme Bronckart (1999)

Infraestrutura textual	Mecanismos de textualização	Mecanismos enunciativos
<ul style="list-style-type: none"> • Plano Global • Tipos de Discurso • Tipos de Sequências 	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de conexão • Coesão nominal • Coesão verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalizações • Vozes

Fonte: BRONCKART, 1999

A infraestrutura global/geral do texto: que envolve o *plano global dos conteúdos temáticos*, podendo ser descrito como o conjunto de informações explícitas em um texto, as quais podem se referir ao mundo físico, social ou subjetivo, ou a uma combinação deles, que depende das representações construídas pelo agente. Referindo-se, dessa forma, aos conhecimentos sobre a temática do texto, armazenados na memória do produtor do texto (BRONCKART, 1999).

Há também os tipos de discurso que designam um conjunto finito de formas linguísticas identificáveis nos gêneros de texto, que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, articulados entre si por mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Diferente dos mundos representados em que se desenvolvem as ações dos agentes humanos, os **mundos discursivos** são criados pela atividade de linguagem com base em dois subconjuntos de operações: as primeiras, conforme Bronckart (2012, p. 152), “explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina”; as segundas, dizem respeito à relação entre as diversas instâncias de agentividade (personagens, instituições...), sua inscrição no espaço e tempo e os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso.

Os **mundos discursivos** podem apresentar a organização do conteúdo temático de forma *disjunta* ou *conjunta* com as ações de linguagem do mundo ordinário. De forma disjunta, o conteúdo temático refere-se à *narração* de “fatos passados e atestados (da ordem da História), a fatos futuros e a fatos plausíveis ou

puramente imaginários” (BRONCKART, 2012, p.153), no qual a organização ancora-se em uma *origem espaço-temporal*, por meio de expressões como um dia, ontem, uma vez etc.

Ao contrário, de forma conjunta, o conteúdo temático refere-se à *exposição* de fatos em uma determinada ação de linguagem, cuja organização ancora-se nas coordenadas do mundo ordinário, ou seja, os fatos são acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da ação de linguagem. Assim, os mundos discursivos podem ser classificados como da ordem do **narrar** e do **expor**.

A ordem do **narrar**, situado em um mundo discursivo parecido com o mundo ordinário, pode apresentar alguns desvios em relação às regras em vigor nesse mundo, sendo a ficção considerada como uma característica comum do gênero de texto e a ordem do **expor**, situado em um mundo discursivo de acordo com os conhecimentos e regras do mundo ordinário.

Ambos mundos discursivos da ordem do **narrar** e do **expor**, podem tornar explícita ou não a relação de agentividade com os parâmetros materiais de ação de linguagem. Ao explicitar a relação de agentividade, há no texto a *implicação* das ações de linguagem a partir de referências dêiticas integradas ao conteúdo temático que se referem diretamente aos personagens da interação verbal (você, seu, nosso). Entretanto, ao deixar de explicitar a relação de agentividade das ações de linguagem, há no texto uma relação de *autonomia* ou de *independência* em relação à ação de linguagem em curso. Segundo Bronckart (2012, p.155), “esses mundos assim como as operações em que se baseiam não são, entretanto, identificáveis, senão a partir das formas linguísticas que os semiotizam, sendo eles, portanto, dependentes dessas formas linguísticas”.

Há, portanto, o **mundo do narrar implicado**, cujas formas linguísticas constituem o tipo de discurso do *relato interativo*; o **mundo do NARRAR autônomo**, cujo tipo de discurso é a *narração*, o **mundo do expor implicado**, com o *discurso interativo* e o **mundo do EXPOR autônomo**, cujas formas linguísticas constituem o tipo de discurso do *discurso teórico*.

Todas essas operações são apenas inferíveis pelas unidades observáveis da língua: frases declarativas ou não declarativas, tempos verbais, unidades que remetem a objetos, ao espaço ou ao tempo da interação, acessíveis ou não aos interactantes, presença de nomes próprios, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa, pronomes indefinidos, anáforas (pronominais, nominais), auxiliares

de modo, organizadores lógico-argumentativos, modalizações, dêiticos etc.

No mundo do **expor**, segundo Bronckart (2012), o **discurso interativo** apresenta o domínio do tempo verbal *presente* e, em menor ocorrência, do *pretérito perfeito*; o **discurso teórico** o domínio é do do tempo *presente*. No mundo do **narrar**, o **relato interativo** apresenta o domínio dos tempos *pretérito perfeito* e *imperfeito* e na **narração**, há a dominância *passado simples* e *imperfeito*.

Assim, ao produzir um texto, o autor dispõe de representações sobre a situação de ação de linguagem e a partir daí escolhe o gênero que lhe parece ser o mais adequado à situação. Esse gênero, por sua vez, é composto por tipos de discurso e as unidades linguísticas que os constituem, marcando os diferentes mundos discursivos disponíveis. “Os tipos de discurso constituem os elementos fundamentais da infra-estrutura geral dos textos”, afirma Bronckart (2012, p.217).

Ainda dentro da infraestrutura geral do texto, apresentam-se as **sequências** ou os modos de planificação da linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto, são as sequências narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas e dialogais.

Os mecanismos de textualização representam a coerência temática no texto. São compostos por mecanismos de conexão, os mecanismos de coesão nominal que contribuem para marcar ou tornar mais visível a estruturação do conteúdo temático e os mecanismos de coesão verbal, que assegura a organização temporal ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais.

Os *mecanismos de conexão*, segundo Bronckart (2012, p.122) “contribuem para marcar as articulações da progressão temática”, são organizadores textuais na forma de conjunções, advérbios, locuções adverbiais, preposições entre outros, que se aplicam ao plano geral do texto na articulação entre as frases, orações e parágrafos.

Os *mecanismos de coesão nominal*, por sua vez, apresentam duas grandes funções na articulação do texto, a de introduzir temas e/ou personagens novos e a de assegurar a sua retomada ou substituição ao longo do texto. São as anáforas e catáforas organizadas a partir de pronomes – pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos – e também, os sintagmas nominais.

A *coesão verbal*, de acordo com Bronckart (2012, p. 126) assegura “a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou

ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais”. Esses verbos articulam-se a outras unidades linguísticas de valor temporal, como os advérbios, por exemplo.

Os mecanismos enunciativos contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos no texto, ou seja, para a coerência pragmática - das instâncias ou **vozes** que assumem o que é enunciado em um texto. As vozes são “definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326) e ocorre a distribuição das vozes do texto, ou seja, a voz de personagens, as vozes sociais, a voz do autor que produz julgamentos, opiniões, sentimentos, de conteúdos temático de forma a orientar o destinatário na sua interpretação - **modalizações**.

Em relação às **vozes**, em um primeiro momento, é o autor que se manifesta em relação ao que é enunciado, o agente-produtor do texto. Contudo, segundo Bronckart (2012, p. 130), “ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) *mundo(s) discursivo(s)*, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são ‘diferentes’ das do mundo empírico em que está mergulhado”. É a partir desses mundos discursivos que se expressam as vozes do texto, podendo ser agrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico, as vozes sociais ou de outras pessoas externas ao conteúdo temático do texto e as vozes dos personagens, implicados diretamente no conteúdo temático.

Essas vozes podem estar implícitas, indeterminadas ou explícitas no texto. Implícitas, podem ser inferidas por meio das marcas linguísticas, indeterminadas, são expressas por pronomes indefinidos e interpretadas como vozes sociais, sem atribuição a um agente específico e explícitas, são expressas claramente no texto por meio de pronomes de primeira e segunda pessoa.

Quanto às **modalizações** que “tem como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330), elas podem ser classificadas em quatro tipos: modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações *lógicas* e *deônticas* consistem, segundo Bronckart (2012), em julgamentos sobre o valor de verdade daquilo que é enunciado em um texto, em termos do que é tido como certo, errado, possível, impossível, provável, improvável etc. O que as diferencia é que as *deônticas* avaliam o que é enunciado à luz de valores

sociais, estando relacionadas ao mundo social proposto por Habermas, enquanto as *lógicas* relacionam-se ao mundo físico.

As *modalizações apreciativas* consistem em avaliações de caráter subjetivo, em termos do que é tido como bom, mau e estranho na visão única de quem avalia. Essas modalizações estão relacionadas ao mundo subjetivo.

Por fim, as *modalizações pragmáticas* consistem em avaliações sob o ponto de vista de responsabilidade dos personagens envolvidos no conteúdo temático do texto, em termos do que lhe cabe como agente e sua capacidade de ação, suas intenções e razões para agir (BRONCKART, 2012). Todas as modalizações são expressas por unidades linguísticas, ou modalidades, de diferentes tipos: tempos verbais, auxiliares de modalização – poder, dever etc. – advérbios, frases impessoais entre outras.

São esses níveis que contribuem para aquisição do conhecimento, entretanto, houve uma reorganização da análise proposta por Bronckart. De acordo com Striquer e Nascimento (2012), a proposta de análise de textos do ISD elaborou um conjunto de conhecimentos de forma a atender os discursos sobre o trabalho e na situação de trabalho.

Dessa maneira, após a **reorganização** (2009), considera-se que a proposta de análise de textos compreende três níveis: o nível organizacional; o enunciativo e o semântico, apresentados de maneira sintetizada no quadro abaixo:

Quadro 2: Procedimentos de análise de textos do ISD, após a reorganização (2009)

Contexto de produção	Folhado textual
<ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros do mundo físico: <ul style="list-style-type: none"> - emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido; • Parâmetros do mundo social e subjetivo: <ul style="list-style-type: none"> - elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras e a imagem que o emissor tem de si ao interagir e de seus receptores. • Mais especificamente sobre textos prescritivos, identificar: <ul style="list-style-type: none"> - os gêneros mobilizados; - a organização interna global do texto; 	<p>a) O Nível organizacional - análise da organização temática. Compreende a identificação do plano global do texto, do tipo de discurso predominante, dos tipos de sequências e dos mecanismos de textualização (coesão e conexão).</p> <p>b) O nível enunciativo - envolve os mecanismos de responsabilização enunciativa, em geral marcados por unidades linguísticas, como: a) a ausência ou a presença de marcas de pessoa; b) marcas de inserção de vozes; c) modalizadores; d) adjetivos.</p>

- a fonte da prescrição;
- os destinatários da prescrição;
- textos se articulam ou respondem.

c) **O nível semântico**- centra-se nas escolhas semânticas que aparecem em um texto, na frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios) que configuram um agir buscando verificar se o actante do texto é dotado de razões, intenções e capacidades para agir. Neste nível, a análise pode recair sobre os segmentos de orientação temática – SOTS e respectivos segmentos de tratamento temático – STT.

Fonte: STRIQUER; NASCIMENTO, 2012.

Para a análise no nível semântico, Bronckart e Machado (2004) elaboraram conceitos que permitem uma análise de textos mais consistente. Entretanto, é necessário enfatizar o significado dado a alguns termos, em dois níveis de análise:

O nível semântico tem como foco o *agir do professor*. Conforme Striquer e Nascimento (2012), as análises nessa etapa focam-se em um nível micro, voltando-se para as escolhas semânticas que aparecem em um texto configurando o agir. Na análise da entrevista realizada com um professor do ensino fundamental no contexto de EJA, aplicaremos as categorias do nível semântico na análise do discurso do professor sobre seu próprio trabalho em tempos de pandemia.

Retomando o conceito de agir, de acordo com Muniz-Oliveira (2010, p.296), “designa genericamente qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos”, qualquer pessoa implicada nesse agir seria chamada de actante (BULEA, 2010). Dessa forma, por meio do nível semântico, realiza-se a análise do agir, visto que o ISD propõe uma análise do agir por meio da linguagem articulando-se à atividade humana.

Striquer e Nascimento (2012, p.437) explicam que “as análises no nível semântico são pertencentes a um nível mais micro, voltadas a responder questões relacionadas ao trabalho docente” e acrescentam, baseadas em Bulea (2010) que “essas análises enfocam as escolhas semânticas que aparecem em segmentos dos textos, bem como a frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios), que configuram um agir linguageiro ou não linguageiro” (STRIQUER;NASCIMENTO, 2012, p. 437). Conforme salientam as autoras, analisam-se não só os textos, mas também fatores determinantes de

contexto, essenciais para a compreensão das práticas languageiras. Assim, a análise compreende dois momentos distintos: a análise do contexto sociointeracional de produção dos textos e a análise linguístico-discursiva do texto. Os procedimentos metodológicos para análises de textos se configuram de forma descendente/ascendente (BRONCKART, 2006) ou seja, da análise do contexto para análises de unidades textuais menores e vice-versa, cabendo ao pesquisador, constantemente, o estabelecimento de relações entre o contexto sociointeracional de produção do texto e as escolhas linguísticas realizadas pelos seus enunciadore/produtores. Particularmente, no que concerne à análise linguístico-discursiva, esses enunciados, materializados em textos de diversos gêneros, são analisados por suas “formas composicionais, a expressividade, as escolhas dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO 2005, p. 44). Em outras palavras, a análise é realizada em seus níveis organizacional, enunciativo e semântico e, em cada um desses níveis, diferentes elementos são considerados.

Nas categorias de uma semântica do agir, será considerada as diversas intervenções dos sujeitos no mundo. Os termos atividade e ação, designarão as interpretações desse agir, respectivamente, coletiva e individual, que mobilizam dimensões: motivacionais (razões do agir) e intencionais (finalidades do agir). Nessas dimensões, os determinantes podem ser: externos do agir, de origem coletiva e de natureza material, ou da ordem das representações sociais; internos do agir, de origem individual e, portanto, interiorizada por uma pessoa singular (motivos).

