



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA
(PPGECT)

Carlitos Na N'Sambé

Sentidos sobre leitura e escrita no ensino de ciências: um diálogo com professores do
Brasil e Guiné-Bissau

Florianópolis-SC
2026

Carlitos Na N'Sambé

**Sentidos sobre leitura e escrita no ensino de ciências: um diálogo com professores do
Brasil e Guiné-Bissau**

Dissertação submetida ao programa de pós-graduação em
educação científica e tecnológica (PPGECT) da
universidade federal de santa Catarina (UFSC) como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação Científica e Tecnológica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Patrícia Montanari Giraldi

Linha de pesquisa: Linguagens e Ensino

Florianópolis-SC

2026

Carlitos Na N'Sambé

**Sentidos sobre leitura e escrita no ensino de ciências: um diálogo com professores do
Brasil e Guiné-Bissau**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 20/02/2026 por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Marcelo da Silva
(Examinador - IFSC)

Prof. Dr. Alessandro Tomaz Barbosa
(Examinador - UFTO)

Prof. Dr. Rodrigo Diego de Souza
(Examinador suplente - PPGECT/UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Prof. Dr.
Coordenador do Programa

Prof. Dr. ^a Patrícia Montanari Giraldi
Orientadora

Florianópolis-SC, 2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Na N'sambé, CARLITOS

Sentidos sobre leitura e escrita no Ensino de Ciências:
um diálogo com professores do Brasil e Guiné-Bissau /
CARLITOS Na N'sambé ; orientadora, PATRÍCIA MONTANARI
GIRALDI, 2026.

139 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis,
2026.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação em
Ciências . 3. Leitura e Escrita. 4. concepção de leitura.
5. Brasil e Guiné-Bissau. I. GIRALDI, PATRÍCIA MONTANARI.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Aos professores de Ciências da Guiné-Bissau e do Brasil, dedico este estudo. Entendo a mediação do ensino como um privilégio de grande responsabilidade, essencial para a (des)construção de um futuro melhor, tanto para a nossa atualidade como para a posteridade.

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha mais profunda e sincera gratidão ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**. O fomento concedido por esta instituição não representou apenas um auxílio financeiro, mas o viés determinante que permitiu a exequibilidade e a maturação plena desta pesquisa.

Rendo homenagens à **Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**, instituição que me acolheu e proporcionou um ecossistema acadêmico de excelência. A infraestrutura e o estímulo intelectual aqui encontrados foram vitais para o desenvolvimento deste trabalho. De igual modo, estendo este reconhecimento à direção e ao corpo docente do **Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT)**, cujos ensinamentos e rigor acadêmico balizaram minha formação.

No âmbito pessoal, dedico o mais terno agradecimento aos meus pais, **Ngnessa Insa-gal Tchuda** e **Buonte Na N'sambé** (*in memoriam*). A eles devo o dom da existência e o suporte incondicional; o amor abnegado e a confiança inabalável em minhas capacidades constituíram o alicerce moral sobre o qual construí todo o meu percurso. À minha mãe, **Embam Sanha**, e à minha irmã, **Domingas Ialá**, manifesto meu reconhecimento pelo amparo constante e pela presença revigorante nos momentos de maior complexidade desta jornada.

À minha **orientadora**, dirijo um agradecimento especial pela maestria, paciência e pela inestimável disponibilidade. Sua orientação intelectual foi o norte necessário para a transmutação deste sonho em realidade concreta. Agradeço também aos colegas de turma e do **grupo de pesquisa**, cujas trocas dialógicas e companheirismo enriqueceram sobremaneira este processo.

Um agradecimento de distinta importância ao Professor **Leandro Duso**. Suas contribuições e, especificamente, a obra *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*, serviram como bússola epistemológica, sendo fundamentais para a consolidação da minha identidade e práxis enquanto pesquisador guineense.

Por fim, expresso minha gratidão aos amigos e compatriotas **Lazaro Uassena Una**, **Avelino Vaz**, **Sana Nambara** e **Bernardo Alexandre Intipe**. A interlocução intelectual e o incentivo fraterno compartilhados por vós foram fontes inexauríveis de motivação, tornando esta caminhada menos árdua e significativamente mais rica.

Queridos (as) irmãos e irmãs, nós não podemos nos esquecer de que milhões de pessoas estão sofrendo com a pobreza, a injustiça e a ignorância. Nós não devemos nos esquecer de que milhões de crianças estão fora da escola. Nós não devemos esquecer que nossos irmãos e irmãs estão esperando por um futuro brilhante e pacífico. Deixem-nos, portanto, travar uma luta gloriosa contra o analfabetismo, a pobreza e o terrorismo. Deixem-nos pegar nossos livros e canetas porque estas são as nossas armas mais poderosas.

Malala Yousafzai (2013)

RESUMO

Esta pesquisa propõe um diálogo epistemológico entre duas áreas fundamentais: a História das Ideias Linguísticas, sob a perspectiva da Análise de Discurso (AD) franco-brasileira — fundamentada nos trabalhos de Pêcheux (1969, 1975) e Orlandi (1988 a 2012) — e os Estudos Decoloniais, representados pelas contribuições de Quijano (1992, 2000) e Mignolo (2003 a 2017). O objeto central de investigação reside na prática e na materialidade da linguagem, enfocando a experiência do "aludir" e submetendo à análise diversas representações e convicções teórico-metodológicas consolidadas no campo educacional. O núcleo do trabalho investiga a tríade Leitura, Escrita e Ensino de Ciências, estabelecendo um intercâmbio entre as realidades docentes do Brasil e da Guiné-Bissau. O objetivo é perscrutar os sentidos e percepções de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o papel das práticas languageiras no ensino científico. Para tanto, a pesquisa procurou identificar as concepções de ciência e linguagem na sociedade contemporânea, marcada por intensos avanços tecnocientíficos; analisar a preocupação docente em oferecer uma formação adequada, consciente e problematizadora; compreender o ensino de leitura e escrita em contextos de multilinguismo e multiculturalidade. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com docentes de duas unidades escolares distintas: uma localizada em Florianópolis (SC, Brasil) e outra em Bissau (Guiné-Bissau, África). Os resultados revelam contrastes significativos entre os dois cenários: No Brasil, identificou-se que a implementação da política de **progressão continuada** na rede pública surge como um entrave central. Tal política dificulta o trabalho efetivo do professor com as habilidades de leitura e escrita, impactando o desempenho na disciplina de Ciências. Na Guiné-Bissau, a situação apresenta uma complexidade estrutural — histórica e linguística profunda. No país de Amílcar Cabral, o mosaico étnico faz com que o português (língua oficial) seja, para muitos alunos, uma língua estranha ao seu cotidiano inicial. Diante disso, urge que o português seja tratado como segunda língua, evidenciando a urgência de uma formação docente que considere o contexto multicultural e as limitações infraestruturais locais. Além desse desafio, nos dois cenários, o contexto é agravado pela carência de formação específica para profissionais de Ciências no trato com a linguagem e por condições de trabalho frequentemente precárias.

Palavras-chave: ensino de ciências; educação em ciências; leitura e escrita; concepções de leitura; Guiné-Bissau e Brasil.

ABSTRACT

This research proposes an epistemological dialogue between two fundamental areas: the History of Linguistic Ideas, from the perspective of Franco-Brazilian Discourse Analysis (DA) — based on the works of Pêcheux (1969, 1975) and Orlandi (1988 to 2012) — and Decolonial Studies, represented by the contributions of Quijano (1992, 2000) and Mignolo (2003 to 2017). The central object of investigation lies in the practice and materiality of language, focusing on the experience of "alluding" and subjecting to analysis various theoretical and methodological representations and convictions consolidated in the educational field. The core of the work investigates the triad Reading, Writing, and Science Teaching, establishing an exchange between the teaching realities of Brazil and Guinea-Bissau. The objective is to scrutinize the meanings and perceptions of teachers in the final years of elementary school regarding the role of language practices in science education. To this end, the research sought to identify conceptions of science and language in contemporary society, marked by intense technoscientific advances; to analyze teachers' concerns in offering adequate, conscious, and problem-solving training; and to understand the teaching of reading and writing in contexts of multilingualism and multiculturalism. Methodologically, a qualitative approach was adopted, using semi-structured interviews with teachers from two distinct school units: one located in Florianópolis (SC, Brazil) and the other in Bissau (Guinea-Bissau, Africa). The results reveal significant contrasts between the two scenarios: In Brazil, the implementation of the continuous progression policy in the public school system was identified as a central obstacle. This policy hinders the teacher's effective work with reading and writing skills, impacting performance in the science subject. In Guinea-Bissau, the situation presents a profound structural complexity — historical and linguistic. In Amílcar Cabral's country, the ethnic mosaic means that Portuguese (the official language) is, for many students, a language foreign to their initial daily lives. Given this, it is urgent that Portuguese be treated as a second language, highlighting the need for teacher training that considers the multicultural context and local infrastructural limitations. In addition to this challenge, in both scenarios, the context is aggravated by the lack of specific training for science professionals in dealing with language and by frequently precarious working conditions.

Keywords: science teaching; science education; reading and writing; conceptions of reading; Guinea-Bissau and Brazil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema ilustrativo da organização do sistema educativo guineense	26
Figura 2 – A Redenção de Cam.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tabela com as características de cada decolonialidade	62
Quadro 2 – Síntese dos conceitos de leitura no ensino.....	72
Quadro 3 – Conceitos de letramento	74
Quadro 4 – Compilação de trabalhos sobre leitura e escrita no ensino de Ciências (Formação de professores de Ciências)	82
Quadro 5 – Artigos compilados sobre alfabetização/letramento no ensino de Ciências.....	85
Quadro 6 – Artigos compilados sobre leitura e escrita em Ciências, com aporte teórico franco-brasileiro (AD).....	89
Quadro 7 – Quadro de entrevistados	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

CED – Centro de Ciências de Educação

PPGECT – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AD – Análise do Discurso

LM/L1 – Língua Materna/Primeira Língua

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

PNA – Plano Nacional de Ação

LA – Linguística Aplicada

AILA – Associação Internacional da Linguística Aplicada

PPP – Projeto Político Pedagógico

CP – Conhecimento Prévio

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CTS – Ciência Tecnologia e Sociedade

SUMÁRIO

	CAPÍTULO I	15
	PROÉMIO	15
1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Onde e Como tudo começou	17
1.2	Objetivo geral	22
1.3	Objetivos específicos.....	22
1.4	Organização e a Estruturação da Pesquisa.....	22
1.5	Organização do Sistema Educativo Guineense.....	24
1.6	Panorama Sociolinguística da Guiné-Bissau	27
1.7	Inserção da Pesquisa	28
1.8	Considerações Iniciais.....	31
	CAPÍTULO II.....	34
2	SENTIDOS DE LINGUA(GEM)	34
2.1	Aspectos Sócio históricos no estudo da Linguagem	36
2.2	Discurso e Ideologia.....	38
2.3	A Interface do Discurso: uma Análise sobre Representação do ‘Outro’	43
2.4	O Negro perante a linguagem.....	48
2.5	Racismo: Uma Construção Social Discursiva materializada na e pela Linguagem	50
2.6	Colonialidade: de(s) colonização no ensino de Ciências	58
	CAPÍTULO III	64
3	CONVERSA COM OS AUTORES.....	64
3.1	Explicações Necessárias	64
3.2	Leitura e Escrita: Propostas de Abordagem Metodológica.....	65
3.3	Acepções sobre Leitura/Escrita.....	67
3.4	Sentido Estruturalista de Leitura	68
3.5	Sentido Cognitivista de Leitura.....	69
3.6	Concepção Discursiva de Leitura	70
3.7	Sentidos de Alfabetização e Letramento	72
3.8	Leitura e Escrita: Um Ato Pedagógico de Qualquer Docente.....	76

3.9	Pesquisas sobre leitura e escrita no ensino de Ciências: Progreso da pesquisa..	80
3.10	A Vista de um Ponto sobre Alfabetização no Ensino de Ciências: Construção de uma Pedagogia Decolonial.....	92
3.11	Concepções em torno da Alfabetização Científica	93
	CAPÍTULO IV	99
4	METODOLOGIA	99
4.1	Caminho e Condições de Produção da Pesquisa	99
4.2	Procedimentos que antecederam a coleta e análises do corpus.....	101
	CAPÍTULO V	103
5	ANÁLISE E DESCRIÇÃO DO CORPUS	103
	CAPÍTULO VI	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	127

CAPÍTULO I

PROÉMIO

Para alguns, o já-dito é fechamento de mundo. Porque estabelece, delimita, imobiliza. No entanto, também se pode pensar que aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz História. E a história traz em si a ambiguidade do que muda e do que permanece (Orlandi, 1987b).

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa não é de caráter autobiográfico; contudo, o recorte desta narrativa autobiográfica atende às exigências de uma cadeira do meu mestrado, especificamente da disciplina de Narrativas na Formação de Professores e na Pesquisa em Educação Científica, Tecnológica e Matemática. Trata-se de uma disciplina cuja perspectiva, em parte, está intrinsecamente ligada ao nosso trabalho. Por isso, faço a questão de iniciar me autodescrevendo.

Este texto servirá também para informar a todos os leitores sobre o meu percurso acadêmico, desde a Guiné-Bissau até minha chegada ao Brasil. Nesse percurso, exploro a razão por trás da escolha pela área da Linguagem e da Língua Portuguesa como campo de pesquisa, e, mais especificamente, os motivos dessa ‘escolha’, bem como o meu interesse em investigar a leitura e a escrita no ensino de Ciências.

De forma resumida, apresentarei algumas dificuldades vivenciadas antes e durante o meu processo escolar, além de alguns passos percorridos até ingressar e concluir um curso superior. Ao mesmo tempo em que me lanço em historiar sobre esse tempo distante e espinhoso, equitativamente, questiono o padrão e o sistema de ensino subjacente naquele país de Amílcar Lopes Cabral.

Posto isto, considero essencial posicionar-me e explicitar o meu *locus* de enunciação, ou lugar de fala, para uma compreensão razoável e lógica do texto que se segue. Não posso recusar o evidente – que tenho uma história - e a presunção de neutralidade nos deixaria desumanos (e subjetivos), no sentido mais amplo do termo. Dessa maneira, assumo uma posição não-neutra na minha redação (Jesus, 2018).

No que se refere à questão de adotar ou não uma posição de neutralidade, Freire (2014) nos alerta ao afirmar que:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com que os negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas”. Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também (p. 22-23).

Levando em consideração a ideia de que não estamos apenas falando sobre educação, mas, de igual maneira, sobre relações de poder e construções de sentidos, compreendemos que, neste contexto, há uma disputa entre grupos que buscam o controle implacável em comparação com outros (Jesus, 2018). Seguindo esta margem e, em concordância com Nascimento (2016), não estou, nem estarei, “interessado em exercer qualquer tipo de ginástica acadêmica, imparcial e descomprometida” (p. 16).

Para tanto, antes mesmo de colocar esse trem em movimento, gostaria de deixar algumas reflexões, que, de grosso modo, servirão como sul do movimento que está prestes a iniciar: a) em que medida podemos afirmar que escolhemos ser quem somos hoje?; e b) qual deve ou deveria ser a atitude de um(a) docente num contexto multilíngue? Acredito que existem diversas respostas para essas questões, dependendo, evidentemente, de quem as formula.

Ao transpor e tecer estas palavras no papel, tive um conflito interno - um paradoxo em relação ao desconforto que esse movimento causaria em mim, ou, ao quão frustrante, doloroso e desafiador seria esse processo de (re)cordar, quando soube que deveria escrever micrômetro texto autobiográfico. Isso porque o desconforto, a frustração e a dor encontram-se inscritos nas mais profundas dimensões biológica, psíquica, cultural e sócio histórica que, de alguma forma, não cicatrizam; do contrário, sangram continuamente quando o inconsciente é acionado. Como afirma Céliac (2006), “[...] a permanente lembrança de um corpo rasgado em mil pedaços e irreconhecível [...]”, como um rio em constante movimento.

Apesar desse desalento, identifico também duas razões que trazem certa tranquilidade a essa empreitada. A primeira está estreitamente ligada à questão da autoria, a qual, de certa forma, nos permite sair da caixinha, ou seja, do modelo em que, nas produções acadêmicas, somos frequentemente levados a escrever na terceira pessoa do plural, desmerecendo assim o esforço de quem produz (principalmente do aluno). Evidentemente, não existe um trabalho

puramente individual, pois tudo o que produzimos está atrelado a um certo tipo de conhecimento, a determinados referenciais e a contribuições de outros sujeitos ao nosso redor. No entanto, a marca da primeira pessoa, nesse caso específico, é uma categoria do campo da Linguística que denota a presença da subjetividade, a qual, na perspectiva de Bolívar (2002), é uma premissa essencial e um jeito privilegiado de fazer ciência e construir conhecimento.

A segunda razão, por sua vez, enseja uma maneira de realizar a introspecção sobre quem sou, como me tornei quem sou hoje e como devo exercer a função privilegiada no processo de compartilhamento das culturas, viabilizando possibilidades transversais e decoloniais enquanto docente.

Nesse processo de compreender como me tornei professor de Língua Portuguesa, pesquisador na área de Linguagens e alguém que acredita que, com e na educação, é possível (trans) formar pessoas - e estas, por sua vez, transformarem o mundo (Freire, 1978) -, fragmento e interpelo sentimentos e visões guardados na memória como bagagens adquiridas ao longo da minha cosmovisão no além-mar.

1.1 Onde e Como tudo começou

Nasci na zona rural da região de Bafatá, no leste da Guiné-Bissau, um país multilinguístico. Na Guiné-Bissau, há aproximadamente vinte ou mais grupos sociais, e cada um possui sua própria língua e cultura. Além dessas línguas, existe o guineense (*kriol*), que desempenha um papel fundamental, visto que exerce a função de unificar o mosaico da diversidade linguística na sociedade guineense. Independentemente do grupo a que uma pessoa pertença, ela compreende e fala o guineense. É razoável afirmar que cerca de 95% da população, ou mais, tem a língua portuguesa como segunda língua; ou seja, a língua materna é o guineense ou uma das vinte línguas locais. Contudo, o português se estabelece como a língua padrão-oficial e de ensino. Já imaginou a dimensão da violência simbólica desse sistema para alguém nascido na zona rural e tendo o Balanta como língua materna (L1)? Esta é a minha história.

Venho de uma família muito humilde, filho de camponeses que não tiveram a oportunidade de se alfabetizar; portanto, não sabem ler nem escrever. Perdi meus pais muito cedo. A minha infância dividiu-se entre o interior e a cidade. No interior, a minha vida se resumia à pesca e ao pastoreio de gados. Criado por um tio - lavrador, pescador e dono de gados -, tornei-me também pescador, lavrador e pastor de gado desde muito pequeno. Naquela

realidade, não havia - e ainda não há - muitas opções, senão ser lavrador, pescador, pastor e marido de muitas esposas e filhos(as), conforme a cultura local.

Não restava dúvidas de que a realidade dos meus pais e, principalmente, a dos meus tios me afetaria por toda a minha vida; porém, isso não se concretizou totalmente. Após algum tempo, mudei-me para (Bissau), capital do país, a pedido/súplica do meu irmão gêmeo, que havia sido levado para tratamento médico. De acordo com os relatos da minha tia, ele chorava perenemente e pedia que eu fosse levado para junto dele. Isso demonstra a ligação profunda e inexplicável que existe entre nós.

Na cidade, iniciei os meus estudos muito tarde, por ter nascido em uma região onde não havia escola. Apenas por volta dos onze ou doze anos de idade comecei o processo de alfabetização. Grande parte de quem sou hoje devo aos responsáveis e professores da instituição denominada “Escola Evangélica de Brá”, a qual tinha como foco alfabetizar crianças órfãs, ou em situação de vulnerabilidade, cujos pais não tinham condições financeiras.

Sendo órfãos de pai e mãe, não tínhamos quem pudesse arcar com os nossos estudos. Minha tia, com quem morávamos, também não tinha condições. Muitas vezes, precisávamos percorrer quilômetros para vender produtos como bananas, chocolates, amendoim, sorvete, água etc., a fim de conseguir dinheiro para matrícula e materiais escolares – tarefa nada fácil. Em diversas ocasiões, não conseguíamos vender sequer 25% dos produtos. Por essas e outras ocasiões, ficamos cerca de três anos sem estudar.

Recordo-me de que, certa vez, o único chinelo (sandália) que eu possuía – comprado meses antes - quebrou quando eu estava prestes a sair da sala de aula, após tropeçar na carteira à minha frente. Com vergonha de ser caçoado ou sofrer *bullying* pelos colegas da turma, resolvi permanecer sentado até que todos saíssem. Felizmente, ninguém percebeu. A distância entre casa e escola era de 6km; ou seja, eu percorria cerca de 12km por dia (de segunda-feira a sexta-feira), totalizando aproximadamente 60km por semana.

No caminho de volta, improvisei uma forma de amarrar o chinelo ao pé, mas isso não passou despercebido por algumas pessoas. Duas semanas antes, supliquei à minha tia que comprasse outro, visto que, o que eu usava estava em péssimas condições, mas ela não tinha como comprar. Assim, a falta de calçados foi uma das experiências mais frustrantes desse período. É importante salientar que, nas escolas públicas do país, há cobranças de taxas tanto para matrícula quanto para pagamentos trimestrais.

Na educação familiar, os meus primeiros meses na capital (Bissau), na casa da minha tia, foram traumatizantes. Fui pressionado a abandonar a minha língua materna (Balanta) em

detrimento do *kriol* (o guineense). Enquanto minha tia desejava que eu mantivesse o balanta, meus primos obrigavam-me a esquecê-la. Minhas primas me depreciavam o tempo todo por não saber falar o guineense. Acredito que, nesse momento, desenvolvi, ainda que de forma involuntária, o desejo de estudar e me formar na área da Linguagem.

Nesse processo turbulento de aprender a (des)aprender, enfrentei também, na instituição escolar, por parte dos professores, a imposição do português. Passei a me ver como alguém deslocado, que não se reconhecia naquele contexto. Sentia-me como uma presença silenciosa em um mundo desordenado e ruidoso. Em meio a esse cenário constrangedor e desafiador, certa vez disse às minhas primas que criticavam o modo como eu falo o guineense: “um dia, serei professor de português”. Até hoje, uma delas me chama de “Professor”.

As práticas pedagógicas e os princípios que nortearam a minha formação, são, por natureza, tradicionais e técnicos, geralmente centrados no português. Minha diversidade cultural-linguística e de qualquer discente estava em xeque e era ignorada, excluída, o que resultava na desvalorização da riqueza cultural do país.

Fui alfabetizado em português illogicamente, não como segunda língua, mas como se fosse a primeira. A metodologia adotada para ensinar o português, concebe essa língua como Língua Materna (LM), o que não condiz com a realidade do país. A consequência dessa *praxe* sistêmica é o que Freire (2005) batiza de “educação bancária”, através da qual eu e os demais alunos, de forma regular, éramos levados a repetir assuntos, conteúdos e temáticas de forma mecânica, sem nenhum aprofundamento ou compreensão efetiva. Trata-se de um modelo de ensino e aprendizagem herdado do colonizador, que desconsidera a realidade do sujeito nativo, contribuindo para a manutenção de um sistema que subordina e apaga as especificidades culturais e linguísticas do país.

Nesse processo de construção de sentidos e compartilhamento de conhecimento sistematizado, o professor é o chefe; assim, impõe, de forma consciente ou não, que os discentes reproduzam, nas avaliações, as mesmas formas, esquemas, vocábulos e conceitos que lhes foram apresentados em determinada aula.

Sendo fruto desse sistema inconsistente e ineficaz, que reproduz processos de dominação, pergunto-me: até que ponto podemos afirmar que somos, realmente, “independentes”? Visto que a instituição escolar está longe de cumprir um de seus objetivos primordiais - pelo menos no contexto da Guiné-Bissau aqui descrito -, que é o de transformar a sociedade, isto é, de promover, nos sujeitos, a capacidade de saber inovar de maneira crítica, e não simplesmente reproduzir o que já está posto (Freire, 2005).

Contudo, em meio a todas essas mazelas da vida, nunca desisti de lutar pelos objetivos almejados, até concluir o décimo segundo ano (equivalente ao Ensino Médio no Brasil), em 2013. Não é trivial explicar de onde provinha força e a determinação que me impulsionavam diariamente. Movido por essa vontade constante de aprender, dois anos após concluir o Ensino Médio, consegui ser selecionado para estudar no Brasil, em 2015.

O meu terceiro trimestre como graduando em Letras e Língua Portuguesa, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, São Francisco do Conde (BA), foi, ao mesmo tempo, revelador e desafiador. Tive a oportunidade de perceber que sabia apenas ler no sentido de decodificar palavras, mas não conseguia compreender, interpretar e, finalmente, reter informações sobre o conteúdo lido. Diante disso, propus-me a aprimorar e preencher essa lacuna deixada em mim pelo sistema educativo do meu país. Vale ressaltar que não se trata de uma questão isolada ou exclusivamente minha, mas compartilhada por um grupo de indivíduos, incluindo colegas de turma que vivenciavam experiências semelhantes.

Por fim, a minha insatisfação crítica em relação à imposição do português como única língua de ensino na Guiné-Bissau – em detrimento, sobretudo, do guineense - não tem a finalidade de extinguir a língua colonizadora. Pelo contrário, busca-se defender a possibilidade de oficializar o guineense como a língua de ensino, em coexistência com o português. Não se pode ignorar a importância e a função que o português desempenha no país, pois permite a comunicação em nível nacional e viabiliza trocas e experiências culturais em âmbito internacional.

Como afirma Rezende (2020), não se trata de excluir ou ignorar o que ou quem veio antes, mas de, a partir das possibilidades existentes, estabelecer diálogos transversais e desenvolver, com o que já se tem, conhecimentos ancorados na própria realidade. Mais do que isso, considerando todo o processo sócio histórico do país e o fato de se tratar de uma língua imposta, torna-se urgente apurar reflexões profundas e problematizar em que medida essa língua contribui ou prejudica a constituição de uma nação plurilíngue, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Afinal, “corpo, território, língua e cultura são indissociáveis” (Rezende, 2020, p. 4).

Além desse aspecto, é preciso também que a língua seja ensinada como língua não materna/estrangeira (L2); caso contrário, o corolário será a mera (re)produção do analfabetismo funcional, pois todo e qualquer aluno será lesado por esse sistema.

Vale visitar Bourdieu (1996), nesse postremo, quando se debruça sobre o conceito de *habitus*. Ele reitera que o *habitus* é um recurso conceitual que promove o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Esse conceito surge como um elemento capaz de harmonizar o contraste entre o mundo externo e as percepções pessoais e locais.

Bourdieu (1992) sugere uma relação *dialética* entre sujeito e sociedade, isto é, uma relação de mão dupla entre o *habitus* individual e a estrutura de um campo. A nova fórmula cultural proposta por Bourdieu (1996) constitui uma possibilidade necessária para o mundo contemporâneo, pois permite estabelecer relações dialéticas entre exterioridade e interioridade. O *habitus*, nessa perspectiva, é compreendido como um processo reflexivo capaz de captar a convivência entre indivíduos de uma dada sociedade. Ou, como afirma Bourdieu (1983 p. 66), trata-se de um “instrumento conceitual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social”.

Desse modo, a motivação e justificativa deste trabalho tiveram início a partir da introdução de aspectos relativos à minha autobiografia e, conseqüentemente, do meu interesse em “escolher” a área da Linguagem (língua portuguesa) como campo de pesquisa. De maneira resumida, buscamos contextualizar o leitor de que, há décadas, a língua portuguesa foi estabelecida como língua de ensino no sistema educativo guineense, apesar de ser uma das menos dominadas entre as diversas línguas que compõem o panorama linguístico do país (Namone; Timbane, 2017).

No Brasil, talvez esse mesmo processo não seja necessário; mas, com base na experiência adquirida durante o estágio supervisionado na graduação, somada às bibliografias consultadas sobre o ensino de Ciências, é possível identificar algumas semelhanças entre essas duas realidades. À vista disso, surgiu o interesse em pesquisar como tais aspectos se desdobram, quais são suas origens e como podem ser compreendidos. É importante sublinhar dois aspectos cruciais. O primeiro refere-se ao fato de que toda pesquisa deve, necessariamente, apresentar uma delimitação, um recorte, e se enquadrar dentro de um programa de pós-graduação. Nesse sentido, elegemos a área de Ensino em Ciências, do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica - PPGECT da UFSC.

O segundo aspecto diz respeito à escolha dos dois países. O objetivo não é estabelecer uma comparação entre as realidades, mas sondar as principais causas ou semelhanças e tentar responder a seguinte indagação: Quais são as concepções e/ou sentido mobilizados por

professores que lecionam nas turmas dos Anos finais do Ensino Fundamental/Ensino Básico, 3º ciclo e quarta fase (Brasil e Guiné-Bissau), sobre Leitura e Escrita no Ensino de Ciências, especialmente, na atual conjuntura educacional marcada pelo avanço tecnológico?

Com finalidade de alcançar resultados consistentes e relevantes, não apenas do ponto de vista acadêmico-científico, mas também para além desse espaço, considerando os dois países aos quais a pesquisa se vincula diretamente, delineamos os seguintes objetivos (geral e específicos):

1.2 Objetivo geral

- Analisar as percepções e/ou sentidos de professores que lecionam nos Anos finais do Ensino Fundamental acerca da leitura e da escrita no ensino de Ciências, no contexto da Guiné-Bissau e do Brasil.

1.3 Objetivos específicos

- Identificar e versar sobre as concepções de leitura/escrita e de Ciências na perspectiva da sociedade contemporânea, mediada pelos avanços tecnológicos e científicos.
- Verificar quais as fragilidades e potencialidades relacionadas à leitura e à escrita de professores de Ciências que lecionam no Ensino Fundamental, no que se refere à compreensão científica.
- Identificar qual tem sido a preocupação dos professores em atender às necessidades formativas dos estudantes, a partir do ensino de Ciências, visando a uma formação adequada, consciente, problematizadora e ancorada nos pressupostos científicos.
- Entender e compreender a questão da leitura e escrita dentro do contexto multilinguismo e multicultural.

Subsequentemente, proceder-se-á à exposição pormenorizada da arquitetura textual e da organização metodológica que conferem sustentação à esta pesquisa. Tal seção visa elucidar a articulação entre as etapas investigativas e a distribuição sistemática dos conteúdos ao longo do corpo do trabalho

1.4 Organização e a Estruturação da Pesquisa

A presente investigação científica encontra-se articulada em seis capítulos fundamentais, os quais se subdividem em unidades temáticas e seções específicas, visando conferir organicidade e fluidez à exposição do corpus argumentativo.

I. O Movimento Fenomenológico e Ontológico do Pesquisador

O capítulo inaugural, para além de seu caráter introdutório, estabelece a gênese da trajetória investigativa. Nele, o autor posiciona-se como um pesquisador em constante (des)construção, adotando uma postura reflexiva que busca apreender os processos de constituição ontológica do sujeito em sua interface com o tecido social. O cerne desta análise reside na linguagem, concebida aqui não meramente como ferramenta, mas como elemento imanente e intrínseco à condição humana, atuando como o mediador primordial entre o "eu" e o mundo.

II. O Binômio Leitura-Escrita sob a Ótica do Ensino de Ciências

No segundo capítulo, adota-se uma abordagem crítico-analítica direcionada às complexidades que envolvem o binômio leitura e escrita. O objetivo consiste em perscrutar as conotações e os pilares teórico-metodológicos que sustentam tais práticas, investigando as finalidades e os mecanismos de sua produção. Esta etapa dedica-se a compreender o funcionamento discursivo e a produção de sentidos, circunscrevendo o debate especificamente no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem em Educação em Ciências.

III. Interlocuções Teóricas: Sociologia e Filosofia da Linguagem

O terceiro capítulo promove um diálogo transdisciplinar com uma vasta gama de autores seminais dos campos da Sociologia da Linguagem, Filosofia da Linguagem e Linguística. A discussão concentra-se em uma reflexão densa sobre a materialidade linguística, buscando rastrear os efeitos de sentido, as polissemias e as tensões dialéticas inerentes ao fenômeno da linguagem. Pretende-se, nesta fase, desvelar as camadas que compõem o ato linguístico enquanto prática social e histórica.