A semiologia do agir pressupõe ainda, no plano da intencionalidade, as finalidades e as intenções. Aquelas de origem coletiva e socialmente validadas e estas de origem individual e, portanto, particular. Há ainda o plano dos recursos para o agir, podendo-se distinguir os instrumentos – utilitários materiais coletivos e as capacidades – recursos mentais individuais. O agir pode ser atribuído a um actante, isto é, a qualquer pessoa implicada em um agir; a um ator, isto é, a uma pessoa para a qual se atribuem capacidades, motivos e intenções ou a um agente, isto é, a uma pessoa para a qual não se atribuem essas propriedades.

3.3.1 Figuras de ação

Após o recorte dos temas, os STTs são categorizados, conforme Bulea (2010) e Bulea Bronckart e Bronckart (2017), definem algumas figuras interpretativas do agir denominadas *figuras de ação* e as relaciona com os tipos de discurso correspondentes.

Segundo Bulea (2010, p. 100), cada figura de ação é uma figura interpretativa do agir, que surge a partir “Do ponto de vista de sua organização enunciativa e dos mecanismos linguísticos que fundamentam a compreensão do agir” fazendo com que os documentos em análise – no caso das entrevistas, neste estudo – comportem um conjunto de características igualmente transversais que marcam por sua regularidade e sua recorrência.

Dessa forma, Bulea (2010) e Bulea Bronckart e Bronckart (2017) apresentam as figuras como *produtos interpretativos* que resultam da análise do conjunto dos segmentos temáticos do trabalhador que focalizam o agir e que são identificáveis, sobretudo, pela articulação entre o tema do segmento temático e os tipos de discurso, os quais são responsáveis pela organização do conteúdo temático, além de relações de temporalidade, marcas de agentividade e aspectos ligados às modalizações nos textos.

As figuras de ação visam a analisar a influência que o agir exerce eventualmente na dimensão linguística dos tipos de discurso, nas modalidades de elaboração das representações que cada actante tem do seu trabalho. Nesse sentido, são elencadas cinco figuras de ação propostas por Bulea Bronckart e Bronckart (2017):

- a) **Ação ocorrência:** a ação ocorrência, também conhecida como ação situada, é caracterizada por forte um grau de contextualização. Normalmente, há a mobilização de um duplo contexto (contexto imediato do actante e o particular, evocado pelo actante). Em relação às marcas de agentividade, é marcada no texto por pronomes em primeira pessoa (singular, plural), havendo a forte implicação do actante nos dois contextos evocados. Além disso, apresenta marcas no texto que mostram relações de temporalidade no que diz respeito ao momento da enunciação. As localizações temporais dessa figura de ação podem apresentar relações de anterioridade (com verbos no pretérito perfeito e imperfeito); de posterioridade (com verbos no futuro

composto e futuro simples); e de simultaneidade (com verbos presente do indicativo). Essa é a figura de ação mais comum nos segmentos temáticos, pois o contexto situacional e a identificação do actante são traços marcantes.

- b) **Ação acontecimento passado:** é caracterizada pela captação retrospectiva do agir na sua singularidade, mas sem relação com a situação de produção de linguagem. Há contextualização, mas ela é fragmentária e seletiva. O acontecimento é evocado pelo actante, que utiliza a relação de temporalidade relacionada ao passado, antes do momento da enunciação, e opta pelo misto relato interativo ou pela narração para contar os fatos. Essa figura de ação tem um valor ilustrativo do agir em questão ou de uma de suas dimensões, tratando-se de incidentes inesperados por ocasião da realização da tarefa. As marcas de passado acontecem por expressões temporais, localizadas no início do segmento, o que mostra que o conteúdo temático mobilizado é primeiramente e explicitamente distanciado dos parâmetros temporais da situação de interação.
- c) **Ação experiência:** a figura de ação experiência é caracterizada como cristalização pessoal de múltiplas ocorrências (do agir) vividas, o que remete à experiência do actante, a partir da repetição de atividades práticas de uma mesma tarefa. Está mais ligada a um contexto singular e se apresenta como descontextualizada do agir, embora seja assumida pelo actante, se apresentando como aplicável a cada contexto. Apresenta sintagmas e modalizadores que tenham o mesmo valor e pelo presente genérico dos verbos. Diferentemente da ação ocorrência, que é estruturada segundo o eixo de referência da situação de interação e comporta múltiplos eixos locais, ela está estruturada segundo um único eixo. Há coexistência e cofuncionamento de várias formas pronominais, sendo a mais frequente as formas em segunda pessoa, com valor genérico, que pode alternar com primeira pessoa ou com o “pronome” *a gente (nós)*, que revelam uma menor implicação do actante, o que é confirmado pela oscilação entre o actante se colocar no texto como ator ou como agente das ações.

- d) **Ação canônica:** é caracterizada como um agir captado sob a forma de “[...] construção teórica, abstração feita de todo contexto das propriedades do actante que a efetua” (BULEA, 2010, p. 141). É descontextualizada, com validade geral, evocando instâncias externas, que se responsabilizam pelo que é dito, dependendo sempre de normas em vigor. É caracterizada por uma evocação genérica dos fatos que não se relacionam nem com a situação de interação nem com qualquer origem temporal e por graus variáveis de implicação do autor do texto no conteúdo evocado. O actante é neutralizado no discurso e o eixo de referência temporal é não limitado e geralmente não situado, com formas do presente genérico. Os procedimentos são expostos de forma cronológica, focalizando o próprio cuidado ou normas exteriores que regulam o agir.
- e) **Ação definição:** a figura de ação é caracterizada como sendo o agir captado enquanto objeto de reflexão, na qualidade de suporte e de alvo de uma redefinição por parte do actante. Sua temporalidade não é limitada e conta com a presença de modalizadores verbais no presente genérico, comportando um número reduzido de relações predicativas fortes (sujeito + verbo). A agentividade é quase inexistente, mas muito fortemente marcada do ponto de vista enunciativo, sendo essa ação a figura que comporta o maior número de mecanismos de posicionamento enunciativos. Essa figura de ação também é descontextualizada e manifesta, de forma determinante, o trabalho interpretativo do actante, que reinterpreta o seu agir, utilizando necessariamente o repertório linguístico, que está disponível em sua língua, mas utiliza-o de forma diferente, mobilizando o verbo ser como marca de atribuição de propriedade (“*é um momento*”, “*é um ato*”), uma vez que ressignifica a ação e a compreensão do agir de cada actante.

Por meio das figuras de ação podemos identificar os movimentos realizados pelo professor e a interpretação/representação de seu trabalho.

Assim, nesse tópico foram apresentados os procedimentos analíticos e interpretativos de análise de textos, segundo aportes teóricos do ISD, tomados como

categorias de análise das produções languageiras que fazem parte desta pesquisa, cujo objetivo é identificar e interpretar, em um texto produzido pelo próprio professor, sobre seu trabalho, as representações que esse profissional da educação, que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental (modalidade EJA) tem sobre sua prática de ensino em tempos de pandemia.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa seção destina-se a apresentar os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa, assim como informações relevantes a esse processo. Apresentamos a natureza da pesquisa, o participante e os procedimentos utilizados para a geração de dados e os respectivos registros que formaram o corpus deste trabalho.

Esta pesquisa enquadra-se como um estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista com viés etnográfico, tendo como instrumentos de geração de dados a entrevista de pesquisa (BULEA, 2010) e se insere na Linguística Aplicada.

A fim de garantir o cumprimento das exigências éticas e científicas fundamentais à defesa dos interesses, da integridade e da dignidade do participante da pesquisa, o projeto desta pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, registrada segundo o Parecer nº. 3.828.967 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº. 25269119.7.0000.5231.

Além disso, preocupados com a integridade de todos os envolvidos, e de acordo com o previsto pela Resolução 510/16, o sujeito participante desta pesquisa é voluntário, informado dos objetivos e ações a serem desenvolvidas, assim como seus direitos. Somente após o esclarecer todas as dúvidas e, dado o consentimento, o participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa enquadra-se como um estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista de viés etnográfico, tendo como instrumentos de geração de dados a entrevista de pesquisa (BULEA, 2010) e se insere na Linguística Aplicada.

O estudo de caso, segundo Gil (2019, p. 73) “se caracteriza pelo estudo profundo de um objeto, de modo a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Trata-se de um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade. Segundo Lüdke e Andre (2013, p. 17) “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Em relação à abordagem qualitativa, Lüdke e André (2013) expõem cinco características desse tipo de abordagem:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013 p.11-13).

Bortoni-Ricardo (2008) distingue dois tipos de pesquisa em sala de aula: o positivismo e o interpretativismo, no qual a pesquisa qualitativa se enquadra, visto que a observação do mundo e dos fenômenos que nele ocorrem estão vinculados às práticas sociais dos sujeitos e aos significados que delas surgem. A autora alega que os pesquisadores que se propõem a interpretar as ações que têm lugar em uma escola ou sala de aula começam sua investigação procurando responder a três questões fundamentais:

1. O que está acontecendo aqui?
2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativistas dos agentes envolvidos nessas ações?
3. Como essas ações têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade social? (BORTONI-RICARDO, 2008, p.41).

Ainda de acordo com a autora, na pesquisa qualitativa em educação, o que interessa é o processo e não o produto, é o detalhamento de uma situação específica e não a criação de leis universais. Do contrário, corre-se o risco de interpretar equivocadamente os dados gerados durante a pesquisa.

Essa pesquisa pretende analisar as representações dos sujeito participante (professor de EJA), com a finalidade de verificar quais são suas representações partindo de uma perspectiva interpretativista em relação à análise dos dados, uma vez que este estudo leva em consideração as representações do sujeito envolvido, sob a interpretação do pesquisador.

A partir do objetivo geral, emergiram os seguintes questionamentos que serviram de norte para esta pesquisa:

- a) Nas representações do professor, quais indícios podem ser detectados relação à organização/articulação dos saberes a ensinar com a questão da interdisciplinaridade?
- b) Quais as representações de um professor sobre o impacto social do seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos?

Esses questionamentos delinearão os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar, nas representações do professor, indícios que podem ser relacionados à organização/articulação dos saberes a ensinar com a questão da interdisciplinaridade;
2. Identificar quais são as representações de um professor atuante no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA relacionadas ao impacto social do seu trabalho na educação de adultos.

4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTE DA PESQUISA

Esta pesquisa está inserida em um projeto maior do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina. Salientamos que em tempos de pandemia o ensino e suas práticas ocorreram de forma totalmente virtual, na residência do professor.

4.2.1 O professor participante

O critério utilizado para a escolha do participante foi a formação profissional para a atuação nesse contexto específico. Participa dessa pesquisa um professor PSS (substituto) de Ciências da Natureza que atua nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade EJA. O professor possui licenciatura e bacharelado em ciências biológicas, especialização em ensino de ciências e biologia, mestrado em ciências biológicas e doutorado também em ciências biológicas, todos cursados na Universidade Estadual de Londrina. Seu período de experiência não é longo, trabalha

com ensino fundamental há cinco anos e com a modalidade EJA trabalha há dois anos.

4.3. O DISPOSITIVO DE ANÁLISE: O GÊNERO ENTREVISTA

A entrevista de pesquisa é um dos três métodos e técnicas de análise do agir que se baseiam exclusivamente na utilização da linguagem, e como Bulea (2010, p.30) ressalta, “quase exclusivamente da linguagem oral”.

De acordo com Bulea (2010), no que se refere a definição e os usos atuais da entrevista de pesquisa, a maioria dos autores menciona dois aspectos específicos: a) do caráter languageiro, discursivo ou interlocutório desse dispositivo, a entrevista definindo-se minimamente como “uma situação social de encontro e de troca” (BLANCHET e GOTMAN, 1992, p.17); e b) da inscrição dessa interação languageira no quadro da pesquisa:

A entrevista de pesquisa – diferentemente de outros métodos, como a entrevista de explicitação e a instrução ao sócia – não possui objetivo orientado especialmente para a análise do agir, tampouco tem uma finalidade desenvolvimental declarada (BULEA, 2010). Ainda de acordo com a autora, a mudança ou a transformação, seja no nível das pessoas, seja no nível das organizações, não são evocadas, a não ser sob a modalidade do ‘eventual’. Bulea (2010) emplica que a pretensa ‘neutralidade’ no tocante à problemática do agir e do desenvolvimento procede, de acordo com a autora, da distinção entre a entrevista de pesquisa e a entrevista terapêutica, a qual possui objetivo transformador ou de melhoria bastante acentuado. Essa qualificação parece problemática à medida que toda entrevista, no que se refere à sua natureza languageira, é capaz de produzir efeitos, desenvolvimentais ou não, sobre a pessoa entrevistada e sobre o entrevistador (BULEA, 2010).

Justificamos a escolha da entrevista como dispositivo de análise das práticas que nos permite refletir sobre as operações psicológicas que esse dispositivo mobiliza no sujeito de pesquisa.

No apêndice deste trabalho, encontra-se o roteiro das entrevistas na íntegra.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As análises estarão centradas nos elementos do nível semântico, ou seja, nas escolhas semânticas que aparecem no texto, na frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios) que configuram o agir. Dessa forma, buscamos verificar se o actante do texto é dotado de razões, intenções e capacidades para agir. Neste nível, a análise pode recair sobre os segmentos de orientação temática – SOTs e respectivos segmentos de tratamento temático –STT. A inteligibilidade visada na entrevista (BRONCKART; BULEA, 2017, p. 164) é da ordem da produção de conhecimentos sobre o trabalho ou sobre a atividade, permitindo a colocação em palavras dos pensamentos dos atores.

4.4.1 Análise dos movimentos temáticos dos textos transcritos: SOTS e STTS

Para a análise dos movimentos temáticos dos textos de transcrições, utilizamos as categorias propostas por Bronckart (2008) e Bulea (2010) de segmentos de orientação temática (SOT), para os segmentos que introduzem um tema nos textos, e segmentos de tratamento temático (STT), para os segmentos que desenvolve um tema nos textos. Os SOTs e os STTs identificados foram organizados de acordo com a ordem em que apareceram nas transcrições.