IV. Delineamento Metodológico

O quarto capítulo constitui o arcabouço metodológico e descritivo da pesquisa. Nele, são explicitados os procedimentos científicos, os paradigmas de investigação adotados e o detalhamento do percurso executado, garantindo a transparência e a replicabilidade necessárias ao rigor acadêmico.

V. Análise e Discussão dos Resultados

A quinta unidade dedica-se ao tratamento analítico e à exegese dos dados obtidos por meio de entrevistas. Neste espaço, promove-se o confronto entre a empiria e o referencial teórico discutido anteriormente, interpretando-se os discursos colhidos à luz das categorias analíticas estabelecidas no início da jornada investigativa.

VI. Síntese Conclusiva e Perspectivas Futuras

Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais, configurando-se como uma síntese integradora de toda a arquitetura do trabalho. Para além do fechamento das questões propostas, o texto aponta para o caráter inesgotável do objeto de estudo, delineando projeções, tendências e as possibilidades de desdobramentos futuros para a continuidade desta linha de pesquisa no campo acadêmico.

1.5 Organização do Sistema Educativo Guineense

Não poderíamos deixar de apresentar o formato do sistema educativo de Guiné-Bissau, ainda que de forma resumida. Acreditamos que isso permitirá ter uma compreensão mais adequada do assunto, principalmente para aqueles que nunca tiveram a oportunidade de conhecer de perto a estruturação do sistema educativo guineense, facilitando a identificação de semelhanças e diferenças entre as duas realidades (Guiné-Bissau e Brasil).

Constata-se, na Constituição da República da Guiné-Bissau, no artigo 16º, incisos 1 e 2, que a educação tem por finalidade a formação do indivíduo, devendo mantê-lo ligado aos ofícios produtivos, além de promover qualificações, conhecimentos e valores que possibilitem a inserção do cidadão na comunidade, bem como sua participação no progresso e desenvolvimento social.

O Estado, nesse aspecto, tem a obrigação de apoiar e facilitar as iniciativas privadas e públicas que visem aumentar a taxa de alfabetização nacional e, ao menos, amenizar o analfabetismo. Estabelece-se, no artigo 49º da constituição da República da Guiné-Bissau, que é de responsabilidade do Estado possibilitar, de modo gradativo e gratuito, a educação a todos os cidadãos em diferentes escalas de ensino, garantindo a todos o direito e o dever à educação. Ademais, é assegurado o direito de instituir escolas privadas/particulares e cooperativas.

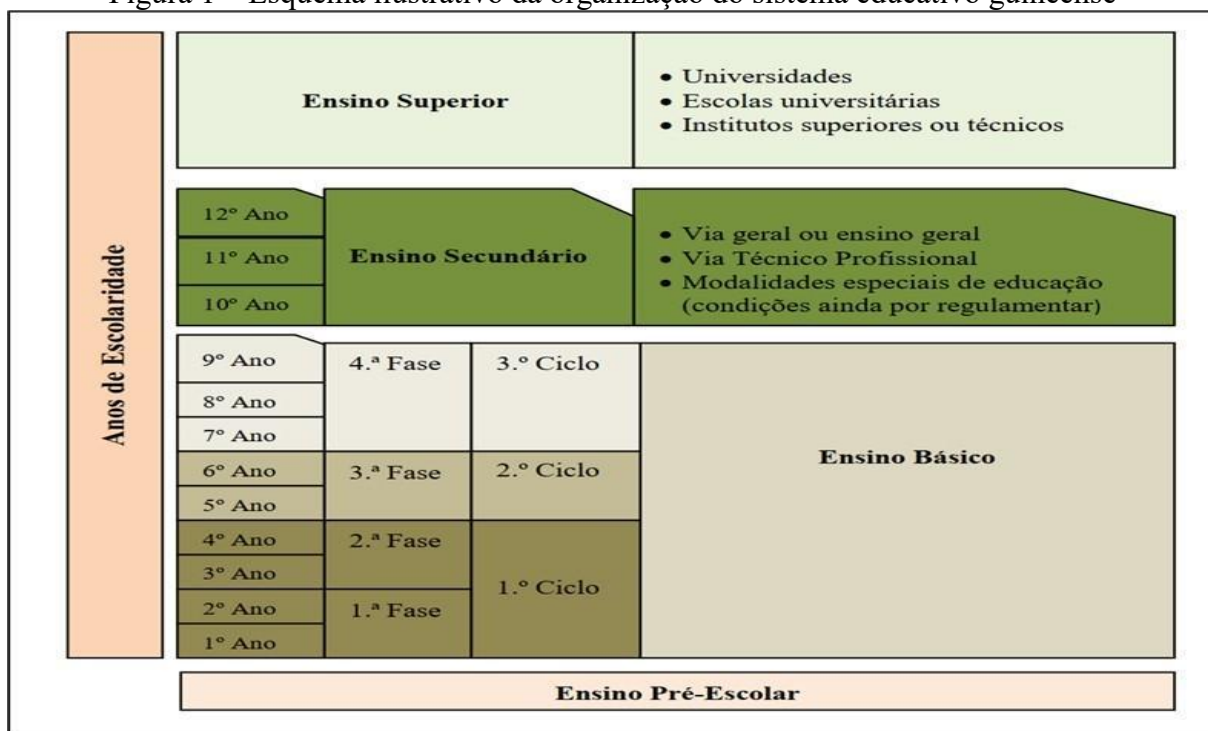
De acordo com o Plano Nacional de Ação (PNA, 2003), a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em seu artigo 9º, divide o sistema educativo guineense em duas grandes esferas: a educação não formal e a educação formal. Sendo esta última o nosso foco, iremos descrevê-la mais detalhadamente a seguir, após apresentar, em poucas palavras, a primeira esfera (educação não formal).

A educação não formal está estruturada por um sistema contínuo de educação, incorporando todas as dimensões da ação educativa. As iniciativas são promovidas por organizações de suporte à aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas de ensino estabelecidos pelo governo. Em outras palavras, representa, basicamente, as organizações vigentes nas comunidades, de acordo com as tradições orais, com a finalidade principal de ampliar o acesso ao conhecimento e servir como ponte para a formação formal.

Na Seção II, que trata das disposições gerais da educação formal, o artigo 8º estabelece que: “A Educação formal integra, sequencialmente, os ensinamentos pré-escolar; básico; secundário; técnico profissional; superior e, igualmente, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres” (Guiné-Bissau, 1991).

Com o intuito de ilustrar a organização do sistema educativo guineense, Lopez (2014) traçou um quadro explicativo que detalha como está estruturado o sistema educacional da Guiné-Bissau, conforme apresentado a seguir (figura nº 1).

Figura 1 – Esquema ilustrativo da organização do sistema educativo guineense



Fonte: Lopes (2014).

O uso de imagens, tabelas ou quadros, como em qualquer área do conhecimento, permite facilmente interpretar/observar ou entender e tirar nossas próprias conclusões. Por exemplo, o quadro acima mostra a estrutura do sistema educativo da Guiné-Bissau de forma prática. Logo na primeira coluna, de baixo para cima, encontra-se a fase embrionária desse processo: o Pré-Escolar. Em seguida, à direita do quadro, observa-se o Ensino Básico, que segue os princípios de obrigatoriedade e gratuidade, conforme já mencionado. Ainda nessa categoria, há subdivisões em três ciclos e quatro fases: o primeiro ciclo abrange duas fases: a primeira corresponde ao 1º e 2º anos de escolaridade, e a segunda abrange o 3º e 4º anos; o segundo ciclo compreende apenas uma fase, a terceira, que corresponde ao 5º e 6º anos; o terceiro e último ciclo reúne uma única fase, correspondente ao 7º ao 9º ano de escolaridade.

Por fim, o terceiro nível de ensino corresponde ao Ensino Secundário (equivalente ao Ensino Médio no Brasil). Pode-se presumir que, o papel primário dele é habilitar o aluno para, ao menos, seguir os estudos no nível superior, curso técnico profissional ou para emergir no mercado de trabalho e exercer a cidadania. Este nível possui três anos de escolaridade: do 10º ao 12º. No topo do quadro, da esquerda para a direita, encontra-se o último nível, o Ensino Superior, concretizado nas universidades, institutos superiores ou técnicos.

De maneira precisa, podemos afirmar que cumprimos o objetivo proposto, que era ilustrar a estrutura do sistema educativo na Guiné-Bissau de maneira clara e compreensível.

1.6 Panorama Sociolinguística da Guiné-Bissau

É importante deixar claro que a língua portuguesa nos países invadidos é apenas mais uma dentre as várias já existentes. Ou seja, a Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe têm suas próprias línguas locais; ainda assim, o português foi adotado/imposto como oficial, desmerecendo as demais. Sendo assim, a Guiné-Bissau está entre os países multilíngues espoliados no sistema colonial, refletindo o mosaico étnico que constitui esse pequeno-grande país de Amílcar Lopes Cabral.

Consoante com Benzinho e Rosa (2015), a Guiné-Bissau possui aproximadamente cerca de 24 a 40 grupos étnicos, cada um com sua própria língua, sem incluir o guineense/crioulo, que funciona como língua da unidade nacional. O guineense é o mais falado, enquanto o português, apesar de oficial e língua de ensino, é menos falado e, conseqüentemente, menos conhecido (Namone; Timbane, 2017).

As etnias com a maior percentual populacional são: Fula (28,5%), Balanta (22,5%), Mandinga (14,7%), Papel (9,1%), Manjaca (8,3%), Beafada (3,5%), Mancanha (3,1%), Bijagó (2,15%), Felupe (1,7%), Mansoanca (1,4%) ou Balanta Mane com (1%). As etnias Nalu, Saracole e Sosso correspondem a menos de 1% da população nacional, e 2,2% assumem não ter etnia (Namone; Timbane, 2017).

Nessa lógica, é justo afirmar que a sociedade guineense é pequena no aspecto geográfico, mas, imensa culturalmente. Por exemplo, a cada 50 ou 60 km percorridos, adentra-se em um território linguístico diferente, evidenciando a pluralidade linguístico-cultural da população (Intumbo, 2007).

Não se pode afirmar que os grupos étnicos estão separados em regiões próprias; muito pelo contrário, a distância referida reflete apenas a concentração populacional de cada grupo. É comum encontrar várias etnias convivendo normalmente em uma mesma região, sem conflitos.

Vale pontuar que, apesar das especificidades culturais que podem ser observadas no interior de cada grupo – língua, modo de vestir, expressões culturais -, até o momento, não houve conflitos interétnicos. Essas diferenças, longe de criar rivalidades, representam uma riqueza cultural. No entanto, nas últimas décadas, observou-se que os discursos políticos têm explorado essas diferenças com o objetivo de obter votos, o que pode ameaçar a harmonia social se não forem contidos.

Para compreender o que é e como está estruturado o sistema educativo brasileiro, recomenda-se consultar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

1.7 Inserção da Pesquisa

Assim como toda pesquisa se enquadra dentro de um campo teórico-metodológico, esta não será diferente. O objetivo desse recorte, portanto, é situar o leitor sobre alguns aspectos que a caracterizam como uma investigação localizada no terreno da Educação Científica e Tecnológica, em conexão com a Linguística Aplicada - (LA). A partir deste ponto, o estudo é desenvolvido com apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT).

Na concepção de Almeida Filho ([1998], 2007), Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006), a LA interessa-se por aspectos que envolvem o ensino de línguas. Dessa maneira, o objetivo do professor de idiomas e dos pesquisadores dessa área esteve, por longo período, voltado à busca do método mais adequado para atingir os objetivos projetados.

Alguns autores renomados, como De Almeida Filho (1991), Lopes (2009) e Rocha & Daher (2015), abonam que a LA é um campo que teve sua gênese na década de 1940, concretamente durante a Segunda Guerra Mundial, com foco primário na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas. Lopes (2009) acrescenta que, em 1964, foi constituída uma Associação Internacional (AILA), na ocasião do primeiro evento internacional de LA.

Além disso, de acordo com Lopes (2009), nos primeiros momentos, a LA também se interessou por questões relativas à tradução. A formação dessa área enquanto campo de estudo estava dividida em dois paradigmas (primeira virada): o primeiro voltado para a aplicação da linguística à descrição de línguas e o segundo focado no ensino de línguas, notadamente estrangeiras. Para que esse processo tivesse sucesso, era preciso atravessar as fronteiras.

Nesse sentido, Lopes (2009), afirma que discussões que considerem as relações de saberes contribuem para a construção de um campo investigativo mediador, reconhecendo que os tipos de conhecimento relevantes para o estudo do ensino de línguas precisam ir além da linguística - tanto do sistema quanto do discurso. “O objeto de investigação, porém, passa a ser também construído com base na relevância que teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão” (Lopes, 2009, p.16).

Essa tendência de estabelecer e considerar relações com outras áreas do saber é o resultado e desdobramento das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na LA desde sua gênese. Seguindo as pisadas do Lopes (2009), a segunda virada, inicia-se quando a LA passa a se dedicar não apenas à investigação do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e questões de tradução, mas também ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos mais amplos, especialmente no campo do letramento e em tópicos de outras áreas. O mesmo autor afirma: “foram essenciais aqui os *insights* de teorias socioculturais, na linha de Vygotsky e Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (Lopes, 2009, p. 18). Segundo ele, considerando o fato de que a compreensão da linguagem é imprescindível para a vida institucional, a LA tornou-se uma área focada na resolução de questões relativas ao uso da linguagem tanto dentro quanto fora da sala de aula. Em outras palavras, seu propósito é investigar problemas concretos relacionados ao uso da linguagem em contextos específicos.

Aliás, esse aspecto já foi discutido por Fonseca (2001), que demonstra que, a partir dessa visão, a LA deixou de ser um campo restrito e limitado, ampliando seu campo de manobra, sua visão e, conseqüentemente, seu objeto de estudo: “quer ao uso da linguagem em contextos reais de interação, quer às dimensões cognitivas da linguagem e, ao mesmo tempo, no âmbito das áreas práticas em que a teorização linguística possa ter relação ou interferência” (Fonseca, 2001, p. 18). A autora alega ainda que, apesar dessa expansão, o objetivo da LA não foi afetado, partindo do pressuposto de que, “resolver problemas” continua sendo o núcleo e, em conjugação inseparável com os de “analisar” e “compreender” (Fonseca, 2001, p. 18).

Acredito que, nesse exato momento, após apresentar alguns fatos históricos sobre o desdobramento da LA, estamos aptos a integrar a discussão sobre sua definição. Ou seja: o que é a LA? Para responder a essa pergunta, utilizaremos algumas informações do site da AILA e nos basearemos em Da Silva, *et al* (2011).

A Associação Internacional da Linguística Aplicada (AILA) define a LA como:

Um campo interdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas práticos de linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos aplicando teorias, métodos e resultados disponíveis da Linguística ou desenvolvendo novos referenciais teóricos e metodológicos em Linguística para trabalhar esses problemas. A Linguística Aplicada diferencia-se da Linguística em geral principalmente no que diz respeito à sua orientação explícita para problemas práticos e cotidianos relacionados à linguagem e à comunicação. Os problemas de que a Linguística Aplicada trata vão desde aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, tais como aquisição de primeira ou segunda língua, alfabetização, distúrbios de linguagem etc., até problemas relacionados à linguagem e à comunicação dentro e entre sociedades, como, por exemplo, variação linguística e discriminação linguística, multilinguismo, conflito linguístico, política linguística e planejamento linguístico.

Ainda no mesmo site (AILA), os principais objetivos da LA consistem em assistir e colaborar efetivamente no desenvolvimento de todas as temáticas da linguística aplicada; proporcionar intercâmbio em todas as instâncias do conhecimento científico e das experiências práticas; incentivar a colaboração e a cooperação em nível internacional; facilitar o processo de implementação de plurilinguístico ou multiculturalismo; e apoiar a linguística aplicada nos diferentes países em crescimento.

Considerando o foco e os objetivos estabelecidos pela AILA, faz-se necessário trazer o conceito que, para nós, parece mais amplo e resume, em parte, o que temos procurado esclarecer desde o início deste recorte. Por outro lado, de maneira macro, ele ilustra a relação do trabalho, como um todo, com a área teórica em questão (LA).

Da Silva, *et al* (2011), numa entrevista feita ao renomado professor Rajagopalan, que vem desenvolvendo pesquisas profícuas no campo, apontam que:

Linguística Aplicada, para mim, nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. Daí a diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação e de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática, porque é concebida dentro da prática. Então, eu acho que há um consenso crescente entre os ditos teóricos de que é preciso repensar a forma como se conduz a teoria. Tradicionalmente, a teoria se fazia de modo Socrático, olhando para o céu, desvinculado da realidade. Isso não tem o menor sentido. Temos os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo e vivendo. É através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, quer dizer que, não há teoria que seja *one side speaks all* ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, todas circunstâncias exigem novos complexos teóricos, isso para mim é linguística aplicada, (Silva, *et al*, 2011, p. 2).

Entendendo a linguagem como um sistema muito mais amplo, é aceitável endossar a ideia acima, pois, como afirmam Da Silva, *et al* (2011), a linguagem é o modo como lidamos com as circunstâncias em nossa sociedade e é através dela que conseguimos inserir - ou não - na sociedade enquanto cidadãos socialmente situados.

Mas como a LA se encaixa nessa discussão? A LA moderna funciona como um guarda-chuva que acolhe essas reflexões. Ela deixou de ser apenas o ensino de línguas para se tornar uma área que investiga problemas da vida real, onde a linguagem é central. Por exemplo, no ensino de Ciências, a LA ajuda a entender como o discurso científico é construído e como ele pode excluir ou incluir diferentes grupos sociais.

1.8 Considerações Iniciais

Por vezes, observa-se, na educação básica, o ensino de Ciências sob uma perspectiva simplista do ensino pela “descrição de fenômenos, enunciados de teorias a se decorar” (Krasilchick, 1987, p.52). Entretanto, a sociedade atual, marcada por transformações científicas e tecnológicas contemporâneas, não permite compreender o ensino de Ciências de forma distante da leitura de mundo sob a ótica da Educação Científica. Por outro lado, de acordo com Fronza (2016), ainda existe um distanciamento expressivo entre as vivências sociais dos estudantes e as vivências na escola, sobretudo devido ao ensino assentado nos pressupostos da Educação em Ciências Científicas. Percebe-se, portanto, uma segregação demarcada por áreas do saber: por exemplo, as discussões acerca da leitura têm sido tradicionalmente atribuídas apenas para ao campo da Linguagem e, mais precisamente, à área da Língua Portuguesa.

Considerando que o ensino de Ciências, assim como todas as áreas, é realizado através da linguagem, a leitura e a escrita precisam ser desenvolvidas sob diferentes perspectivas, a fim de permitir uma boa e ampla compreensão dos assuntos sobre ciências. Autores como Almeida (1991), Bratkovich (2018) e Giraldi (2010) abordam linguagem e leitura sob diferentes perspectivas, sendo este tema objeto de investigação científica desde os anos de 1980. Apesar de haver divergências em pontos de vista, os estudos convergem quando se trata da relevância da discussão a respeito da leitura no ensino de Ciências e sobre como ela tem sido problematizada nas aulas de Ciências.

Para Cafiero (2005, p. 17), “leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura”. Nesse contexto, “sentidos” pode ser entendido como um processo em que o leitor se envolve diretamente com o texto, estabelecendo relações entre os conhecimentos previamente armazenados e as informações extraídas a partir do texto. Como observa Cafiero (2005, p. 8) “o ensino da leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização”. Ou seja, a leitura enquanto um movimento gradativo, instiga o leitor a tecer vínculos profundos entre aquilo que

ele decodifica e as demais informações salvas em sua mente durante sua convivência enquanto leitor.

Qual a importância da leitura na Educação em Ciências? Qual tem sido, portanto, o sentido da leitura nas aulas de Ciências? Orlandi (1993, p.08) diz que, “a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do (s) sentido (s)”. Partindo desse pressuposto, cabe investigar a compreensão e atribuição da leitura no campo do ensino de Ciências e sua perspectiva dentro da Educação em Ciências ou Educação Científica.

Pode-se afirmar que tanto a leitura quanto a escrita são temas transversais, merecendo especial atenção dos(as) discentes, independentemente da estrutura curricular ou disciplina. Portanto, pensar a formação dos estudantes da Educação nos diferentes níveis dos Anos Finais do Ensino Fundamental é, também, pensar a formação para a cidadania, em que os sujeitos devem agir ativamente e criticamente na sociedade em que estão inseridos, isso abrange necessariamente o campo do ensino das Ciências.

Delizoicov e Angotti (1990) ressaltam que, para atingir essa formação pautada na criticidade em qualquer nível de escolaridade, deve haver uma formação básica em Ciências que possibilite ao estudante uma melhor compreensão dessa sociedade (científica e tecnológica) e atuação consciente sobre ela.

Assim sendo, as pesquisas no âmbito da linguagem e do ensino buscam explorar aspectos que transcendem sua função básica de comunicação, considerando a linguagem como um componente fundamental para compreender os processos e contextos sociais e científicos nos quais os sujeitos estão inseridos.

O interesse por essa temática dialoga com pesquisadores que têm debatido com veemência a respeito da importância da leitura e escrita no ensino de Ciências, não apenas como busca por informações, mas como leitura crítica e fenomenológica. Pesquisadores como Cassiani, Giraldi e Linsingen (2012, p. 57) apontam que “escrever (e ler) em aulas de ciências tem sido, antes de tudo, a identificação de ‘informações’, o encontro com conteúdo que estão presentes nos textos, os quais os estudantes devem apreender”. De forma semelhante, Galheta e Giraldi (2014) descrevem o processo como uma oportunidade para examinar e discutir discursivamente os conceitos de interpretação e compreensão, com foco na prática pedagógica.

Para tanto, a presente proposta de pesquisa visa investigar a percepção dos professores que lecionam Ciências sobre a leitura em suas aulas, tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau, procurando analisar como eles problematizam a leitura e a escrita no ensino de Ciências. A

noção da leitura no ensino de Ciências tem se limitado apenas à busca e repetição (perspectiva mnemônica) de informações? Se sim, por quê? Se não, por quais razões?

A proposta busca discutir a necessidade de desconstrução urgente da visão simplista da leitura e escrita no ensino de Ciências. O objetivo é ir além da decodificação de símbolos linguísticos ou da busca por informações e definições de conceitos fenomênicos, prezando pelo desenvolvimento da leitura e da escrita crítica e reflexiva sobre a compreensão de mundo através da apropriação da linguagem científica – que privilegia todos os processos de interlocução e interação entre os sujeitos e o texto.

CAPÍTULO II

2 SENTIDOS DE LINGUA(GEM)

Um olhar acurado sobre díspares estudos relacionados ao uso real da linguagem, despertou em nós o anseio de pesquisar sobre e, ao mesmo tempo, nos leva a concordar com alguns autores renomados que concebem a linguagem como a capacidade de se comunicar por meio de signos, como Bakhtin (1992), Saussure (1997) e Foucault (2006). Por outro lado, Doretto e Beloti (2011), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Barcellos (2013) e Koch (2015) entendem que a linguagem pode ganhar significado dependendo do contexto. Contudo, essas três concepções e domínios permanecem quase inalterados: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação social.

Por essas e muitas outras razões, não podemos nos eximir da linguagem, visto que ela faz parte de nós enquanto seres sociais, pois, através dela, nos comunicamos e nos relacionamos uns com os outros. Utilizamos a linguagem desde a infância até os últimos dias de vida, aprendendo-a de forma espontânea. “[...] Os analfabetos ou aqueles que têm pouca cultura ou escolaridade, falam, se comunicam, são capazes de usar a linguagem em seu dia a dia sem maiores dificuldades” (De Sousa Filho, 2010, p. 10).

Everett (2012), por outro lado, sustenta que “nossas línguas são resultado de uma combinação de capacidade cognitiva, a cultura dos povos e o que as sociedades querem comunicar. Cada uma dessas peças influencia as outras” (Everett, 2012, p. 02). Sendo assim, acreditamos que a maneira como uma língua(gem) é entendida, bem como suas definições, é de inegável importância para os agentes que lecionam, pois é por meio do sistema adotado que o(a) docente conduzirá suas aulas, possibilitando - ou não - a participação dos alunos enquanto sujeitos nesse processo contínuo de ensino-aprendizagem.

Consideramos que o ato de lecionar está além da simples ação de transmitir os conceitos ou conteúdo; ele deve estar alinhado a pressupostos que permitam aos alunos criar possibilidades e formas de enxergar o mundo - o seu mundo - de forma crítica. Segundo Freire (1971), o fazer pedagógico deve, antes de tudo, prezar “pela liberdade, justiça, e luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 1971, p. 19).

Nesses moldes, importa ressaltar - em concordância com Lopes (1994) - que a compreensão dos usos da linguagem que circulam na escola é indispensável na formação de

qualquer docente. Além disso, o autor evidencia a relação inevitável ou a necessidade profunda que um(a) docente precisa ter no que diz respeito à compreensão da natureza da linguagem enquanto agente facilitador de ensino-aprendizagem. Ele ressalta que “a compreensão da natureza da linguagem é primordial na formação de todo professor” (Lopes, 1994, p. 2). O mesmo autor, afirma:

Assim, quanto mais me aprofundo nas questões relativas à construção da aprendizagem em sala de aula, ao examinar a interação, mais percebo que essas questões interessam aos professores como um todo e não somente ao professor de línguas, guardando-se, é claro, aspectos peculiares do processo de ensino/aprendizagem de disciplinas específicas (Lopes, 1994, p. 2).

Isto posto, importa indagar o seguinte: as metodologias utilizadas para ensinar a língua portuguesa a uma pessoa que não a tenha como língua materna, levam em consideração a questão apontada acima? Por qual motivo ensinar a língua portuguesa a uma pessoa/sociedade que tenha – ou não - essa mesma língua como materna? Ao longo deste capítulo, talvez consigamos responder a essas indagações; caso contrário, ao menos deixaremos reflexões profundas que mereçam uma análise atenta por parte dos discentes ou de todos aqueles que se interessem pelo uso e pela materialidade da linguagem em diferentes contextos.

Se analisarmos atentamente as concepções atribuídas à linguagem em sentido amplo – desde aquelas presentes em dicionários até as elaboradas por linguistas, gramáticos, pensadores da área de Ciências da Linguagem -, veremos que, embora existam diferentes aspectos ou termos diferentes quanto ao conceito como um todo, é impossível não reconhecer sua unidade enquanto expressão do pensamento, forma de interação e instrumento de diálogo (Koch, 2015). Senão, vejamos:

Por exemplo, de acordo com Da Costa *et al* (2004), no Grande Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, temos:

Linguagem [lĩ'gwaʒẽy] s.f.

1 qualquer sistema ou conjunto de sinais convencionais, fonéticos ou visuais, que servem para a *expressão dos pensamentos* e sentimentos; 2 qualquer sistema de símbolos instituídos como signos; código; 3 linguística conjunto de sons em cuja produção intervém a língua; articulação; 4 modo particular pelo qual uma pessoa se exprime, oralmente ou por escrito; maneira de falar; estilo; 5 sistema de *comunicação* natural usado pelos animais; *meio de comunicação*; 6 sistema de representação que os membros de uma comunidade linguística usam como principal *meio de comunicação*, falado ou escrito; língua; 7 forma de expressão própria de determinados grupos sociais, profissionais ou de determinadas áreas do saber; gíria; [...] (Da Costa, *et al.*, 2004, p. 5703).

Nas palavras de Fiorin (2003):

[...] o termo linguagem pode ter um uso não especializado bastante extenso, podendo referir-se desde a linguagem dos animais até outras linguagens - música, dança, pintura, mímica etc. - convém enfatizar que a Linguística se detém somente na investigação científica da linguagem verbal humana. No entanto, é de se notar que todas as linguagens (verbais ou não-verbais) compartilham uma característica importante - são sistemas de signos usados para a comunicação (Fiorin, 2003, p. 14).

Convém explicitar melhor esse ponto. Talvez não tenha ficado claro, seja por estar incompleto, seja pela ausência de algum aspecto fundamental: a conceitualização do que é língua. Na perspectiva de Fiorin (2003), “ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente” (p. 45). O autor acrescenta que a língua é, simultaneamente, um artefato social da capacidade de linguagem, constituído por inúmeros cânones substanciais, cristalizados pelo mosaico social para ensejar a prática dessa capacidade nos indivíduos.

Nessa ótica, é possível endossar a tese de Fiorin (2003), quando declara que, um dos principais interesses da Linguística é descrever e elucidar os fenômenos linguísticos, bem como inteirar-se do processo da comunicação humana, tendo a clara percepção de que as línguas não são nomenclaturas ou conceitos, mas formas de categorizar e conceber o mundo.

A linguagem verbal é, então, a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social. Assim como não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação [...] a linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias, propósitos, no entanto, ela é orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante (Fiorin, 2003, p. 14).

À semelhança do conceito extraído do dicionário, as abordagens teóricas que concebem a língua(gem) como meio de comunicação, forma de interagir com o outro ou como instrumento de comunicação, como vimos anteriormente, apresentam-se como afirmações e definições abrangentes. Isso se deve ao fato de que a língua(gem) pode ganhar características específicas, além daquelas mencionadas, de acordo com o contexto. Aqui, nesta fracção de texto, nosso olhar volta-se para o uso da linguagem na sociedade, mais especialmente para seu uso na sala de aula pelos agentes de alfabetização. Mussalim e Bentes (2021) afirmam que “linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável” (p. 34).

2.1 Aspectos Sócio históricos no estudo da Linguagem

Segundo Marcondes (2007), é admissível sustentar que os desdobramentos acerca do uso da linguagem têm origem em Aristóteles. Em conformidade com o autor, nas discussões que envolvem a teoria filosófica da linguagem, destacam-se dois grandes eixos teóricos: o

primeiro refere-se à relação entre linguagem e pensamento (mente); e o segundo está relacionado ao uso do sistema linguístico com finalidade de comunicação. Nesse sentido, “A linguagem é sempre utilizada para se fazer algo, em um sentido amplo, para nos comunicarmos com outros indivíduos que também compreendem e usam a linguagem” (p. 10). O autor sustenta:

No primeiro caso, ao caracterizar os conceitos como signos mentais das coisas e as palavras como signos dos conceitos, Aristóteles aponta para o caminho da relação entre linguagem e mente que boa parte da tradição seguirá, procurando definir melhor a natureza do conceito e de sua relação com coisas e com palavras. No segundo caso, mostra a importância de se ir além da função descritiva da linguagem, em que esta procura representar a realidade, considerando a função da linguagem na comunicação e mostrando que de certa forma ambas se articulam. De acordo com essa concepção, usamos signos para expressar nossos pensamentos e para falar do real (“aquilo de que se fala”, na citação da Retórica adiante) para alguém (Marcondes, 2007, p. 20).

Na concepção de Orlandi (1986[2009]), “a sedução que a linguagem exerce sobre o homem existe desde sempre” (p. 3). Como exemplo, a mesma autora mostra que os pensadores da Grécia antiga tinham um fascínio notável pela linguagem. Segundo ela,

Na Grécia antiga, os pensadores estendiam-se em longas discussões para saber se as palavras imitam as coisas ou se os nomes são dados por pura convenção. Ou então mantinham calorosos debates sobre a própria organização da linguagem: ela se organiza, perguntavam eles, de acordo com a ordem existente no mundo, seguindo princípios que têm como referência as semelhanças ou as diferenças? (Orlandi, 1986[2009], p. 3).

Fatos como esses não apenas evidenciam e fundamentam a importância da linguagem na sociedade, mas também chamam a atenção para a necessidade de uma reflexão séria e aprofundada sobre ela, enquanto um sistema que nos permite estabelecer relações de diversas formas, especialmente no contexto da educação escolar.

Entre os diversos autores que pesquisam, estudam e se interessam pela Linguística, Fiorin (2003) e Orlandi (1986, [2009]), por exemplo, concordam que a curiosidade dos povos antigos em relação à linguagem torna nítido e inquestionável o valor social que ela exerce entre os homens. No campo da filosofia grega da antiguidade clássica, por exemplo, nas obras de Platão (1988) e de Aristóteles (2005), podem ser encontradas passagens e/ou capítulos que versam sobre a linguagem. Nessa direção, tem-se, necessariamente, o aspecto *sui generis* da linguagem para e na vida dos humanos.

Orlandi (1986, [2009]) afirma que

Também os antigos hindus são conhecidos pela sua agudeza no tratamento da linguagem verbal. Com a redescoberta do sânscrito (língua sagrada da Índia antiga), no século XIX, apareceram os sofisticados estudos de linguagem que os hindus tinham

feito em épocas muito remotas. Os motivos pelos quais eles se interessavam pela linguagem eram religiosos - estabelecer pela palavra uma relação íntima com Deus - mas nem por isso seus estudos eram menos rigorosos. Na Idade Média, a reflexão sobre a linguagem teve nos *Modistae* uma de suas manifestações relevantes. Eles procuraram construir uma teoria geral da linguagem, partindo da autonomia da gramática em relação à lógica. Consideram, então, três tipos de modalidades (*modus*) manifestados pela linguagem natural: o *modus essendi* (de ser), o *intelligendi* (de pensamento) e o *significandi* (de significar). (Orlandi, 1986[2009], p. 3).

Contudo, de acordo com Fiorin (2003), é a partir do início do século XX, mais especificamente, com a publicação das pesquisas de Ferdinand de Saussure, docente da Universidade de Genebra, que, de forma definitiva, a investigação sobre a linguagem - a Linguística - passa a ganhar o merecido reconhecimento como estudo científico. Segundo ele,

O século xx operou uma mudança central e total dessa atitude, que se expressa no caráter científico dos novos estudos linguísticos, que estarão centrados na observação dos fatos de linguagem. O método científico supõe que a observação dos fatos seja anterior ao estabelecimento de uma hipótese e que os fatos observados sejam examinados sistematicamente mediante experimentação e uma teoria adequada. O trabalho científico consiste em observar e descrever os fatos a partir de determinados pressupostos teóricos formulados pela Linguística, ou seja, o linguista aproxima-se dos fatos orientados por um quadro teórico específico (Fiorin, 2003, p. 9)

Desde o início deste texto até o presente momento, temos versado, em uma perspectiva macro, sobre o valor e a relevância da linguagem, bem como sobre sua inquestionável relação com a sociedade. Contudo, ainda não explicitamos a concepção da linguagem adotada. Antes de apresentá-la, faz-se necessário destacar que, no campo da Linguística, em sua constituição histórica, identificam-se duas tendências basilares. Em conformidade com Orlandi (1986 [2009]), a primeira, denominada formalismo, insere-se no campo psíquico da linguagem, buscando compreender as relações entre linguagem e pensamento, com ênfase na unicidade ou na universalidade constante. A segunda, o sociologismo, dedica-se a investigar e entender o movimento social, contemplando a relação entre linguagem e sociedade, bem como os aspectos variáveis, diversos e plurais da linguagem.

Cabe ressaltar, ainda, que, dentre as duas tendências mencionadas, aquela que orienta este trabalho é a segunda. Tal escolha justifica-se pelo fato de que essa perspectiva reflete, no plano discursivo, os objetivos que pretendemos desenvolver ao longo desta pesquisa.

2.2 Discurso e Ideologia

O que propomos tratar neste capítulo é evidenciar a relação entre discurso e ideologia no processo de construção de sentidos, ou seja, compreender que todo discurso contém, em si,

uma determinada ideologia. Seremos breves, pois a discussão em questão é vasta e complexa, o que demandaria um tempo de que não dispomos. Assim, apresentaremos apenas um recorte do amplo campo de estudos que envolve *Discurso e Ideologia*, uma vez que se trata de uma área de estudos em formação, cujas margens ainda não foram nitidamente delimitadas (Gregolin, 1995).

A mesma autora afirma que, em relação à gênese dos estudos em Análise do Discurso, foi a partir da década de 1970 que essa área ganhou maior projeção. Contudo, ainda não se pode afirmar que se constitua como um campo plenamente consolidado.

Mas, afinal, o que é discurso? Para fundamentar o conceito adotado neste trabalho, apoiamo-nos na perspectiva de Orlandi (1995), segundo a qual “as palavras não significam em si. É o texto que significa”, entendendo-se “texto” como “o lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade” (Orlandi, 1995, p. 17).

A Linguística, enquanto campo teórico que se ocupa em estudar os usos e desdobramentos da linguagem em diferentes sociedades e contextos, abarca numerosas correntes que concebem o discurso de maneira, mais ou menos, distinta. Antes da década de 1960, havia certa estabilidade harmoniosa na forma como era concebida o uso da linguagem. Todavia, a partir desse período, segundo De Melo (2009), emergiram múltiplos pesquisadores com novas propostas teóricas que passaram a questionar o modelo até então predominante, colocando em xeque a perspectiva estruturalista. Como destaca o autor, nesse contexto “surge a preocupação com o funcionamento da linguagem em uso, introduzem-se componentes pragmáticos e a dimensão social começa a fazer parte do estudo da língua com o objetivo de combater a perspectiva estruturalista que vigorava” (De Melo, 2009, p. 2).

Seguindo essa linha de pensamento, na apreciação de Brasil (2011), os estudos em Análise do Discurso emergem em meio a debates que buscam refutar o formalismo hermético da linguagem, problematizando, sobretudo, a ausência do exterior – isto é, das condições sociais e históricas – na constituição dos sentidos. Levando em consideração as várias perspectivas que se debruçam sobre o uso linguagem, também são diversas as concepções de discurso, que variam “de mais concreta a mais abstrata” (De Melo, 2009, p. 2).

Diante disso, limitamo-nos a apresentar, a seguir, três dessas concepções, dentre as muitas existentes:

- a) A noção do discurso estruturalista - pesquisadores que endossam as teses do corrente estruturalismo - está alicerçada em um conjunto de sentenças, termos ou palavras. Nesse

caso, o sujeito é visto como reprodutor e decodificador do sistema linguístico. Para essa perspectiva, a língua é um sistema inalterável;

b) Na concepção de Fairclough (2001), em *Discurso e Mudança Social*, o discurso é entendido como prática social que, ao mesmo tempo, reproduz e transforma o contexto social. O sujeito da linguagem é visto a partir de uma lente psicossocial, sendo suscetível ao atravessamento ideológico e linguístico, participando como transformador de suas práticas discursivas e do seu grupo. Ele, o sujeito, tende a resistir às formações ideológicas impostas pelo discurso e, às vezes, aceitando-as passivamente. Assim, pode-se concluir que, o sistema linguístico é um movimento dialético que transforma a sociedade e é por ela transformado;

c) Para o francês Pêcheux (1990) o discurso constitui uma forma de manifestação ideológica. Nessa perspectiva, o sujeito (inconsciente) é um repositório de ideologia, e o sistema de linguagem é o processo que atravessa profundas camadas da sociedade.

Tomando as alíneas (a) e (b) como pressupostos basilares – e, mais especificamente, a última –, podemos partir da ideia de que o discurso é, no sentido macro, a representação ou a manifestação do uso da língua em diferentes situações e contextos, unindo aspectos de teoria de linguagem com aqueles provenientes da sociologia e da história. Nesse sentido, a partir das contribuições advindas das reflexões teóricas ancoradas na Análise do Discurso (AD), desenvolvidas por Pêcheux, entendemos que o termo discurso “é efeito de sentidos entre os pontos A e B” (Pêcheux (2014, p. 81). Fernandes (2005) alega que o discurso não se reduz à língua, nem ao texto, tampouco à fala; ao contrário, constitui-se a partir desses componentes linguísticos e extralinguísticos. Em outras palavras, o discurso “implica uma exterioridade à língua” (Fernandes, 2005, p. 12).

Diante disso, faz-se necessário concordar com Teixeira (2010), ao sustentar que o discurso se refere ao uso da língua associado a fatores que não são estritamente da natureza da linguagem (extralinguísticos), mas que devem ser incluídos no processo de análise do discurso.

Fernandes (2015) enfatiza que “referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas”. Nesse mesmo rumo, Rajagopalan (2007) afirma que [...] quaisquer olhares – entendidos como opinião ou discurso – são, sem dúvida, construções ou discursos a partir de um contexto sócio-histórico delimitado, e como tal, enviesados de implicações de caracteres ideológicos. Sendo assim, o que é/seria discurso? Em sua concepção, Fernandes (2005), considera que

[...] podemos afirmar que discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem o texto, nem a fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística (Fernandes, 2005, p. 12).

Sendo o texto, neste estudo, o principal foco, consideramos que Orlandi (1994) nos oferece uma importante contribuição para a compreensão de seu significado. Segundo a autora,

Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa. É assim que, na compreensão do que é texto, podemos entender a relação com o interdiscurso, a relação com os sentidos “os mesmos e os outros” (Orlandi, 1994, p. 12).

Levando em consideração o exposto, importa frisar que o texto pode ser compreendido como uma construção fechada, ou seja, uma criação com início, meio e fim. No entanto, ao concebê-lo na perspectiva do discurso, entende-se que ele não se esgota em si mesmo, configurando-se, portanto, como um produto inacabado.

De Souza Filho (2010) chama a atenção para as artimanhas inscritas na linguagem e, mais precisamente, no discurso. Ele pondera que a finalidade do discurso nem sempre é formular um acontecimento real ou relatar uma veracidade; pode, igualmente, servir ao propósito de dissimular ou mascarar. Assim, a linguagem nos é dada tanto para revelar quanto para ocultar pensamentos.

É nesse movimento de encobrimento ou mascaramento do real que repousa a ideologia. Freire (2014, [1996]) afirma: “É que a ideologia tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opalizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (Freire, 2014, [1996] p. 85).

A partir do momento em que o ato comunicativo passa a ser compreendido para além do que é dito, abrangendo também suas condições de produção – isto é, suas causas, intenções e o contexto em que ocorre -, amplia-se significativamente a compreensão da linguagem tanto como processo de manifestação da língua quanto como condição de discurso. Ou seja,

O discurso, enquanto modo de apreensão da linguagem que diz respeito a uma atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados, supõe a articulação da linguagem, a parâmetros de ordem não linguística – a dimensão ideologia, por exemplo, que permite discutir a diversidade cultural e a variedade linguística – por isso não pode ser estudado apenas por meio de uma abordagem dos elementos verbais. Quando se fala de discurso, articula-se o enunciado a uma situação de enunciação singular, i.e., ligam-se às realizações languageiras concretas ao ato de produção dos mesmos (Del ré 2006, p. 29).

A título de exemplo, Fiorin (1998) foi acurado ao elencar alguns pontos e ideias permeados pela ideologia. Ele manifesta que,

Há, porém, outras ideias que ganham estatuto de verdades científicas e, não obstante, estão vinculadas às formas aparentes da realidade. É o caso, por exemplo, das teorias antropológicas segundo as quais havia raças inferiores e superiores e que estas deveriam civilizar aquelas. Essas teorias serviram para justificar o colonialismo. A esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama ideologia. Como ela é elaborada a partir das formas fenomênicas da realidade, que ocultam a essência da ordem social, a ideologia é “falsa consciência”. É uma forma fenomênica da realidade, que oculta as relações mais profundas e expressa-as de um modo invertido (Fiorin, 1998, p. 20).

Atualmente, nas sociedades tidas como “descobertas” (invadidas), em termos abrangentes e independentemente da região, a ideologia dominante é aquela que reflete os interesses dos colonizadores. Isso inclui a superioridade cultural e racial dos europeus, a necessidade de dependência, quase que total, dos povos colonizados perante o colonizador. A ideologia subjacente a essas sociedades opera de maneira eficaz, a ponto de os sujeitos colonizados, muitas vezes de maneira inconsciente, cristalizarem tais ideias como se fossem naturais. Fiorin (1998) afirma que uma das perfeições da ideologia mortífera é inculcar uma falsa realidade nos oprimidos, fazendo com que estes a aceitem como imutável. Subscrevemos a crítica de Freire (2014, [1996]), quando declara que “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, perdem, para mim, sua significação” (Freire, 2014, [1996] p. 86). O mesmo autor vai ainda mais longe ao colocar que,

A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não se poderia evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder (Freire, 2014, [1996] p. 85).

Fiorin (1998) assevera que “o homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala” (Fiorin, 1998, p. 24). Isso significa que, a maneira como aprendemos – isto é, como somos instruídos, seja na escola ou fora dela – está diretamente relacionada à construção, explícita ou implícita, do pensamento dominante (ideologia) de uma determinada região. Ainda segundo Fiorin (1998), em muitos casos, os discursos são definidos pela imposição ideológica. “No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiá-la

mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (Freire, 2014, [1996] p. 89).

Diante desse cenário, Freire (2014, [1996]) afirma que, em nenhuma situação, é razoável aceitar tais condições sem posicionamento ou se uma atitude de indignação:

O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a Ciência nos diz.
 Maria é negra, mas é bondosa e competente.
 Esse sujeito é um bom cara. É nordestino, mas é sério e prestimoso.
 Quando negro não suja na entrada, suja na saída.
 O governo tem que investir mesmo é nas áreas onde mora gente que paga imposto.
 O Brasil foi descoberto por Cabral, (Freire, 2014, [1996] p. 89).

Construções como estas não são aleatórias; por isso, torna-se imprescindível, no processo de ensino aprendizagem, entender e compreender a natureza da linguagem e suas conotações por parte dos docentes, independentemente de sua área da formação.

2.3 A Interface do Discurso: uma Análise sobre Representação do ‘Outro’

Neste subcapítulo, abordaremos, de forma sintética uma das fases do discurso e sua gênese em relação ao Outro. Isso implica compreender o discurso como um conjunto de produções - ou como uma unidade da linguagem humana - em vista dos diversos usos a que é submetido, conforme discutido na seção anterior. Lopes (2009) testemunha que, “os discursos da ciência, como outros, são construções sociais que, em certos momentos, balizam certas compreensões de produzir conhecimento, excluindo outras”. (Lopes, 2009, p. 11).

Posto isso, importa destacar a contribuição de Franchi (2002), ao enfatizar a necessidade de considerar o contexto da produção do texto. Somente assim é possível definir uma frase, texto etc., como unidade mínima do discurso. Segundo o autor, qualquer expressão deslocada de sua situação de produção, ou analisada de forma isolada, carece de significação.

Caso as considerações iniciais não sejam suficientes para compreender o que declarando como discurso, recorreremos a Missiato (2021), que sustenta: “os Europeus, centrados em suas autorreferências, definem a si mesmos como norma e o Outro como uma alegoria infeliz da raça humana” (Missiato, 2021, p.21). Para desenvolvermos essa discussão de forma coerente – ainda que sintética –, propomos um recorte histórico. Por razões metodológicas, partiremos de alguns marcos relevantes, como a crise econômica de 1929, a Revolução Industrial e os impactos da Segunda Guerra Mundial. Tais eventos contribuíram para transformações profundas no sistema capitalista e nas relações entre os Estados (Osório, 2022).

Esses desdobramentos engendraram uma realidade ambígua no contexto europeu e ocidental: se, por um lado, crises e guerras provocaram decadência econômica e social, por outro, processos como a Revolução Industrial impulsionaram novas projeções de desenvolvimento. Esse novo cenário social, econômico e político, sem sombra de dúvida, serviu como um norte ou uma bússola, visto que, na procura incessante de sustentá-lo, surgiu a conferência de Berlim (1884-1885), o imperialismo e, consequentemente, a era de navegações/invasões. Mas, afinal, o que é imperialismo?

Embora existam inúmeras perspectivas relacionadas ao sistema em questão, o nosso objetivo é apenas versar sobre uma: o imperialismo como fase embrionária do sistema capitalista, o qual foi procedido pela conferência de Berlim (1884-1885). E, se estamos insistindo em nos debruçar sobre o imperialismo, mesmo que em parte, é porque, necessariamente, precisamos evidenciar e analisar de forma mais aguda o modo de produção desse sistema eurocêntrico, sua manifestação no que diz respeito à projeção e à produção da imagem do Outro. Acreditamos que esse sistema deixou marcas sociais, políticas, econômicas, psicológicas e culturais tão profundas no mundo e, mais especificamente, nos países invadidos, o que reforça a relevância de sua problematização neste estudo.

Do ponto de vista histórico, o imperialismo consolidou-se na segunda metade do século XIX, configurando-se como um marco com propósitos bem definidos. Nesse contexto, Mariutti (2013) destaca que, em termos etimológicos, a priori, o termo *impérialiste*, como o primeiro a ser utilizado nesse período, deixou um terreno fértil para a criação do substantivo *impérialisme*. Em 1830, na França, o termo ganhou uma conotação exclusiva, pois era usado para se referir aos partidários do “império” napoleônico. Na visão do mesmo autor, a sequela do movimento que visava enaltecer o imperialismo, foi a constituição e propagação da ideologia do “fardo do homem branco”.

Os Europeus e todos os envolvidos, tinham a missão de “civilizar” os povos nativos e saquear seus territórios (Mariutti, 2013, p. 5). Ainda, de acordo com Osório (2022), “o imperialismo insere e articula-se nessa lógica desigual”. Mariutti (2013), nos agradeceu com a sua ideia em relação a esse tema. Segundo ele, é possível assegurar, sem ressalvas, que o racismo branco europeu que permeia o mundo, não pode ser dissociado das dinâmicas do capitalismo, uma vez que foi amplamente difundido e legitimado em diferentes campos do saber – da teologia à biologia –, ainda que sem fundamentos científicos consistentes.

Movidos pelo desejo de superioridade e articulados ao espírito de produção capitalista, os europeus produziram e impuseram uma ideologia hegemônica. Um dos renomados autores

que debruça sobre esse assunto é Césaire. Ele acredita que “a ideia do negro ou indígena bárbaro é uma invenção europeia” (Césaire, 2006, p. 41).

Ao longo da história, em grande escala, instituições responsáveis pela formação de subjetividades contribuíram para a disseminação de discursos carregados de características que desqualificam e animalizam o Outro. Tais discursos serviram de justificativas para a efetivação e naturalização do imperialismo e, conseqüentemente, do padrão da sociedade atual. Não bastava apenas instituir um sistema de dominação; era necessário, sobretudo, forjá-lo e consolidá-lo. Missiato (2021), comprova que

Os diferentes carregam o peso secular do pecado gerado pela impossibilidade de se adequarem às referências ditadas pelo sujeito-norma. Esse sujeito, que se fez legítimo por si mesmo, definiu o mundo a partir das lentes de sua realidade, estabeleceu seus valores como únicos e construiu a universalidade da humanidade a partir da síntese dele mesmo. Paralelo a isso, pôs em curso a constituição da alteridade como uma alienígena diferença difundida e reiterada pelas insígnias do bizarro, do inferior, da desvalorização. A norma, do sujeito-referência, fez daqueles que lhes escapam um inimigo e como inimigos, dignos à morte simbólica e física (Missiato, 2021, p. 22).

Mas como chegamos a essa conclusão? A resposta passa, sobretudo, pelas bibliografias produzidas e difundidas pelos Europeus em todas as esferas, inclusive, nas universidades. Posto isso, é fundamental frisar que o cerne a que se deve às lógicas de produção cultural e suas origens no mundo, é constituído e (re)produzido através da linguagem. A UNESCO MGIEP (2017), afirma que a linguagem é uma ferramenta notável, tanto em sua capacidade de gerar quanto de representar conceitos e estruturas sociais. Por meio dela, somos capazes de explorar e expressar as complexidades inerentes às interações humanas e aos sistemas sociais, proporcionando uma visão mais profunda e abrangente da realidade que nos cerca. Nessa lógica, a sociedade e tudo que nela há, faz parte do processo de representação simbólica. Em outras palavras, é uma “construção”, ou uma “representação” do homem feita através da linguagem.

Na concepção de Moraes (2019), caracterizar ou representar algo, significa descrevê-lo ou simbolizá-lo. Ao longo da história de humanidade, particularmente no que se refere a povos não europeus ou não ocidentais, essas representações do “Outro” - frequentemente considerado como ‘inferior’ em todas as dimensões - foram incorporadas no subconsciente do ser humano e, tidas como naturais e universais. É a partir dessas representações que os sujeitos se orientam socialmente.

Sob o mesmo ponto de vista, Weber (1974) alerta que as camadas da sociedade são organizadas pela inter-relação entre classe econômica, status e poder, sendo essa organização validada e perpetrada através da produção discursiva.

Nos termos de Mignolo, (2017), é possível afirmar que a sociedade e os elementos que a compõem são produtos de uma invenção discursiva. Nessa lógica, o autor assevera,

[...] O enunciado necessita de um (agente) enunciador e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe (Mignolo, 2017, p. 7).

Confesso que, de forma desagradável, sinto um desconforto ao afirmar que, a Europa, nesse período, tinha todas as possibilidades e condições de inventar e difundir quaisquer ideias, inclusive, os *anthropos*. E foi precisamente isso que ocorreu. Isso implica assumir uma posição imparcial? Não. Vejamos. Após a Revolução Industrial, os europeus não só invadiram e saquearam vários países, como também sequestraram, assassinaram e escravizaram homens e mulheres, inclusive, crianças. Usaram povos como mão de obra nas plantações de cana de açúcar e nas novas indústrias que proliferavam naquele continente. Dentre os vários intelectuais e estudiosos renomados sobre o assunto, parece-nos coerente fazer menção a Césaire (2006). O autor reitera,

Os atiradores não tinham ordem de matar a não ser aos homens, porém ninguém os deteve; embriagados pelo odor do sangue, não deixaram vivas nenhuma mulher e nenhuma criança (...) ao final da tarde, sob a ação do calor, se levantou uma pequena bruma: era o sangue de cinco mil Vítimas, à sombra da cidade que se evaporava ao entardecer” (Césaire, 2006, p. 24).

A partir do trecho exposto acima, ainda é possível fazer ainda a seguinte indagação: O que motivou o homem europeu a invadir exatamente esses lugares? Teria sido apenas a simples vontade ou a curiosidade de conhecer outros lugares? Moore (2006) contribui “a insensibilidade é o produto do racismo”. De igual modo, abraçamos a ideia de Quijano (1992). Moore (2006) e Rodney (2022), que situam o racismo no cerne do desenvolvimento do sistema capitalista moderno (a partir do século XVI).

Corroborando com Mignolo (2017), se, no campo ontológico, não existe o outro, resta-nos considerar que tal categoria é resultado de uma construção discursiva forjada. Então, quem o inventou? Com que finalidade esse discurso foi inventado e forjado?

No período renascentista, coexistiam diversas correntes culturais, cada qual orientada por objetivos e perspectivas específicas. O renascimento, enquanto espaço e temporalidade

cultural, iniciado e centrado na Europa, tinha características, ideias, costumes e visões do mundo local, ou seja, quaisquer invenções que tenham surgido naquele continente são totalmente eurocêntricas. O ponto de partida sempre foi a Europa (de dentro para fora). Nessa direção, de acordo com Gomes (2010), a ciência de paracelsus e de seus seguidores concebia a natureza como algo selvagem e desordenado, que precisava ser domado e controlado. Nas palavras da autora,

A nova ciência, que começou a emergir a partir do século XVI, via a natureza como um reino caótico que devia ser dominado. Muitos filósofos e cientistas consideravam que uma grande ameaça pairava no horizonte — o irracional. A sociedade concentrou-se então no controle dessa desordem, no controle do inexplicável (Gomes, 2010, p. 19).

Moisé e Viviane (2018) afirmam que o objetivo da dita ciência não é apenas conhecer, mas também “esquematizar para controlar”. Atualmente, o fruto dessa esquematização, desse controle e da invenção da “categoria de anthropos (‘o outro’) vulnera a vida de homens e mulheres de cor, gentes e línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense desde a China até o Oriente Médio e desde a Bolívia até Gana” (Mignolo, 2017, p. 7).

A partir do exposto, é possível constatar que a pequena fracção – inicialmente situada na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos - tinha, a priori, o desejo de impor, dominar e consolidar o seu domínio cultural, político e econômico através das invasões feitas nos diferentes continentes do mundo, da apropriação (e posterior apagamento) das tecnologias e saberes locais e, conseqüentemente, através da sua própria produção simbólica.

À luz dessa problemática, com o objetivo de subjugar aquilo que era percebido como “ameaça” - o “impuro” - e, assim, evitar uma suposta contaminação daquilo que se considerava “puro”, emergiram diversos pensadores e cientistas que se dedicaram a construir e difundir representações do Outro. “Para estes teóricos, a sociedade deveria ser regulada em termos daquelas cujas qualidades físicas e comportamentais estavam ordenada” (Gomes, 2010, p. 20).

Nessa direção, autores como Hobbes (1588-1679) e Locke (1632-1704) defendiam a necessidade urgente de criar uma sociedade “racional” que controlasse as pessoas. Para esses e outros cientistas, conter as supostas ameaças que pairavam sobre a ordem social exigia o uso da razão, da ciência e da tecnologia como instrumentos de regulação. Nesse contexto, a linguagem – especialmente mediada pela educação – torna-se elemento central nesse processo.

Em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu e Peresson (2023), ao analisarem o sistema de ensino francês, concluíram que, finalmente, a linguagem não se limita a um meio de comunicação, mas opera como instrumento de fascínio

cuja função principal é confirmar e impor a autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo transmitido.

Desse modo, nesse processo produção de sentidos, a Europa posicionou-se simultaneamente como “juiz” e “jogador”, estabelecendo regras consideradas científicas, ainda que muitas delas carecessem de fundamentação empírica consistente – como no caso do darwinismo social, da eugenia, entre outros. Skliar (2017) relembra-nos que, ao se autodeclarar como juiz nesse processo de produção de sentidos, o homem Europeu e estadunidense “vive longos períodos assumindo o destino de uma altura tão suprema em que acredita ser convocado, não para conversar, mas para oferecer sua clarividência, sua percepção incontestável” (p. 41). Para sermos específicos e, ao menos, esclarecedores no que pretendemos dizer, visitaremos Fanon (2008).

2.4 O Negro perante a linguagem

No livro *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008) foca sua análise na relação entre colonizado e colonizador, destacando o poder e a relevância subjacentes à linguagem. Para o autor, há um poder que atravessa a linguagem; no processo que envolve seu uso, manifesta-se uma potência excepcional. Ele afirma: “Paul Valéry, que sabia disso, fazia da linguagem “o deus na carne esgarrado” (p. 18).

Ao percorrer o primeiro capítulo, deparamo-nos com o seguinte subtítulo: *O negro e a linguagem*. Nele, de maneira geral, o autor constrói e tece reflexões em torno do negro escravizado e colonizador, e, mais precisamente, no que se refere à língua e ao modo como o colonizado passou a incorporar e prestigiar a língua do colonizador em detrimento da sua. Em outras palavras, Fanon (2008), debruça-se sobre as questões de linguagem e colonialidade (Santos, 2023).

Um dos objetivos centrais de tal capítulo consiste em desvelar o suposto caráter de superioridade atribuído às línguas dos invasores europeus ao longo da história da humanidade. Trata-se de uma iniciativa que visa estabelecer um caminho em direção à descolonização no imaginário do colonizado, forjado durante a invasão. A mesma questão foi ressaltada por Nascimento *et al.* (1982), ao indicarem que o que está em jogo é, sobretudo, um processo de descolonização dos africanos. Nas palavras do Fanon: “o que queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal complexual que brotou do seio da situação colonial” (Fanon, 2008, p. 27).

Para o autor, durante a invasão europeia, o sujeito colonizado viu-se obrigado a adotar várias posturas em relação à “civilização” branca. Assim, a invasão europeia não apenas explorou e saqueou as sociedades colonizadas, mas também estabeleceu um sistema que resultou, em nossa perspectiva, em formas de epistemicídio físico-linguístico, além de um desvio existencial. Tais imposições são compreendidas por Santos (2023) como a constituição de uma “zona do não-ser” para pessoas negras, inclusive na e através da linguagem.

Ao circunscrever sua análise a essas questões, ao mesmo tempo, o autor almeja destruí-las. Fanon (2008) faz crítica à compreensão e à concepção “humanística da modernidade que criou a noção de uma humanidade europeia em contraste com a o resto do mundo, que supostamente não era composto por humanos” (p. 2). Nesse sentido, ele sublinha que o humanismo é uma corrente ideológica europeia, cujas funções e objetivos podem ser constatados ao longo da história e, que exerceu o papel de insensibilizar o sul global.

Fanon (2008) entende que o ato de poder se comunicar, de se expressar, significa “existir absolutamente para o outro” (p. 18). Falar envolve mobilizar e decorar determinados vocabulários e, conseqüentemente, apropriar-se de uma língua. Mais do que isso, implica também a incorporação de uma cultura, isto é, do mundo do outro. Afinal de contas, “todo idioma é uma forma de pensar” (p. 23).

De acordo com Santos (2023), ao enfatizar esse aspecto, Fanon (2008) enjeita a concepção estruturalista em que é entendido que a linguística, enquanto campo científico, seria compreendida através “da teorização de objetos teóricos e empíricos de um conjunto de normas linguísticas *per si* e traz para dentro do pensamento a proposta de que, a língua é” (p.5), em muitas ocasiões, uma carga de improbidade e consternação para o corpo negro ou colonizado, pois ele é compelido a aceitá-la. Em uma das passagens, Fanon (2008) afirma que o problema principal do primeiro capítulo reside na diligência de explicar a seguinte premissa: “tão mais branco será o negro antilhano, quer dizer, tão mais próximo estará do homem verdadeiro, quanto mais tiver incorporado a língua francesa” (p. 18).

É importante destacar que Fanon se refere, especificamente, ao homem antilhano, da França. Também, reconhece-se que, no jugo colonial, cada país foi submetido a um certo processo ou tipo de colonização, um diferente do outro, tendo em vista objetivos de cada processo. Ainda assim, ele afirma que é possível expandir estas observações para todo e qualquer homem colonizado. E, ao rejeitar a imposição da língua, Fanon (2008), declara sua posição em relação ao sistema colonialista que subtrai o negro a sua humanidade e a sua localidade enquanto espaço-tempo e identidade. Ele demonstra afirmando que,

Gostaríamos de mostrar por que o negro antilhano, quem quer que seja ele, tem sempre que se confrontar com a linguagem. E mais, ampliamos o alcance da nossa descrição e, para além do antilhano, visamos a todo homem colonizado. Isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana (p. 18-19).

O que pretendemos neste subcapítulo, tendo como eixo central o discurso, é patentear e denunciar a especificidade perspectiva e a parcialidade de toda representação feita a partir da Europa e Ocidente em relação ao homem não-europeu. O racismo é um exemplo real dessa representação/construção social/discurso.

2.5 Racismo: Uma Construção Social Discursiva materializada na e pela Linguagem

Parece saudável ressaltar que estamos diante de um tema muito sensível e real que demanda inúmeras dificuldades, sobretudo, no contexto em que propomos estudá-lo. Isto posto, não pretendemos, de modo algum, neste espaço, discutir esse assunto de forma cabal, uma vez que se trata de um campo extenso e complexo.

A existência da desigualdade social no mundo, de modo geral, é inegável, por ser tão visível e escancarada aos nossos olhos. O racismo como uma fatia desse bolo, talvez, seja a mais cruel forma de expressão da desigualdade. Ao considerarmos fatores econômicos, educacionais e culturais, observa-se que determinados grupos – especialmente povos indígenas e populações negras – figuram entre os mais afetados por essas assimetrias. De acordo com o Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné (atual Guiné-Bissau), Angola e Moçambique, elaborado por Freira e Veiga (1954), “são considerados indígenas os indivíduos da raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes [...]” (p. 14).

Embora o foco deste subcapítulo seja o racismo – e não as questões de gênero -, reconhecemos a existência de interseções relevantes entre raça e gênero na dinâmica das desigualdades sociais. É relevante frisar também que, neste trabalho, a prática a que denominamos racismo se assemelha à ideia cunhada por Almeida (2019):

O racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (p. 24).

Sendo o racismo uma construção social e discursiva, como afirmam Lima *et al* (2019), cabe indagar: o conceito de racismo teria uma finalidade específica? O desdobramento e as

consequências deste podem ser classificados como projeto político? Sob quais condições práticas ele se desenvolve ou opera? De que maneira podemos combatê-lo?

Assim, a partir das questões propostas e da conceituação, propomos vasculhar a imagem e o fruto dessa prática sistemática (racismo) para tentar responder a tais indagações necessárias e urgentes. Portanto, torna-se imprescindível um retorno ao passado, uma vez que somente por meio de uma abordagem histórica será possível conceber respostas ao nosso problema, como afirma (Bethencourt, 2018, p. 6): “determinadas configurações de racismo só podem ser entendidas e explicadas com a pesquisa de caráter histórica”. É preciso levar em consideração que, a Sociologia, a História e a Filosofia das Ciências Biológicas estabelecem notáveis recursos pelos quais é possível examinar, não só criticamente, mas também de forma prática, a gênese da construção/constituição da Educação em Ciências (Lander *et al*, 2005; Dias, 2008).