O agir de cada actante pode se constituir de um trabalho, cuja estrutura pode ser formada por documentos institucionais, tarefas ou descrições dos próprios actantes, como no caso das entrevistas. Dessa forma, o gênero textual selecionado para a análise do agir do trabalho real do professor é a entrevista – método de coleta de dados já citado anteriormente.

As entrevistas realizadas com o professor foram registradas em gravador de áudio e posteriormente transcritas. Não foram utilizados métodos de transcrições específicos, pois nosso interesse estava voltado para o conteúdo e não nos ativemos para esse detalhe. Como não é foco da pesquisa, as marcas de prosódia e as entonações não foram transcritas. Realizou-se a análise textual das transcrições da entrevista, por meio da análise da organização temática e identificamos e interpretamos os temas mobilizados no texto, bem como o índice de pessoa, modalizações, elementos contribuintes para interpretarmos e identificarmos os

agires prefigurados pelo professor.

A partir dos recortes das entrevistas em segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT), algumas figuras de ação são identificadas. Podendo ocorrer também uma alternância das figuras de ação, ou seja, a presença de duas ou mais figuras de ação num mesmo STT. De acordo com Bulea (2010, p.159-160), a alternância das figuras de ação “[...] revela a onipresença do processo interpretativo, que se concretiza pela construção de ângulos de compreensão diferentes entre si, mas orientados para a mesma realidade”.

Antes da classificação de cada figura de ação, foram reconhecidos os tipos de discursos presentes nos segmentos temáticos.

4.4.1.1 Segmentos Temáticos – SOTs e STTs

As falas foram agrupadas e rotuladas de acordo com *conteúdos temáticos* ou *princípios temáticos* elaborados pelo entrevistador (BRONCKART, 2006; BULEA, 2010), ou seja, foram agrupadas pelos temas mais relevantes nas entrevistas.

Os segmentos temáticos são formados por duas categorias de segmentos. Os *Segmentos de Orientação Temática* (SOT) são os de introdução de um determinado tema elaborado pelo entrevistador, classificados após o agrupamento dos temas expostos nas entrevistas. A partir da organização dos SOTs e dos *Segmentos de Tratamento Temáticos* (STTs), é possível chegar às representações dos sujeitos, desenvolvidas no seu agir. Dessa forma, o STT é um segmento produzido pelo entrevistado em resposta a uma questão colocada pelo entrevistador.

Com a finalidade de explicar o que são os STT, é importante compreender que o estudo das representações no ISD compreende os indivíduos como sujeitos históricos que estão sempre imersos em uma coletividade, a partir de interações.

Nesse contexto, as representações identificadas com as entrevistas levam em conta a formação sócio-histórica dos sujeitos envolvidos e se manifestam por meio de textos orais ou escritos. A interação entre os actantes promove o agir verbal, que é troca de conhecimentos semiotizados, por meio de signos que contêm conceitos objetivos e subjetivos do mundo exterior. Segundo Bronckart (2009), esses conhecimentos semiotizados se evidenciam por meio dos STT, reconhecidos como unidades lexicais carregadas de significado escolhidas pelo agente em cada

interação.

Dessa forma, o STT é um segmento produzido pelo entrevistado em resposta a uma questão proposta pelo entrevistador. Em resumo, é uma resposta, um corte realizado por meio dos assuntos que emergiram nas entrevistas, com a finalidade de organizar a análise das opiniões dos actantes. O STT pode assumir formas diversas, de acordo com a pergunta introduzida pelo entrevistador.

Abaixo, trazemos um quadro com algumas das categorias pertinentes à nossa pesquisa, no que se refere ao trabalho *docente*:

Quadro 3 Focalização dos STTs

Focos dos STTs	Desdobramentos dos Focos
<p>1. Agir-referente (STTs focados em um ou mais aspectos do trabalho realizado em sala de aula pelo professor).</p>	<p>1.a: Caracterização da Tarefa: STT focalizando na definição do trabalho do professor e na significação da tarefa;</p> <p>1.b: evocação dos determinantes que influenciam a realização da tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - determinantes externos: aspectos relacionados aos recursos (salas de aula, disposição dos alunos, materiais utilizados) e características dos alunos, atos prescritivos, etc.; - determinantes internos: aspectos ligados às capacidades a aos recursos do actante (conhecimentos e saberes, capacidades de empatia, sentimentos de segurança, inseguranças, etc.); <p>1.c: evocação do desenrolar da tarefa, se referindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a preparação da tarefa: preparação de materiais, atos prévios, programação das aulas, planejamento, etc; - a realização da tarefa; - outras possibilidades de realização da tarefa.
<p>2. Trabalho em geral (no quadro da instituição ou do serviço).</p>	<p>2.a: Organização do trabalho, na instituição, o serviço, a organização própria do professor, etc;</p> <p>2.b: condições de trabalho: aspectos ergonômicos, relacionais, o contexto geral da escola, relacionamento com os alunos, etc;</p> <p>2.c: evocação do métier ou profissão: seu papel, seus valores, responsabilidades, sua visão da profissão, etc;</p>

3. Percepção da pesquisa em andamento.	3.a: compreensão da pesquisa pelo agente (professor): tema, atitude da pesquisadora, etc; 3.b: reações do professor à situação de pesquisa: sentimentos, comparações, etc.
---	---

Fonte: BULEA BRONCKART; BRONCKART, 2017

Bronckart (2006), em suas pesquisas com o trabalho do professor, define o **agir** em um sentido genérico, para compreender qualquer forma de intervenção orientada no mundo; o **Agir-referente** pode pertencer a diversas ordens e constituir-se em contextos sociais, econômicos e históricos específicos, como um *trabalho* que implica diversos tipos de profissionais e cuja estrutura possa ser dividida em *tarefas*. A caracterização de Bulea (2010); Bulea Bronckart e Bronckart (2017), proporciona modos de analisar o discurso do professor que englobem o Agir-referente e aquilo que o influencia e desdobra-se a partir dele.

Abaixo analisamos a entrevista utilizando os conceitos expostos e discorreremos brevemente sobre o contexto no qual a entrevista foi realizada.

4.4.2 O contexto de produção da entrevista

O professor com o qual trabalhamos leciona a disciplina de Ciências da Natureza em uma escola da rede pública de Londrina-PR, de médio porte e possui poucos anos de experiência como docente no ensino regular e apenas dois anos na modalidade EJA. Mostrou-se bastante aberto e receptivo para participar da pesquisa desde nosso primeiro contato, demonstrando interesse na pesquisa e propondo-se a colaborar voluntariamente.

Desde esse primeiro contato, já notamos o interesse do professor em participar dessa pesquisa a fim de colaborar com a ciência. A partir de então, marcamos uma data para conversar sobre a pesquisa e realizar as entrevistas, que ocorreram na residência do professor, visto que em tempos de pandemia, as escolas permaneceram fechadas até o final de 2020, tornando o ensino totalmente remoto. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas (ANEXOS/APÊNDICE).

O docente parecia se sentir à vontade em sua residência e logo iniciamos a

primeira parte da entrevista, onde o professor demonstrou uma possível insegurança em ter sua fala gravada, entretanto, ao longo do processo o docente ficou mais a vontade.

No escritório particular do professor, iniciamos a entrevista que se estendeu por cerca de quarenta minutos. Obtivemos informações importantes sobre a situação do docente, seu contexto de trabalho e as dificuldades enfrentadas nesta modalidade de ensino.

Agendamos uma outra data para a continuidade da segunda parte da entrevista, a qual realizou-se brevemente, no mesmo ambiente particular do professor, com duração de trinta e cinco minutos e obtivemos informações sobre os obstáculos que o novo contexto de ensino traziam e suas dificuldades em trabalhar com a modalidade EJA de modo remoto, assim como a falta de preparação do próprio agente.

5 ANÁLISES E RESULTADOS

O objetivo deste estudo é investigar as representações de um professor sobre o seu trabalho real no contexto atual da pandemia na Educação de Jovens e Adultos.

Para a análise, é preciso ter ciência de que o gênero entrevista tem como características a oralidade e o discurso direto. Além disso, o entrevistado pode expressar tanto o que de fato pensa como articular uma linha discursiva que seja mais pertinente ao contexto de que se está tratando. É possível perceber esses aspectos considerando-se como foi feita a entrevista (no caso, por meio de perguntas e respostas diretas, gravadas), em que ambiente (com pressão ou sem) e o tempo que o entrevistado tinha para articular as respostas. Isso tudo faz parte do contexto de produção da entrevista, que, uma vez realizada, se torna uma organização textual, passível de análise.

Nesse sentido, com a finalidade de identificar os tipos de conteúdos mobilizados nos discursos do professor entrevistado, primeiramente é necessário realizar uma análise global dos segmentos temáticos (BRONCKART, 2008) para depois identificar os tipos de discurso e os modos como eles se organizam temporalmente.

Assim, esta seção pretende analisar os dados coletados a partir da teoria apresentada nesta pesquisa sob o procedimento da *Interpretação do Agir* (BULEA, 2010, BULEA BRONCKART & BRONCKART, 2017).

Para tanto, para a análise dos dados foram necessárias as seguintes fases de tratamento dos dados, segundo os procedimentos metodológicos descritos na Seção anterior:

- a) recortes dos segmentos temáticos;
- b) definição dos temas das representações a partir dos recortes;

c) identificação e análise das figuras de ação;

Desse modo, os temas selecionados para a interpretação do agir foram elencados segundo a ordem de aparição nas entrevistas.

Vamos tratar de cada um dos Segmentos expostos anteriormente, com o objetivo de chegar às representações do sujeito sobre o seu próprio trabalho (desenvolvidas no seu agir). Abaixo, demonstraremos com fragmentos da transcrição como este percurso temático se deu.

5.1 FIGURAS DE AÇÃO: (RE-) CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR RELACIONADAS AO AGIR NA EJA

Com o objetivo de identificar respostas à questão 1 desta pesquisa, buscamos nas representações do professor, quais indícios podem ser detectados em relação à organização/articulação dos saberes a ensinar com a questão da interdisciplinaridade.

Nos Segmentos de Tratamento Temático (STT) encontrados nos enunciados do professor como resposta aos Segmentos de Organização Temática (SOT) propostos pelo entrevistador, buscamos indícios que podem ser relacionados à organização e articulação dos saberes a ensinar com a questão da interdisciplinaridade. Os questionamentos do entrevistador foram os elementos desencadeadores que nos permitem encontrar indícios sobre o que ele pensa sobre si próprio e sobre as suas competências e habilidades para desenvolver o seu trabalho de forma interdisciplinar no contexto da EJA.

Como facilitador metodológico, analisaremos as respostas de acordo com os temas (correspondentes aos objetivos específicos) e não conforme a ordem que aparecem na entrevista.

Dessa forma, no segundo grupo de questões, realizada em data diferente do primeiro grupo, foi questionado inicialmente ao professor o que ele entende por prática de ensino interdisciplinar (questão 1) e obtivemos o segmento a seguir, que constitui o STT em análise:

1) SÃO práticas que **a gente** CONSEGUE, é... alinhar tanto por exemplo ciências

com geografia ou português com ciências... SÃO matérias, assuntos que **a gente PODE, a gente CONSEGUE** trabalhar junto [...]

Podemos interpretar neste segmento que o professor não deixa claro o seu conceito de ensino interdisciplinar, utilizando o verbo “alinhar” para se referir às relações entre as disciplinas ou áreas e afirma que é possível trabalhá-las em conjunto (se referindo a duas disciplinas), mas não dá mais informações a respeito de sua compreensão sobre o conceito de interdisciplinaridade.

Esse STT faz parte do gênero entrevista, e como é prototípico desse gênero o tipo de discurso predominante é o discurso interativo, que demonstra a forma de direcionamento concreto entre os interlocutores (entrevistado e entrevistador). O caráter conjunto desse tipo de discurso fica demonstrado pela organização do conteúdo temático que se apresenta em conjunção ao mundo ordinário dos agentes produtores da ação de linguagem.

A figura de ação encontrada nesse segmento é a *figura de ação ocorrência*, e a marca de agentividade recai no uso do pronome “a gente”. Isso indica a implicação do actante no que diz respeito ao momento da enunciação. Os verbos no presente do indicativo indicam. O discurso interativo (em conjunção) se deriva do Mundo do Expor (com a implicação) em que o enunciador deixa clara a relação que as instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem. O sujeito do enunciado designado e textualizado pela forma pronominal *a gente* é o trabalhador envolvido no agir, constituindo assim um registro do modo de expressão da agentividade do professor (sujeito da nossa pesquisa).

Em seguida foi apresentado um novo SOT em que ele foi questionado como trabalha a disciplina de ciências da natureza de forma interdisciplinar (questão 2). Ele elabora o seu enunciado de forma a constituir um STT:

2) *Nas ciências, a biologia a gente TEM vários assuntos, temas que a gente TRABALHA tanto na biologia quanto por exemplo, na geografia*, como os biomas. Fora isso, na ecologia **a gente** PODE TRABALHAR junto não só com a geografia, mas FAZER um projeto que trabalhe com a ecologia, por exemplo, com a reciclagem de resíduos, se eles reciclam o lixo dentro de casa etc.

Neste STT também materializado no discurso interativo, podemos observar que o professor tem ciência de que há assuntos em comum entre disciplinas (*Nas*

ciências...; a biologia ...; a gente tem vários assuntos, temas que a gente trabalha tanto na biologia quanto por exemplo, na geografia...), e que se pode trabalhar duas disciplinas unindo-as em torno de um tema/assunto, considerando esta como combinação-associação- contribuição de áreas/disciplinas/conteúdos, que para ele caracteriza a interdisciplinariedade.

No enunciado do professor ele assume a sua agentividade colocando -se em conjugação e implicação com o ato de produção. Ele expõe o que pensa, o que representa do seu agir profissional, a sua crença de que a forma interdisciplinar é a melhor maneira de levar a sua prática, declara a sua convicção de que o melhor é elaborar um projeto que envolva os alunos de forma prática, articulando a vida real e indo além da teoria em sala de aula.

3) **Eu** LEMBRO que **eu FIZ um projeto** para construir lixeiras, **eu idealizei** e os alunos se ORGANIZARAM, FIZERAM e SEGUIRAM um roteiro e FIZERAM seu próprio passo a passo, mas só que no começo eles FICARAM animados, mas depois como na Eja o fluxo de alunos É constante, nem todos TERMINAVAM juntos a disciplina, daí o projeto FOI meio difícil de concluir, mas só que se pegasse uma turma regular de Eja, todo mundo semestral, sim, seria legal, ia sair um projeto bom.

Do enunciado (2) em conjugação ao momento da produção marcado pelos verbos no presente e pelos dêiticos de pessoa (*a gente tem*), em (3) o enunciador passa a criar um eixo de referência temporal delimitado, situado anteriormente à situação de interação explicitamente marcado pelo verbo no pretérito (*eu fiz ... eu idealizei*).

A expressão da agentividade, no segmento (3) constitui uma *figura de ação ocorrência* que é marcada pela marca da modalização apreciativa (*eu lembro que*) que pode ser interpretada como um indício do sentimento subjetivo relacionado ao dever cumprido e à ausência de culpa/remorso pelo agir. Com a referência a um fato ocorrido no passado, o enunciador introduz o **SOT** relacionado às dificuldades oriundas do contexto da EJA, à rotatividade de alunos que não iniciam e terminam a disciplina ao mesmo tempo. A dificuldade apontada nesse segmento mostra as representações do professor carregadas de frustração pelo trabalho não realizado.

Em síntese, no segmento (2) temos uma *figura de ação ocorrência* caracterizada pela marca de agentividade por meio de pronome em primeira pessoa no singular e plural (eu, a gente), implicando sua agentividade individual e coletivizada. Em relação às marcas de temporalidade, temos os verbos no presente do indicativo (tem, trabalha, pode trabalhar, fazer, lembro, é) indicando simultaneidade. Em seguida, no segmento (3) encontramos a *figura de ação acontecimento passado*, caracterizada pela evocação de um acontecimento (passado) pelo actante, que utiliza a relação de temporalidade relacionada ao passado, em que as operações de construção das coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático do texto, são apresentadas de maneira disjunta das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem do agente - professor da EJA. O dêitico de pessoa (*eu*) e verbos no pretérito perfeito (fiz, idealizei, organizaram, seguiram, fizeram, ficaram, foi) e imperfeito (terminavam) demonstram as suas representações sobre o agir naquele contexto: trabalho interrompido, frustrado, com impedimentos oriundos do próprio contexto.

Na sequência foi questionado ao professor na questão 3, quais são os pontos positivos e negativos ao se trabalhar com esse tipo de prática (interdisciplinar) – ou seja, apresentamos ao professor o SOT sobre o qual devia discorrer, e o que se seguiu constitui o STT a esse SOT, quando ele declara:

4) A importância seria que **a gente** CONSEGUISSSE trabalhar assuntos que ESTÃO perto da realidade deles, do cotidiano e que outras disciplinas PODEM estar associadas facilmente. O benefício VAI ser que **a gente** CONSEGUE instigar o aluno a conhecer o porquê das coisas... **a gente** CONSEGUE é... mostrar ou trabalhar assuntos que VAI estar no dia a dia do aluno, VAI estar próximo a ele, ou seja, **a gente** CONSEGUE instigar o seu conhecimento, sua curiosidade e saber o porquê determinado fenômeno OCORRE, não numa forma assim, fragmentada, mas de uma forma bem ampla, mostrar para ele que ele PODE saber que os assuntos PODEM estar interligados com aquele problema, nas várias áreas não só da ciência, mas tanto da física, química, geografia, português, né... CONSEGUE interligar aquele problema para todas essas disciplinas ... o ponto negativo seria que PODE ser a falta de tempo né, pra gente trabalhar, falta de recursos, às vezes mesmo número de alunos que poderia ser grande ou muito pequeno, porque na Eja TEM, tinha muita sala com poucos alunos né, que não tinha uma dinâmica para você trabalhar e, mas só que nessa interdisciplinaridade, o que mais AMARRA esse conhecimento É a falta de recurso, tanto de tempo quanto de material.

Verificamos aqui novamente a presença de STT relacionado à concepção de interdisciplinaridade pelo professor, considerando esta como combinação-associação - contribuição de áreas/disciplinas/conteúdos e o trabalho com projetos.

Inserido no gênero entrevista, o STT é configurado em discurso interativo pelo qual o enunciador formula a sua agentividade na primeira pessoa (*a gente*), com os verbos no presente, colocando-se em conjunção e implicação ao ato de produção. Ele declara considerar importante trabalhar interdisciplinarmente assuntos que fazem parte da realidade dos alunos em seu cotidiano e que o objetivo seria a prática social dos conhecimentos adquiridos na escola. Podemos interpretar que o professor tem consciência de que as áreas e disciplinas não estão isoladas e que é necessário uma articulação entre elas para tornar o ensino e aprendizagem mais real e eficaz para o aluno.

Em contrapartida, o professor cita os problemas em trabalhar com essa prática interdisciplinar, que são a questão da carga horária reduzida e a falta de recursos humanos e materiais, considerando esses problemas os responsáveis por “amarrar” esse conhecimento, que ao nosso ver, o professor se referia à prática interdisciplinar (nessa interdisciplinaridade, o que mais amarra esse conhecimento É a falta de recurso, tanto de tempo quanto de material). Ou seja, para este professor as dificuldades estão em fatores externos a ele, pelos quais não pode ser responsabilizado.

Nesse segmento observa-se a *figura de ação ocorrência*, uma vez que o agir está relacionado aos seus próprios atos (“a gente consegue”), forte implicação do actante com a presença do pronome “a gente” e verbos no presente (consegue, estão, vai, ocorre, pode, podem, tem, amarra, é), indicando simultaneidade.

Em relação ao conhecimento do professor sobre os objetivos específicos interdisciplinares nos documentos oficiais e como ele acha que podem ser adaptados no contexto atual da pandemia (questão 5 do grupo 2), o professor elabora o STT como resposta:

5) se **a gente** não ESTIVESSE numa pandemia ... se só TIVESSE essa aula remota... e **eu TIVESSE** todo o material, o projeto pronto, certinho... **eu ACHO** que IA sair um projeto muito legal ... esse meio de ensino, via google meet e classroom É um ensino meio assim... distante... porque agora que **a gente** ESTÁ numa pandemia **eu VEJO** que **eu ABRO** lá o classroom, POSTO a atividade, **eu EXPLICO** a matéria (por escrito) e depois **eu FICO** no meet...

O enunciador mobiliza, nesse segmento, uma atitude discursiva do argumentar numa ação verbal efetuada no gênero entrevista, em que, ao responder ao SOT proposto pelo entrevistador, o entrevistado discorre sobre uma temática que considera controversa, e pela qual ele deseja criar no interlocutor um efeito de sentido que o faça aderir à tese que expõe (EJA é um contexto cheio de dificuldades para o agir de um professor). Para isso ele lança mão de uma *figura da ação experiência* constituída pela atividade resultante de experiências passadas, cristalizadas nas ocorrências vividas e que lhe deram experiência profissional.

*6) os **alunos** ENTRAVAM no clasroom, POSTAVAM um “bom dia” apenas para não levar falta, mas daí **eu TENTAVA** a comunicação pelo classroom, por mensagens no whatsapp... tentar uma interação, né... mas só que **eu FICAVA** no vácuo, **eles** não RESPONDIAM, **eles** não ESTAVAM mais presentes ... no google meet, muitas vezes **eu MARCAVA** o encontro com **eles** para a interação pelo vídeo, mas não APARECIA ninguém ... às vezes APARECIA no máximo um aluno. **Eu VEJO** que TEM muita pouca vontade...*

No STT (6) encontramos uma *figura de ação acontecimento passado*, configurada no relato interativo. A impressão que fica é a de que o professor se refere a um tempo passado, como ilustração do que foi/aconteceu. Os atos que ele invoca são apresentados como referência a um eixo temporal situado anteriormente à situação da entrevista, cuja origem é marcada pelos verbos no pretérito imperfeito (entravam, tentava, marcava...). O sujeito actante se torna implicado nesse acontecimento relatado com a presença da primeira pessoa (eu). São elementos de acontecimento relatado que fazem parte do “acontecimento “ passado, agora sendo relatado.

Nesse STT (6) o professor não responde ao SOT proposto, que era sobre os objetivos interdisciplinares nos documentos oficiais. Ele opta por se referir à modalidade de aula remota, utilizando as plataformas *google classroom* e *google meet* que limitaram suas práticas de ensino. Percebemos aqui, que o professor se importa com a relação interpessoal com os alunos e no ensino remoto sente falta dessa interação. Mesmo havendo a possibilidade de encontros *online* por chamada de vídeo, nos quais o professor estava sempre presente nos horários agendados previamente, preparado para esclarecer dúvidas, interagir e ensinar, entretanto os alunos não

apareciam, causando o impedimento para o agir do professor.

7) HÁ um grande desinteresse... falta motivação... não estão nem aí... Pra mim é muito difícil ensinar para uma turma que não ESTÁ presente, né...

No STT (7) podemos identificar a *figura de ação ocorrência*, visto que é marcada pelos pronomes em primeira pessoa singular (*mim*) que revela a implicação do actante, com um nível de contextualização muito forte. O actante identifica aspectos do seu agir nas suas dimensões particulares, que ele percebe. É um segmento de discurso interativo com o eixo temporal na situação de interação. Do ponto de vista das marcas da agentividade ele é designado por “eu”, “mim”, o que lhe dá o estatuto de ator.

5.2 O IMPACTO SOCIAL SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO

A segunda questão que norteia esta pesquisa *Quais as representações de um professor sobre o impacto social do seu trabalho na educação de jovens e adultos?* Está relacionada ao objetivo específico de investigar as representações que o professor investigado tem em relação ao impacto social do seu trabalho para a modalidade de ensino EJA. Nesse sentido, buscamos interpretar dados da análise que nos permitam encontrar respostas a essa questão de pesquisa subjacente a esse objetivo.

No início da entrevista, na questão 4, quando perguntado ao professor “*quem são essas pessoas que buscam a EJA, quem são esses alunos da EJA?*” - o professor relatou a questão da exclusão social, preconceitos e discriminação:

8) São alunos **que são excluídos**, se sentem excluídos por não terem continuado os estudos... porque abandonaram muitas vezes esses alunos acordam né, caem na real ... que é necessário **TER** um estudo, um diploma para conseguir um trabalho, porque hoje em dia o mínimo que eles cobram é o segundo grau completo, **muitos deles se vêem meio discriminizados por não TEREM conseguido**, não **TER** oportunidades, né... ou mesmo **TEREM** desistido da escola e **eles TEM** que... correr atrás do prejuízo, **eles** precisam, necessitam ... então **eles** precisam correr atrás.

O docente, a partir de sua percepção, ressalta a existência da exclusão social em relação a essa modalidade de ensino e a esses alunos, que já adultos compreendem a necessidade e a importância da escolarização para a vida futura, gerando discriminação pela sociedade e por eles mesmos, ao se verem como tal e, segundo o professor, “correr atrás do prejuízo”, buscando uma mudança com maior comprometimento, ou seja, a importância da educação na vida do cidadão. Ele não se refere especificamente a um tipo de exclusão como os que são apontados na literatura da área (exclusão de gênero: exclusão cultura ou exclusão étnica). Ele se refere implicitamente à *exclusão social* sentida pelas pessoas que ultrapassaram a idade/faixa etária para os estudos referentes à Educação Básica.

Do ponto de vista das marcas de agentividade, observa-se a forma pronominal ELES, o que caracteriza uma *figura de ação canônica*, identificada como um agir captado sob a forma de “[...] construção teórica, abstração feita de todo contexto das propriedades do actante que a efetua” (BULEA, 2010, p. 141).

Segundo Nascimento (2016), a *figura de ação canônica* é descontextualizada, com validade geral, evocando instâncias externas, que se responsabilizam pelo que é dito, dependendo sempre de normas em vigor. É caracterizada por uma evocação genérica dos fatos que não se relacionam nem com a situação de interação nem com qualquer origem temporal e por graus variáveis de implicação do autor do texto no conteúdo evocado. O actante é neutralizado no discurso e o eixo de referência temporal é não limitado e geralmente não situado, com formas do presente genérico. Os procedimentos são expostos de forma cronológica, focalizando o próprio cuidado ou normas exteriores que regulam o agir.

Na questão de número oito, foi colocada a seguinte indagação para o professor: “*Professor, você acha que a sua instituição formadora preparou os alunos para trabalhar com essa modalidade de ensino? Você se sente preparado? Durante seus estudos, você teve acesso a orientações de como ministrar aulas para essa modalidade de ensino? Como foi essa experiência?*”

9) No primeiro ano que **eu fui** dar aula na EJA foi bem difícil, porque na faculdade ... **a gente tem** o estágio obrigatório, que pega lá o ensino fundamental e médio regular, mas com a EJA **a gente não teve** nenhum contato. Eles são totalmente discriminados porque **a gente não tem** uma formação ... **a gente não tem essa formação direcionada para esse público. Em nenhum momento durante a faculdade não ouvi falar de EJA, nem depois.**

Verificamos aí a questão da formação deficitária, onde se encontram contradições nas oportunidades de formação oferecidas aos professores, desde a inicial até a continuada, sendo o déficit ainda maior quando observamos a modalidade da EJA.