Conforme aponta Almeida (2019), as condições históricas prevalentes durante o período médio do século XVI foram fundamentais para conferir um significado particular ao conceito de raça. Foi nessa época que a noção de raça começou a ser moldada e definida dentro de contextos específicos, influenciando a percepção e a classificação das populações humanas. Trata-se de um período marcante, pois estabeleceu as bases das ideologias raciais que viriam a ser mais elaboradas e sistematizadas em séculos subsequentes.

O contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas (Almeida, 2019, p. 18).

Há um consenso entre historiadores de que a teoria das raças antecede o racismo. Contudo, raça enquanto categoria social, discursiva e ‘ideológico’, é um termo mutável, não estático. Almeida (2019) salienta que a compreensão de seu significado não pode ser desassociada das condições e circunstâncias específicas de cada época, pois, é dentro desses parâmetros que o termo adquire sua relevância e aplicabilidade. Portanto, é essencial considerar as nuances históricas para uma análise apropriada e precisa do conceito em questão. Desde a sua gênese, o vocábulo raça passou por várias controvérsias em relação à sua etimologia, entretanto, ele não se aplica quando se trata do que realmente significa, ou seja, o seu sentido geralmente está atado, em algum aspecto, à categorização/classificação, desde as plantas, os animais até seres humanos.

De acordo com Bethencourt (2018), a origem do termo *raça* está ligada à Idade Média, período em que era utilizado como sinônimo de casta, passando a ser aplicado às plantas e animais. Ao final desse período, o termo ganhou outra referência: era utilizado em alusão às linhagens nobres na França e na Itália. Pode-se afirmar que, desde muito cedo, já existiam formas de diferenciação e preconceito direcionadas a determinados grupos ou comunidades. Contudo, tais manifestações não se apresentavam, naquele momento, com a intensidade, a sistematicidade e o caráter desumanizador que assumiriam posteriormente, sobretudo no que se refere às práticas de exclusão social. Sobre isso, Bethencourt assevera:

Os bárbaros, por exemplo, não sabiam falar grego, portanto, não tinham noção dos hábitos, das ideias e das regras dos comportamentos desenvolvidos pelos gregos. Os negros eram apelidados de “caras queimadas” o significado original da palavra “etíope” em grego, mas de acordo com Snowden os preconceitos contra a cor da pele não se traduziam em exclusão social (Bethencourt, 2018).

No processo dessa mutação forçada do termo e da robustez semântica que ele carrega enquanto construção discursiva, projetado para um certo grupo, podemos elencar alguns autores que se empenharam profundamente e, por conseguinte, (re)produziram obras que antecederam e reforçaram o que podemos chamar de Darwinismo social. Na perspectiva da professora Bolsanello (1996, p. 2), “o darwinismo social pode ser definido como aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humana”.

A partir dessa interpretação, passou-se a sustentar que os seres humanos não seriam iguais por natureza, mas dotados de características distintas, frequentemente hierarquizadas como “superiores” ou “inferiores”. Portanto, a vida humana não passa de uma luta “natural” pela sobrevivência, em que, é normal os mais idôneos sejam vencedores e que tenham sucesso em tudo: na economia, na política e socialmente. Na mesma projeção, é aceitável que, os inferiores e os inaptos fracassem em tudo que pretendem realizar. Dentre eles, destacamos, o próprio Charles Darwin, o espanhol/brasileiro Modesto Brocos, o filósofo alemão Hegel, Immanuel Kant, o francês Alexis de Tocqueville, etc. - a lista é gigantesca.

No que se refere à obra de Charles Darwin (1809-1882), *A origem das espécies* (1859), [2000]), publicada em 24 de novembro de 1859, é importante ressaltar que sua teoria da evolução por seleção natural foi, em muitos casos, foi difundida e vendida de forma ampla de maneira distorcida. A ideia de Darwin instigou poderosamente vários ramos de conhecimento que não só adotaram, como também a endossaram, como no caso da corrente evolucionista.

Em relação ao quadro do pintor galego-brasileiro, Modesto Brocos (1852-1936), Lotierzo (2013), em sua dissertação, afirma que o artista ilustra em sua pintura intitulada *A*

Redenção de Cam (1895) (Figura 1), um sonho, a vontade da elite branca daquela e da nossa época, com relação ao país. Um país que precisava embranquecer para desestagnar rumo ao “desenvolvimento” ou pretendia projetar sua imagem para o exterior. Em poucas palavras, é possível alegar que, a pintura exprime de forma clara a intenção de branqueamento. Acreditamos que não é preciso muito esforço para chegar à mesma conclusão que nós: o quadro representa uma senhora negra, com as mãos levantadas para o céu, em gesto de gratidão, porque a cor da pele da família (preta), está embranquecendo. A filha dela, também negra, mas um pouco mais clara, com uma criança (neto/filho) branco em seu colo. E por último, o pai da criança, branco, faz um *smile* de comprazimento no rosto, por se sentir o agente ou o centro desse processo de branqueamento. Segue abaixo, a figura 2: *A Redenção de Cam*.

Figura 2 – A Redenção de Cam



Fonte: Brocos (1852-1936).

É pertinente frisar que, na foto acima, podem ser identificadas duas dimensões do racismo, evidenciando certa ambiguidade no termo. De um lado, observa-se o racismo religioso, no qual pregam e legitimam que os negros, índios, entre outros, “não têm alma”, pois são descendentes de Câm., o “amaldiçoado”, um dos filhos de Noé. Por outro lado, evidencia-se o racismo científico, cuja premissa central se fundamenta na noção de hierarquização genética. Muitos cientistas endossaram essa tese por longos períodos, como veremos ao longo do texto, alegando que os negros não possuem bons genes. Ambas as vertentes motivaram ataques e o genocídio aos povos não europeus, nos próprios continentes ou fora deles.

Nesse contexto, a palavra raça, acrescida do sufixo -ismo, que denota ideias, ideologias, é um adjetivo que comporta o valor gramatical de substantivo abstrato “visível” e, nessa condição de adjetivo, aplica-se com o propósito primário de classificar, categorizar e excluir. Trata-se, portanto, não apenas de uma questão linguística, mas de uma construção ideológica, ou mesmo de um projeto. Ninguém classifica e categoriza algo aleatoriamente. Ou

seja, qualquer procedimento de classificação não é ingênuo. Não existe neutralidade em nenhum aspecto. As escolhas que fazemos nesse processo da convivência enquanto seres sociais/humanos, as decisões que tomamos, em maior parte – se não, todas elas - sempre têm uma razão, uma motivação e, nelas está embutida a nossa cosmovisão enquanto seres sociais.

Ainda no âmbito do racismo científico, Munanga (2019) apresenta um olhar atento e crítico em relação à produção de muitos autores europeus considerados clássicos mundialmente e, quase inquestionáveis, afirmando que são, talvez, os mais racistas em suas teorias. Segundo o autor,

Na vasta reflexão dos filósofos das luzes sobre a diferença racial e sobre o alheio, o mestiço é sempre tratado como um ser ambivalente, visto ora como o “mesmo”, ora como o “outro”. Além do mais, a mestiçagem vai servir de pretexto para a discussão sobre a unidade da espécie humana. Para Voltaire, é uma anomalia, fruto da união escandalosa entre duas raças de homens totalmente distintas. A irredutibilidade das raças humanas não está apenas na aparência exterior: “não podemos duvidar que a estrutura interna de um negro não seja diferente da de um branco, porque a rede mucosa é branca entre uns e preta entre outros”. Os mulatos são uma raça bastarda oriunda de um negro e uma branca ou de um branco e uma negra (Munanga, 2019, p. 23.).

No desenvolvimento do presente trabalho, torna-se cada vez mais evidente que iluministas/filósofos e sociólogos, em muitas de suas produções, corporificam uma imagem de superioridade em relação aos povos não-europeus. Consequentemente, atribuem a si mesmos a legitimidade para avaliar/classificar e perpetuar as autoimagens preconceituosas e racistas dos povos, de acordo com uma visão distorcida e eurocêntrica do seu mundo. Essa visão de superioridade – especialmente no que diz respeito à imagem do negro, reiteradamente (re)produzida durante décadas até se consolidar no imaginário social - é o que chamamos de projeto político.

O filósofo alemão Hegel (1999), foi, sem sombra de dúvida, um dos que, em suas teorias, promoveu e produziu racismo científico. Ele enxergou nos americanos nativos “mansidão e indiferença, humildade e submissão perante um crioulo (branco nascido na colônia), e ainda mais perante um europeu”. De acordo com o alemão, “custará muito até que europeus lá cheguem para incutir-lhes uma dignidade própria. A inferioridade desses indivíduos, sob todos os aspectos, até mesmo o da estatura, é fácil de se reconhecer” (Hegel, 1999, pág. 83-86). O filósofo alemão não parou por aqui e, ao tratar dos povos negros, afirma que:

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência

[...] O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano[...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes. (Hegel, 1999, p. 83-86).

É dramático imaginar que um autor considerado “clássico” tenha apresentado tamanha limitação interpretativa, evidenciando premissas que desconsideram a complexidade das sociedades africanas. A que Deus ele se refere? Leis? Quais tipos de leis? Só porque um grupo ou povo é diferente do outro, não significa que este não possui leis ou Deus. A insensibilidade como subproduto de racismo do autor em causa, nos parece indescritível ao ponto de afirmar que não produziria/trataria mais sobre a África, sob a alegação de que esta “não faz parte da história mundial [...]”; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar” (Hegel, 1999, p. 88). O melhor mesmo seria não ter produzido nada que menosprezasse os povos daquele continente, pois seria bem melhor desconhecer suas inconcebíveis ideias e racistas teorias.

No curso e nos currículos do ensino de Filosofia no Brasil e no mundo, é praticamente inevitável o contato com a obra de Immanuel Kant, cuja presença é quase que obrigatória no meio acadêmico. Em sua obra intitulada *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, de 1774, sem nenhuma “pretensão ou intenção de ofender ninguém”, retratou os traços e sentimentos associados ao “sublime” e ao “belo” em alguns povos. Na opinião dele,

[...] entre os povos do nosso continente, os italianos e os franceses são aqueles que se distinguem pelo sentimento do belo; já os alemães, os ingleses e espanhóis, pelo sentimento de sublime [...] O espanhol é sério, reservado e sincero [...] O francês possui um sentimento dominante para o belo moral. É cortês, atencioso e amável [...] no início de qualquer relação o inglês é frio, mantendo-se indiferente a todo estranho. Possui pouca inclinação a pequenas delicadezas; todavia, tão logo é um amigo, se dispõe a grandes favores [...] O alemão no amor, tanto quanto nas outras espécies de gosto, é assaz metódico, e, unindo o belo e o nobre, é suficientemente frio no sentimento de ambos para ocupar a mente com considerações acerca do decoro, do luxo ou daquilo que chama a atenção [...] (Kant, 1993, p. 65-70).

Se, no trecho anterior, a alegada “intenção de não querer ofender ninguém” não evidenciava claramente sua parcialidade, pode-se recorrer à observação de Fanon (2008, p. 28), segundo a qual “é justamente essa ausência de intenção que é o aspecto mais humilhante”. Neste caso, torna-se ainda mais evidente a sua parcialidade ou não-neutralidade. Os termos utilizados por ele para caracterizar os africanos são, no mínimo, preconceituosos, esdrúxulos, exorbitantes e soam racistas. O filósofo externalizou sua dormência quando falava de africanos, dizendo:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. [...]. Dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. [...]. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (Kant, 2018: p. 75-76).

Na mesma esteira, nos anos de 1831 e 1832, o francês Alexis de Tocqueville - também considerado um “clássicos” no campo das ciências políticas -, em seu livro *A Democracia na América* (1977), não se dissocia desse conjunto de autores que, através de suas produções simbólicas, buscaram inferiorizar o negro e todos aqueles situados além das linhas abissais. Nas palavras do próprio autor, dentre as pessoas que fazem parte do continente americano, ele afirma,

O primeiro que atrai os olhares, o primeiro em saber, em força, em felicidade, é o homem branco, o europeu, o homem por excelência; abaixo dele surgem o negro e o índio. Essas duas raças infelizes não têm em comum nem o nascimento, nem a fisionomia, nem a língua, nem os costumes. Ocupam ambas uma posição igualmente inferior no país onde vivem [...] (Tocqueville, 1977, p. 374).

Especificamente em relação à população negra, o autor não demonstrou hesitação ao empregar vocábulos que evidenciam sua indiferença, refletindo, de igual modo, tamanha compreensão limitada e estereotipada do outro. Em partes, é notável que ele até reconheceu a tirania dos europeus sobre os negros e índios; contudo, faltou-lhe a coragem para usar termos que se adequassem com as práticas destes. Tocqueville afirma:

O escravo moderno não difere do senhor, apenas pela liberdade. Mas ainda pela origem. Pode-se tornar livre o negro, mas não seria possível fazer com que não ficasse em posição de estrangeiro perante o europeu. E isso ainda não é tudo: naquele homem que nasceu na degradação, naquele estrangeiro introduzido entre nós pela servidão, apenas reconhecemos os traços gerais da condição humana. O seu rosto parece-nos horrível, a sua inteligência parece-nos limitada, os seus gostos são vis, pouco nos falta para que o tomemos por um ser intermediário entre o animal e o homem (Tocqueville, 2020, p. 395).

Nos mesmos moldes dos autores e obras supracitados - Brocos (1852-1936), Darwin (1809-1882), Kant (1993), Hegel, (1999) e Tocqueville (1977) -, destaca-se também Galton (1822 – 1911), primo de Darwin e fundador do estudo quantitativo da psicologia das diferenças individuais. Em 1883, Galton cunhou duas expressões de origem grega – “eugenia”, isto é, “bem-nacido” -, fundamentados em pressupostos semelhantes, porém revestidos de uma aparência científica mais sofisticada (Del cont, 2008, p. 2). Trata-se de uma doutrina/teoria que tinha/tem como premissa principal o aprimoramento da humanidade a partir da instigação à

reprodução das ditas “raças puras”. A partir das proposições de Galton (1822-1911), nota-se que o processo sistêmico que exclui/elimina os negros – compreendido como racismo e classificado, neste trabalho, como “projeto político” -, ganhou força científica e política, pois o casamento inter-racial foi proibido, com a justificativa de que os negros seriam empecilhos em relação ao desenvolvimento da população e consequentemente da nação. Nesse âmbito, apenas as sociedades “puras” estariam aptas rumo ao progresso.

No Brasil, de acordo com Del cont (2008) e Faria e Costa (2009), essa teoria teve a mesma repercussão e percurso, e foi adotada com as mesmas intenções: “melhoramento das raças humanas”. Ou seja, o processo de “desenvolvimento” da nação brasileira teria sucesso a partir do momento em que a teoria do Galton fosse posta na prática, caso contrário, o dito “desenvolvimento estagnaria”. Nessa direção, Nascimento (2016) diz que o Brasil precisava se livrar da “mancha negra”. Entre os principais difusores dessas ideias, destaca-se Nina Rodrigues.

No campo das Letras, por sua vez, Dalcastagné (2019) aponta que a literatura brasileira é um espaço em disputa, uma vez que está em jogo a possibilidade de narrar a si mesmo e ao mundo. Sob essa ótica, é possível observar/entender que há um certo tipo de silenciamento/invisibilidade dos(as) autores(as) negros(as). Ainda, Na N’sambé (2019) realça essa questão alegando que é fundamental incluir autores(as) negros(as), não apenas no projeto político pedagógico (PPP) do curso de Letras como também nos demais cursos de graduação e em todos os níveis de ensino.

Em síntese, a partir das ideias eurocêtricas, as construções discursivas em que as premissas centrais estão relacionadas a binômios como “superior” e “inferior”, “melhor” e “pior” ou ainda à existência da raça mais e menos “desenvolvida”, em que se referem a “inferior”, “pior”, “menos desenvolvida”, em que o Outro, o negro, é visto como ameaça ao progresso da nação (Nascimento, 2016). Discursos com as mesmas conotações e objetivos foram adotados na Alemanha nazista e na invasão, na exploração, na escravização e no extermínio de povos no continente africano, americano e asiático (Quijano, 1992). Nessa mesma sequência, Queiroz (2020) afirma que “a colonização objetiva dominar as mentes, negar as identidades, as culturas trazidas pelos sujeitos e retirar-lhes os traços de humanidade” (p.59).

Considerando todos esses fatos, é impossível não endossar a tese de que o racismo - entendido aqui como um sistema, uma construção social discursiva -, inventado e divulgado amplamente pelos indivíduos pertencentes a um determinado espaço geográfico, no seu desdobramento, ressoa explicitamente ou implicitamente como um projeto político.

À vista disso e cientes de que toda e qualquer construção discursiva é feita através da linguagem, nosso objetivo, neste subcapítulo, foi mostrar o porquê é preciso, no ensino de Ciências ter uma visão mais abrangente e menos simplista ou tecnicista. Uma necessidade inadiável de dar atenção aos processos de ensino e aprendizagem em Ciências, tendo em vista os conceitos que circulam na academia tidos como imutáveis. Portanto, nosso objetivo na subseção a seguir, é patentear a necessidade de desobedecer a esse discurso (im)posto, ou, como declara Mignolo (2008), “desobediência epistêmica”.

Como já indicado e como será aprofundado adiante, a AD fornece opções e métodos relevantes para a análise de manuais escolares e de discursos dos agentes ou profissionais da educação. Ela permite identificar: ideologias implícitas – como a recorrente apresentação da ciência enquanto verdade absoluta e neutra; relações de poder - quem é autorizado a falar em nome da ciência e quais vozes são silenciadas; e interdiscursividade - como os textos científicos dialogam (ou não) com outros saberes, como os populares.

2.6 Colonialidade: de(s) colonização no ensino de Ciências

Considerando os aspectos expostos ao longo do texto, há necessidade de estabelecer um paralelo entre os estudos decoloniais e o ensino de Ciências? Ou, ainda, qual a relação entre o ensino de Ciências e as questões da linguagem? As respostas a essas indagações serão reconhecidas ao longo de texto; todavia, importa retomá-las, interrogando: “como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita?” (Freire, [1970], 2014, p. 55).

Nesse trecho, o autor nos adverte, nitidamente, enquanto agentes que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, dentro ou fora de sala de aula. Para ele, é fundamental ter noções básicas acerca das técnicas e dos métodos de ensino de leitura e escrita, bem como sobre a aquisição da linguagem e suas relações com a ideologia, independentemente da grade curricular, da disciplina ou da área de formação. Em sentido oposto a essa concepção, encontram-se, por exemplo, profissionais (bacharéis) que se habilitam a lecionar sem, ao menos, realizarem um curso pedagógico.

É claro que não estamos desvalorizando os(as) bacharéis que atuam na educação; muito pelo contrário. O processo formativo desses sujeitos está intimamente relacionado às diretrizes que orientam os objetivos de suas áreas, e seus currículos e modos de agir em sala de aula refletem tal formação. Portanto, o ponto que pretendemos expor aqui diz respeito às

múltiplas acepções envolvidas no complexo processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as conotações que a linguagem pode ou não adquirir no campo pedagógico. Sendo assim, acreditamos que é necessário levar em consideração os pontos acima elencados a fim de fugir da concepção simplista e de técnicas que visam, apenas, à reprodução e à aceitação do já posto, de forma passiva.

Aqui, faz-se necessário e imprescindível pontuar um aspecto pessoal: enquanto estudante e pesquisador oriundo de um país invadido e colonizado, vivenciei - e ainda vivencio - os vestígios dessa prática desumana (colonização/colonialidade) em todas as instituições do país, inclusive, na educação. Nesse mesmo sentido, lanço-me em direção ao que Dussel (1977) alega ser temas ou assuntos com os quais vale a pena “perder tempo”, ou seja, “assuntos que têm a ver com a libertação dos oprimidos”. Em outras palavras, “falo de milhões de pessoas a quem artificialmente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o estremecimento, a genuflexão, o desespero, a subserviência” (Césaire, 2006, p. 26).

Na mesma direção, o patrono da educação brasileira, Freire (2000), afirma que uma educação alicerçada na libertação dos oprimidos e na transformação da sociedade, pode ter suas inconveniências; ainda assim, talvez permaneça como única e viável opção para regular a sociedade. Segundo ele,

[...]. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encará-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (Freire, 2000, p. 67).

É fundamental, antes de tudo, compreender o papel e a função do(a) educador(a) como agente que promove e que cria possibilidades para a construção conhecimento. Sendo assim, a proposição aqui defendida é a de que a perspectiva de(s)colonial constitui um suporte ou corrente teórica mais aconselhável para remar em direção ao equilíbrio do que vêm sendo considerado como conhecimento imutável e universal.

Antes de prosseguirmos, julgamos necessário pontuar dois aspectos notáveis: colonialismo e colonialidade, que, de acordo com Quijano (2007), são relacionais, mas totalmente diferentes. Quijano (2007) e Loureiro e Moretti (2021) afirmam que o colonialismo refere-se aos processos sócio-históricos de usurpação e dominação física exercidos por grupos europeus sobre povos da África, da Ásia e da América. Por outro lado, a colonialidade tem a ver com as questões de normas de como o trabalho, o saber, a autoridade e todas as relações

subjetivas serão arquitetadas na superfície colonial, determinando as matrizes de manutenção “institucional do saber, do ser e do poder nas ex-colônias ainda atreladas ao projeto moderno colonial” (Loureiro; Moretti, 2021, p. 18).

Em conformidade com Quijano (2007), autor reconhecido por suas contribuições ao debate sobre colonialidade, pode-se afirmar que, embora o colonialismo tenha sido extremamente invasivo, a colonialidade revelou-se, ao longo de mais de 500 anos, ainda mais persistente e estruturante. Isso porque, apesar de derivar do colonialismo – e de não poder ser compreendida sem ele –, a colonialidade foi profundamente internalizada, enraizando-se nas dimensões intersubjetivas e nos modos de organização social.

Quijano (1992) afirma que, com a invasão dos países e culturas nas Américas, África, Ásia, instaurou-se a configuração de uma ordem mundial, responsável por organizar e controlar todo o globo. Para ele, esse processo ficou marcado e pode ser caracterizado por dois aspectos principais: de um lado, o acúmulo agressivo das riquezas do nosso planeta; de outro, a constituição de vínculos de sujeição e controle direto, “política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados em todos os continentes, essa dominação é conhecida como colonialismo” (p. 11).

Fiorin (2000) nos lembra que a imposição da língua é uma forma de um grupo dominar outro, de acordo com a história. Portanto, tal imposição é um exemplo concreto desse processo de dominação, em que a aceitação da autoridade linguística contribui para a manutenção do poder. Nesse sentido, respaldamos com Sousa e Soares (2014, p.111), quando insistem em afirmar que, “a língua não é apenas um instrumento de inclusão, mas também de exclusão social, principalmente para aqueles que não a dominam”.

Seguindo essa lógica, Nascimento (2016) sublinha essa questão testemunhando que os africanos, a partir da invasão e da imposição a que foram submetidos, viveram - e ainda vivem -, de forma permanente, diferentes formas de violência. Por exemplo, suas línguas – elemento crucial na constituição da identidade de um povo ou grupo e por meio do qual concebem e “expressam visão do mundo de suas respectivas culturas, foram destruídas”.

Ainda de acordo com o autor, o racismo, entendido como uma das construções discursivas inventadas pelo homem – talvez a mais severa –, tem como principal premissa a categorização das “raças em ‘superiores’ e ‘inferiores’, emprega idêntico critério para rotular as línguas em inferior e superior” (p. 125). Apoiando-nos em Santos (2023), podemos reiterar que parte dos argumentos estruturais da crítica presente neste texto situa-se na concepção

humanística da linguagem, consistindo em humanizar os brancos e desumanizar todo e qualquer sujeito, tendo como objeto a linguagem.

Para reforçar a mesma ideia, Quijano (1992) afirma que a invasão, a imposição e a dominação,

Consiste, em primeiro lugar, em uma colonização do imaginário do dominado. Esse foi o produto, a princípio, de uma repressão sistemática não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviam à dominação colonial global. [...] seguiu-se a imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, bem como de suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, o que serviu não apenas para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como uma forma muito eficaz de controle social e cultural (p. 12).

A invasão colonial ocorrida em diferentes continentes, conforme mencionado anteriormente, deixou marcas e cicatrizes profundas nessas regiões. Dentre muitos autores que se debruçam sobre a temática da decolonialidade, destacam-se: Quijano (2000), Mignolo (2003), Lander (2005), Walsh (2005), Castro-Gómez (2007) e Ballestrin (2013). Para esses renomados pensadores-pesquisadores, que questionam as subjetividades elaboradas em outras bases de pensamento que concebem discursos científicos como universais, é possível compreender esse acontecimento a partir de quatro ângulos diferentes: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade da natureza.

A primeira (colonialidade do poder) se refere aos afincos das instituições de dominação e de classificação instituídas durante a invasão colonial, cujo efeito central é a manutenção da supremacia da raça branca. Já a segunda (colonialidade do saber), diz respeito à maneira como o saber é elaborado, divulgado e prestigiado. Ela opera perpetuando a concepção de que, apenas uma visão é correta, verdadeira e objetiva, excluindo, dessa forma, as pessoas, culturas e suas experiências de vida. A terceira (colonialidade do ser) é relativa aos efeitos psicológicos e indenitários no processo da colonização. Ela é fundamentada num sistema de lavagem cerebral, em que as imagens dos povos invadidos são, geralmente, vistas com binóculos com lentes confusas, do tipo “inferiores”, “sub-humanos” ou “incomuns”. Suas culturas, línguas e identidades são ignoradas e invisibilidades. Ainda, tais povos são reconhecidos como sem cultura, isto é, suas línguas não são “línguas”, e sim “dialetos”. Como salienta Rezende (2020), “o território colonizado não tem conhecimento” (p. 8). Por fim, a quarta (colonialidade da natureza e da própria vida) está ligada aos aspectos da exploração descontrolada dos recursos naturais e à divisão entre sociedade e ambiente. Durante o período colonial, os invasores, saquearam e exploraram os recursos naturais das terras colonizadas, sem considerar os impactos ambientais.

Em síntese, a colonialidade está profundamente enraizada nas estruturas sociais, culturais e políticas. Sua ramificação afeta todos os aspectos da vida das pessoas colonizadas. Ainda sobre esse assunto, tendo em vista tal fenômeno violento, é necessário reconhecer e dismantelar essas formas de opressão para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

Para uma compreensão global desse processo, vos apresento a figura abaixo (quadro nº 3), que contém, de forma detalhada, a descrição de cada aspecto já mencionado. As características foram apresentadas por Cassiani (2021).

Quadro 1 – Tabela com as características de cada decolonialidade

TABELA COM CARACTERÍSTICAS DE CADA DECOLONIALIDADE	
TPOS DE COLONIALIDADE	CARACTERÍSTICAS/ASPECTOS DE CADA UMA
COLONIALIDADE DO PODER	Traz a ideia de uma hierarquia racializada, imbricada na distribuição dos valores das comunidades, não somente através do epistemicídio e do racismo epistêmico, mas também do glotocídio (assassinato de línguas), genocídio, nutrício e pilhagem dos saberes, dos recursos humanos e materiais.
COLONIALIDADE DO SER	Aponta a imposição de uma perspectiva hegemônica do conhecimento; ou seja, o conhecimento eurocêntrico reconhecido como o detentor do saber universal em detrimento de saberes outros – uma relação de poder encontrada, inclusive e, sobretudo, nas universidades.
COLONIALIDADE DO SABER	Classifica e divide os humanos em categorias binárias, ou seja, em primitivo <i>versus</i> civilizado, promovendo a inferiorização, a subalternização e a desumanização das pessoas em razão de suas cores e/raízes ancestrais, gêneros e sexualidades.
COLONIALIDADE DA NATUREZA E DA VIDA	Traduz-se no dualismo natureza-sociedade em detrimento do magico-espiritual-social. As relações milenares entre mundos biofísicos, humanos e espirituais (antepassados, espíritos, deuses e orixás) são negadas e destruídas, desumanizando o ser e a coletividade que as mantêm.

Fonte: autor.

Nesse panorama, apoiando-nos em Santos (2010), que afirma que “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global” e que “não existe justiça social global” sem “justiça cognitiva global” (p. 49), concordamos que os movimentos anti-hegemônicos devem promover ações e movimentos que lutem “contra a exclusão econômica, social, política e econômica” criada pela encarnação do capitalismo mundial (p.50).

Em conformidade com Freire (2003), o ato de alfabetizar vai além do simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de ler e escrever. O domínio dessas tecnologias ou habilidades, de forma consciente, implica em uma autoformação que possa resultar em uma postura interferente e crítica do homem sobre o contexto em que vive.

Por essas e outras razões, é imprescindível educar para que os educandos estejam aptos a lidar com as diferentes concepções do saber e a entender, de forma analítica, como aplicar os conhecimentos na prática. Trata-se, indubitavelmente, de uma tarefa pedagógica básica da sociedade contemporânea (Menezes de Sousa, 2008).

Portanto, do ponto de vista político e epistemológico, a decolonialidade nasce a partir de um ângulo de intervenção, de uma concepção transformadora, que visa afrontar a única e desmedida visão de idealizar e subjetivar o mundo (Quijano, 1992). A concepção de(s)colonial busca dar visibilidade e voz àqueles cujas ideias e experiências foram historicamente excluídas ou silenciadas em detrimento de uma perspectiva eurocêntrica. Em outras palavras, tem como foco primordial contradizer a visão unívoca e excludente de conceber o mundo.

A modernidade, o racismo e o capitalismo configuram-se como algumas das subcategorias e visões impostas quase em todas as sociedades do sul global. Portanto, a decolonialidade visa, não só denunciar a segregação do Ocidente perante o resto do mundo, mas também, viabilizar que as múltiplas matrizes possam enxergar e entender a sociedade, desfazendo a subalternidade em que se encontra o sul global.

O termo decolonial tem o mesmo peso semântico que Torres (2005) denominou “giro decolonial”, entendido como um movimento de resistência “teórico e prático, político e epistemológico” em relação à modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013). Da Conceição, Cassiani et al (2023), certificam que o ensino de Ciências pode, inadvertidamente, perpetuar e até mesmo expandir questões ideológicas e sociais, como racismo, homofobia, desigualdades e hegemonias, além da disseminação de ideias deturpadas por meio da manipulação de informações.

Sendo assim, os estudos decoloniais promovem uma crítica ao eurocentrismo, conectando-se com as outras áreas a fim de propor o combate ao epistemicídio. Reconhece-se, nesse contexto, que saberes indígenas, africanos e camponeses possuem validade e lógica próprias, devendo ser integrados ao currículo de Ciências e nas práticas de justiça social. Desse modo, áreas como a Linguística e a própria Ciência podem ser mobilizadas como instrumentos de enfrentamento ao racismo e à subalternidade herdados do período colonial.

CAPÍTULO III

3 CONVERSA COM OS AUTORES

3.1 Explicações Necessárias

Ao iniciar esta conversa sobre leitura e escrita, lembrei-me dos meus primeiros anos no Ensino Fundamental. A cada período de férias escolares, éramos solicitados a narrar, de forma detalhada, como haviam sido as férias – uma tarefa que, à primeira vista, parece simples. No entanto, revela-se imensamente complexa, visto que, conforme aponta Mortatti (2006), há múltiplas temáticas, normas e concretizações, envolvidas no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de pesquisa.

Por esse motivo, emerge o risco de se cair na trivialidade do previsível ou, ainda, o receio de não reproduzir os mesmos formatos, a mesma visão, enfim, a mesma cópia mecânica das estruturas e conclusão (gramática/narrativas) sem nenhum viés que visa preencher as lacunas. Uma cópia de uma narrativa padronizada, trocando um objeto ou sujeito por outro, sem mudar as possibilidades da narrativa ou expressar a leitura de mundo do sujeito-autor. Nesse intuito, o nosso foco neste capítulo, será conduzido em direção às produções acadêmicas que têm como foco os processos de leitura e escrita no ensino de Ciências e, mais especificamente, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, traremos contribuições e limitações que possam - ou não - existir na área.