O professor admite sua dificuldade em trabalhar com essa modalidade de ensino devido a sua formação falha, que em nenhum momento abordou ou apresentou essa modalidade de ensino (a gente não teve nenhum contato, eles são discriminizados), o que aponta para a instituição formadora. O professor se coloca no texto e afirma que não teve formação nenhuma para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos durante sua formação inicial e nem depois, na formação continuada e hoje o professor é atuante desta modalidade de ensino há dois anos, sem preparo formal.

Em relação às marcas de agentividade, há ocorrências em que o pronome **eu** é empregado para referenciar o actante central, embora o pronome “a gente (nós)” (professor coletivizado) também tenha sido empregado com a mesma função.

Na questão 10 foi questionado ao professor se “*depois de ter passado esses dois anos trabalhando com essa modalidade de ensino, você se sente preparado para essa atividade? Como você prepara os conhecimentos exigidos pela disciplina para essa modalidade de ensino?*”. O professor entrevistado elabora o seu enunciado configurando-o no discurso interativo pelo qual relata sobre onde buscou subsídios para fundamentar seu trabalho com esse público, em relação aos conteúdos:

10) Na verdade **eu PREPARO** aula... **eu não ESTOU preparado**, sempre **eu TENTO**, né... resumir da forma mais sucinta e... da forma mais fácil para eles tentarem entender, porque a faixa etária... TEM alunos desde 16 anos até 70, 75 anos. **VOCÊ não PODE** preparar uma aula só voltada para uma faixa etária, **VOCÊ TEM** que falar de uma forma bem simplificada para que as pessoas de mais idade consigam acompanhar a aula. [...]
[...] **TIVE** que adaptar o meu jeito de falar ... buscar um linguajar mais simples.

Observamos na fala do docente o gesto de adaptação ao contexto, revelando a dificuldade em trabalhar na mesma turma com faixas etárias tão diferentes e distantes entre si. O professor busca simplificar as exposições e explicações de maneira que atenda a todos os alunos, independente da idade e isso gera restrições

para o desenvolvimento do conteúdo. O professor prioriza a “facilidade, a escolha de vocabulário simples”, supondo que os alunos de idade mais avançada não compreenderiam o conteúdo se fosse diferente (preparar uma aula só voltada para uma faixa etária, você tem que falar de uma forma bem simplificada para que as pessoas de mais idade consigam acompanhar a aula).

Os modalizadores enunciativos presentes no discurso do professor indicam o seu posicionamento descontente em relação a sua capacitação para este trabalho (*eu não estou preparado, eu tento*).

Em relação às marcas de agentividade, observa-se a coexistência de duas formas pronominais: *eu* e *você*.

A partir do STT (10), é possível classificar a *figura de ação ocorrência*, uma vez que o agir está relacionado aos seus próprios atos (*“eu preparo”, “eu não estou preparado”, “eu tento”, “tive que adaptar”*) e pelas localizações temporais de simultaneidade, com a predominância de verbos no presente do indicativo (*preparo, estou, tento, tem, pode*).

A questão de número 14 foi a seguinte: *“De acordo com a sua experiência, quais seriam os pré-requisitos, as capacidades e conhecimentos que você julga necessário para a função de professor da EJA?”* Na resposta do professor podemos observar as representações do professor sobre o público-alvo:

11) **Eu ACHO** que a minha formação FOI meio falha, mas só que isso daí **eu ACHO** que É geral, não É só nessa instituição que eu me formei, porque a EJA, **eles SÃO** discriminizados. *O que SERIA legal é se TIVESSE uma disciplina dentro da graduação que SEJA voltada para esse público, não PRECISA ser toda a graduação, mas pelo menos um semestre, pra gente APRENDER a lidar com esse público, que ao mesmo tempo É muito diferente do ensino regular e a gente CONSEGUE aproveitar, porque se você for conversar com uma aluna da EJA que TEM 70 anos, ela VAI ESTAR mais próxima do linguajar de uma criança que ESTARIA no 6º ano, então você TERIA que simplificar, mas conforme o interesse deles aumenta, você PODE ir mudando o linguajar, não PRECISA ser tão do cotidiano, pode inserir alguns termos científicos.*

Por meio da fala do docente, verificamos o STT da representação relacionada ao público alvo e da formação deficitária. O professor acredita ser importante a abordagem dessa modalidade de ensino pelas instituições formadoras, nos cursos de graduação, para que tenham uma ideia de como trabalhar com essa modalidade de ensino (pra gente aprender a lidar com esse público...), que, conforme o professor, é

muito diferente do ensino regular. O agir do actante em relação à modalidade de ensino é apresentado sob a forma de dificuldades advindas pela formação deficitária.

Em relação à agentividade há a alternância de “eu e a gente” (eu acho, a gente consegue) há também a ocorrência do pronome em terceira pessoa “eles/ela” (eles são discriminizados, ela vai estar...) e da segunda pessoa “você” (você teria, você pode) e verbos no presente do indicativo (*acho, é, são, tem, pode, precisa*) indicando simultaneidade em relação ao futuro do pretérito que modaliza o enunciado no sentido de que o enunciador se sente inseguro, pouco confiante na verdade do que afirma (seria, teria, estaria).

Aqui podemos encontrar a *figura de ação experiência*, na qual o professor não é actante nesse discurso, há a coexistência de formas pronominais de segunda pessoa “você”, alternando com o pronome “a gente”, que revelam menor implicação do actante, o que é confirmado pelo actante se colocar no texto como ator ou como agente das ações.

O quadro a seguir sintetiza as (re-) configurações do trabalho do professor relacionadas ao agir na EJA que foram apontadas nos dados emergentes das análises:

Quadro 4 - Segmentos de Tratamento Temático mobilizados pelo professor quanto às dificuldades/desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho na EJA

Segmentos de orientação temática (SOT)	Segmentos de tratamento temático (STT)	STTs predominantes
Modalidade de ensino EJA	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do público-alvo - Exclusão social do público-alvo 	<p>Trabalho em geral: condições de trabalho.</p> <p>Determinantes externos</p>

Docência	<ul style="list-style-type: none"> - Formação deficitária do professor - necessidade de se enquadrar a uma nova realidade/ Gestos de adaptação ao contexto 	<p>Trabalho em geral: ofício ou profissão - condições de trabalho; Organização do trabalho; (papéis, responsabilidades, valores).</p> <p>Desenvolvimento: preparação e realização da tarefa.</p>
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> - combinação-associação-contribuição de áreas/disciplinas/conteúdos - Projetos 	<p>Trabalho em geral: ofício ou profissão - condições de trabalho; Organização do trabalho; (papéis, responsabilidades, valores).</p> <p>Desenvolvimento: preparação e realização da tarefa.</p>
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de interesse/interação; - realização de atividades e avaliações; - Grande diferença na faixa etária; 	<p>Agir-referente: determinantes externos (alunos) determinantes internos (dificuldades);</p> <p>Trabalho em geral: condições de trabalho.</p>

Fonte: a autora

Ao analisar a entrevista enquanto corpus desta pesquisa, colocamos em evidência as figuras de ação que emergiram dos segmentos de tratamento temático (STT) como resposta aos segmentos de orientação temática (SOT) apresentados ao entrevistado.

Nesse momento da nossa reflexão, consideramos importante recorrer à distinção entre figuras de ação internas e externas (BULEA & BRONCKART, 2017). Essa distinção se torna importante na medida em que as figuras de ação internas se referem às representações e às avaliações que uma pessoa constrói sobre o seu próprio agir, sobre a sua própria responsabilidade na atividade coletiva (do métier

profissional) – o que implica, dessa forma, intenções e razões para o agir, assim como as capacidades para esse agir.

Podemos observar que o professor descreve e relata o seu próprio agir, mas às vezes ele tende a substituir a análise do seu próprio trabalho e dos aspectos que o constituem por uma descrição com comentários do agir dos seus alunos.

No caso das figuras de ação que dizem respeito ao agir do entrevistado, elas constituem “figuras de ação internas”.

No caso das “figuras de ação externas”, estas são assim denominadas quando o referente é o agir de outros protagonistas da situação de trabalho (os alunos) - o que é frequente no discurso do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu de inquietações que se fizeram presente ao longo de toda a minha formação inicial e continuada, e que cresceram no exercício da minha profissão que transcorreu no contexto da EJA.

No processo que envolveu as análises consideramos que as questões de pesquisa foram respondidas, o que nos permite considerar que os objetivos traçados foram atingidos.

O nosso estudo deixa saliente que a entrevista semiestruturada, que constituiu os Segmentos de Orientação Temática – SOTs - apresentados ao entrevistado (sujeito da pesquisa), foi um instrumento de pesquisa suficiente para fazer emergir dados que evidenciaram os desafios, obstáculos e dificuldades ao agir do professor no contexto da EJA, sobretudo aos relacionados à questão da Interdisciplinaridade, tão demandada pelas prescrições oficiais para esse contexto de formação da Educação Básica brasileira.

Os STT emergentes nos enunciados do professor-sujeito da pesquisa apontam para dificuldades oriundas do próprio professor que ainda não está familiarizado com a tecnologia para implementar aulas remotas no contexto da pandemia. Contudo, a pesquisa demonstra que esse professor se sentiu prestigiado, ouvido e assistido pela pesquisadora, o que foi interpretado por ele como um processo formativo, resultante

das reflexões e tomadas de consciência que as interações com a pesquisadora lhe proporcionaram.

A partir das análises realizadas, pudemos perceber que as figuras de ação-ocorrência, ação acontecimento-passado e ação experiência são os agires de linguagem mais presentes no discurso do professor.

Em relação aos temas e subtemas que emergiam e foram discutidos, o professor conseguiu mobilizar figuras de ação experiência que foram compartilhadas e, até mesmo, problematizadas.

O que percebemos ao final deste trabalho é a necessidade gigantesca de investimento e pesquisas em formação continuada que possam atingir TODOS os contextos da Educação Básica, o que inclui a EJA.

Em relação às contribuições dessa pesquisa, esperamos poder ter contribuído para que se conheça melhor como funciona a Educação de Jovens e Adultos - não só em nosso município como também no Brasil.

Esperamos poder ter contribuído para levantar discussões sobre a formação docente e a forte relação entre ela e a qualidade do ensino. Ainda, sobre essa questão, esperamos contribuir para discussões sobre a qualidade e a validade da formação docente. Não temos dúvidas de que discutir sobre essa temática é algo muito relevante, sobretudo porque ela evidencia a necessidade de investimentos em formação inicial dos futuros professores, mais importante até que o oferecimento de prescrições, cursos e materiais didáticos e pedagógicos. Muito importante também é reconhecer que é necessário mobilizar saberes sobre como o professor interpreta, recebe e age mediado por essas “orientações oficiais”.

Sobre nossas considerações com relação à Interdisciplinaridade, vemos nela uma forte aliada na articulação indispensável dos saberes para o público alvo da EJA. Para nós, a Interdisciplinaridade é uma postura, uma nova atitude diante do ato de conhecer, de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista, aproximando-o da realidade do aluno.

Em relação ao nosso fazer científico, defendemos os pressupostos fundamentais do interacionismo sociodiscursivo (ISD), assim como os aportes teórico-metodológicos deles decorrentes, uma vez que acreditamos haver uma coerência interna nessa proposta, com a articulação clara das relações entre seus fundamentos filosóficos, psicológicos, linguísticos, didáticos e formativos.

Quanto ao papel enquanto pesquisadora, embrenhar-me nessa pesquisa permitiu o meu próprio desenvolvimento profissional, o que me faz sentir mais capacitada e “instrumentalizada” para agir em meu trabalho.

Além disso, buscar respostas para os questionamentos sobre a realidade da EJA no país me fez enxergar que o sucesso para aprendizagem tem uma de suas raízes na formação, mas, principalmente, na maneira como o docente recebe, interpreta e está disposto a receber prescrições e orientações para repensar e “revolucionar” a sua prática.

REFERÊNCIAS

AIUB, Monica. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O mundo da Saúde**, v. 30, n. 1, p. 107-16, 2006. Disponível em < http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/34/interdisciplinaridade.pdf> Acesso 20 mai 2020.

ALVARES, S. C. Educação Estética para Jovens e Adultos, a beleza no ensinar e no aprender. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção questões da nossa época; v.10).

ASSALI, Ana Beatriz. **Educação no espaço escolar e não escolar, agentes de construção do saber e a interdisciplinaridade**: perspectivas de articulação na educação. 96 fls. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

AULER, Décio. Articulação Entre Pressupostos do Educador Paulo Freire e do Movimento CTS: Novos Caminhos Para a Educação em Ciências. **Revista Contexto & Educação**, v. 22, n. 77, p. 167-188, jan/jun. 2007

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Ensino superior): 275-326. 1953 /1992.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSCO, Debora de Macedo Cortez. **Educação de jovens e adultos: dos discursos de alunos evadidos à construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens**' 04/12/2015 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de Línguas Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA,

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000a. Brasília: MEC, 2000a. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2012.

BRASIL, MEC/CNE/CES. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas**. CNE. Parecer CNE/CES 1.301/2001, Diário Oficial da União de 7/12/2001, Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. CNE/CES. Resolução CNE/CES 7/2002: estabelece as **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas**. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces07_02.pdf Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência internacional de Educação de Adultos** (VI Confinteia). Brasília: MEC, Goiânia: Funape/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso 13 nov 2019

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 29 nov 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 14 jul 2019

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado; Pérciles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2009/2012.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Tradução de

Anna Rachel Machado e, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P; BULEA, E. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, J. P; BULEA, E. **As unidades semióticas em ação:** estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Organização Eliane Gouvêa Lousada; Luzia Bueno; Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2017.

BRUNELLI, Osineia Albina. **Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática.** 2012. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)-Inst. de Educação, Univ. Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades.* 2007. 171 f. Diss. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2961> > Acesso em 28 jan 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. (Cadernos de educação ambiental; 2) Disponível em <<http://www.agraer.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3oAmbiental-ISABEL.pdf>> Acesso em 8 jun 2020.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; CABRAL BASTOS, L. (Org.). Identidades: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CENTA, F. G. **“Arroio Cadena: cartão postal de Santa Maria?”:** possibilidades e desafios em uma reorientação curricular na perspectiva da abordagem temática. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. União da Vitória: Kaingangue, 2005. p. 35-60.

DE SOUZA, Fernando Cesar. Estudos sobre a interdisciplinaridade: ritual da ciência ou ciência do ritual?. **Informação & Sociedade**, v. 27, n. 1, 2017. Disponível em < <https://search.proquest.com/openview/2ce0d164c9c1a63611bc6fd8fec3ee56/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030753> > Acesso em 22 mai 2020

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1970.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (Org.). **A Virtude da Força nas Práticas Interdisciplinares.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003/2006.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Jacqueline Ribeiro Fernandes. **Projetos didáticos com gêneros textuais: Contribuição para uma pedagogia interdisciplinar.** 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Interdisciplinaridade.** ALEA, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2008.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2012.

_____. **Educação matemática de jovens e adultos.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Sarah Fantin de Oliveira Leite. **A parceria na interdisciplinaridade: formação de uma nova consciência coletiva – estudos a partir das vivências em ensino superior.** Dissertação de Mestrado. Orientadora Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. Programa Educação: Currículo. PUCSP, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 7ª ed – São Paulo: Atlas, 2019.

HALMENSCHLAGER, K. R. **Abordagem de temas em ciências da natureza no ensino médio: implicações na prática e na formação docente.** 2014. 373 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: history, theory, and practice.** Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 1990.

_____. **Ensino interdisciplinar: didática e teoria.** In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, v. 6, n. 73, p. 2-23, 2005. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176>> Acesso 8 jun 2019

LEITE, Sandra Fernandes. **O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250841> Acesso em: 22 nov 2019.

_____. O Novo Plano Nacional de Educação: Ganhos e Perdas para a Educação de Jovens e Adultos. IN: **Revista @ambienteeducação** - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 - nº 3 • set/dez, 2014 - 560-569. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/504/480> Acesso em: 17 nov 2019.

_____; PALMEN, Sueli Helena de Camargo. As metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para a Educação Básica: um estudo preliminar da região dos cerrados do centro-norte do Brasil. IN: **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 7, Nº 1, p. 35-54, Jan/Abr 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/184> Acesso em: 27 nov 2019.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: SP. Papyrus, 1998. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=x1CM5we1dWcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>> Acesso em 22 mai 2020.

_____. et al. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005-2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/3109/2049> Acesso em 10 jun 2019

LOUSADA A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana, 2010, p 5-20. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/267428686_A_abordagem_do_Interacionismo_Sociodiscursivo_para_a_analise_de_textos> Acesso: 29 jun 2020

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: E.P.U. (Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2013

MACHADO, CRISTIANE SILVA. **Sentidos e significados atribuídos por professores de diferentes áreas à interdisciplinaridade**' 13/11/2018 84 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP

MACHADO, Anna Rachel. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

_____. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do Trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (orgs.) **O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor?: Análise comparativa de documentos brasileiros e genebianos. D.e.l.t.a, [s.l.], v. 2, n. 21, p.183-214, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Des représentation collectives aux représentations sociales. In : JODELET, D. (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

_____. **Representações sociais**. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MOZENA, E.R; OSTERMANN, F. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Revista Ensaio**, v. 16, 2014.

MUENCHEN, Cristiane. **Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na EJA**. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Um estudo sobre o trabalho de elaboração de parecer do professor de pós-graduação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 26, p. 289-317, 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. O trabalho do professor universitário: uma análise de práticas docentes representadas. **Revista I@el em (dis-) curso. ISSN 2175-4640**, v. 5, n. 2, p. 115-133, 2012.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. **Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula**. Revista Trama - Volume 8 - Número 16 - 2º Semestre de 2012 – 11. pag 11- 25

_____. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, H. R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 121-141. 2016

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Se tiver criança na sala eu não fico. **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 188-203, 2007.

OLIVEIRA, Carlos Héric Silva et al. **O trabalho docente representado por estagiárias do Curso Normal em textos de autoconfrontação simples**. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** 22ª Reunião Anual da Anped. 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Ciências. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em <
http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_cien.pdf> Acesso em 20 jun 2019

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná – 2006.

PEREIRA, MARIA APARECIDA. **LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE: Formando leitores proficientes no Ensino Médio'** 28/04/2016 135 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Ciências Sociais e Letras

PIAGET, Jean. **Introduction à l'épistémologie génétique.** Paris, P.U.F. 1950. 3 vol.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos:** das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006.

RABELLO, Keli Rodrigues. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula'** 17/06/2015 141 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Representações identitárias sobre o métier do professor no contexto do estágio. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, 2017, 21.Especial: 383-400. Disponível <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28012>>

RODRIGUES, Gisele dos Santos. **O letramento digital do docente de língua materna e (m) suas representações sobre práticas de linguagem:** que eventos são promovidos?. 2013. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. **Revista Na Ponta do Lápis.** Ano XII, número 27. Julho de 2016. Disponível em
<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/2271/por-novos-e-multiplos-letramentos>
Acesso em 05 jun 2020.

ROSA, JAQUELINE DANIELA DA. **Os multiletramentos no estudo do município em geografia: uma prática interdisciplinar usando fotografia e escrita'** 13/12/2016 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de Línguas Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé Biblioteca Depositária: Biblioteca do Campus Bagé da Universidade Federal do Pampa

SANCOVSCHI, Beatriz . **Sobre a noção de representação em S.Moscovici e F.Varela.** Psicologia e Sociedade (Impresso), v. 19, p. 7-14, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200002>. Acesso em 23 nov 2020.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso**: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.19-34.

STRIQUER, M S.S.; NASCIMENTO, Elvira L. A representação social do professor da educação básica instituída nas diretrizes curriculares do estado do Paraná. **Revista Magna Scientia**. UEM. 2012.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em 02/05/2020.

UNESCO. Inscrições para o I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos estão abertas. IN: **Representações da UNESCO no Brasil**. Publicado em: 08. Jun. 2010. 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/registration_for_1st_international_congress_of_the_unesco_ch/. Acesso em: 08 nov 2019

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em Ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000200011&lng=en&nrm=iso>. acesso 11 Mai 2020.

APÉNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“ O PROFESSOR DA EJA E SEU TRABALHO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “ **O PROFESSOR DA EJA E SEU TRABALHO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA** ” , a ser realizada em seu escritório particular, visto que estamos em uma pandemia e o ensino ocorre de maneira remota e as escolas estão fechadas. O objetivo da pesquisa é “investigar as representações de um professor sobre o seu trabalho real no contexto atual da pandemia na Educação de Jovens e Adultos ”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma (serão realizadas entrevistas com questões semi-estruturadas em relação ao seu trabalho e serão gravadas em áudio).

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que as suas informações serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa e publicações dela decorrentes. As transcrições dos áudios gravados serão armazenadas em base computacional privada, restrita ao acesso da pesquisadora. Serão garantidos direito de sigilo e confidencialidade, sendo que o nome do(a) senhor(a) e áudio não serão divulgados.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Entre os benefícios esperados estão a possibilidade de se conhecer melhor como funciona a Educação de Jovens e Adultos e o agir do professor. Quanto aos riscos, durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos, não é possível prever quais de ordem psicológica ou moral podem advir deste estudo. Entretanto consideramos: como Invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista. Mas os danos previsíveis serão evitados, quer de ordem psicológica como morais, garantindo sigilo nos áudios e nas informações e implementando um ambiente saudável de respeito e reflexão sobre o agir docente. Não

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

haverá nenhum procedimento invasivo à sua privacidade e estarei atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Ana Paula Pelegrinelli de Farias Lima, residente à Avenida José Gabriel de Oliveira, 685 apto 1501, pelo telefone (43) 999384948, ou e-mail anapaulaalfa@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC - Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail cep268@uel.br

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você

Londrina, 30 de setembro de 2020


Pesquisador Responsável

RG 7.780.317-0

FERNANDO M ASSEGA (FERNANDO ASSEGA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Fernando M. Assaga
Data: 03/10/2021

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável

* Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

A entrevista ocorreu em dois momentos distintos (datas diferentes)

Roteiro entrevista/questões:

Primeiro momento:

- 1) Professor, o que é ser professor para você?
- 2) É sua primeira experiência com a modalidade de ensino EJA?
- 3) Para você qual é a diferença entre ministrar aulas para EJA e para crianças do ensino regular?
- 4) E para você, professor, quem são essas pessoas que buscam a EJA? Os alunos que buscam essa modalidade de ensino, quem são eles?
- 5) Então, professor, na sua opinião, de acordo com a sua experiência com a EJA, esses alunos com os quais você teve contato, tinham o interesse maior em ter um diploma que a aprendizagem em si?
- 6) E quem escolhe os conteúdos?
- 7) O conteúdo vem do Estado, mas é permitido aos professores pelo menos reorganizar esses conteúdos ou não?
- 8) Professor, você acha que a sua instituição formadora preparou os alunos para trabalhar com essa modalidade de ensino? Você se sente preparado? Durante seus estudos, você teve acesso a orientações de como ministrar aulas para essa modalidade de ensino? Como foi essa experiência?
- 9) Professor, como você teve acesso às orientações necessárias para assumir e desenvolver esse trabalho? Houve formações, alguma preparação?
- 10) Hoje em dia depois de ter passado esses dois anos trabalhando com essa modalidade de ensino, você se sente preparado para essa atividade? Como você prepara os conhecimentos exigidos pela disciplina para essa modalidade de ensino?
- 11) E professor, durante esses dois anos, onde você buscou subsídios para fundamentar seu trabalho com esse público, em relação aos conteúdos?

- 12) A grade de conteúdos do ensino regular pode/tem como ser usada na EJA?
- 13) Então você consegue aproveitar os materiais do ensino regular, mas é necessário fazer adaptações?
- 14) De acordo com a sua experiência, quais seriam os pré-requisitos, as capacidades e conhecimentos que você julga necessário para a função de professor da EJA?
- 15) Então, professor, para você quais seriam os saberes docentes necessários para este trabalho? E quais foram as dificuldades que você encontrou para o exercício da função de professor da Eja no aspecto: saberes sobre os conteúdos, saberes sobre as transformações de saberes científicos para serem aplicados em sala de aula?
- 16) E nessas escolas de Eja, você teve acesso a algum texto prescrito referente às atribuições para a sua função?
- 17) E você teve contato com outras formas de transmissão de conhecimento sobre a atividade na Eja, que você se apropriou para desenvolver bem o seu trabalho?
- 18) Você acha importante o trabalho com essa modalidade de ensino? Em que sentido? O que a Eja representa para você?
- 19) O que você pensa sobre esse seu trabalho em relação ao impacto social? Qual é o impacto social do trabalho do professor da Eja?

Segundo momento

- 1) Professor, o que você entende por prática de ensino interdisciplinar?
- 2) Você trabalha a sua disciplina de forma interdisciplinar? De que forma?
- 3) Para você quais são os pontos positivos e negativos ao se trabalhar com esse tipo de prática?

- 4) Você sabe que existem objetivos específicos interdisciplinares nos documentos oficiais, como é que você acha que eles podem ser adaptados no contexto atual de pandemia?
- 5) Para você, como os alunos assimilam a aplicação da prática de ensino interdisciplinar?
- 6) Como você julga/representa a sua ação individual nas atividades em sala de aula de EJA?
- 7) Como você avalia o papel desempenhado por você na adaptação ao contexto de pandemia?
- 8) Como você avalia a relação entre o trabalho prescrito/planejado e o trabalho efetivamente realizado nesse contexto atual?
- 9) Como você avalia o envolvimento dos alunos com as atividades da disciplina?
- 10) No contexto atual há algumas atribuições a serem desempenhadas por você, professor, não prescritas? Quais são elas? Como você age diante delas?
- 11) Diante do contexto pandêmico e suspensão das aulas presenciais, você acha que seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos da disciplina foram devidamente acionados visando a uma mediação eficaz para esse contexto? Qual a sua maior dificuldade?
- 12) Como você avalia o seu relacionamento com os alunos da EJA nesse momento?
- 13) Como você avalia a participação dos alunos nas atividades da disciplina, como acesso diário ao classroom, whatsapp, acesso semanal ao google meet etc.?
- 14) Você acha que as provas elaboradas nesse contexto de pandemia e a forma de aplicação realmente avaliaram o nível de conhecimento esperado pelos alunos?
- 15) Se você pudesse mudar algo em relação ao seu trabalho com a EJA, nesse contexto, o que gostaria de modificar?

APÊNDICE B

Transcrição da Entrevista com o Professor

1) Professor, o que é ser professor para você?

Ser um formador de pensamento, ser uma forma de transmitir o meu conhecimento para os alunos terem uma base do que é certo e errado, ou seja, formar pensadores.

2) É sua primeira experiência com a modalidade de ensino EJA?

Não, eu já fui professor da EJA durante dois anos consecutivos, em escolas diferentes.

3) Para você qual é a diferença ente ministras aulas para EJA e para crianças do ensino regular?

Para crianças você pode ser um pouco mais rígido, você pode pegar e exigir um pouco mais desses alunos em relação a conteúdo, a forma como você passa a matéria, né... diferente da EJA, que se você pega e chama a atenção muito de um aluno, você vai meio que espantar ele, assustar ele e ele vai desanimar.

4) E para você, professor, quem são essas pessoas que buscam a EJA? Os alunos que buscam essa modalidade de ensino, quem são eles?