Escrever ou pesquisar acerca do binômio leitura/escrita significa reconhecer que seu real valor social é substancial para a humanidade. Lerner (2018) afirma que, possivelmente, a leitura e a escrita são os únicos deveres obrigatórios da escolaridade, pois é uma atividade inquestionável. A mesma autora assevera:

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. o desafio que a escola enfrenta hoje e o de incorporar todos os alunos a cultura do escrito, e o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto (Lerner, 2018, p. 9).

Nesse panorama, segundo Kramer (2000), o campo da leitura e da escrita passou - e atravessa - por vários níveis. A partir da crítica feita por Freire em relação à alfabetização como

ação cultural e à educação bancária, somadas aos estudos da sociologia da linguagem, da psicolinguística, história da leitura e da antropologia, esse campo de estudos tem produzido teses que extrapolam o conceito simplista do ato de ler e escrever. Ou seja, o interesse e o foco está no que se denomina letramento – uma visão crítica e política da ação pedagógica, além da alfabetização. Contudo, é necessário reconhecer que ainda persistem desafios significativos. A fragmentação do conhecimento em áreas distintas e a consequente segregação dos saberes continuam a sustentar e orientar práticas tradicionais de leitura e escrita nas escolas. Seguindo essa linha de raciocínio e entendendo a centralidade que os atos de ler e escrever possuem para nós enquanto sujeitos sócio-históricos, coloca-se a seguinte questão: como superar ou transformar essa conjuntura?

A esse respeito, Lerner (2018) é categórica e desambiguadora ao garantir que é necessário conceitualizar o objeto de ensino e construí-lo, tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Ainda assim, sinto que é preciso explicitar sobre os dois termos/conceitos/binômios ou processos, não apenas para firmar o sentido adotado, mas também para ocasionar uma visão ampla e plena de como esses processos devem/podem ser abordados na visão de alguns autores, é claro. Para tanto, teremos como norte as seguintes indagações: A leitura e a escrita possuem relação direta? É possível desenvolvê-las de forma relacional?

3.2 Leitura e Escrita: Propostas de Abordagem Metodológica

Para explicitar os sentidos desses dois conceitos ou processos, recorreremos aos seguintes autores: Ferreiro (1985) e Alvarenga (1988). Para eles, na prática pedagógica norte-americana, por exemplo, é convencional entender que a leitura antecede a escrita. Já na América Latina, a prática é outra: a aplicabilidade desses processos é introduzida de forma simultânea.

Antes de explicitar a concepção adotada neste trabalho, consideramos necessário destacar um ponto indispensável na relação entre os dois referidos processos. Em linhas gerais, um aspecto primário e imperativo em relação à leitura e à escrita, localiza-se no rumo da metodologia e dos objetivos que pretende alcançar. Alvarenga (1988) assinala que, em geral, cada processo possui, no mínimo, três etapas, de acordo com sua natureza: entrada, processamento de informações e saída. Nesse caso, nos referimos aos processos de leitura e escrita.

O mesmo autor assevera:

Na leitura, a entrada é tudo que está no papel, tudo o que é percebido pelos olhos. Podemos dizer que, a entrada é a letra. Por sua vez, as letras se organizam em sílabas, palavras, frases etc. compondo o todo das informações visuais disponíveis [...]. O processamento é a *codificação ou*, em outras palavras, a apreensão e compreensão das informações visuais, o que pressupõe, por parte do "processador", o domínio de todas as regras e estratégias decodificadoras. O processamento incluirá, certamente, dois momentos: o da apreensão ou compreensão linear e o da construção de outro ou outros sentidos, de acordo com o universo vivencial do leitor, limitado [...]. A saída, no processo de leitura, é o resultado do processamento. A saída será: *o(s) som(s)* como unidade mínima da cadeia sonora, se a leitura for em voz alta ou, digamos assim, a imagem mental do(s) som(s), caso a leitura se dê só com os olhos (Alvarenga, 1988, p. 28).

Para Alvarenga (1988), diferentemente da leitura, na qual esses momentos estão mais claramente definidos, o processo da escrita, embora também possua alguns princípios reguladores, revela-se mais complexo. Por exemplo, há regras fixas e gerais para a leitura da letra (*g*), o que não acontece na escrita, quando se pretende representar sons como (*g*) e (*z*), os quais mantêm uma relação com essa mesma letra (*g*) no processo de leitura. O autor afirma ainda que a leitura consiste em um processo de transformação de informações visuais em imagens mentais, "externalizadas na cadeia sonora". Enquanto na escrita, o processo ocorre de maneira inversa, transformando imagens mentais em conteúdos visuais, exteriorizadas em grafias. Segundo o mesmo autor, a natureza entre a leitura e escrita pode ser vista no conjunto das regras que orientam cada processo. A leitura tende a ser o processo mais complexo, devido à multiplicidade e à complexidade de suas regras; por outro lado, a escrita também possui regras, porém em menor número.

Em parte, é razoável aceitar o ponto de vista do autor, especialmente quando defende a realização dos dois processos de forma separada. Todavia, essa separação não é necessariamente absoluta. Isso porque cada ação pedagógica, no que concerne ao ensino da leitura e da escrita, exige não apenas finalidades específicas, mas também objetivos próprios, os quais podem determinar a metodologia a ser adotada.

Nessa mesma direção, Kleiman (1990) destaca que, "a leitura e a escrita [...] são então consideradas variáveis de um fenômeno só, que transpõem os limites da escrita" (Kleiman, 1990, p. 94). Ademais, Durkheim (1995) afirma que a palavra ensino varia conforme o sujeito – seja criança ou jovem, sua idade e os objetivos pretendidos. Ou seja, no processo de ensino, a metodologia a ser utilizada dependerá, necessariamente, do público-alvo. Ela não é fixa para todos os contextos, por isso, precisa ser adequada aos sujeitos-alvos.

Toldo (2009) argumenta que é possível estabelecer o processo de leitura e de escrita de forma dinâmica. A mesma ideia foi sustentada por Kleiman (1990), ao sugerir que, na qualidade das realizações do movimento que envolve a comunicação, esses dois processos

(leitura e escrita) estão inter-relacionados e partilham de inúmeras qualidades que os tornam compatíveis e relacionais no processo comunicativo. Para tanto, decidimos adotar a concepção de que, é possível, sim, aplicar os dois processos de forma simultânea, levando em consideração o público-alvo e a delimitação da pesquisa em causa.

3.3 Acepções sobre Leitura/Escrita

A leitura e a escrita, enquanto processos - ou sistemas inventados pelo homem - e habilidades culturalmente adquiridas, são, sem dúvida, instrumentos indispensáveis na vida do ser humano. Segundo Luria (1988), a criptografia e os códigos inventados ao longo da história, têm desempenhado um papel fundamental na história da comunicação humana. Desde os tempos antigos, as civilizações desenvolveram métodos com o intuito primordial de apregoar, exteriorizar, prosear, dialogar e proteger suas mensagens, seja para fins militares, diplomáticos ou comerciais. A evolução da criptografia é marcada por avanços significativos que refletem o desenvolvimento tecnológico e intelectual da humanidade.

Numa apresentação crítica do panorama do sistema educativo francês, a partir da idade média, Durkheim (1995) assinala: “com efeito, assim como o desenvolvimento humano, o processo pedagógico nem sempre tem sido normal” (Durkheim, 1995, p.23). Mas por qual motivo estaríamos interessados em relatar aspectos sócio históricos sobre ensino de leitura e escrita? Qual é a vantagem desta pesquisa?

Acreditamos que, toda pesquisa voltada para o aspecto histórico, visa, de maneira geral, ter a noção do momento atual ou estabelecer uma oportunidade única de “revisar o próprio passado e pôr em evidência os erros dos quais precisamos tomar consciência, pois somos seus herdeiros” (Durkheim, 1995, p.23). O mesmo autor assinala que,

[...] O momento da constituição da primeira célula viva é um instante radical, incomparável, cuja ação faz-se sentir durante toda vida. Acontece para as instituições sociais, quaisquer que sejam, o mesmo com os seres vivos. Seu futuro, a direção do seu desenvolvimento, a força apresentada na sequência do seu desenvolvimento depende estreitamente da natureza do primeiro germe do qual saíram (Durkheim, 1995, p.23).

Sendo assim, o processo histórico de desenvolvimento de ensino de leitura e escrita não pode ser ignorado, porque é necessário compreender o que se tornou.

No campo de linguística, há várias concepções sobre leitura/escrita. Dentre muitas que existem e que se interessam em abordar a questão do binômio leitura/escrita, temos: conceito

estruturalista, gerativista, psicolinguística, linguística textual, pragmática, funcionalismo, teorias de enunciação, análise do discurso, entre outros. O desdobramento destas concepções está estreitamente ligado ao desenvolvimento da Linguística – ciência que aborda e reflete sobre a linguagem, em particular, a humana, em sua diversificada manifestação.

Na seção a seguir, nos limitaremos a apresentar, de forma sintética, apenas três concepções: Estruturalista, Cognitivista e a Análise do Discurso.

3.4 Sentido Estruturalista de Leitura

De acordo com Menegassi, et al, (2022), a teoria linguística, conhecida como estruturalismo, preza pela observação e pela identificação, por meio da decodificação, do que está posto na materialidade do texto. Dessa maneira, os estruturalistas entendem que o ato de ler é uma atividade que tem como base primária a decodificação de letras em sons, bem como a relação destas com o significado. Feito isso, torna-se possível chegar a uma compreensão do texto como um todo.

Ainda de acordo com os mesmos autores, quando se trata da representação - ou descrição - de como os estruturalistas concebem o processo da leitura, o modelo classificado processamento serial, desenvolvido por Gough (1980), é o mais indicado para compreender tal concepção. Esse autor alega que o conceito de leitura está vinculado “[...] às sequências dos eventos que transparecem num segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que os ligam” Gough (1980, *Apud* Menegassi, et al, 2022, p. 22). Desse modo, a leitura é concebida como um processo que ocorre letra por letra, palavra por palavra, da esquerda para a direita, caracterizando um processamento serial.

Partindo da visão dos autores já mencionados, é possível perceber que o modelo apresentado por Gough (1980) descreve o processo de leitura a partir de um método ascendente, ou seja, o desdobramento ou desenvolvimento do texto inicia-se a partir do texto até ao leitor. Basicamente, trata-se do que Leffa (1999) classifica como “perspectiva de texto”, uma vez que, durante a leitura, o processo da construção dos sentidos ou significados está exclusivamente centrado no texto. Sobre essa abordagem, Salamão (1999) tece críticas ao afirmar que “o custo da precisão conquistada pelo estruturalismo é a exclusão do sujeito leitor” (Salamão, 199, p. 62).

No livro intitulado *Ensinar a ler, ensinar a compreender*, Colomer e Camps (2002), asseguram que, na concepção tradicional, ainda é possível encontrar nas escolas o(a) leitor(a)

que se preocupa, em um primeiro momento, em decodificar os signos linguísticos para depois pronunciá-los, de maneira linear. À vista disso, a relação entre leitura e escrita não passa de um trivial processo de extração e tradução de símbolos gráficos em orais.

Menegassi e Fuza (2010) foram assertivas ao declararem que o professorado brasileiro deve ter o claro relevo do ato de leitura ou da construção de leitores, que sejam capazes de ir além da simples decodificação, ou seja, leitores que, quando leem, consigam compreender, dialogar com o texto e, ao mesmo tempo, com o contexto. Todavia, não foi possível, até então, constatar esta realidade sendo aplicada no contexto educacional. O que estaria por trás da ineficácia na aplicação dessa concepção de leitura no contexto educacional? Seria porque a maioria dos professores privilegia a concepção estruturalista ou tradicional da leitura?

Soares (2017; 2021) argumenta que, nos Anos Iniciais, os métodos adotados pelos docentes, geralmente, são aqueles inscritos na concepção estruturalista de leitura. Tais métodos são regidos por sistemas e regras sintéticas em que o processo de alfabetização (ensino de leitura) começa a partir da identificação das letras e seus nomes.

3.5 Sentido Cognitivista de Leitura

Se a concepção estruturalista compreende a leitura partir de uma perspectiva ascendente - isto é, do texto para o leitor, em que o significado só pode ser encontrado exclusivamente no texto -, a concepção cognitivista, por sua vez, entende que o processo ocorre no sentido inverso (descendente). Isto é, para reter o significado, é indispensável considerar, a princípio, o conhecimento e as experiências socialmente adquiridas pelo indivíduo – o mundo cultural – para, assim, construir significado a partir do que está sendo lido (Martelotta; Palomanes, 2008). Nesse sentido, Kato (1986) aponta que, ao acionar o texto, o leitor parte do seu conhecimento do mundo, de modo que a construção dos significados se inicia no sujeito leitor em direção ao texto.

Para reforçar o pressuposto acima, Menegassi, *et al*, (2022) evidenciam que a leitura se baseia mais naquilo que está por trás dos olhos (informação não visual) do que naquilo que se encontra no próprio texto (Smith, 1999, *apud* Menegassi, *et al*, 2022, p. 37). Kleiman (1994; 2008), como apontado na subseção Leitura e Escrita: Um ato Pedagógico de Qualquer Docente, destaca que os conhecimentos prévios precisam ser ativados para que o leitor consiga construir o significado do texto. Esses conhecimentos incluem: conhecimento linguístico - fonológico,

morfológico, sintático e semântico -, o conhecimento textual e o conhecimento extratextual ou de mundo.

Ao privilegiar o processo em vez do produto, Leffa (1999) destaca que o conceito em causa é um progresso em relação ao conceito estruturalista. Segundo Menegassi, *et al*, (2022), enquanto as teorias estruturalistas afirmam que o acesso ao significado ocorre por meio da síntese — ou seja, pela construção de unidades maiores e hierarquicamente superiores, a partir de unidades menores —, as teorias cognitivistas argumentam que o significado é formado através da análise, partindo do todo para identificar suas partes constitutivas.

Sendo assim, tanto as teorias cognitivistas de leitura, centradas no leitor, quanto as estruturalistas, centradas no texto, podem ser encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Cada professor(a) tende a mobilizá-las conforme os objetivos pedagógicos estabelecidos. Dessa forma, de acordo com Menegassi, *et al*, (2022), ambas apresentam aspectos positivos que podem ser aproveitados pelos docentes para subsidiar suas aulas diárias.

3.6 Concepção Discursiva de Leitura

A concepção discursiva de leitura é amparada pelos pressupostos da Análise do Discurso de base materialista, instaurada na França por M. Pêcheux (1969, 1975) e difundida/desenvolvida no Brasil por Orlandi (1988, 1995, 2001, 2005, 2012). Essa abordagem (franco-brasileira), consiste em considerar a leitura a partir da ótica de que ela não é apenas um ato individual que finda na extração e decodificação de signos linguísticos, mas um processo que envolve vários aspectos extralinguísticos.

A Análise do Discurso, especialmente na vertente materialista, enfatiza como as relações de poder, ideologias e práticas sociais podem interferir e influenciar na produção dos sentidos e na interpretação de significados. Nesse sentido, a leitura é vista como um ato situado, onde o leitor não é um receptor apático, mas um sujeito atinado que interpreta e reinterpreta os textos com base em suas experiências e no contexto em que está inserido. Assim, a leitura é entendida como um fenômeno complexo que envolve interações entre o texto, o leitor e o contexto social, refletindo as dinâmicas de poder e as condições materiais da sociedade (Orlandi, 2005).

Ao elaborar uma concepção de leitura a partir da Análise do Discurso, Pêcheux não só pretendia acrescentar fatores extralinguísticos a serem considerados no processo de leitura e, conseqüentemente, no ato de (des)construção dos sentidos; é possível supor que sua proposta

também interpela o papel do educador nesse processo. Como afirma Orlandi, “é preciso ensinar a ler o real sub a superfície opaca, ambígua e plural do texto” (Orlandi, 2005, p. 2).

Por meio desse posicionamento, segundo Orlandi (2005), problematiza-se a ideia de transparência da linguagem e, ao mesmo tempo, coloca-se em xeque a questão da historicidade, excluída pela linguística. Portanto, a Análise do Discurso se apresenta como uma ruptura com a tradição da Linguística Geral, que tende a conceber a língua como um sistema fechado e autônomo, analisando suas estruturas internas e regras gramaticais de forma isolada, desconsiderando o contexto da produção. Por isso, um dos principais eixos da Análise do Discurso está assentado na relevância do contexto social, histórico e cultural, na produção e interpretação do discurso.

Essa abordagem considera que a linguagem é um fenômeno dinâmico e situado, que não pode ser compreendido apenas por suas regras internas, mas deve ser analisado em relação às práticas sociais, às relações de poder e às ideologias que permeiam o discurso. Colomer e Camps (2002) afirmam que ler significa entender e compreender um texto; por sua vez, a Análise do Discurso amplia essa noção ao buscar entender como os significados são construídos e negociados em contextos específicos, levando em conta o papel do sujeito e as condições históricas que influenciam a produção do discurso/texto. Como declara Orlandi, “Pêcheux pensa o sentido como regulado no tempo e espaço da prática humana [...]” (Orlandi, 2005, p. 3).

Assim, se a concepção estruturalista considera que, no processo de leitura, o significado se constrói exclusivamente no texto, e a concepção cognitivista entende que esse processo ocorre prioritariamente a partir do leitor, a concepção discursiva propõe uma visão mais ampla e crítica da linguagem. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como um instrumento de ação social, cuja análise deve incluir as dimensões sociais e políticas que moldam o ato comunicativo. Tal abordagem permite uma compreensão mais rica, complexa e ampla dos fenômenos linguísticos, destacando a interdependência entre linguagem, sujeito e contexto (Menegassi, *et al*, 2022).

Podemos afirmar, portanto, que esse novo suporte teórico se mostra mais adequado ao trabalho aqui desenvolvido. A concepção discursiva de leitura inclui as duas primeiras, permitindo, assim, que leitor, texto e contexto sejam inter-relacionais e dependentes nesse processo complexo.

Quadro 2 – Síntese dos conceitos de leitura no ensino

Concepção	Teoria linguística	Características da leitura	Características do texto	Função do leitor
Estruturalista	Estruturalismo	Ler é decodificar. Ler é localizar informações no texto.	Material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê seus conhecimentos, informações, ideias, Intenções, crenças e ideologias, aspectos a serem decodificados e captados pelo leitor.	Decodificar, localizar, identificar, reconhecer informações do texto, para organizá-las.
Cognitivista	Linguística Cognitiva	Ler é atribuir significados ao texto	Componente da leitura que fornece elementos para o leitor atribuir significados ao texto.	Atribuir significados ao texto.
Discursiva	Análise do Discurso Franco-brasileira	Leitura é entendida a partir do processo discursivo, em que se inscrevem autor e leitor, sócio historicamente situados.	Lugar de jogo de sentidos, de funcionamento da discursividade.	Produzir sentidos, considerando a materialidade do texto, os sujeitos e a história, a partir de condições de produção, formações discursivas, memórias discursivas.

Fonte: adaptado - Menegassi, *et al*, (2022).

3.7 Sentidos de Alfabetização e Letramento

A nossa intenção deste subcapítulo consiste em reconhecer que a maior parte das narrativas e prospectos que respaldam os estudos de alfabetização e letramento são aquelas ainda inscritas no que Freire (1972) denomina de “educação bancária”. Compreendemos que a ação de educar, ou o ato de ensinar, deve estar, sobretudo, pautada na criação de realidades em que o aluno possa estar ciente dos processos sócio-políticos e econômicos que inscrevem, não só a sociedade em que vive, mas o mundo contemporâneo como um todo.

À luz dessa problemática, em seu livro *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (1998), argumenta que o ato de educar deve e precisa ocasionar além do simples

ato de “ler e escrever”, promovendo alternativas para que o sujeito consiga florescer suas habilidades e sondar seus conhecimentos nos diferentes campos do saber que permeiam a sociedade.

Apoiaremos em Freire (1972, 1998) e Soares (1998), para embasar este subcapítulo. Alfabetização e letramento são dois conceitos distintos, porém, estão inscritos no mesmo plano semântico e, portanto, são relacionais.

Se o ato de ensinar não deve se resumir ao esforço desnecessário de incutir e transmitir “o chamado o saber acumulado que faz uma geração à outra e aprender a pura recepção do objeto ou conteúdo transferido” (Freire, 1972, p. 39), e, como afirma Soares (1999), aprender a ler e escrever, por si só, não significa nada. Pois, quem aprende apenas ler e escrever, nem sempre adquire o conhecimento necessário para utilizar essas habilidades de maneira plena, integrando-as às várias práticas sociais que envolvem a escrita. Tal constatação implica, necessariamente, repensar as concepções de alfabetização e letramento inscritas nas escolas.

Sobre esse aspecto, Soares (1999) alerta para a necessidade de incorporar o conceito de letramento ao vocabulário educacional, uma vez que o problema não se resolve apenas com o ensino da leitura e da escrita. É fundamental, sobretudo, instruir e capacitar os indivíduos (crianças e adultos) a utilizarem essas competências em seu cotidiano, de maneira crítica e significativa. A seguir, desenvolveremos os dois conceitos por meio de um quadro (5).

Quadro 3 – Conceitos de letramento

	Conceito	Atividades	Uso
Alfabet+izar	Sufixo (izar) indica: <i>tornar, fazer com que</i> . Ação de tornar/ensinar/aprender a ler e a escrever	Habilidades de codificar e decodificar, desenvolvimento e domínio de leitura e escrita;	Individual
Alfabet+iza(r)+ção		Sabe ler e escrever, contudo, pode não compreender como utilizar essas habilidades no cotidiano;	
A(n)+alfabet+ismo	Prefixo (an) grego (acrescenta-se o -n- quando a palavra a que se adiciona começa por vogal) indica: privação, falta de. (Ismo) Sufixo, indica: modo de proceder, de pensar. Nas palavras analfabetismo e analfabeto observa-se a presença do prefixo a(n)- : Analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, isto é, a quem falta o domínio do alfabeto; ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever.	Um indivíduo alfabetizado não é, necessariamente, um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; No entanto, infere-se, a partir do exposto, que o nível de letramento dos grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, históricas culturais e econômicas.	
Letra+(mento)	Forma portuguesa da palavra latina <i>littera</i> . Letramento é o resultado da ação de "letrar-se", considerando-se o sentido de "tornar-se letrado".	Utilização da leitura e da descrita no dia a dia; interpreta, entende e compreende textos, além de argumentar e organizar discursos;	Social
Letrado	Versado em letras, erudito;	Letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento: não apenas aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às	
Iletrado			

	que não tem	demandas sociais de leitura e de escrita	
--	-------------	--	--

Fonte: autor – adaptado em (Soares, 1999).

3.8 Leitura e Escrita: Um Ato Pedagógico de Qualquer Docente

Todo professor é também um professor de leitura (Kleiman, 2004)

Ao versar sobre alguns passos ou avanços teóricos, metodológicos e práticos em relação à reflexão da linguagem em sua variedade escrita – ou, ainda, sobre os significados reais que ela ordena em nossa sociedade letrada, excludente e estruturada, muitas vezes, por divisões rígidas dos campos ou disciplinas, nas escolas e universidades -, buscamos construir possibilidades para o exercício da reflexão sobre o próprio ato de conhecer. Ao mesmo tempo, propomo-nos a questionar as estruturas tradicionais que regem as nossas escolas e universidades.

Neste subcapítulo, direcionamo-nos a autores que corroboram a ideia de que o ensino da leitura e da escrita não deve ser tarefa exclusiva de professores da área de linguagem, mas uma responsabilidade de todos os docentes.

Se ler pressupõe, na visão de Saussure (2002), a apreensão e a compreensão do significado e do significante dos signos no contexto social e histórico ao qual pertencem o sujeito e o texto, e se consideramos a leitura como um processo necessário na formação do homem enquanto social – além de um tema transversal que ultrapassa as tradicionais subdivisões das áreas do conhecimento em escolas públicas e particulares - então estamos, de certo modo, a endossar a tese da professora Kleiman (2004, p.11), segundo a qual[...] “acreditamos que todo professor é também um professor de leitura” [...].

A partir do momento em que os docentes passam não apenas a considerar essa possibilidade, mas também a atentar para a importância, os aspectos e as dimensões do ato de ler, tendem a diminuir as possibilidades que trivializam ou simplificam a leitura e o papel do leitor. Assim sendo, o professor cumprirá o papel de formador de leitores não passivos, em consonância com as demandas do mundo contemporâneo.

Na esteira da globalização, a sociedade contemporânea demanda, de forma cada vez mais urgente, o exercício da leitura. Sua presença e necessidade tornam-se, assim, inquestionáveis. De acordo com Kilian e Flôres (2012), o exercício da leitura é, sem dúvida, uma condição substancial na direção à sociedade medida pelos avanços tecnológicos.

Vale ressaltar que, em sentido amplo, o ato de leitura tem uma relação sólida com a escrita. Segundo Kilian e Flôres (2012), na perspectiva sociocultural, a exigência do ato de ler intensificou-se a partir do momento em que a demanda por registrar e guardar “em algum

suporte físico” deu um salto, pois não bastava ter esses registros (dados socioeconômicos) apenas na lembrança dos indivíduos ou na memória humana. Desse modo, o binômio escrita/leitura, de certa forma, moldou “as relações sociais existentes, permitindo ao homem armazenar informações e funcionando, assim, como arquivo de memória” (Kilian; Flôres, 2012, p. 2).

O processo de leitura e escrita é compreendido aqui, não apenas como mera decodificação das letras. Como alega Toldo (2009, p. 5), “não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos: o leitor (que assume o trabalho da compreensão) comporta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se. Isso em situação de ensino é fundamental”. Pois não basta decifrar as palavras ou decorar os conceitos para que a leitura se efetive.

Nesse sentido é possível fazer a seguinte indagação: o que pode ser lido? Entre as possíveis respostas, uma das mais elucidativas é apresentada por Martins (1994, p.2), ao afirmar que o ato de ler vai além da escrita, sendo possível “ler a mão”, “ler o olhar de alguém”, “ler o tempo”, “ler o espaço”, “ler imagens”, etc. Ou ainda, nas palavras de Leffa (1996),

[...] a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não linguísticos. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca (Leffa, 1996, p. 10).

No trecho acima, especialmente na parte (c) do texto, os vocábulos “ler palavra escrita” e o “mundo” não indicam uma separação estanque. Ao contrário, há entre eles uma relação intrínseca: a leitura da palavra escrita implica, necessariamente, a leitura do mundo, afinal, “o texto é o mundo” (Leffa, 1996, p. 13). Para Freire (2003), a compreensão do mundo é formada antes mesmo de aprendermos a ler textualmente. Esse processo reflete a ideia de que tal compreensão e a interpretação das palavras escritas são processos interligados.

A leitura envolve uma interação constante com o mundo, visto que a experiência de vida e a percepção do real influenciam - e são influenciadas por - a forma como lemos e interpretamos textos. Assim, a decodificação de letras, palavras e conceitos, por si só não caracteriza a leitura, uma vez que esse processo é muito mais complexo e envolve, entre outros aspectos, a antecipação dos sinais gráficos. Nesse contexto, a apreensão ou a compreensão de um texto só pode ser efetivamente alcançada por meio de uma leitura crítica, que considere a relação entre o texto e o contexto da produção.

Importa ressaltar que o ato de ler e, conseqüentemente, a compreensão do texto como um todo são tarefas que compreendem determinados processos para sua efetivação. No decorrer da leitura, articulando-se ao conhecimento sociocultural e às experiências prévias do leitor, constroem-se pontes e significados a partir do que está sendo lido. Toldo (2009) assinala que, “com isso, aperfeiçoa-se o sistema de interrogação dos textos de que se precisa, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido” (2009, p. 6). Ou ainda, segundo o mesmo autor,

Nas atividades de leitura podemos articular fatores essenciais para o estabelecimento da coerência de um texto, ou seja, é pela leitura que temos a intertextualidade; é pela leitura que temos o conhecimento de mundo e, portanto, o conhecimento partilhado entre os três elementos da interlocução; é pela leitura que temos a informatividade, tratada aqui como o fator responsável pela seleção e distribuição da informação no texto; é pela presença da leitura na escrita que podemos identificar a consistência e a relevância do que é dito e do que fica implícito nas proposições; é pela familiaridade com a atividade da leitura que autor e leitor poderão estabelecer relação entre os gêneros textuais; é pela intimidade com a leitura que autor e leitor são capazes de fazer referências, inferências e pressuposições na construção do sentido de um texto; é pela leitura que se é capaz de construir sequências linguísticas aceitáveis e coerentes pelo conhecimento linguístico e pragmático que ela evidencia, produzidas por sujeitos concretos, em situações concretas, sob determinadas condições de produção (idem, p. 6).

Um aspecto interessante no desdobramento no processo de leitura e escrita está na relação que os sujeitos (leitor/escritor) estabelecem desse ato. Rottava (1999) garante que, no processo de construção de sentidos, os sujeitos, enquanto autores, estabelecem um diálogo com o texto com a finalidade de assimilar informações, vivências e ideias adquiridas a partir dos textos lidos. Essa relação é o que Bakhtin (1981) classifica como dialogismo. Para esse autor, o dialogismo um princípio fundamental da linguagem e da produção de sentidos no texto, estabelecido por meio da correlação mútua entre os sujeitos (leitores/escritores) e o texto. Toldo (2009) destaca que, “o sentido de um texto se estabelece na relação entre autor e leitor e suas leituras anteriores” (p. 50).

A compreensão do ato de leitura configura-se como um processo complexo, que envolve diversas etapas. De acordo com Kleiman (1994, p. 9), essas etapas ou processos são “denominados ‘faculdades’. O que seriam essas ‘faculdades’?”. Na perspectiva da autora citada, tratam-se do conjunto de técnicas, funções, qualidades e parâmetros da mente humana no referido processo. Esse conjunto é indispensável para a compreensão do ato. Nas palavras de Orlandi (1988), o mais determinante é entender que “compreender [...] é saber que o significado poderia ser outro” (p.73).

Segundo Kleiman (1994), a apreensão de um texto depende da mobilização do conhecimento prévio. Tal conhecimento corresponde às experiências, leituras, vivências, ao

arcabouço ou às aptidões adquiridas ao longo da vida humana. Toldo (2009) afirma que, “é nessa dança intelectual entre leitor e autor que os sentidos e os saberes vão se construindo” (Toldo, 2009, p. 9). Pode-se afirmar, portanto, que esse conhecimento é essencial e imprescindível para que o leitor compreenda o texto e atribua sentidos a ele. O texto é, para Fischer e Geraldi (1991), o espaço em que se realizam os encontros entre autor e interlocutor e, consequentemente, com o conhecimento.

Assim, a leitura não será apenas superficial. Essa ideia pode ser esclarecida na passagem abaixo:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão, (Kleiman, 1994, 12).

Posto isso, importa destacar que o ato de compreensão de um determinado texto abrange esquemas cognitivos, o que implica muito mais do que signos extralinguísticos, ou seja, a compreensão não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. “É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (Marcuschi, 2008, p. 230).

Dehaene (2012) alega que, no processo da leitura, há duas principais áreas cerebrais envolvidas: a da linguagem e a da visão. A primeira está localizada na região occipito-temporal do hemisfério esquerdo e, devido à plasticidade cerebral, a infância constitui a fase mais propícia para a aprendizagem da leitura. Nessa etapa, a leitura é dividida em três fases: pictórica, fonológica e ortográfica. A segunda está relacionada à vista, no sentido de que a leitura requer que o sujeito possua um sistema visual saudável e preciso para decodificar as letras, antes de navegar em direção à compreensão.

No campo da Linguística Aplicada (LA), em que a comunicação é entendida como um ato social, a interação e a compreensão constituem passos indispensáveis para a efetivação de quaisquer processos comunicacionais, mesmo que em parte. Iser (1996) alega que, “por esta razão, é preciso descrever o processo de leitura como interação dinâmica entre o texto e o leitor” (p. 10). Essa interação só é possível quando o conhecimento prévio (CP) é ativado. Ainda na visão do autor acima, “a relação entre o texto e leitor se caracteriza quando a nossa

produtividade entra em jogo, ou seja, a partir do momento em que encontramos, no texto, expectativas e chances de reinventar nossas capacidades e realidades” (idem, p. 11).

Na medida em que o leitor lê o texto, constrói e atribui significados a ele ao longo da leitura. Nas palavras de Iser (p. 14): “a visão da realidade provocada pela presença do texto, depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura”. Kleiman (1994) e Iser (1996) enfatizam que o conhecimento prévio – entendido aqui como um conjunto de competências, não apenas a nível linguístico, lexical, textual e semântico, mas também, a nível sócio-histórico-cultural - deve e precisa ser ativado para compreensão total da realidade fornecida pelo texto, uma vez que o sentido ultrapassa sua estrutura formal.