São alunos que são excluídos, muitas vezes esses alunos acordam né, cai na real que é necessário ter uma...um estudo, um diploma para conseguir um trabalho, porque hoje em dia o mínimo que eles cobram é o segundo grau completo, muitos deles se vêem meio discriminizados por não ter conseguido, não ter oportunidades, né... ou mesmo terem desistido da escola e eles tem que... correr atrás do prejuízo, eles precisam, necessitam é... concluir e eles vão atrás.

5) Então, professor, na sua opinião, de acordo com a sua experiência com a EJA, esses alunos com os quais você teve contato, tinham o interesse maior em ter um diploma que a aprendizagem em si?

Não... sim! A maioria dos alunos, eles tem um objetivo, o objetivo de conseguir o diploma, mas só que... na minha experiência, como eles são mais de idade, são adultos, eles sabem separar o momento de brincar e o momento de prestar atenção, a maioria dos alunos, eles iam para aprender, porque eles tinham curiosidade e que na EJA você não pode é... se aprofundar muito no assunto, né... na matéria, você não pode exigir muito, por causa de tempo, que é muito corrido, na EJA um semestre equivale a dois anos de estudo e você não tem muitas aulas.

6) E quem escolhe os conteúdos?

Já vem do Estado.

7) O conteúdo vem do Estado, mas é permitido aos professores pelo menos reorganizar esses conteúdos ou não?

Sim, a gente vê o que é... qual a prioridade de certos conteúdos, porque não dá tempo de ver tudo.

8) Professor, você acha que a sua instituição formadora preparou os alunos para trabalhar com essa modalidade de ensino? Você se sente preparado? Durante seus estudos, você teve acesso a orientações de como ministrar aulas para essa modalidade de ensino? Como foi essa experiência?

No primeiro ano que eu fui dar aula na EJA foi bem difícil, porque na faculdade eles... a gente tem o estágio obrigatório, que pega lá o ensino fundamental e médio regular, mas com a EJA a gente não teve nenhum contato. Eles são totalmente discriminizados porque a gente não tem uma... não é... a gente não tem essa formação direcionada para esse público. Em nenhum momento durante a faculdade não ouvi falar de EJA, nem depois.

9) Professor, como você teve acesso às orientações necessárias para assumir e desenvolver esse trabalho? Houve formações, alguma preparação?

Não, nada. Eu ia falar com a pedagoga e a diretora quando eu tinha dúvida sobre algum assunto e elas sempre me ajudavam prontamente.

10) Hoje em dia depois de ter passado esses dois anos trabalhando com essa modalidade de ensino, você se sente preparado para essa atividade? Como você prepara os conhecimentos exigidos pela disciplina para essa modalidade de ensino?

Na verdade eu preparo aula... totalmente eu não estou preparado, sempre eu tento, né... resumir da forma mais sucinta e... da forma mais fácil para eles tentarem entender, porque a faixa etária... tem alunos desde 16 anos até 70, 75 anos. Você não pode, é... preparar uma aula só voltada para uma faixa etária, você tem que falar de uma forma bem simplificada para que as pessoas de mais idade consigam acompanhar a aula.

11) E professor, durante esses dois anos, onde você buscou subsídios para fundamentar seu trabalho com esse público, em relação aos conteúdos?

Na verdade, foi com os ... com as... os anos iniciais né, do ensino fundamental e os primeiros anos dos anos finais, procurei materiais de uma forma mais simples do 5º, 6º e 7º ano, principalmente. Procurei livros didáticos, planos de aulas, apostilas e vídeos. Tive que adaptar do ensino regular, num linguajar mais simples.

12) A grade de conteúdos do ensino regular pode/tem como ser usada na EJA?

Alguns assuntos, porque como eu disse, o tempo na EJA é muito corrido, a gente não tem tempo para mostrar para eles todo o conteúdo, daí a gente vai escolhendo alguns tópicos, busca em livros, apostilas, videoaulas, usei também aulas do telecurso 2000, quando estávamos em aula presencial, eu usava os vídeos em casa, fazia um material e apresentava durante a aula. Quando foi para o modo remoto, eu pegava, fazia um resumo de todo o material e eu inseria o material tanto teórico como as vídeo aulas, mas não apenas as do telecurso 2000, eu pegava vídeos aula também de outros canais do youtube e ajudou muito.

13) Então você consegue aproveitar os materiais do ensino regular, mas é necessário fazer adaptações?

Sim, eu conseguia usar o material do 6º ao 9º ano, mas só que eu sempre achei um pouco superficial, então eu complementava com esse resumo que eu fazia e a vídeo aula. A profundidade da matéria, do conteúdo, dependia também da... de como eles iam assimilando, como, qual grau de curiosidade, quanto mais curiosos eles eram, mais eles me perguntavam, mais eu acrescentava, daí eu conseguia perder um pouco de tempo nesse conteúdo.

14) De acordo com a sua experiência, quais seriam os pré-requisitos, as capacidades e conhecimentos que você julga necessário para a função de professor da EJA?

Eu acho que a minha formação foi meio falha, mas só que isso daí eu acho que é geral, não é só nessa instituição que eu me formei, porque a EJA, eles são discriminizados. O que seria legal é se tivesse uma disciplina dentro da graduação

que seja voltada para esse público, não precisa ser toda a graduação, mas pelo menos um semestre, pra gente aprender a lidar com esse público, que ao mesmo tempo é muito diferente do ensino regular e a gente consegue aproveitar, porque se você for conversar com uma aluna da EJA que tem 70 anos, ela vai estar mais próxima do linguajar de uma criança que estaria no 6º ano, então você teria que simplificar, mas conforme o interesse deles aumenta, você pode ir mudando o linguajar, não precisa ser tão do cotidiano, pode inserir alguns termos científicos.

15) Então, professor, para você quais seriam os saberes docentes necessários para este trabalho? E quais foram as dificuldades que você encontrou para o exercício da função de professor da Eja no aspecto: saberes sobre os conteúdos, saberes sobre as transformações de saberes científicos para serem aplicados em sala de aula?

São os saberes que a gente adquire na teoria. Os conteúdos que a gente aprende na faculdade, livros, adaptando nosso conhecimento adquirido na graduação, juntando com os termos técnicos usados na escola, nos livros didáticos.

Na faculdade a gente aprende os conteúdos de forma muito separada, por exemplo, cada assunto está em uma gaveta, mas só que daí, quando você chega na escola, você vê que para esses alunos precisa ter uma interdisciplinaridade de cada assunto, você tem que começar, é ... juntar um assunto com outro para tentar deixar numa forma mais simples para ele entender.

No curso de ciências biológicas, a gente aprende muitos termos técnicos e a gente vê também que a biologia, ela é feita de muitos nomes científicos, muitos nomes que confundem esses alunos, eles não conseguem ficar decorando tudo, então a gente tem que simplificar esses nomes e termos. Não posso querer que o aluno, por exemplo saiba os vários estágios de uma doença pelos nomes científicos, ele vai precisar saber dos sintomas e como lidar com ela, para a prevenção e tratamento para tanto se prevenir de um problema, quanto tratá-lo.

Decorar a matéria não adianta, eles tem que entender porque a gente está ali para mostrar conteúdo, não para fazer com que saiam sabendo todos os termos científicos, não! A gente quer saber se eles vão saber usar na vida o que aprendem na escola e não só para eles, para o ensino regular também, porque nem todos vão querer sair da escola querendo ser biólogo, médico etc. eles precisam saber as características de doenças, por exemplo. Eu não posso querer formar esse alunos como se fosse robzinhos.

16) E nessas escolas de Eja, você teve acesso a algum texto prescrito referente às atribuições para a sua função?

Não, não tive nenhuma. Eu sempre perguntava para a pedagoga ou diretora e tentava me informar como eu poderia lidar com esse público em relação a insegurança, dúvidas e dificuldades em sala de aula e elas sempre me atendiam.

17) E você teve contato com outras formas de transmissão de conhecimento sobre a atividade na Eja, que você se apropriou para desenvolver bem o seu trabalho?

Na verdade não. No começo de cada semestre a gente tinha que fazer o Plano de Trabalho Docente e a gente tinha que adaptar esse PTD com o documento..... que vinha do Estado, a gente tinha que adaptar para EJA, o professor escolhia. Tinha muito conteúdo, ia sobrecarregar o aluno e eles não apenas estudam, precisam trabalhar, então a gente tinha que escolher qual conteúdo inserir e mandava para a pedagoga.

18) Você acha importante o trabalho com essa modalidade de ensino? Em que sentido? O que a Eja representa para você?

É importante porque eles estão tendo uma outra oportunidade, porque eles já foram excluídos uma vez, por diferentes razões e agora que conseguiram esse tempo, disposição e interesse em voltar para a escola, devemos valorizar. O papel do professor seria de um apresentador dos conteúdos e que vai estar lá para esclarecer as dúvidas que eles tem no cotidiano de uma forma mais prática do que teórica.

A Eja representa um criador de oportunidades pro aluno, né... porque ele está tendo uma segunda chance de estudar, ou ele não se adaptou no modelo da escola regular e agora tem outra oportunidade.

19) O que você pensa sobre esse seu trabalho em relação ao impacto social? Qual é o impacto social do trabalho do professor da Eja?

Na verdade, a gente não é muito valorizado, mas quem está por perto, está vendo, sabe que o nosso papel é muito importante para oportunizar a esses alunos excluídos pelo sistema e sociedade, um novo olhar sobre o futuro, numa nova oportunidade. Porque muitos deles, sabem que não vai ter outra chance, eles sabem que, cada vez o mercado de trabalho está mais concorrido e exigente, o estudo básico é o mínimo que será exigido para um emprego.

Mas tem alunos que não estão lá apenas pelo diploma, eles querem mostrar para os filhos, netos, marido... que conseguiram terminar os estudos, que estão levando a sério, que tem responsabilidade, que querem aprender, é a autoestima deles, vão se sentir realizados já que não conseguiram estudar quando jovens, depois de adulto eles querem preencher essa lacuna. Mas o problema de se sentir inferior atrapalha no começo, se acham “burros” porque não lembram ou não assimilam algum conteúdo, dizem que não sabem nada etc, mas quando você para e ouve os relatos desses alunos, você vê que eles tem muito mais conhecimentos do nosso cotidiano do que qualquer outro aluno (do ensino regular), eles tem a vivência do dia a dia, isso daí tem muito mais valor né... eles estão lá para aprender a parte teórica, então eles conseguem, muitas vezes aprender de um modo mais fácil, porque associam a prática com a teoria.

Segundo momento

1) Professor, o que você entende por prática de ensino interdisciplinar?

São práticas que a gente consegue, é... alinhar tanto por exemplo ciências com geografia ou português com ciências... são matérias, assuntos que a gente pode, a gente consegue trabalhar junto.

2) Você trabalha a sua disciplina de forma interdisciplinar? De que forma?

Nas ciências, a biologia a gente tem vários assuntos, temas que a gente trabalha tanto na biologia quanto por exemplo, na geografia, como os biomas. Fora isso, na ecologia a gente pode trabalhar junto não só com a geografia, mas fazer uma, um projeto que trabalhe com a ecologia, por exemplo, a reciclagem de resíduos, se eles reciclam o lixo dentro de casa etc.

Eu lembro que eu fiz um projeto para construir lixeiras, eu idealizei e os alunos se organizaram, seguiram um roteiro e fizeram seu próprio passo a passo, mas só que no começo eles ficaram animados, mas depois como na Eja o fluxo de alunos é constante, nem todos terminavam juntos a disciplina, daí o projeto foi meio difícil de concluir, mas só que se pegasse uma turma regular de Eja, todo mundo semestral, sim, seria legal, ia sair um projeto bom.

3) Para você quais são os pontos positivos e negativos ao se trabalhar com esse tipo de prática?

A importância seria que a gente consegue trabalhar assuntos que estão perto da realidade deles, do cotidiano e que outras disciplinas podem estar associadas facilmente. O benefício vai ser que a gente consegue instigar o aluno a conhecer o porquê das coisas.

O pró vai ser que a gente consegue é... mostrar ou trabalhar assuntos que vai estar no dia a dia do aluno, vai estar próximo a ele, ou seja, a gente consegue instigar o seu conhecimento, sua curiosidade e saber o porquê determinado fenômeno ocorre, não numa forma assim, fragmentada, mas de uma forma bem ampla, mostrar para ele que ele pode saber que os assuntos podem estar interligados com aquele problema, nas várias áreas não só da ciência, mas tanto da física, química, geografia, português, né... consegue interligar aquele problema para todas essas disciplinas e o contra seria que pode ser a falta de tempo né, pra gente trabalhar, falta de recursos, às vezes mesmo número de alunos que poderia ser grande ou muito pequeno, porque na Eja tem, tinha muita sala com poucos alunos né, que não tinha uma dinâmica para você trabalhar e, mas só que nessa interdisciplinaridade, o que mais amarra esse conhecimento é a falta de recurso, tanto de tempo quanto de material.

4) Você sabe que existem objetivos específicos interdisciplinares nos documentos oficiais, como é que você acha que eles podem ser adaptados no contexto atual de pandemia?