Portanto, a ausência de uma dessas qualidades no leitor inviabiliza a construção do significado. Ou, na visão de Kleiman (1994), pode-se configurar a figura de um “leitor passivo”. As obscuridades que podem ser encontradas no processo do ato de ler, compreender e, conseqüentemente, na construção dos sentidos, muitas vezes, estão relacionadas à pluralidade de procedimentos cognitivos que fazem parte das atividades às quais o leitor se entrega para (re)construir o sentido de um texto escrito.

Chartier *et al.* (2011), alertam que não existe compreensão independente do que é dado a ler ou a entender, mas sim vínculos com uma vasta biblioteca do já lido. O sentido a ser (re)construído provém, em grande parte, tanto da bagagem exterior sociocultural quanto do texto que está sendo consumido. Isso nos permite reiterar que, “é através desses alicerces já adquiridos que nasçam os sentidos a serem aprendidos” (p. 114).

3.9 Pesquisas sobre leitura e escrita no ensino de Ciências: Progreso da pesquisa

Serão apresentadas e desenvolvidas, nesta seção, as pesquisas sobre leitura e escrita no ensino de Ciências. Durante o levantamento bibliográfico, foram identificados sessenta e três (63) artigos, dissertações e teses que abordam a leitura e a escrita, e/ou alfabetização/letramento científico na educação em Ciências. No entanto, após análise de cada um dos trabalhos, selecionamos treze (13) para uma apreciação mais detalhada, por entendermos que possuem relação direta com a nossa pesquisa e, portanto, maior potencial de contribuição. Dessa forma, esta seção está estruturada em três eixos norteadores, seguidos de seus quadros: Compilação de trabalhos sobre leitura e escrita no ensino de Ciências (Formação de professores de Ciências); Artigos compilados sobre alfabetização/letramento no ensino de Ciências; e

Artigos compilados sobre leitura e escrita em Ciências, com aporte teórico franco-brasileiro (AD).

O trabalho intitulado *Dificuldades e possibilidades de leitura e escrita nas aulas de ciências em tempos de não ciência*, de Freitas, *et al* (2021), é uma pesquisa relevante em relação ao processo de formação de professores. Os autores chamam a atenção para a importância de práticas de escrita e leitura contextualizadas no ensino de Ciências. Segundo eles, esse modo de ensinar a Ciência permite que os estudantes compreendam, de maneira crítica e ampla, o que está sendo ensinado. Dessa maneira, a educação em Ciências que valoriza esse movimento transversal está determinada a criar e desenvolver nos alunos capacidades essenciais para agirem e exercerem suas funções enquanto cidadãos socialmente situados. O resultado do movimento como um todo, aponta para a construção de olhares menos ingênuos por parte dos estudantes no processo de leitura e interpretação.

Por sua vez, Bavaresco e Palcha (2018), analisam os sentidos produzidos em trabalhos sobre práticas de leitura e escrita na educação em Ciências, com ênfase na formação e no desenvolvimento profissional docente. Segundos os autores, é possível presumir que há, no ensino de Ciências, referências, bibliografias epistêmicas que ainda abordam o ensino de leitura e escrita de maneira simplista e que isso necessita ser rompido no processo de ensino e/ou do aprendizado científico. Eles afirmam “é preciso romper com essa tradição discursiva simplista sobre a leitura e escrita, buscando ampliar e aprofundar os sentidos atribuídos a elas” (Bavaresco; Palcha, 2018, p.2).

A partir de uma abordagem interdisciplinar que, segundo os autores, emergiu com o principal objetivo de romper com o ensino fragmentado do conhecimento e, com foco na formação de professores de Ciências da natureza, Aquino e dos Santos (2021) concluem que, “a interdisciplinaridade está posta nos espaços formativos através de esforços individuais de diferentes naturezas e não de forma institucional” (Aquino e dos Santos 2021, p. 2). A partir disso, é possível inferir que as demandas institucionais acabam, de alguma forma, sendo fatores que limitam a criatividade e abordagem interdisciplinar na formação docente, mais especificamente na área de Ciências. E, quando nos referimos à criatividade, estamos pensando numa abordagem inovadora crítica que visa transmitir, no processo de ensino e aprendizagem em Ciência, uma maneira não estática de entender, compreender e conceber o conhecimento.

Matos (2018), buscou entender, em sua tese, a relação entre as atividades pedagógicas em Ciências e o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A autora procurou construir reflexões em torno de uma abordagem que contribua para formação de estudantes

leitores não passivos e produtores de textos em Ciências. Como resultado da pesquisa, concluiu que o que denomina de “espaço-tempo das aulas de Ciências” constitui também um “espaço-tempo para ler e escrever”. Tal constatação reforça a ideia de que a (des)construção do conhecimento em todas as áreas - incluindo Ciências - é feita por meio da linguagem escrita. Assim, “diferentes atividades envolvendo leitura e escrita acontecem nas aulas de Ciências” (Matos, 2018, p. 8).

Dentre os quatro estudos analisados sobre leitura e escrita no ensino Ciências, com foco na formação de professores, a síntese a seguir mostra-se esclarecedora:

Na área de ensino de Ciências, defendemos que as relações entre ensino e aprendizagem da ciência não podem ser fundamentadas apenas por uma lógica de decodificação e memorização de informações que em nada contribuem para uma compreensão histórico-social e em constante transformação dos conhecimentos científicos. Cabe à escola fazer com que a leitura e a escrita propiciem ao aluno refletir sobre a linguagem, pesquisa e atividade científica para que a ciência possa ser relacionada à sociedade. (Bavaresco; Palcha, 2018, p.2).

Quadro 4 – Compilação de trabalhos sobre leitura e escrita no ensino de Ciências (Formação de professores de Ciências)

Fonte	Título	Autores(as)	Palavras Chaves	Metodologia	Resumo
ENPEC	Dificuldades e possibilidades de leitura e escrita nas aulas de Ciências em tempos de não ciência	Júlia Campos Freitas, <i>et al</i> (2021)	Leitura; Mediação de leitura; Escrita; Ensino de ciências	Os dados foram obtidos a partir de questionários disponibilizados em uma plataforma online, método considerado mais apropriado em virtude da situação pandêmica no momento de aplicação do formulário, em 2021.	A pesquisadora buscou compreender, por meio da aplicação de um questionário, a percepção de professores da Educação Básica quanto ao ensino de Ciências, mediado por práticas de leitura e escrita
(RTR) Revista	Leitura e escrita em aulas de Ciências: uma análise para formação e	Julia Bavaresco, Leandro Palcha (2018)	Discurso; Ensino de Ciências; Pesquisa Bibliográfica	Realizou-se uma pesquisa bibliográfica de estudos envolvendo leitura, escrita e aulas de	Esta pesquisa tem o objetivo de analisar os sentidos produzidos nas pesquisas sobre as práticas de

Transmutare	desenvolvimento profissional docente			Ciências nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências	leitura e escrita em aulas de Ciências
ENPEC	A interdisciplinaridade na Formação inicial de professores de Ciências naturais: o que eles dizem?	Daniel Figueira de Aquino e Taís Conceição dos Santos (2021)	Interdisciplinaridade; Formação de professores; Ciências naturais.	Fazendo uso de um questionário para levantamento de dados e da Análise de conteúdo, podemos observar que dos 31 professores participantes 21 afirmam não ter tido contato com a interdisciplinaridade na graduação, e para os que afirmam essa presença se pode perceber que a interdisciplinaridade está posta nos espaços formativos através de esforços individuais de diferentes naturezas e não de forma institucional.	A interdisciplinaridade surgiu como uma alternativa para romper com a fragmentação do conhecimento e foi rapidamente absorvida pelas pesquisas na área de educação e ensino
	Ler e escrever nas aulas de Ciências: potencialidades e limites	Maria Cordeiro de Farias Gouveia Matos, (2018)	Leitura e escrita; Ensino de Ciências	A metodologia utilizada baseia-se em Bakhtin e trazem contribuições	O principal objetivo da pesquisa foi investigar relações entre atividades

Banco de Teses e Dissertações da Capes				da perspectiva sociointeracionista da linguagem.	pedagógicas da disciplina escolar Ciências e processos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita.
---	--	--	--	--	--

Fonte: o autor.

Na sua dissertação, Campos (2023) realizou um levantamento bibliográfico com o objetivo de mapear a produção acadêmica brasileira voltada à alfabetização científica no ensino de Ciências e Biologia. Durante esse processo, a autora encontrou várias produções e, para uma melhor análise, organizou-as em categorias. Segunda a autora, uma conclusão relevante a partir das análises dos trabalhos, está relacionada à questão da avaliação de métodos ou à metodologia utilizada para abordar a alfabetização científica dos alunos. Ela defende que o ato de planejar atividades baseadas numa certa metodologia, por si só, não é suficiente. É necessário investigar fundamentos teóricos e metodológicos a fim de analisar os efeitos de práticas específicas na alfabetização científica dos estudantes, bem como identificar e compreender as principais dificuldades que podem ser encontradas no decorrer do movimento.

Além de realçar as questões relacionadas às metodologias para uma abordagem em torno da alfabetização científica, Campos (2023) sugere que essas pesquisas “sejam divulgadas em cursos e oficinas de capacitação e/ou extensão para formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia” (Campos, 2023, p. 8).

Da Silva, *et al*, (2021) investigaram a alfabetização científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de aulas de campo realizadas em ambientes não formais, com apoio de tecnologia ubíqua, refletiram a respeito da construção e da compreensão de conceitos científicos que podem permitir aos alunos resolver problemas do dia a dia. Os autores afirmam que a aula de campo ubíqua possibilitou a formação de indivíduos aptos, com olhares atentos, capazes não apenas de realizar leituras críticas da realidade, mas também de intervir socialmente com a finalidade de alcançar e garantir qualidade de vida.

Com o intuito de rastrear e analisar como o processo de letramento científico vem sendo desdobrado pelos professores de Biologia, especificamente no Ceará, De Souza, *et al*. (2018) realizaram entrevistas semiestruturadas com treze docentes. Para a análise dos dados, utilizaram a Análise Textual Discursiva. O resultado demonstra, de acordo com os autores, uma

incerteza em relação ao assunto; além disso, os professores apresentam dificuldades em relacioná-lo com suas práticas diárias. Nas palavras dos autores: “não possuem clareza quanto ao conceito de Letramento Científico” (p. 310).

A partir desse estudo, pode-se inferir que, embora os termos ou conceitos (letramento/alfabetização científica) sejam recorrentes no contexto educacional, é preciso ensinar, de maneira mais clara, o que significam e como esse tipo de conhecimento pode ser aplicado na prática. Como solução, os autores afirmam que apenas livro didático não é suficiente para dar conta desse aspecto e que “este tema deve ser problematizado entre os professores a fim de habilitá-los para a reflexão, buscando uma prática docente intimamente significativa para os alunos, almejando o Letramento científico destes” (De Souza, *et al*, 2018, p. 310).

Sousa (2019) percorreu uma abordagem semelhante em sua dissertação, investigando práticas metodológicas que podem contribuir para a (des)construção de um ensino de Ciências voltado apenas à memorização de conceitos e fórmulas. Os resultados da pesquisa indicaram um sinal mais ou menos satisfatório; contudo, segundo o autor, ainda é preciso dedicar maior atenção ao ensino voltado ao letramento científico.

Quadro 5 – Artigos compilados sobre alfabetização/letramento no ensino de Ciências

Fonte	Título	Autor(a)	Palavras chaves	Metodologia	Resumo
Banco de Teses e Dissertações da Capes	Alfabetização Científica no ensino de Ciências e Biologia no Brasil	Andreza França Campos (2023)	Alfabetização Científica; Letramento Científico; Ensino de Ciências	Revisão Bibliográfica	O objetivo do trabalho foi mapear os artigos entre 2017-21
Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	Processos de (re)construção de significados em Aulas de Campo Ubíquas para o desenvolvimento da alfabetização científica	Monalisa L. O. da Silva, Melissa T. O. da Silva, André Cotelli do Espírito Santo e Ana Paula	Alfabetização Científica; Aula de campo ubíqua; Conceitos científicos.	Teve o caráter de pesquisa qualitativa de cunho descritivo, estruturada em um estudo de caso, com observação sistemática e participante da pesquisadora. Seu método envolveu a aplicação de	Este trabalho traz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo promover

		Legey (2021)		uma Aula de Campo	a alfabetização científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,
(REAM EC) Revista de Rede Amazônica de Educação em Ciências	Letramento científico na docência de professores de Biologia: concepção e prática	Tadeu Teixeira de Souza, <i>et al</i> (2018)	Ensino de Biologia; Livro Didático; Letramento; Ensino Médio. Alfabetização Científica	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com aproximações de estudo de caso. Para coleta dos dados, utilizou-se entrevista semiestruturada	O presente estudo objetiva analisar como o Letramento Científico tem sido desenvolvido pelos docentes de Biologia nas escolas públicas de Ensino Médio do município de Iguatu/CE
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Letramento científico: uma análise do uso social dos conhecimentos construídos nas Ciências Naturais e na Matemática	Kaiser Jackson Pereira de Sousa (2019)	Letramento Científico; Ensino; Ensino médio Integrado	A análise documental seguiu a metodologia de Bardin (2011)	A pesquisa procurou desconstruir aquele ensino que visa apenas a memorização de conceitos e fórmulas, nas aulas de Ciências em relação

					aos alunos no seu cotidiano, visando o bem comum para todos.
--	--	--	--	--	--

Fonte: o autor.

No trabalho intitulado *Leitura, linguagem e saber: reflexões a partir da análise discursiva de dois textos no contexto da educação em ciências*, Machado e Giraldi (2019) discutem e apresentam sentidos sobre leitura e linguagem, a partir da análise de dois textos que abordam o tema dos peixes. Tendo como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso franco-brasileira, os autores objetivaram apontar a importância e as contribuições dessa corrente, por meio de inúmeros saberes, para o ensino e a educação em Ciências. Com base nas contribuições de estudos sociais da Ciência e Tecnologia, dos estudos antropológicos e, sobretudo, dos estudos sobre decolonialidade, os autores concluíram que entender a leitura sob a perspectiva da Análise do Discurso pode estimular e desenvolver os debates referentes à circulação e aos processos de legitimação de saberes no mundo e, em específico, na educação em Ciências. Somado a isso, defendem que “a ambivalência da linguagem e as condições em que os textos são produzidos podem favorecer reflexões críticas sobre o determinismo e a colonialidade do saber nas áreas das ciências” (Machado; Giraldi, 2019, p.1).

Machado e Giraldi (2017) desenvolveram um estudo com o propósito de compreender os sentidos atribuídos à leitura e à escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Florianópolis. Com o objetivo de apurar as implicações para o ensino de Ciências nesse contexto, além de realizarem entrevistas semiestruturadas, as autoras examinaram documentos como o Parecer nº CNE/CEB 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e o Caderno do Professor (2008), referente às orientações da EJA no Município de Florianópolis. Adotando a AD como referencial teórico e metodológico, e partindo do entendimento de que é significativo investigar os desdobramentos da linguagem na produção de sentidos sobre Ciências na escola, as autoras apuraram que há uma polissemia de sentidos que transita socialmente nas escolas, tais como:

Condições sociais da leitura, à necessidade trazer as leituras prazerosas para dentro da escola, as dificuldades que dos alunos a se adequaram ao modo de escrever estabilizado nas ciências e as relações interdiscursivas na construção da proposta metodológica da pesquisa como princípio educativo (Machado; Giraldi, 2017, p. 9).

A grande maioria dos estudos corrobora com a ideia de que a instituição escolar é um dos lugares de naturalização e construção de conhecimento por excelência. Sendo assim, é nesse espaço também que a (des)construção precisa ocorrer, como já apontado anteriormente. Nesse texto, os autores delinearão um caminho sobre o papel da iniciação científica que direciona os discentes para um exercício da autoria.

Com o objetivo de ponderar sobre a formação de sujeitos na educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), Silveira, Cassiani e Linsingen (2018) criticaram o processo de ensino-aprendizagem baseado na reprodução mecânica dos conteúdos, ou seja, “o ato de copiar e colar que tem contribuído para a formação de sujeitos, no dizer de Freire, mais espectadores do mundo do que recriadores” (p. 9). Os autores utilizaram a AD franco-brasileira como referencial teórico-metodológico, procurando avaliar as opções existentes entre escola/estudante/professor/saber, com vistas a uma formação científica emancipadora no Ensino Fundamental.

Ainda no mesmo âmbito do campo semântico, mas por meio de uma delimitação temática estimulante, De Oliveira Cavalcante (2024) direcionou sua pesquisa à busca de caminhos para aqueles que trabalham com a linguagem e a leitura na escola. A partir da concepção de leitura como um movimento contínuo e de uma visão que concebe a linguagem como opaca, a autora apoiou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da AD materialista, bem como na teoria freiriana sobre a leitura do mundo. Segundo a autora, a abordagem discursiva de leitura é imprescindível, pois permite aos “sujeitos compreenderem os efeitos de sentidos postos em circulação pela via de ordem simbólica” (p. 10), favorecendo práticas pedagógicas críticas e não ingênuas no processo de ensino-aprendizagem, além da construção de espaços plurais.

Fleury e Giraldi (2017) analisaram os movimentos de produção de sentidos sobre leitura, escrita e formação de leitores nos discursos dos professores de Ciências e Biologia, num projeto ligado ao programa governamental Observatório da Educação (Obeduc). A inquietação central da pesquisa é: será que os professores compreendem as disciplinas de Ciências e Biologia como espaço de formação de leitores?

Com base no referencial teórico-analítico da Análise de Discurso de linha francesa, os autores estabeleceram critérios para analisar os discursos emergentes das falas dos participantes (professores). A discussão foi estruturada em três eixos: os sentidos atribuídos à leitura e à escrita, os sentidos relacionados à formação de leitores e os sentidos relativos à formação de professores. Os pesquisadores destacaram a importância e o potencial do projeto enquanto

espaço formativo. Ao mesmo tempo, posicionaram-se criticamente contra a extinção do mesmo, alegando que “a extinção do programa, colabora para aumentar a distância entre pesquisas acadêmicas e práticas de ensino, que os pesquisadores tentam superar” (p. 13).

Quadro 6 – Artigos compilados sobre leitura e escrita em Ciências, com aporte teórico franco-brasileiro (AD)

Fonte	Título	Autor(a)	Palavras Chaves	Metodologia	Resumo
Revista: ENSAIO	Leitura, Linguagem e Saber: reflexões a partir da análise Discursiva de dois textos no contexto da educação em Ciências	Iara Mares Machado e Patrícia M. Giraldi (2019)	Leitura discursiva; Ecologia de saberes; Educação em ciências	O objetivo foi apontar contribuições da análise discursiva e do trabalho com diferentes saberes para a educação em Ciências	Apresentamos alguns sentidos sobre leitura e linguagem e analisamos discursivamente dois textos que falam sobre peixes, a partir de diferentes saberes e contextos sociais e históricos.
BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	Sentidos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: implicações para o ensino de Ciências	Patrícia Oening Machado e Patrícia M. Giraldi (2017)	Leitura; Escrita; Educação de jovens e adultos, Ensino de ciências; Análise do Discurso	Realização das entrevistas com aporte teórico na Análise do Discurso (AD) de linha Francesa, em especial os textos de	A autora buscou compreender os sentidos sobre leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos e suas

				Eni P. Orlandi	implicações para o Ensino de Ciências
Ciência e Educação (Bauru)	Escrita e autoria em texto de iniciação científica no Ensino Fundamental: uma outra relação com o saber é possível?	José Carlos da Silveira, Suzani Cassiani e Irlan Von Linsingen (2018)	Iniciação científica; Ensino fundamental; Interdisciplinaridade; Ciência; Tecnologia e sociedade	Trabalhos com referenciais teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa e a perspectiva crítica da educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)	Este artigo reúne reflexões em torno do trabalho interdisciplinar, articulado em uma prática pedagógica de Iniciação Científica no âmbito do Ensino Fundamental
Conexão Letras	Da Leitura da Palavra à Leitura Crítica do Mundo: Contribuições da Análise DO Discurso para a Prática da Leitura na Escola	Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (2024)	Linguagem; Discurso; Leitura; Ensino	Para atingir tal intento, apoiamos nos pressupostos teórico-metodológicos da AD materialista e em teorias desenvolvidas por Freire acerca de texto e leitura	Norteia-se pela noção de leitura como um processo de produção de sentidos em constante movimento, numa prática discursiva em situação concreta de

					interlocução, a partir de uma visão de linguagem como opaca, não transparente
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	O Programa Observatório da Educação como espaço formativo: compreensões de professores da educação básica sobre leitura e escrita no ensino de Ciências	Arthur Prado Fleury Magalhães ; Patrícia Montanari Giraldo, 2017.	Educação Científica e Tecnológica; Obeduc; Formação de leitores; Educação em Ciências	Aporte teórico-analítico da Análise de Discurso de linha francesa (AD)	Os pesquisadores analisaram movimentos de produção de sentidos sobre leitura, escrita e formação de leitores nos discursos dos professores de Ciências e Biologia. A discussão foi separada em três partes: sentidos sobre leitura e escrita, sentidos sobre formação de

					leitores e sentidos sobre formação de professor es.
--	--	--	--	--	---

Fonte: autor.

3.10 A Vista de um Ponto sobre Alfabetização no Ensino de Ciências: Construção de uma Pedagogia Decolonial

No presente capítulo, defendemos o ensino de leitura e escrita em conjunto com o ensino de Ciências, pois acreditamos que essa integração possibilita o ensino-aprendizagem integrado e interdisciplinar. É nessa perspectiva que consideramos ser possível superar a abordagem simplista no ensino de Ciências, sem perder de vista os objetivos da Educação Científica. Nesse sentido, corroboramos com a posição de Praia, Gil-Pérez, Daniel e Vilches (2007), ao salientarem que é essencial promover a educação em Ciências e Tecnologias para garantir que um país atenda às necessidades básicas de seus cidadãos. Atualmente, é imperativo promover e difundir o letramento científico em todas as camadas sociais, de modo a ampliar a participação da população nos processos de tomada de decisão relacionados à aplicação de novos saberes.

Nessa ordem, Silva *et al.* (2018) sustentam: “entende-se que uma sociedade que conhece a ciência está apta a agir de forma crítica e reflexiva sobre padrões de consumo e questões socioeconômicas” (p.01). Equitativamente, endossamos a tese de Werthein *et al.* (2009), ao considerarem essencial refletir sobre dois aspectos importantes da educação em Ciências. O primeiro está relacionado à capacidade de fornecer à sociedade os recursos tangíveis e intangíveis necessários para aproveitar os benefícios de seus avanços científicos e tecnológicos. O segundo diz respeito à capacidade de um país desenvolver Ciência e Tecnologia para assumir uma posição de “comando” no cenário global ou mundial.

Contudo, acreditamos que o fazer científico é mais amplo do que o exposto, devendo ser entendido dentro de um contexto social. Ou seja, não se limita à realização de medições, formulação e testagem de hipóteses ou dados (Carvalho *et al.*, 2022). Nesse sentido, destaca-se a necessidade de um olhar pedagógico que ultrapasse os limites e as visões restritas, uma vez que as práticas de leitura e escrita permitem que os alunos possam desenvolvam a argumentação lógica em seu cotidiano escolar. Assim, torna-se fundamental incorporar ao ensino de Ciências

processos de leitura e escrita de forma crítica e construtiva sobre os assuntos a serem estudados. Afinal, “só se aprende praticando, dessa maneira, o é o processo de aprender a argumentar e escrever na aula de ciências” (Werthein *et al.*, 2009, p. 70).

Ceolin *et al.* (2016) evidenciam que,

Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de estudos específicos e ampliados capazes de possibilitar a discussão de alternativas e métodos educacionais que não visem apenas à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas que sejam capazes de relacionar e transitar pelas ciências humanas e sociais, tornando o ensino emancipatório e capaz de formar pessoas com criticidade e autonomia intelectual (Ceolin, et al, 2016, p. 15).

Dir-se-ia que esse processo permite aos discentes aperfeiçoarem suas habilidades nessa modalidade, a qual não se desvincula do ensino de Ciências, assumindo uma perspectiva abrangente de todo o contexto social. Dessa forma, a alfabetização científica, como afirma Chassot (2003), constitui um “conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (p. 19). Portanto, no que se refere aos parâmetros para o ensino de Ciências, entende-se que ele pode ser realizado tanto no espaço escolar quanto fora dele (Lorenzetti; Delizoicov, 2001; Sasseron; Carvalho, 2011).

Dessa maneira, neste texto, procuramos nos afastar de uma visão dogmática, marcada por uma tradição centrada na transmissão de conhecimentos científicos como imutáveis e verdadeiros, em direção à oportuna e conveniente alfabetização científica (Ceolin, *et al.*, 2016). Ademais, segundo Da Silva Pardo (2019), a crença de que o ato de ler e escrever se limita à decodificação, ou ainda à realização de cálculos matemáticos e ao aprendizado de um ofício, desconsidera a importância de lidar com a diversidade de ideias, com a interação com os outros e com a complexidade e diversidade de conhecimentos existentes no mundo.

3.11 Concepções em torno da Alfabetização Científica

Nesse ponto de vista, importa enfatizar que a idealização de alfabetização científica adotada é aquela que defende que os métodos de abordagens das questões relacionadas ao ensino de Ciências precisam ser adequadamente demonstrados, discutidos, examinados, de modo a possibilitar a compreensão de seus significados, consequências e aplicações no mundo real (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

Ainda para Lorenzetti e Delizoicov (2001), ao conceituarem a alfabetização científica, partem do pressuposto de que se trata de um processo que capacita o indivíduo a se tornar

cientificamente alfabetizado em temas relacionados à Ciência e à Tecnologia. Esse processo vai além da simples reprodução de conceitos científicos desprovidos de significado, sentido e aplicabilidade. Nesse âmbito, um processo mais amplo, voltado à compreensão de assuntos científicos, permite que os estudantes se tornem aptos a exercer a cidadania.

Nesse caminho, Hazen e Trefil (1995, p. 12) classificam a alfabetização científica como “conhecimento necessário para entender os debates públicos sobre as questões de ciência e tecnologia”. Esta ideia cinge uma gama de fatos, vocabulários, conceitos, exposições e filosofia do conhecimento científico (*Apud*, Lorenzetti e Delizoicov, 2001, p. 3).

Por sua vez, Shen (1975, *Apud*, Lorenzetti e Delizoicov, 2001) identifica três aspectos de alfabetização, denominados: alfabetização científica **prática, cívica e cultural**. As diferenças entre essas categorias dizem respeito não apenas aos seus objetivos, mas também, frequentemente, ao público-alvo, ao formato e aos meios de disseminação.

Sendo assim, a alfabetização científica **prática** é aquela que contribui para a superação dessa situação, capacitando o indivíduo a resolver, de maneira imediata, problemas básicos que impactam sua vida. Essa forma de alfabetização deve proporcionar conhecimentos e habilidades necessários para lidar com desafios práticos do cotidiano, promovendo uma compreensão mais profunda e aplicável dos conceitos científicos. Assim, o cidadão torna-se mais preparado para enfrentar questões diversas com maior autonomia e eficiência, melhorando sua qualidade de vida e sua capacidade de tomar decisões informadas e racionais em diversos contextos (Lorenzetti; Delizoicov, 2001). Partindo desse pensamento, os mesmos autores alegam que a alfabetização científica **prática** necessitaria estar à disposição de toda a população. O segundo aspecto, denominado alfabetização científica **cívica**, seria:

A que torna o cidadão mais atento para a Ciência e seus problemas, de modo que ele e seus representantes possam tomar decisões mais bem informadas. Assim, o cidadão é capacitado a “tornar-se mais informado sobre a ciência e as questões relacionadas a ela, tanto que ele e seus representantes possam trazer seu senso comum para apreciá-lo e, desta forma, participar mais intensamente no processo democrático de uma sociedade crescentemente tecnológica” (Shen, 1975: 266). Destaca-se que a aquisição de um nível funcional de alfabetização científica cívica será um esforço mais demorado do que a alfabetização científica prática (Lorenzetti e Delizoicov, 2001, p. 5).

A terceira e última categoria, denominada alfabetização científica **cultural**, é aquela explorada por uma parcela reduzida da população, interessada em compreender a Ciência como uma grande conquista da humanidade, de forma mais aprofundada. Esta busca é típica de profissionais fora do campo científico que se interessam por um determinado tema (como a Engenharia Genética, por exemplo). Esses indivíduos passam a ler, refletir e assinar revistas

especializadas com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos em áreas específicas (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

Nesse mesmo prisma, mas sob outro enfoque, Bybee (1995, *Apud*, Lorenzetti e Delizoicov, 2001) propõe três âmbitos de alfabetização científica: **funcional, conceitual ou processual e multidimensional**.

Segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001), a alfabetização científica **funcional** é aquela que visa ao desenvolvimento de palavras, limitando-se apenas à apropriação de conceitos técnicos, vocabulários que fazem parte do campo da Ciência e Tecnologia. Nesse contexto, os estudantes são capazes de perceber que a Ciência aplica palavras que fazem parte do campo semântico da área. A importância dessa abordagem está em permitir que os alunos se familiarizem com a linguagem técnica utilizada na Ciência e na Tecnologia.

Os autores afirmam que, frequentemente, os professores atribuem ênfase excessiva e reducionista a esse aspecto da alfabetização científica em suas aulas. Argumentam que, embora o desenvolvimento dessa dimensão exija o domínio de conceitos e de um vocabulário científico amplo, o ensino de Ciências Naturais, em todos os níveis de ensino, deve promover essa aprendizagem de forma contextualizada, permitindo que os alunos compreendam efetivamente os conceitos científicos.

No que tange à alfabetização científica **conceitual e processual**, os autores afirmam o seguinte:

Os alunos já atribuem significados próprios aos conceitos científicos, relacionando informações e fatos sobre Ciência e Tecnologia. Destaca-se que o ensino não se resume a vocabulário, informações e fatos sobre Ciência e Tecnologia. Inclui habilidades e compreensões relativas aos procedimentos e processos que fazem da Ciência um dos caminhos para o conhecimento, ou seja, não se dicotomizam os processos e os produtos da Ciência. A alfabetização científica, portanto, estendendo-se para além de vocabulário, preocupa-se com a apropriação de esquemas conceituais e métodos processuais, incluindo compreensões sobre Ciência (Lorenzetti; Delizoicov, 2001, p. 6).

Por fim, Lorenzetti e Delizoicov (2001) apontam que a alfabetização **científica multidimensional** é aquela em que os indivíduos podem obter, transmitir e aplicar os conhecimentos a fim de resolver problemas diários. Nesse sentido, o foco recai sobre os processos pelos quais o conhecimento científico é incorporado, enfatizando o ensino-aprendizagem e a forma como os alunos aprendem e absorvem os conteúdos da Ciência.

Isto posto, importa destacar que a concepção de alfabetização que sustentamos não se configura como uma etapa finalizada, mas como um processo contínuo. Nesse contexto, os “educadores deveriam propiciar aos alunos a visão de que a Ciência, como as outras áreas, é

parte de seu mundo e não um conteúdo separado, dissociado da sua realidade” (Lorenzetti; Delizoicov, 2001, p. 07).

Partimos da concepção de que a escola, quando desconectada da sua realidade social, não é capaz de realizar a alfabetização científica de maneira eficaz. No entanto, existem diversas possibilidades e recursos externos ao ambiente escolar que podem contribuir significativamente para a complexa tarefa de promover a compreensão do mundo. Esses espaços e meios, quando integrados ao processo educacional, enriquecem a aprendizagem e tornam a alfabetização científica mais efetiva para o bem da sociedade (Lorenzetti e Delizoicov, 2001).

Portanto, a apreciação da alfabetização que estamos apresentamos neste trabalho aproxima-se daquela referida por Freire (1970 [2014]). De acordo com o autor:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre a sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isso mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em questão (Freire, 1970, [2014], p. 115).