Bem... eu não conheço esses documentos, nunca foram apresentados nesses dois anos de trabalho com a Eja, mas só que adaptar uma orientação de documento num cenário novo com o da pandemia, eu acho que é meio complicado... eu apresentar, agora, sozinho, porque mesmo se eu tivesse uma... se a gente não tivesse numa pandemia, mas só que tivesse essa aula remota e eu tivesse todo o material, o projeto pronto, centinho, eu acho que não ia sair um projeto muito legal, porque esse meio de ensino, via google meet e classroom é um ensino meio assim... distante... porque agora que a gente está numa pandemia eu vejo que eu abro lá o classroom, posto a atividade, eu explico a matéria (por escrito) e depois eu fico no meet, mas os alunos entravam no classroom, postavam um "bom dia" apenas para não levar falta, mas daí eu tentava a comunicação pelo classroom, por mensagens no whatsapp... tentar uma interação, né... mas só que eu ficava no vácuo, eles não respondiam, eles não estavam mais presentes, assim como no google meet, muitas vezes eu marcava o encontro com eles para a interação pelo vídeo, mas não aparecia nenhum aluno, às vezes aparecia no máximo um aluno. Isso daí eu vejo que teve muita... há um grande desinteresse, aí é meio difícil ensinar para uma turma que não está presente, né... eles não tem interesse, no caso eu até entendo um pouco, porque eles tem outras atividades da vida adulta, mas eu senti que eles não levam muito a sério o ensino remoto e além disso, o acesso às plataformas é difícil para a maioria. Nessa minha turma ninguém tem computador, apenas celular para acessar o classroom e meet e é muito limitado e o tamanho da tela também não ajuda, pois além dos textos ou imagens não ficarem num tamanho legal, eles não consegue abrir várias abas ou janelas como no computador e isso é um fator limitante para essa modalidade de ensino.

E repetindo, os alunos não comparecem, mas se tiver um grande incentivo se eles tivessem um interesse maior eu acho que poderia acontecer uma... seria possível fazer uma, um projeto interdisciplinar sim, mesmo remoto.

Como seria com a ajuda de outros professores, incentivando eles a comparecerem além de envolver mais recursos online, poderia apresentar um mesmo assunto de diversas formas diferentes.

5) Para você, como os alunos assimilam a aplicação da prática de ensino interdisciplinar?

O melhor meio deles assimilarem seria vendo, tocando, vendo e: no cotidiano vídeos como que ocorre tal fenômeno no dia a dia associando coisas simples ao conteúdo, assuntos reais trazendo para a prática.

6) Como você julga/representa a sua ação individual nas atividades em sala de aula de EJA?

Bem, trabalhar na Eja é uma... um desafio porque a gente chega e vê uma classe totalmente heterogênea, diversas faixas etárias, várias pessoas com vivências diferentes e a gente tem que se adaptar não sendo muito professor assim, como se fosse do ensino regular, sendo muito rígido, cobrando muito... eu acho que seria mais uma... teria que ser um professor mais próximo a eles, conversando mais, entendendo a sua realidade para depois trabalhar, mas só que por essa heterogeneidade é... a gente, eu tive uma dificuldade em conseguir passar essa... a disciplina, o conteúdo de uma forma homogênea, porque nem todos conseguem entender porque na Eja tem vários alunos que deixaram de estudar há 20, 30 anos, enquanto tem alunos que são jovens, que conseguem assimilar o conteúdo mais facilmente. Eu acho que... eu acho essa foi minha grande dificuldade e também falta tempo para a gente se aperfeiçoar, na especialização, a gente não tem disciplina voltada especialmente para Eja mostrando como que a gente deve trabalhar, por isso acho que isso daí seria um meio de trabalhar melhor com eles sendo menos teórico e mostrando mais curiosidades que ocorrem no seu dia a dia. Eles vendo algum fenômeno que ocorre no dia a dia deles né... por exemplo, tirar uma garrafa de refrigerante da geladeira, deixar fora e a garrafa começar a suar, mas muitos deles acham que é o líquido que está saindo de dentro da garrafa, como nosso corpo começando a perder água, mas daí eles vão lembrar da aula, o que está acontecendo esses fenômenos simples que ocorrem eu acho que seria mais interessante para eles no seu dia a dia.

No começo senti muita dificuldade, eu acho que o trabalho não foi muito legal porque tinha muitos alunos que não se adaptaram à escola regular e foram para a Eja e como eles eram novos, estavam na fase do desafio, tudo era sinônimo de atrito e isso daí não foi muito legal, você bater de frente eu acho que no começo para você ganhar a sala você tem que manter uma postura, ter um respeito à figura professor, aí você tenta ser mais rígido e acho que isso foi a principal coisa negativa, mas só que com o tempo, com o passar do ano, eu fui me adaptando e vendo que eles eram alunos muito curiosos que queriam saber os porquês da ocorrência de fenômenos... e eu fui começando a mostrar textos, figuras, vídeos, slides que mostravam como aquilo lá podia ocorrer no dia a dia, eu acho que com o tempo, o trabalho foi melhor, mas mesmo assim eu acho que foi falho, porque tem muito conteúdo e na Eja a carga horária é baixa e que não dá para você trabalhar legal com eles, porque você tem que correr em alguns assuntos e outros você pode perder mais tempo, se prender mais.

Meu trabalho foi regular porque eu acho que faltou a experiência para mim, no nosso dia a dia a gente não tem esse contato com uma turma tão diversificada e aí ainda há falta de tempo e de jeito de se trabalhar com essas pessoas.

7) Como você avalia o papel desempenhado por você na adaptação ao contexto de pandemia?

A adaptação do conteúdo se deu por meio de classroom, no qual foram inseridos vídeos, textos e figuras com a finalidade de deixar o conteúdo mais interativo, mais acessível e de entendimento mais fácil ao aluno. No entanto, logo no início das aulas remotas, o aplicativo postava um assunto diferente em cada aula, por ser algo novo e sem muito acompanhamento da direção e do núcleo, muito conteúdo diferente foi trabalhado de forma superficial sobrecarregando os alunos.

8) Como você avalia a relação entre o trabalho prescrito/planejado e o trabalho efetivamente realizado nesse contexto atual?

É... por ser algo novo essa plataforma, o que teve no PTD (plano de trabalho docente) muitas vezes não foi trabalhado, porque os alunos ficaram sobrecarregados, as aulas eram muito arrastadas e a gente via que os alunos não tinham paciência. Desse modo, a gente tentou simplificar aplicando os conteúdos mais importantes, mais básicos pra dar uma estrutura para os alunos.

A avaliação desse sistema foi péssima, porque eu postava as aulas e não tinha uma interação, não tinha interesse dos alunos, era como se eu escrevesse um texto, colocasse lá e eles não interagiam, ou seja, eles não tiravam dúvidas e devia ser também pelo método né, que foi algo assim sem preparo e muitos desses alunos não tinham acesso. Alguns alunos iam buscar o material impresso na escola, mas só que não tinha explicação da matéria, só tinha uma lista de exercício e isso daí prejudicou esses alunos.

9) Como você avalia o envolvimento dos alunos com as atividades da disciplina?

Os alunos não tinham interesse nas aulas online, mas só que quando era para fechar o bimestre, a pedagoga ia atrás dos alunos e eles entravam em desespero, mas para entregar só, eu via que eles entregavam qualquer coisa, qualquer resposta só para ter um documento, mas só que se fosse avaliar essas atividades, eles não iam conseguir nota, porque eles não acompanhavam as aulas.

Foi uma ordem do núcleo de que o aluno que não participava das atividades durante o bimestre e ele pegasse no finalzinho do bimestre, ele entregasse qualquer atividade, por exemplo, se eu desse seis atividades avaliativas, a nota do alunos seria essa somatória, no entanto, se um aluno entregasse apenas uma atividade no final do bimestre teria o mesmo peso em relação a nota, ou seja, essas seis atividades eram substituídas por apenas uma, como o mesmo valor.

Além disso, todas as aulas que o aluno não estava presente tinha que abonar as faltas e no final do semestre teve uma ordem da Secretaria de Educação que inventou mais uma recuperação que ele chamou de “Se liga”. Esse “se liga” valia 100 pontos e se o aluno respondesse às questões, por exemplo seis questões, ele conseguiria substituir todas as notas do bimestre. Se no primeiro bimestre ele não aparecesse, nem no segundo, mas fizesse esse “se liga” ele ficaria com uma nota alta.

Teve vários alunos que estavam presentes durante o semestre inteiro que tiveram uma nota por exemplo 85 de média, mas só que teve aluno que não frequentou o primeiro nem o segundo bimestre, mas fez o “se liga”, nós tivemos que substituir as duas notas (zero) pela nota que ele recebeu no “se liga” e como eles tinham meios pra pesquisar em casa, muitos alunos ficavam com 100. Ou seja, essa avaliação privilegiou os alunos que não frequentaram as aulas e além disso, as faltas foram todas abonadas. Foi uma fraude.

10) No contexto atual há algumas atribuições a serem desempenhadas por você, professor, não prescritas? Quais são elas? Como você age diante delas?

A primeira atividade que não estava no meu papel foi a de eu participar de grupos de whatsapp e os alunos terem acesso ao meu telefone particular, tendo toda hora recebendo mensagem, o tempo todo, fora de horário de aula, a noite, madrugada, finais de semana e até feriado, o horário que eles quisessem...

Além disso, muitos desses alunos não apareciam na aula e a gente tinha que ir atrás do aluno mandando mensagem, ligando... Além disso, teve também a preparação de material escrito (impresso) que ficava lá na escola e o aluno que não tinha acesso ao classroom buscava na escola em dias pré- determinados e eu tinha que ir lá buscar as atividades realizadas depois que eles devolviam para corrigir. Isso foi um meio.

Teve um outro meio que foi o material feito para o classroom e o aluno, ele pegava, né... uma minoria, eles pegavam e respondiam diretamente no classroom e eu corrigia lá, na plataforma.

Além disso, a pedagoga a cada 15 dias fazia um relatório de todos os alunos que a gente tinha que detalhar se o aluno participava do classroom, se tinha aproveitamento, por isso não precisava aparecer na aula, ou o aluno que ia buscar o material impresso na escola e esses alunos não respeitavam, não só eles, mas principalmente esses, não respeitavam a data de entrega das atividades, sendo que chegava o momento da avaliação eu tinha que sair correndo atrás de aluno para entregar, cobrando entrega de material, às vezes o aluno

desinteressado não “tava nem aí”, não fazia ou se eu postasse no classroom seis atividades, ele entregava uma ou duas e eu tinha que dar nota nesse material como se tivesse entregado tudo.

11) Diante do contexto pandêmico e suspensão das aulas presenciais, você acha que seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos da disciplina foram devidamente acionados visando a uma mediação eficaz para esse contexto? Qual a sua maior dificuldade?

Foi utilizado, no entanto pela falta de recursos de muitos alunos, porque muitos alunos que eu dava aula não tinham computador, era celular que usavam e muitas vezes não comportava vídeos, imagens, textos... eles não conseguiam abrir os arquivos para visualizar e quando o Estado obrigou a gente ter aula por vídeo, os alunos não compareciam, além dos problemas de acesso com sus equipamentos, muitas vezes era por vergonha e falta de interesse mesmo. Esses foram os maiores problemas, eu me senti de mãos amarradas.

Os conteúdos foram trabalhados no meu ponto de vista, foi trabalhado de maneira certa, a única coisa é que faltou interesse dos alunos, por isso que eles não... interesse e recusos material né, para ter elevado o índice de aprendizagem.

12) Como você avalia o seu relacionamento com os alunos da EJA nesse momento?

Eu estava presente nas aulas, quem aparecia interagiu comigo e com outros alunos, eles questionavam, mas muitos deles, principalmente os que não apareceram no primeiro e segundo bimestre, vieram só para responder as seis questões do “se liga”, eu não tive nenhuma interação com esses alunos, muitos deles eu nunca vi o rosto, não conheço, mas os poucos que acompanharam a aula, a interação era boa. Então o relacionamento existia com quem comparecia às aulas, que era grande minoria.

13) Como você avalia a participação dos alunos nas atividades da disciplina, como acesso diário ao classroom, whatsapp, acesso semanal ao google meet etc.?

O interesse dos alunos, quem aparecia diariamente no classroom havia interesse, uma dinâmica legal, eles apareciam, tiravam dúvidas, mas em relação ao google meet era muito, muito pouco.

No começo aparecia um aluno, depois parou de aparecer. Às vezes os alunos perdem esse foco. Eu lembro apenas de uma aluna participando do meet, então eu acho que não foi legal essa experiência de videoconferência.

14) Você acha que as provas elaboradas nesse contexto de pandemia e a forma de aplicação realmente avaliaram o nível de conhecimento esperado pelos alunos?

Não. Não avaliaram de forma certa. Essas avaliações foram uma mera formalidade para que o governo tivesse uma prova, um documento de aprovação do aluno. No entanto, essas avaliações eram avaliações mentirosas, porque nenhum aluno ficaria com 100 em todos os bimestres ou notas máximas em todas as provas, essas avaliações ainda tinham uma a mais que os alunos tinham tempo para fazer, eles tinham três ou quatro dias e até uma semana para realizarem a avaliação.

E o pior é que a gente tinha que aceitar para que o aluno não reprovasse e isso foi uma orientação do NRE e muitas vezes o aluno mesmo tendo a possibilidade de consultar materiais diversos para a realização da prova, não alcançava nota.

Tinha alunos que a prova valendo 60 pontos, tirava 05,08... e nós tínhamos que inventar uma nota para que alcançasse a média e não reprovasse. Além disso, depois dessa avaliação passava ainda pelo conselho de classe, que passava a mão na cabeça e aprovava todos os alunos.

15) Se você pudesse mudar algo em relação ao seu trabalho com a EJA, nesse contexto, o que gostaria de modificar?

Primeiramente, essa pandemia pegou a gente de surpresa, assim como esse método de ensino remoto, mas só que como eu poderia mudar eu não sei, porque não teve interesse da maioria dos alunos sequer em comparecer às aulas online, fazer as atividades...

Eu não tenho parâmetro para tentar melhorar, não depender só de mim, mas principalmente deles, porque eles eram ausentes. Eu estava sempre lá, muitas vezes eu abria o meet e não aparecia aluno, muitas vezes eu postava aula e nenhum aluno aparecia também. Isso daí eu acho que é o que mais dificultou o trabalho nessa época de pandemia. Se tivesse um preparo antes e os alunos comparecessem, daí sim eu poderia tentar mudar, manter alguma ideia de como eu poderia maximizar esse tipo de ensino, porque eu sei que não é só trazer a aula normal presencial para o online, mas eu também não sei o que fazer em relação a isso.