Freire (2003) afirma que, hoje mais do que nunca, não é aceitável - ou, ao menos, não deveria ser - abordar um texto ou qualquer assunto sem considerar o contexto de sua produção. Ao versar sobre a relevância das habilidades em causa, Soares (1998) destaca que, no processo de leitura e escrita estão “implícitas as consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 1998, p. 17). Levando em consideração a atribuição de professor que ensina Ciências, como afirma Street (1984 e 2009, *Apud* Vitor e Silva, 2017), o processo de ensino das habilidades de leitura e escrita envolve concepções e ideologias do próprio agente que conduz o ensino-aprendizagem.

Essas tendências, de modo geral, podem manifestar-se de forma discreta e independente, dissimulando suas teorias culturais e ideológicas, sob a alegação de que adquirir habilidades de leitura e escrita é neutro e universal. É nesse ponto que se compreende um dos aspectos centrais desta pesquisa. Ainda nessa linha argumentativa, ao analisarem as abordagens sobre linguagem nas pesquisas em educação em Ciências, Galieta e Giraldi (2014) afirmam que investigar esse campo implica considerar a “possibilidade de ruptura com o que está posto ou naturalizado [...]”. Trata-se, portanto, de compreender o fazer pedagógico de modo a favorecer

uma relação dialógica entre aluno e professor, respeitando seu (eu) enquanto sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o “saber científico escolar conte com a possibilidade de interpretação dos fatos e não como imposição deles” (p. 17).

O exposto acima fundamenta as razões pelas quais a discussão sobre leitura e escrita no ensino de Ciências tem se multiplicado nas últimas duas décadas. A título de exemplo, destacam-se autores como: Lorenzetti e Delizoicov (2001); Chassot (2003); Junqueira e Kindel (2009); Giraldi (2010); Silva (2010); Cassiani, Giraldi e Linsingen (2012); Galieta e Giraldi (2014); Ceolin, Chassot e Nogaro (2016); Castro, Rodrigues e Catarino (2021); Nunes, Pâmela; Giraldi e Cassiani (2021); Cassiani (2022), entre outros. Embora apresentem diferentes abordagens e escolhas conceituais, esses estudos convergem em objetivos quase que similares, tendo como denominador comum a discussão sobre alfabetização/letramento científico e/ou leitura e escrita no ensino de Ciências, com viés crítico.

Vitor e Silva (2017) corroboram essa compreensão ao afirmarem que “educação científica e alfabetização científica estão estritamente relacionadas. Mesmo não sendo expressões sinônimas, nem mutuamente exclusivas, a correlação é enfatizada ao tratar-se do ensino de ciências” (p. 2). De maneira geral, esses(as) autores(as), independentemente das perspectivas, buscam enfatizar a importância dessas tecnologias no campo de ensino e aprendizagem de Ciências e, mais especificamente, o papel do(a) professor(a) enquanto mediador(a).

A atenção dedicada a esse aspecto pode ser compreendida como o reconhecimento de que a visão tradicional que historicamente orientou o ensino de Ciências, já não é suficiente para formar estudantes capazes de compreender e enfrentar os desafios do cotidiano. Da mesma maneira, é possível induzir que as diretrizes que orientam o ensino de Ciências e, consequentemente, o reconhecimento de usos sociais dessas tecnologias em sociedade, não devem permanecer restritas a uma visão limitada, muitas vezes dissociada do contexto prático do estudante e baseada na ideia de um conhecimento imutável ou numa única concepção de mundo. Assim, um ensino de Ciências centrado em significados tomados como “dados”, “naturais”, “universais” e incontestáveis representa uma perspectiva pedagógica ultrapassada. À vista disso, Da Conceição, Cassiani et al., (2023, p.13) realçam essa questão expondo que “é preciso considerar aspectos históricos e sociais do processo de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, com o objetivo de desatualizá-los, problematizá-los, deslocando seu caráter de neutralidade”

A Educação em Ciência, enquanto campo de aplicação prática, tem como objetivo promover um letramento científico crítico. Em vez de se limitar à memorização de fórmulas,

busca-se incentivar os estudantes a questionarem: para quem serve a ciência? Quais foram as consequências históricas de certas “descobertas” para o Sul Global?

Isto posto, coloca-se a seguinte questão: que tipo de cidadão um ensino de Ciências pautado na alfabetização científica do tipo **funcional** tem intenções de formar?

CAPÍTULO IV

4 METODOLOGIA

4.1 Caminho e Condições de Produção da Pesquisa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no Art. 32, inciso II, no Brasil, estabelece que o ensino de Ciências deve promover “a compreensão do ambiente natural e social [...], da tecnologia [...]”. Logo, parte-se da compreensão de uma visão que inclui a leitura do mundo, do Universo, dos fenômenos naturais e da sociedade em que se vive.

Para responder ao problema norteador deste estudo e aos objetivos estabelecidos, busca-se, *a priori*, um aporte teórico que dialoga com pesquisadores brasileiros e internacionais sobre o objeto de investigação, neste caso, o ensino de Ciências (Krasilchick, 1987, Lorenzetti, 2010; Carvalho, Gil-perez, 2011; Sasseron, 2016; Delizoicov, Angotti, Pernambuco, 2011), na perspectiva do campo da Linguagem e Ensino, especialmente no que se refere à leitura e à escrita no ensino de Ciências (Cassiani, 2012; Giraldi, 2010; Orlandi, 2015).

Nesse contexto, Demo (2003, p. 33) afirma que a investigação “[...] na condição de princípio científico, a pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”, o que requer que a proposta de pesquisa apresente um caminho pré-estabelecido com indicações do percurso das principais etapas.

Adotou-se um estudo que se aproxima da pesquisa exploratória (Minayo, 2015), por entender que esse tipo de pesquisa visa identificar, descobrir, compreender ideias, percepções e sentidos acerca do fenômeno pesquisado. Tal abordagem permite ao pesquisador formular de maneira mais precisa e assertiva a problemática, bem como elaborar hipóteses sobre vários aspectos do fenômeno estudado. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa (Minayo, 2015), visto que ela permite compreender o objeto de investigação inserido em um contexto sociocultural. Para Triviños (2011), a abordagem qualitativa procura captar não só a aparência do objeto, mas também sua essência, ou seja, “ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições” relacionadas ao fenômeno.

Assim, na tentativa de responder ao problema - qual é a percepção de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da educação básica sobre a leitura e escrita no ensino de Ciências: Brasil e Guiné-Bissau? - Compreende-se que, para a ciência empírica, o texto consiste em um objeto composto por início, meio e fim; porém, na perspectiva da AD, o texto é

entendido como um discurso incompleto. Para Orlandi (2015), isso significa que nem o sujeito, nem o discurso e tampouco os sentidos são completos; em outras palavras, esses elementos mantêm relações com outros textos.

Segundo Orlandi (2015), para a aplicação da AD, é preciso que o pesquisador tome o material bruto linguístico como corpus. Nesta proposta de pesquisa, o corpus corresponde aos sentidos atribuídos por docentes sobre a leitura e a escrita no ensino de Ciências. Para este estudo, a prática discursiva de leitura de arquivo, a partir da participação docente “consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito” (Orlandi, 2013, p. 34) o sobre ensino de Ciências. Encontra-se em Pêcheux (2016, p. 228) fundamentação para adotar a AD como campo teórico-filosófico- metodológico para este estudo, uma vez que “a posição epistemológica da análise de discurso conduz, então, a pensar a língua não como um sistema (o software de um órgão mental), mas como um real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades”.

Em relação ao campo da delimitação empírica e, conseqüentemente, à coleta de dados, optou-se por duas escolas de Ensino Fundamental – anos finais: uma localizada no município de Florianópolis (SC), Brasil, e outra, em Bissau, capital da Guiné-Bissau. Essa escolha considera que, na AD, o sujeito é concebido como uma construção social, isto é, um lugar social, e não apenas um indivíduo empírico.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, foram selecionados dois grupos de professores, todos atuantes no componente curricular de Ciências (Ciências Naturais ou Biológicas) em turmas do 6º ao 9º ano. Um grupo pertence a uma escola municipal de Florianópolis (SC), e o outro a uma escola de Bissau, Guiné-Bissau. Os sujeitos participantes foram selecionados intencionalmente e contatados pessoalmente pelo pesquisador para agendamento da participação na pesquisa.

No que tange aos instrumentos da coleta de dados, optou-se pela realização de entrevistas como instrumento técnico principal (Luke; André, 2015). Considerando que a AD não trabalha com evidências prontas, mas com o processo de produção de evidências, entende-se que esse instrumento possibilita ao investigador acessar informações relevantes. À vista disso, “essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição sujeito (discursiva). Vale ressaltar que, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (Orlandi, 2001, p. 99).

Com relação aos critérios éticos e ao rigor científico, os participantes deste estudo foram informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos – TCLE (Minayo,

2015), bem como sobre a finalidade exclusivamente acadêmica da pesquisa, sem quaisquer ônus ou benefícios diretos aos envolvidos. As entrevistas foram transcritas e analisadas à luz da Análise Textual Discursiva.

Com base em Moraes (2006) essas análises de conteúdos e análise de discurso (Orlandi, 2015) realizam-se entre os dois processos: a unitaristazão e a categorização. Na primeira, os textos são separados em unidades de significados semelhantes para posterior análise (Moraes; Galiuzzi, 2006). Quando necessário, os participantes são identificados por codinomes na dissertação final, garantindo-se, assim, o sigilo de suas identidades.

4.2 Procedimentos que antecederam a coleta e análises do corpus

Antes de detalhar o processo de coleta do corpus, é indispensável sublinhar que esta pesquisa é de cunho qualitativo-analítico, uma vez que envolve um número reduzido de participantes que aceitaram colaborar com o estudo.

Para a coleta do corpus que permitiu a realização deste trabalho, inicialmente elaboramos as perguntas e, em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A etapa seguinte consistiu em um processo de negociações, pois, conforme salienta (Bortoni-Ricardo, 2008), esse procedimento garante ao professor-colaborador que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, assegurando também o sigilo das informações.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa possui natureza qualitativa; assim, o principal aspecto de interesse é o lado quali-subjetivo do assunto em causa. Por essa razão, entende-se que o número reduzido de colaboradores não compromete a qualidade do estudo. Inicialmente, foram selecionadas duas professoras brasileiras e quatro guineenses.

Considerando que esta pesquisa abrange duas realidades, planejou-se, em um primeiro momento, realizar uma viagem à Guiné-Bissau para a coleta de dados. Contudo, esse plano não pôde ser concretizado devido a questões relacionadas ao visto de trânsito. Nesses termos, foi necessário adaptar o percurso metodológico às condições que estavam disponíveis. Foram realizados contatos com professores em Guiné-Bissau, porém sem sucesso. Nessa altura, só nos restava uma única opção: entrevistar professores de Ciências guineenses residentes no Brasil. Inicialmente, foram selecionados quatro participantes: dois que vinculados à UNILAB e dois à UFSC. Após diversas tentativas, foi possível entrevistar apenas dois deles, ambos vinculados à UFSC.

As entrevistas foram gravadas com o auxílio do gravador de um aparelho celular, sendo que cada uma teve duração mínima de 25 minutos.

No que diz respeito à transcrição das entrevistas, utilizou-se uma ferramenta de pesquisa jornalística denominada Poinpoin. O link de acesso será disponibilizado em nota de rodapé para eventuais consultas.

Por fim, os episódios analisados foram selecionados considerando o trabalho como um todo e, de maneira mais específica, aqueles que apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa. Assim, os recortes analíticos escolhidos correspondem às questões norteadoras deste estudo.

CAPÍTULO V

5 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DO CORPUS

O presente capítulo dedica-se ao exercício analítico e interpretativo do corpus, constituído pelas narrativas e vivências de docentes atuantes no Brasil e na Guiné-Bissau. A investigação aqui empreendida ancora-se na Análise do Discurso de matriz franco-brasileira sob a égide de Eni Orlandi (2009), operando em um diálogo profícuo com as epistemologias dos Estudos Decoloniais conforme as proposições de Mignolo (2003) e Quijano (2005). Também visitamos autores como, Kleiman (2016); Wa Thiong'o (2015) para costurar o trabalho.

À luz desse referencial, os processos de significação foram meticulosamente escrutinados e sistematizados em dois eixos temáticos macroestruturais. Tal categorização não se deu de forma arbitrária, mas emergiu da recorrência discursiva e da densidade semântica das falas, permitindo que a análise capturasse as marcas de subjetividade, as tensões históricas e as resistências que atravessam o fazer docente em contextos marcados pela colonialidade.

Propõe-se a analisar as percepções e os sentidos atribuídos por professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Brasil e na Guiné-Bissau, acerca da indissociabilidade entre leitura, escrita e o Ensino de Ciências. O estudo procura compreender como essas práticas pedagógicas se configuram em contextos de multilinguismo e multiculturalidade, identificando as fragilidades e as potencialidades docentes no desenvolvimento da compreensão científica.

As habilidades sobre leitura e escrita são processos formativos indispensáveis na formação de sujeitos sociais, pois, por meio delas, os indivíduos estabelecem relações e expressam suas ideias. Para responder à proposta deste trabalho a partir de uma visão crítica – e considerando que Guiné-Bissau e Brasil são países historicamente invadidos e colonizados por Portugal -, entende-se como necessário indagar, averiguar o sistema educativo e as formas de ensino e aprendizagem inscritos nesses países, sobretudo, na área de Ciências.

As abordagens em torno da linguagem são inúmeras, assim como os estudiosos que se dedicam à complexidade de seu desenvolvimento. Sendo assim, para evitar equívocos e, conseqüentemente, contribuir para a superação de dificuldades relacionadas ao baixo rendimento escolar, conforme aponta Kleiman (2016), torna-se fundamental compreender as concepções de linguagem que circulam no ensino de Ciências no Brasil e na Guiné-Bissau.

Mais do que isso, entende-se que múltiplos fatores influenciam o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre eles, destacam-se o nível de escolaridade e as condições socioeconômicas. A seguir, será apresentado um quadro com algumas características dos(as) entrevistados(as), com o intuito de compor e conhecer o perfil dos participantes. Todos foram identificados por nomes fictícios, em conformidade com as orientações do comitê de ética.

Quadro 7 – Quadro de entrevistados

<i>Entrevistado/a</i>	<i>Nível de escolaridade</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Idade</i>	<i>Tempo de serviço</i>	<i>Nacionalidade</i>
<i>Vilma</i>	Doutora	Biologia	48 anos	20 anos	Brasileira
<i>Wiltick</i>	Mestrado	Biologia	37	5 anos	Guineense
<i>Cardoso</i>	Licenciado	Química	39	12 anos	Guineense
<i>Ane</i>	Mestra	C. Biológica	35	2 anos	Brasileira

Fonte: o autor.

Apresentam-se, a seguir, os questionários aplicados aos(às) professores(as) que lecionam ou lecionaram Ciências no Brasil e Guiné-Bissau, os quais estão caracterizados no quadro anterior.

Importa ressaltar que, em conformidade com a proposta desta pesquisa (SENTIDOS SOBRE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES DO BRASIL E GUINÉ-BISSAU), foram elaboradas questões com o objetivo de subsidiar a análise e responder ao problema de investigação. Cabe destacar que as três primeiras perguntas têm como finalidade traçar o perfil dos(as) nossos(as) entrevistados(as), enquanto as últimas quatro estão relacionadas diretamente com a pesquisa.

Qual seu nível de escolaridade?

Em que ano você se formou?

Há quanto tempo trabalha como professor de Ciências?

Desde a sua formação, tem participado de um curso de formação dos professores na sua área? Quantas vezes por ano?

De acordo com o sistema educativo ao qual estamos habituados, geralmente, a área/disciplina “responsável” para o ensino de leitura/escrita é Português. Concordas com esta afirmação? Justifique sua resposta.

Independentemente da sua área de formação, enquanto professor(a), é preciso ensinar leitura e escrita nas aulas de Ciências? Por quê?

Nas suas aulas diárias, há momentos/dias específicos para abordar as questões relacionadas à leitura e escrita? Por qual motivo?

Nos materiais didáticos-pedagógicos que orientam o seu trabalho, quais são os(as) autores(as), referenciais teóricos ou bibliografias que embasam a sua prática enquanto professor(a) de Ciências?

Com o intuito de conferir rigor analítico e profundidade hermenêutica ao exame do corpus, os dados foram estruturados em duas macros categorias fundamentais, desdobradas em subcategorias analíticas construídas *a posteriori* e desenhadas especificamente para responder às especificidades desta investigação:

A) Significados sobre leitura e escrita no ensino de Ciências: essa dimensão dedica-se a investigar as concepções ontológicas e epistemológicas que os docentes possuem sobre o ato de ler e escrever. Para além do aspecto técnico, abarca as estratégias pedagógicas e as intencionalidades didáticas mobilizadas no cotidiano escolar, revelando como a linguagem é significada no ensino de Ciências.

B) Circunstâncias materiais e simbólicas de leitura e escrita: este eixo debruça-se sobre as condições de produção do trabalho docente, compreendendo desde os obstáculos infraestruturais e pragmáticos até as barreiras simbólicas. Foca-se, sobretudo, na complexa relação do professor com a linguagem científica e nas tensões inerentes à sua apropriação e transmissão.

A sistematização dessas unidades operou-se por meio da categorização temática, entendida como um processo de síntese interpretativa que busca desvelar tanto as regularidades enunciativas quanto as dispersões de sentido presentes nos discursos. A arquitetura desses eixos fundamentou-se em dois critérios centrais: a recorrência, que evidencia a cristalização de certas formações discursivas; e a relevância pragmática, que privilegia fragmentos de densa carga simbólica e com potencial de ruptura frente à lógica colonial e eurocêntrica.

Desse modo, essas categorias não funcionam como gavetas estáticas, mas como lugares de interpretação vivos que emergem da exegese textual. Tal estrutura possibilita o diálogo entre a pluralidade de vozes de docentes brasileiros e guineenses, costurando uma narrativa coesa que coloca em relevo as tensões, as identidades e as estratégias de resistência que moldam o campo educacional em ambos os contextos transatlânticos.

A - Significados sobre leitura e escrita no ensino de Ciências

Vilma, R1	Claro que não. Todos os professores têm a “obrigação” moral, independentemente da disciplina que lecionam, de promover momentos de diálogo e interação.
-----------	---

Nesse primeiro excerto, a colaboradora Vilma respondeu negativamente à primeira questão. No entanto, compreendemos que, embora sua resposta esteja formulada de maneira negativa - “*Claro que não*” -, não significa uma negação do modo como o ensino de leitura/escrita ao qual estamos habituados é tradicionalmente estruturado nas instituições públicas e privadas da sociedade contemporânea. Ao contrário, sua resposta indica uma crítica à própria delimitação por áreas do conhecimento. Sua justificativa, nesse sentido, explicita de forma clara seu posicionamento a respeito:

“Todos os professores, independentemente da área que lecionam, têm a ‘obrigação’ moral, de promover momentos de **“diálogo e interação”**”.

Se considerarmos que a concepção discursiva de leitura propõe uma visão mais ampla e crítica da linguagem, é possível afirmar, sem exagero que, *o diálogo e a interação* se inscrevem nessa amplitude. *O diálogo e a interação* no processo de ensino e aprendizagem, simbolizam, na fala da colaboradora, a consciência de uma professora não autoritária. Isso porque, em uma relação em que não há diálogo e interação, prevalece a imposição. Ela entende que, para (des)construir os sentidos, é necessário escutar o outro lado, dialogar e interagir. Bakhtin (1992) salienta que o diálogo é a comunicação verbal entre duas ou mais pessoas, ou seja, toda forma de comunicação verbal constitui uma forma de interação.

Considerando os conceitos de *diálogo e interação*, mobilizados pela professora, é exequível enquadrar o sentido sobre leitura e escrita inscrito no interior de seu discurso como **dialógico**. Conforme o círculo de Bakhtin, responsável pelo desenvolvimento desse conceito, a perspectiva **dialógica da leitura** é concebida a partir de ações de produção de sentidos que privilegiam o diálogo como uma ponte entre os sujeitos sócio e historicamente situados (Menegassi, *et al.*, 2022). Assim, ao evitar impor suas ideias e visões de mundo aos alunos de maneira mecânica, a professora adota a seguinte postura:

No início de cada ano letivo, procuro realizar, com os meus alunos, inúmeras atividades, com o intuito de captar seus pontos fortes ou não. E é com base nesse diagnóstico que elaboro minhas aulas.

De certa maneira, a colaboradora Vilma, enquanto professora experiente, compreendeu que, no ato de ensinar, não deve haver imposição. Por essa razão, procura realizar sérias atividades, como forma de *interação-diálogo*, o que lhe permite elaborar e executar planos de aulas de acordo com a necessidade de seus alunos, sem assumir uma postura de “sabe-tudo” ou de mera “detentora” do conhecimento, isto é, alguém que apenas transmite conteúdos.

Em relação a isso, Orlandi (2012) afirma:

Não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (Orlandi, 2012, p. 14).

Wiltick, R1	Esta afirmação é uma falácia.
-------------	-------------------------------

O colaborador Wiltick seguiu a mesma linha de pensamento de Vilma. Ao apontar que a “afirmação” (pergunta) é uma falácia, Wiltick corrobora com a ideia de que a leitura e a escrita, enquanto habilidades e técnicas aprendidas, não deveriam ser delegadas exclusivamente aos professores de áreas de linguagens. A fim de explicar tal afirmação, Wiltick coloca:

Creio que, em qualquer disciplina, a questão do ensino de leitura e escrita é indispensável. Senão, vejamos: como podemos resolver equações matemáticas se não sabemos ler e escrever? Creio que é preciso ensinar leitura e escrita em Ciências, de maneira que isso permita aos alunos escreverem e lerem melhor.

Além de serem categóricos em seus argumentos, ainda que nem sempre de forma explícita, Vilma e Wiltick expressaram ideias semelhantes, indicando que o ensino da leitura e da escrita é compreendido como uma espécie de “obrigação moral”. Ainda, é possível perceber, nas falas dos entrevistados, a compreensão e a relevância do assunto em causa.

Esses argumentos confirmam o que foi discutido na seção Leitura e Escrita: Um ato Pedagógico de Qualquer Docente. Importa salientar que não se trata de defender que professores(as) de Geografia, Matemática, Biologia, Física ou Química assumam o papel de docentes de redação ou de leitura e escrita. Tampouco se pretende criticar a demarcação do conhecimento por áreas; ao contrário, a intenção centra-se na problematização do ensino mecânico dos conceitos e vocabulários em Ciências, frequentemente desvinculado do contexto dos alunos e apresentado de forma isolada.

Cardoso, R1	Sim, concordo completamente, pois sou o fruto desse sistema.
-------------	--

Por sua vez, o entrevistado Cardoso respondeu de maneira distinta de seus colegas; contudo, a semântica de seu raciocínio em relação à questão aproxima-se da deles. O colaborador afirmou que, no sistema educativo ao qual estamos habituados, geralmente, a área/disciplina “responsável” pelo ensino de leitura e escrita é a Língua Portuguesa. Entretanto, segunda sua perspectiva, trata-se de um sistema equivocado que forma alunos (as) com inúmeros problemas em relação à questão de leitura e escrita. Em sua resposta, o entrevistado buscou sustentar seu argumento ao argumentar que é “*fruto desse sistema*”, indicando que concluiu o Ensino Fundamental apresentando muitas dificuldades. Uma das consequências desse sistema, portanto, é a formação de estudantes com limitações nesse campo. Tal condição não está relacionada à capacidade cognitiva dos alunos, mas pode ser compreendida como resultado de práticas pedagógicas historicamente constituídas, possivelmente herdadas dos processos de colonização.

Nesse sentido, o entrevistado afirmou:

Mas acho que a tarefa de ensinar a leitura ou escrita é de qualquer área. Quando não olha para essas coisas, as pessoas saem do Ensino Fundamental com dificuldade. Por causa disso... levo tudo em consideração nas minhas aulas...

É possível constatar, na parte final do trecho acima que, agora, como professor (condição de produção), o colaborador Cardoso busca introduzir, em suas aulas, práticas inovadoras que coadunam com a nossa tese inicial. O lugar que ocupa enquanto docente lhe confere o status de sujeito que pode propor e sugerir ideias em torno da sua prática pedagógica.

Ane, R1	Bom, é um padrão já cristalizado em nossa sociedade que nos causa problemas como professoras, mas a tarefa de ensinar ler e escrever é de todos. Penso que temos que ter iniciativas próprias, sabe? Pensar fora da caixinha, sabe? Eu tento fazer equilíbrio para evitar a exclusão daqueles alunos que não sabem escrever, sabe?
---------	--

Em sua resposta à primeira pergunta, a colaboradora Ane não apenas mostrou compreender a questão em análise, como também avançou ao afirmar que se trata, de fato, de um sistema vigente e praticamente naturalizado nas instituições escolares das sociedades contemporâneas, o qual, inclusive, causa problemas aos professores. Todavia, indicou que a tarefa de ensinar leitura e escrita é de todos.

Apesar de este ser um padrão cristalizado em nossa sociedade, pode-se inferir que a colaboradora sugere que isso não implica a obrigatoriedade de sua reprodução por parte dos

agentes educacionais, pois é prejudicial à uma educação emancipadora, libertadora e democrática.

Com base em seus argumentos, podemos presumir que, o sentido da leitura e da escrita que está inscrito em sua apreciação e que orienta a sua prática pedagógica, não está distante da concepção **discursiva de leitura**. De acordo com Orlandi (2012), essa concepção consiste em considerar a leitura a partir da ótica de que ela não é apenas um ato individual. A colaboradora poderia simplesmente ignorar as dificuldades encontradas no seio dos seus alunos, mas não o fez; ao contrário, pensou consigo mesma e disse: existem outras alternativas e caminhos. O que a levou a não seguir o caminho preestabelecido? Segundo ela,

Penso que temos que ter iniciativas próprias, sabe? Pensar fora da caixinha, sabe? Eu tento fazer equilíbrio para evitar a exclusão, àqueles alunos que não sabem escrever, sabe... tento sempre adaptar minhas aulas. Tem turmas que têm mais de 4 alunos que não sabem ler e nem escrever. Não gosto de chegar e dar aulas simplesmente. Não consigo simplesmente passar ou fingir que está tudo bem, sabe?

Não obstante, uma das maiores barreiras desse sistema caducado, encontra-se inscrita nas veias das propostas pedagógicas adotadas no Ensino Fundamental pelas escolas da rede pública, não apenas no município de Florianópolis, mas em todo o país. Nesse contexto, destaca-se o que a colaboradora classifica como **progressão continuada**. Enquanto tais propostas pedagógicas permanecerem nas escolas, os esforços, a dedicação e as iniciativas dos professores para transformar esse cenário tendem a ser limitados em seus efeitos.

Para Neves e Boruchovitch (2004, *Apud* Fregoneza, 2000), a proposta pedagógica chamada progressão continuada, instituída em 1996, enquadra-se como uma proposta que contém orientações diversas no interior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela altera as clássicas formas de avaliação, ou seja, os arcaicos boletins e as notas que eram entregues a cada dois meses, sobrevivendo, dessa maneira, o processo avaliativo formativo dentro de sala de aula, com sugestões e sem conceitos ou notas.

Importa ressaltar, nesse ponto, a noção de **formação discursiva** que, segundo Orlandi (2012), permite compreender o “já posto” ou uma posição em um determinado período sócio histórico, delimitando, assim, o que deve ou não ser dito. Afinal, a nossa percepção de mundo não brota do nada. Ela se inscreve e é consequência do convívio, de trocas sociais e do modo como as relações sociais são administradas por relações de poder, de aliança, antagonismo ou dominação (**formação social**).

Todavia, ao dizer: Penso que temos que ter iniciativas próprias, sabe? Pensar fora da caixinha, sabe? (**Condição de produção**), a colaboradora, enquanto professora, pressupõe que,

embora exista um padrão de como se deve proceder naquela conjuntura específica – e que tende a ser seguido independentemente das circunstâncias –, é possível construir outras direções horizontais, outros caminhos como possibilidades para atingir seu objetivo e mudar a situação dos seus alunos.

Vilma, R2	Não exatamente. Leitura e escrita é ou será a consequência da aula. Não existe um momento específico.
------------------	---

Sobre a questão acima, a professora retrucou: “não exatamente”. Ou seja, apesar de não dispor de um cronograma com períodos específicos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, isso não implica que não leve a questão em consideração. Aliás, ela reafirma que, “leitura e escrita é ou será a consequência do diagnostico/aula”.

Considerando sua vasta experiência como professora da rede pública, a colaboradora Vilma não só compreendeu sua tarefa enquanto educadora na área de Ciências, exercendo sua nobre função com o intuito de fazer com que seus alunos superem quaisquer barreiras encontradas ao longo do ano letivo, como também entende que, apesar de sua área específica seja a Biologia, isso não é razão para ignorar ou relegar as habilidades em questão aos educadores de Língua Portuguesa, Literatura ou áreas afins. Ela afirma: “na verdade, a língua portuguesa está em tudo, tanto que faço correções de caderno”.

Não mais do que os outros trechos, mas esse recorte nos interessa de maneira especial. Perceba que, quando a colaboradora assegura que *a língua portuguesa está em tudo*, ela não tem intenção de externar o óbvio, isto é, o fato de que a maior parte da população brasileira tem o português como língua materna e língua de ensino. As crianças, desde cedo, são estimuladas em português brasileiro e, apenas posteriormente, quando atingem um nível considerado mais ou menos obrigatório - de acordo com os projetos e objetivos de cada - passam a aprender uma outra língua como o inglês, por exemplo, como adicional.

Acreditamos que a colaboradora buscava explicitar a noção de compreensão em si. Ou seja, saber ler/escrever, por si só, não significa a compreensão do texto lido; não é sinônimo de apreensão do objeto lido. Todavia, ler e escrever são algumas etapas do processo da compreensão como um todo. Orlandi (2012) sustenta que a compreensão tem a ver com o modo de significado, isto é, com o conhecimento de como um objeto simbólico produz sentidos. Para atingir esse nível, é necessário ir além do simples ato de ler e escrever.

É claro que a correção de cadernos no âmbito educacional, dependendo do(a) professor(a), pode ter objetivos específicos e, obviamente, limitações, sobretudo se for o único método utilizado para sanar ou superar dificuldades identificadas após o diagnóstico. Todavia, se ampliarmos a análise e considerarmos que a professora, além da correção de cadernos, utiliza método aula/diagnósticos para estabelecer direções e objetivos do período com seus alunos, compreenderemos que ela está determinada a romper com as barreiras existentes naquela instituição.

Apesar da consciência de “o que está em causa”, é possível perceber, também, que os profissionais não possuem uma base sobre como trabalhar, na prática, a leitura e a escrita. Nas observações realizadas, isso ficou evidente. Essa mesma conclusão é compartilhada por professores da área em questão, Cassiani, Giraldi e Linsigen (2012, p. 45), ao afirmarem que “na formação inicial desses professores, constatamos que há pouca ou nenhuma chance de refletir sobre questões de leitura”.

Cardoso	Dependendo da situação em que se encontra seus alunos, sim.
---------	---

Além de Vilma, na mesma linha de raciocínio, o colaborador Cardoso respondeu de maneira semelhante. Segundo ele, para implementar leitura e escrita em seu cronograma, é necessário haver uma necessidade nesse sentido. É possível presumir que, diante dessa situação, o colaborador parte da ideia de que, se no início do ano letivo ele encontrar alguns alunos que não têm domínio dessas habilidades, sua tarefa como professor será trabalhar para minimizá-las, auxiliando seus alunos a superarem tais dificuldades.

A posição do colaborador Cardoso é tecnicamente e pedagogicamente equilibrada, visto que, pelo que nos parece, não adianta traçar o plano de aula ou produzir materiais sem antes conhecer seus alunos.

Ane	Sim. Bem presentes nas minhas aulas. É meio difícil estudar a Ciência sem ter ou dominar o básico sobre leitura e escrita. Então, isso é uma das principais dificuldades. Acredito que, saber ler e escrever é mais importante do que saber a ordem dos planetas, por exemplo, sabe? Não é que, aprender sobre o sistema solar é irrelevante, mas saber ler e escrever vem antes disso e será mais proveitoso do que saber a ordem planetas, sabe?
-----	--

Por sua vez, Ane respondeu afirmativamente (**mecanismo de antecipação**) à questão em causa, afirmando que a questão de leitura e escrita “é bem presente nas suas aulas”. Ou seja, eu, na condição de pesquisador, interessado em compreender o papel da leitura e da escrita no ensino de Ciências, e ela, enquanto professora da mesma área, demonstra consciência da relevância dessa questão. Isso não significa que ela tenha respondido afirmativamente apenas por responder ou para não discordar de mim, ainda que possa parecer. Ela argumenta, explicando:

Gosto de trazer a origem das palavras, pois muitas palavras dentro da Ciência têm origens latinas e gregas. No final de cada capítulo, busco discutir com meus alunos sobre os conceitos principais que derivam desse capítulo...

Wiltick	Não, não há. Porque não é uma coisa da nossa/minha área.
---------	--

Na sua resposta sobre se há dias específicos para o ensino da leitura e escrita ou não, Wiltick respondeu negativamente, argumentando que não é habitual os professores da sua área ensinarem algo específico como leitura e escrita. Em relação a esse assunto, Cassinai, Giral di e Linsengen (2012, p.45) concluíram o seguinte: “percebemos que, o esperado em relação às disciplinas de ciência naturais, se resumem à extração de informações úteis”.

Durante a conversa, ele afirmou que chegou a tentar a implementar o ensino de leitura e escrita, tendo em vista a situação de seus alunos; inclusive, porém, a direção e os alunos não gostaram da ideia, alegando que estavam na aula de Matemática e não na aula de Português. Nesse trecho da entrevista, ficou nítida a concepção que orienta inúmeras profissionais sobre ensino de leitura e escrita em Ciências.

Ane	Concordo plenamente. Não adianta de nada se não saber ler, escrever ou interpretar.
-----	---

A colaboradora Ane respondeu afirmativamente que ‘não adianta de nada se não saber ler, escrever ou interpretar’. Saber ler, escrever e interpretar, nesse caso, não é sinônimo de decifrar frases isoladas, identificar a personagem principal de um determinado texto ou ainda saber quantos parágrafos, quantas personagens e quem é o autor de uma obra. Ainda que esses elementos façam parte da composição de um texto, podemos dizer que esse nível de leitura, escrita e interpretação, se enquadra, talvez, em uma das primeiras fases do processo de ensino e aprendizagem sobre leitura, escrita e interpretação. Acredito que ninguém, nenhum pai, mãe

ou encarregado de educação concordaria ou se conformaria em ver alunos no último ano do Ensino Médio estagnados nesse aspecto básico da leitura e escrita.

É indispensável mobilizar o patrono da educação brasileira, Freire (2005), quando ele descreve o principal objetivo de uma educação bancária.

Além da ausência de um plano de formação de professores por parte do governo, enquanto entidade responsável, podemos citar, também, a quantidade de alunos em sala de aula sob a responsabilidade de um único profissional e as condições de trabalho. Essas dificuldades, inevitavelmente, acabam impactando o trabalho do profissional.

Wiltick	Sim, é indispensável. Quando comecei a lecionar, percebi que meus alunos tinham uma enorme dificuldade sobre leitura e escrita. Introduzi práticas que me auxiliassem a ultrapassar as dificuldades, mas não durou muito tempo. A direção da escola perguntava para mim se eu era professor de Matemática ou não. Meus alunos também não gostavam.
---------	--

O homem, por natureza e pela forma como escolhe se organizar em seu meio social, estabelece, em parte, sua organização a partir de regras e leis gerais instituídas naquela sociedade. Isso está longe de ser algo negativo, pois a organização, em si, não tem relação com a imposição ou superioridade de uma classe sobre outra ou algo do gênero. Contudo, essas estratificações tornam-se inadequadas quando gerenciadas e dirigidas por pessoas que não têm nada a perder ou que não entendem sua finalidade e seus objetivos. Segundo o nosso colaborador Wiltick, ensinar as habilidades de leitura e escrita é indispensável, independentemente da área ou disciplina.

Convicto de sua prática e de seu papel enquanto professor, ele preferiu fugir do senso comum: mesmo não sendo professor de leitura e escrita ou de Língua Portuguesa, precisava, ao menos, amenizar essas dificuldades de seus alunos. No entanto, ele foi proibido de fazê-lo sob a justificativa de que não era o professor de leitura. Ele colocou a situação da seguinte forma:

Quando comecei a lecionar, percebi que meus alunos tinham uma enorme dificuldade sobre leitura e escrita. Introduzi práticas que me auxiliassem a ultrapassar as dificuldades, mas não durou muito tempo. A direção da escola perguntava para mim se eu era professor de Matemática ou não.

A direção da escola que, nesse caso, se enquadra no topo da pirâmide, deveria ter sido mais compreensiva e buscado outra forma de solução, dialogando com o professor. No entanto, não foi o que ocorreu: o professor foi questionado quanto à sua especialidade. Além de uma

chamada de atenção, o questionário feito pela direção da escola, assume um tom que pode ser interpretado como uma ameaça, o que foi suficiente para que o professor entendesse o recado: ou seja, “foque na sua especialidade, que é Matemática”. A posição da direção da escola foi, sem dúvida, autoritária, visto que, no papel de gestão de uma instituição inserida em uma sociedade democrática, o modo de abordagem escolhido não condiz com os preceitos e regras que regem a democracia.

Novamente, chegamos à conclusão de que o discurso da direção da escola tem raízes no chamado conceito de **formação discursiva** que, segundo Orlandi (2012), explica o “já posto” ou uma posição em um determinado período sócio histórico, delimitando, assim, o que deve ou não ser dito.

Vilma	Sim. Porque a língua portuguesa está em tudo.
-------	---

A colaboradora Vilma não alongou sua fala quanto à questão colocada. Ela entende que, apesar das especificidades dos campos, das linguagens, dos códigos técnicos e das disciplinas, todos têm um elemento em comum: a língua portuguesa. Professores de Geografia, Física, Estatística, Matemática, Geometria, Química etc. discutem e versam seus conteúdos em um único idioma: o português. Razão pela qual é indispensável que todos compreendam essa indispensabilidade. A nossa colaboradora afirma: *Sim. Porque a língua portuguesa está em tudo.*

Cardoso	Quando há uma necessidade, sim. Mas de modo geral, não é o que habituamos fazer, como professores de Ciências.
---------	--

Partindo da contribuição do colaborador Cardoso, é possível presumir que, normalmente, espera-se que uma criança, em determinada turma ou nível de escolaridade, tenha aprendido e adquirido o mínimo de leitura e escrita exigido para esse nível. Dessa forma, ao dizer: Quando há uma necessidade, sim, ele salienta que, se esse nível básico não for atingido, ele, enquanto professor de Matemática, deve buscar promover práticas que permitam aos alunos superar as dificuldades inerentes à leitura e à escrita e, assim, estarem aptos ao nível esperado.

Diferentemente do colaborador Cardoso, há professores que naturalizaram práticas que não contribuem para o melhor desenvolvimento dos alunos nesse sentido. Preferem manter a concepção de que são professores de Matemática e não professores de leitura e escrita. Isso

pode ser confirmado no trecho a seguir: Mas de modo geral, não é o que habituamos fazer, como professores de Ciências.

A concepção de leitura e escrita do nosso professor-colaborador é uma concepção voltada à busca de reversão da situação e das dificuldades em que se encontram os alunos, ou seja, uma abordagem voltada às suas necessidades. Nesse sentido, importa frisar que, embora os professores possam ter iniciativas boas e indispensáveis como essas, quando tais ações são individuais e não contam com o apoio da direção da escola, da secretaria de educação do município e do estado, é possível que não tenham sucesso a longo prazo. Isso porque o sistema que gere esse espaço continua o mesmo, e o interesse não é coletivo, mas individual. Assim, o mínimo que se pode esperar desse “projeto individual” são resultados positivos, porém temporários e de curto prazo.

B- Circunstâncias materiais e simbólicas de leitura e escrita

Vilma, R2	Sim, para todos os professores da rede. Acontece uma vez ao mês, ou seja, dez vezes ao ano.
-----------	---

Por que pensar na formação dos professores de Ciências? De acordo com os objetivos do nosso trabalho, ponderar sobre a formação dos professores de Ciências na Educação Básica, está ligado à compreensão de todo o processo pedagógico de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, da leitura e da escrita. Em sua resposta, a colaboradora Vilma afirma que, em cada ano letivo, todos os professores da rede municipal participam da formação de professores de Ciências, a qual ocorre uma vez ao mês. Entendemos que a Ciência não está desvinculada da realidade social, razão pela qual a formação de professores desta categoria não deveria ser diferente. Ou seja, a formação de professores de Ciências deveria ser pensada em torno dos problemas sociais concretos que emergem da Educação Básica, como a leitura e a escrita, por exemplo. Ademais, sobre isso, Orlandi (2012) salienta que a linguagem é a mediação necessária e inquestionável entre o homem e a realidade natural e social que o cerca.

Durante a conversa, ao versar sobre os temas e o debate em torno da formação, chegamos à conclusão de que esses encontros poderiam ser mais abrangentes, pontuais e objetivos em relação ao que realmente interessa, se pensados a partir da interdisciplinaridade. Sobre isso, Vilma foi clara em sua fala ao afirmar que,

A formação em si, não tem nada a ver com atualização de currículo, e sim, com treinamentos, sugestões de como lecionar, conhecer lugares, etc. então, a questão de atualização de currículo é próprio do docente.

Nesse âmbito, em que é preciso seguir e obedecer a uma certa hierarquia (**formação discursiva**), talvez a única opção restante, considerando a situação concreta e imediata e pensando a longo prazo, seja a reinvenção do próprio professor em relação aos objetivos de uma educação emancipadora e libertadora. Essa reinvenção está relacionada à criação de possibilidades inovadoras que lhe permitam exercer sua função-pedagógica de forma politicamente convicta. Trata-se de não se conformar com o sistema vigente, a partir do momento em que se percebe que, ao segui-lo, a finalidade e o objetivo principal da educação acabam sendo adiados. Aliás, a colaboradora afirma: “conheço alguns colegas que trabalham da mesma forma há vinte anos”.

Wiltick, R2	Não, nunca participei de uma formação, pois não tinha na região onde fui colocado.
-------------	--

Na fala do colaborador Wiltick, ficou evidente a desvalorização da categoria docente por parte do governo. Durante o tempo que lecionou, Wiltick nunca participou de uma formação de professores de Matemática, pois foi enviado para uma região distante da capital, Bissau, onde nenhum professor teve a oportunidade de participar de formações da sua categoria.

Sobre essa questão, podemos dizer o seguinte: na Guiné-Bissau, o processo de colocação de alguns professores na região do país é triste, não apenas em termos de assistência à formação docente, mas também quanto à criação de minibibliotecas para suprir a falta de livros e incentivar a comunidade, como um todo, à leitura. Geralmente, essas pessoas são literalmente esquecidas por parte do governo ou pelas autoridades regionais.

Em um país como a Guiné-Bissau, onde a educação não tem sido prioridade em nenhum dos governos existentes até aqui, qual será o nível dos estudantes em termos gerais? Aliás, como chegamos a esse nível de desinteresse por nós mesmos enquanto nação? A pior parte de tudo isso talvez seja a dupla incompreensão: de um lado, há uma cega e total incompreensão por parte do governo que decidiu adotar a língua do colonizador como a única do ensino, sem nunca pensar quais seriam as consequências disso para nossa realidade sócio e culturalmente multilíngue; de outro, estão as vítimas, os alunos. Por não compreenderem os conteúdos transmitidos em português, eles são obrigados e cobrados a decorarem

mecanicamente os conteúdos sem nenhuma preocupação que vai além do simples objetivo de decorar.

Cardoso	Sim, participei de algumas formações. São formações dadas pelas ONGs, na maior parte. Mas há sempre uma ligada ao governo de Portugal, participei dela uma vez.
---------	---

Por sua vez, o colaborador Cardoso respondeu afirmando que participou de algumas formações de professores de sua categoria. Talvez alguém se pergunte: mas o Cardoso teve essa possibilidade e o Wiltick, não; como, então, posso afirmar que o governo não tem interesse nesta questão? Até certo ponto, essa é uma questão legítima, visto que, por menor que seja o país, como é o caso da Guiné-Bissau, nem sempre será possível cobrir todo o território em determinadas questões. Todavia, isso não se aplica à Guiné-Bissau, por duas razões muito simples: primeiro, as formações das quais Cardoso participou, em sua maioria, são iniciativas de ONGs e do governo português; ou seja, o governo da Guiné-Bissau atua apenas como intermediário nesse processo. A segunda razão está ligada à forma como esses projetos e formações são efetivados e ministrados.

As pessoas encarregadas para tais formações, na sua maioria, são estrangeiras que não conhecem a realidade do país em termos do que realmente importa e é necessário. A execução desses projetos, geralmente, resume-se a meras formalidades. Para oferecer essas formações, as ONGs estabelecem suas regras, sem considerar a realidade local de aplicação dos projetos. O governo, como sempre, concorda e assina sem pensar duas vezes.

Ane	Sim, a gente tem sempre formações e reuniões.
-----	---

Ane afirma que os professores da sua área realizam formações e reuniões com frequência. Ainda que tais formações e reuniões não consigam debater grande parte dos problemas inerentes à educação, não se pode negar que a iniciativa e o interesse em discutir e tentar resolver alguns assuntos específicos que emergem do contexto educacional são, no mínimo, louváveis.

Num contexto em que existe a possibilidade de conversar e debater questões no ambiente educacional de uma dada sociedade, a chance de os professores serem autoritários é praticamente inexistente.

Todavia, nessas reuniões, os professores não são instruídos nem discutem como um professor de Ciências poderia conciliar suas práticas profissionais com a questão da leitura e da escrita.

Vilma	Além do livro didático, não tenho livros ou bibliografias específicas...
--------------	--

Pensar sobre a bibliografia utilizada para embasar as práticas dos professores de Ciência é, sobretudo, buscar compreender a base que orienta suas ações e seus afazeres enquanto educadores. A colaboradora Vilma, durante a conversa, relatou que, além do livro didático fornecido pela secretaria de educação do estado, não utiliza outras bibliografias. Não pretendemos menosprezar a importância que o livro didático representa, porém, nossa intenção é enfatizar a relevância de se ter bibliografias diversas para uma educação politicamente democrática.

Para nós, democratizar a educação nessa etapa, especialmente no ensino de Ciências, no sentido de apresentar diferentes perspectivas sobre um determinado fenômeno ou fato, é indispensável, uma vez que é a partir dessa fase que muitas crianças, com auxílio de seus professores, constroem suas ideias e convicções sobre inúmeros assuntos aos quais terão acesso dentro e fora de sala de aula.

Posto isto, vale sublinhar que a maior parte dos professores de Ciências, senão todos, enfrentam inúmeras dificuldades nas suas práticas enquanto profissionais de educação, por exemplo, no que tange à formação inicial voltada à leitura e à escrita. Nessas condições, o profissional é obrigado a basear suas práticas diárias dentro dos moldes e aspectos de sua formação inicial, os quais, muitas vezes, não contemplam muito pouco essas questões. Sobre isso, Freire (2005) nos alerta ao indagar: como pode uma pessoa, um profissional de educação, instruir seus alunos sobre leitura e escrita ou alfabetização sem ter o mínimo de formação sobre como fazer isso na teoria e na prática?

Ane	Digamos que o livro didático é uns dez por cento do meu planejamento. Primeiro porque tem assuntos que eu ensino que não estão no livro e tem conteúdos que tem uma linguagem muito técnica, daí procuro resumir e passar para eles depois. Geralmente eu mesma faço minhas aulas, tipo, pesquiso na internet, leio alguns livros e monto a minha aula a partir disso, por exemplo, uma coleção que uso quase sempre é vida e biologia .
------------	---

Ao responder ao questionário proposto, colaboradora Ane mostrou-se equilibrada em suas colocações, sem menosprezar a contribuição do livro didático no exercício da sua função. Para ela, o livro didático é importante e, talvez, indispensável para embasar a prática docente; contudo, essa prática não deve ser resumida apenas a esse recurso. Segunda ela, digamos que o livro didático é uns dez por cento do meu planejamento.

Wiltick	Não, só livros didáticos. A questão dos livros (bibliografias) é uma questão séria na nossa realidade. Por exemplo, certa vez, pedi emprestado um livro de Matemática ao meu professor. Além de enrolar, ele me deu o livro rasgado. As folhas onde ficam autores, organizadores, editoras e as bibliografias utilizadas, citadas, foram rasgadas.
----------------	--

A realidade dos professores na Guiné-Bissau é, lamentavelmente, triste; aliás, a conjuntura político-educacional revela-se desoladora. Isso pode ser constatado na fala do colaborador Wiltick. Não foi fácil externar essa situação, provavelmente assim como também não foi fácil vivenciá-la. Na visão de Wiltick, a questão em causa é muito séria quando se trata da Guiné-Bissau. Qual seria o motivo que levou este profissional a agir e a se comportar dessa forma? Seria porque ele acredita que, enquanto professor, deve ser o único detentor do conhecimento, impedindo que os alunos tenham acesso à fonte? Ou seria isso o reflexo da herança colonial? Ou, ainda, as páginas do livro foram rasgadas por descuido – por uma pessoa bêbada ou até uma criança?

Podemos considerar, por exemplo, que, dentre as hipóteses acima, a última esteja correta. Todavia, isso nos leva a outra questão: não seria muita coincidência o fato de terem sido rasgadas páginas-chave e específicas? Não se tratava de páginas quaisquer.

Por todas essas e outras questões não mencionadas, acreditamos que o pensamento social desse professor – e de modo mais amplo, do povo guineense – pode estar inscrito no que Wa Thiong'o classifica como alienação colonial ou o que Fanon (2008) denomina de complexo processual de um povo colonizado. Isso porque, o pensamento desse professor não é algo isolado. Ao contrário, Wa Thiong'o (2015) nos agracia com uma reflexão importante ao afirmar que os constantes problemas no interior do continente africano não são coincidência, nem fruto exclusivo de escolhas individuais; estão, antes, ligados à situação histórica do próprio continente e de cada país, respectivamente. O comportamento do professor em causa enquanto profissional, reflete a sua formação desde a creche até a universidade e sua formação enquanto um produto da colonização.

De acordo com Mignolo (2003), no século XVI, o critério utilizado para classificar e hierarquizar a inteligência e a civilização dos povos não europeus era o não domínio da escrita alfabética. Mais tarde, entre o final do século XVIII e o início do XIX, esse critério foi ampliado. Em conjugação com o anterior (domínio da escrita alfabética), passou-se a considerar a noção de “povos sem história”, ou seja, todos os povos do sul global não tinham história, ou nas palavras do próprio autor, “situavam-se em um tempo anterior ao presente”. Os povos “com história” sabiam ler e escrever a dos povos que não a tinham” (p.23). Adichie (2019) classificou como o perigo de uma história única. A mesma autora nos alerta dizendo, “se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele” (p. 10).

Estes, entre outros, são traços do sistema colonialista impostos aos países invadidos para justificar seus atos brutais, sua farsa e uma suposta superioridade sobre o sul global. A colonização, enquanto sistema opressor e sanguinário, imprimiu na Guiné-Bissau e em outras sociedades invadidas características singulares e intrinsecamente antidemocráticas em todas as camadas.

No interior desses critérios, encontra-se a questão principal que nos interessa: a língua. Ela foi e continua a ser o principal meio utilizado para manter o povo preso mentalmente, mesmo após as independências nos anos 1960. Como os povos colonizados poderão se libertar enquanto a língua do colonizador dita e tece as palavras de sua própria história social, política e cultural? De que forma escapar da prisão mental imposta pela língua do opressor, se ela constitui o principal meio que molda a forma de ser e até os pensamentos mais íntimos? Enfim, seria possível conceber a descolonização plena sem a (des)construção da hegemonia imposta pela língua do colonizador?

Voltemos à questão em análise. Acreditamos que comportamentos como aquele se enquadram no que Mignolo (2003) classifica como **diferença colonial**. Para esse autor, trata-se de um espaço físico e imaginário onde a manifestação da colonialidade do poder pode ser constatada. Dentre todas as instituições da sociedade, a mais propensa a praticar e a externar tais imposições ou a diferença colonial é, sem dúvida, a educação escolar, por meio dos recursos humanos, das mentes colonizadas. Em seu livro *Descolonizando a Mente: a Política da Linguagem na Literatura Africana*, sobre a linguagem e seu impacto (des)construtivo na cultura, história e identidades nacionais, Wa Thiong'o (2015) assevera:

A Berlim de 1884 foi efetivada através da espada e da bala. A noite da espada e da bala, porém, foi seguida pela manhã do giz e do quadro-negro. A violência do campo de batalha foi seguida pela violência psicológica da sala de aula. Mas onde o primeiro foi visivelmente brutal, o segundo foi visivelmente gentil ... os métodos da fase colonial consistem em saber como matar eficientemente e curar com a mesma arte (Wa Thiong'o, 2015, p. 49).

Seguindo essa lógica de pensamento, de acordo com o mesmo autor, o continente africano, de modo geral, chegou à conclusão de que o poder real do qual foi vítima não consistia, de maneira alguma, nas tecnologias sofisticadas de guerra ou nos canhões, mas sim no que veio depois dos canhões. Dessa forma, o canhão foi sucedido pela nova escola. Wa Thiong'o (2015, p. 49) afirma: “a nova escola tinha tanto a natureza do canhão como a do ímã. Do canhão, ela tomou a eficiência de uma arma de guerra”. Todavia, no desdobramento do segundo aspecto, a nova escola era a maior e mais profícua ao canhão, o que eternizou a conquista e alienação dos povos invadidos. Para o autor, a língua foi o maior e mais importante meio pelo qual “o poder exerceu seu fascínio e manteve a alma presa” (p. 49).

De acordo com o exposto, podemos concluir que a educação guineense e, em particular a educação em Ciências, precisa e deve ir além da mera repetição ou educação bancária.

Cardoso	Vou ser sincero quanto a isso. Minha experiência como aluno de escola pública, me permitiu adquirir experiências com meus professores e que mais tarde apliquei quando professor. Peguei os mesmos textos, apostilas e até cadernos dos meus primos mais velhos, somado com o livro didático que, geralmente, não têm referências como: ator/autora, sem ano da publicação e sem nenhuma referência ou fonte e utilizei como matérias auxiliares para embasar a minha aula.
----------------	---

Como referido anteriormente, a questão da formação de professores na Guiné-Bissau, até então, continua não sendo relevante aos olhos daqueles que governam o país. Depois de cinquenta e um anos de “(in)dependência”, a república da Guiné-Bissau parece não encontrar soluções para os problemas básicos dos setores-chave como educação, saúde e justiça, por exemplo. O colaborador Cardoso foi direto e sincero ao expor uma realidade que, em um país minimamente sério, deveria causar constrangimento, pois práticas como estas não deveriam fazer parte do cotidiano de um profissional, não só de educação, mas de qualquer área.

Ao dizer que *sua experiência como aluno de escola pública lhe permitiu a assimilar experiências que mais tarde aplicou no exercício das suas funções como professor*, Cardoso não só revelou a falta de comprometimento e de iniciativas do governo e do ministério de educação para sanar alguns problemas básicos, como também a desorganização da sua categoria. Trata-se de um cenário marcado pela falta de políticas públicas e de infraestrutura adequadas. Nesse contexto, questiona-se: qual é o grau de formação de um aluno que teve um professor com esse tipo de instrução? Como compartilhar, ensinar e instruir uma criança se os responsáveis por tal função não pesquisam e não leem? Aqui, sem dúvida, é possível ponderar sobre formação dos professores.

De modo geral, acreditamos que a função da educação não se encerra quando a criança aprende a reconhecer letras e utilizá-las para formar pequenas frases e sintagmas. Ao contrário, ela deve ser capaz de ler além da literalidade. No entanto, isso depende, em grande escala, do tipo da sociedade e do nível e do grau de instrução dos profissionais da área em causa. À vista disso, Cassiani, Giraldi e Linsingen (2012, p. 44) afirmam que “as disciplinas de ciências naturais devem ter como objetivo, também, a formação do leitor”.

É compreensível afirmar que a prática referida pelo nosso colaborador é um reflexo e um exemplo do tipo de profissional que um sistema educacional da herança colonial, distante da realidade local, um setor abandonado à própria causa e às ONGs, consegue produzir. Segundo Cardoso: *[...] peguei os mesmos textos, apostilas e até cadernos dos meus primos mais velhos, somado com o livro didático que, geralmente, não têm referências como: ator/autora, sem ano da publicação e sem nenhuma referência ou fonte e utilizei como matérias auxiliares para embasar a minha aula.*

O que podemos inferir a partir desse trecho? Esta prática, corriqueira na educação guineense, é consequência de um sistema educativo falido, que instiga os alunos a decorarem os conteúdos. Trata-se de um modelo que não ensina a pensar nem a produzir conhecimento. Uma de suas maiores marcas é incutir na criança a ideia de que a mágica e o conhecimento

residem em decorar e repetir os conteúdos tal qual foi ensino. Não apenas por ser o caminho mais fácil, mas porque os alunos são ensinados a pensar e a agir dessa forma. Portanto, é uma herança traiçoeira que herdamos como vítimas da colonização. Queiroz (2020, p. 19) afirma que, “um dos objetivos da colonização é controlar as subjetividades, impedindo a interrupção da reprodução do passado moderno/colonial”.

Se um dos objetivos da educação é formar sujeitos capacitados e contribuir para a construção de uma identidade nacional, pode-se afirmar que a educação guineense ainda não conseguiu cumprir plenamente esse papel, mesmo após mais de cinquenta anos de independência. Assim, não é exagero afirmar que o pensamento social guineense, enquanto povo colonizado, permanece preso nas configurações e alegorias forjadas e impostas pelo invasor, o que representa uma afronta em relação a seu progresso social, intelectual, social, cultural e espiritual.

A questão primordial dessa desconexão entre povo e sua realidade reside, sobretudo, na imposição e na adoção da língua portuguesa como língua oficial e de ensino. Wa Thiong'o (2015, p. 58) aponta que “a língua enquanto cultura é o banco da memória coletiva da experiência de um povo na história”.

Para esse autor, a cultura, enquanto produto da história e como agente responsável pela formação de imagens e retratos na mente de um indivíduo, não apenas imprime características específicas em uma sociedade, mas também atua na mediação entre o eu e a identidade individual, bem como entre o sujeito, os outros e o meio que o cerca. Todavia, a capacidade de interpretar o mundo de forma crítica e criativa depende da maneira como essas representações são assimiladas – e de como correspondem ou não à realidade vivida, podendo inclusive distorcê-la em relação às convicções, ideias e lutas de um povo.

Diante disso, ao pensar a educação guineense como um todo, e de acordo com o exposto acima, a questão que fica é: até que ponto a afirmação de Amílcar Cabral sobre a língua portuguesa pode ser considerada o único contributo positivo do período colonial? Ou essa visão simplifica excessivamente as trocas e os traumas históricos?

CAPÍTULO VI

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No prefácio do livro *Análise de discurso: princípios & procedimentos*, Orlandi (2012) afirma que questionar as formas de ler permite ao sujeito falante - ou ao leitor – colocar-se e estar atento às questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem.

Portanto, neste trabalho, enfatizamos que a questão da apreensão e da compreensão do sentido da linguagem ultrapassa a esfera textual (Orlandi, 2012). Assim, entender e interpretar os discursos, independentemente de sua natureza, é indispensável e pressupõe um estudo que contemple aspectos sociais, políticos, históricos e ideológicos de quem os produz.

Quando Freire (1993) afirma que a leitura crítica dos textos e do mundo está relacionada à sua transformação em processo, ele sublinha que o ato de ler criticamente não se resume a encontrar, em um determinado texto, o personagem principal, a mensagem principal, o argumento central ou algo do gênero. É evidente que essas categorias fazem parte ou podem ser encontradas em um texto; todavia, sua compreensão deve considerar a soma total de todas essas e outras categorias extralinguísticas. Para o autor, ler criticamente implica compreender a realidade sócio histórica exposta no texto e perceber a relação entre a linguagem e a transformação da realidade.

Isso significa dizer que os textos revelam processos em curso da própria sociedade e do sujeito que lê; portanto, não devem ser tomados como algo isolado da realidade e do mundo. Pensar a leitura em sua dimensão crítica é considerar um leitor não passivo, isto é, aquele que absorve informações, as questiona e as relaciona com suas experiências enquanto ser socialmente situado, utilizando toda a sua bagagem para agir sobre o mundo e sua realidade.

Além dos aspectos mencionados acima, uma das características que podemos atribuir a um leitor crítico, é que, perante um texto, este tende a refletir, a se posicionar em relação ao texto, bem como a interpretar. Isso se partimos da ideia de que os textos não são neutros e que a maneira como são produzidos e lidos pode influenciar a sociedade. Dessa forma, pensando no desenvolvimento de uma dada sociedade, a leitura torna-se indispensável e um instrumento de transformação social, onde as pessoas podem compreender a organização e as estruturas do mundo/sociedade em que vivem e podem participar ativamente na construção de novas possibilidades.

Quanto aos resultados das análises, é possível concluir que a concepção de leitura/escrita inscrita nos discursos dos professores entrevistados varia não apenas em função da realidade específica de cada país – especialmente no que diz respeito ao investimento no setor educacional –, mas também em relação às políticas públicas e linguísticas adotadas. Além desses aspectos, há aqueles mais pontuais e abrangentes de cada país, que impactam diretamente o trabalho dos profissionais da educação.

No Brasil, por exemplo, um dos pontos centrais relacionados à questão em análise está vinculado à implementação da política de progressão continuada na rede pública. Embora esse sistema possa apresentar vantagens em determinados aspectos, no que se refere à leitura e à escrita, seus benefícios parecem limitados ou não existentes. Isso porque nenhum professor conseguiria trabalhar realmente as habilidades leitura/escrita numa dada turma, por exemplo, pois não importa quantos e quão malsucedidos foram nos testes; ninguém repetirá o ano. Para nós, esse sistema parece se importar mais com a quantidade do que com a qualidade, mais com as estatísticas do que com a apreensão dos fatos em si. Soma-se a isso a falta de formação dos profissionais de Ciências para trabalhar leitura e escrita, além das condições de trabalho muitas vezes inadequadas.

Na Guiné-Bissau, por outro lado, a situação mostra-se ainda mais complexa. No país de Amílcar Lopes Cabral, muitos alunos aprendem uma das inúmeras línguas que compõem o mosaico étnico local antes mesmo de terem contato com a língua do colonizador. Ou seja, línguas como o guineense, manjaca, papel, mandinga, fula, felupe, balanta, entre outras, constituem as línguas maternas de grande parte das crianças. O contato com o português ocorre, majoritariamente, apenas na escola, onde é a língua oficial de ensino. Fora dela, tudo volta ao normal: dialogam em suas línguas maternas e guineense, o que torna o uso do português, muitas vezes, uma “obrigação” ou apenas uma burocracia. Importa ressaltar que ele deve ser ensinado como segunda língua, não como língua materna.

Assim, como os professores foram formados por um sistema autoritário, sem formação adequada e sem formação continuada, acabam reproduzindo essas mesmas práticas com seus alunos. Em muitos casos, isso se traduz na valorização da memorização em detrimento da compreensão caracterizando o que Freire denomina de educação bancária.

A língua imposta e eleita como a “melhor” coisa que os portugueses nos deixaram e em relação às demais línguas nacionais, mantém as crianças presas mental e cognitivamente, sem nenhuma projeção e nem base para se orientar. Tudo isso está profundamente relacionado à trajetória sócia histórica do povo guineense.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2019.
- AILA. 2014. What is AILA. Website: aila.info/en/about.html. Acesso em: 17/04/2024.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ALVARENGA, Daniel. Leitura e escrita: dois processos distintos. **Educação em Revista**, n. 07, p. 27-31, 1988.
- ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. Rio de Janeiro: Ediouro. 2005.
- ARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. 1992.
- BENZINHO, Joana; ROSA, Marta. Guia turístico: À descoberta da Guiné-Bissau. Coimbra: Ediliber, 2015.
- BETHENCOURT, F. **Racismos**: das cruzadas ao século XX. Editora Companhia das Letras, 2018.
- BOLÍVAR B. Antônio. "De nobis ipsis silemus?": Epistemologia da pesquisa biográfico narrativa em educação. Revista Eletrônica de Pesquisa Educacional, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002.
- BOLSANELLO, M. A. **Darwinismo social, eugenia e racismo científico**: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. Educar em Revista, n. 12, p. 153-165, 1996.
- BOURDIEU, Pierre (1983b) **Sociologia** (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 2008.
- BOURDIEU, Pierre (1992). **Pierre Bourdieu avec Lœic Wacquant**; réponses. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Papirus editora, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Editora Vozes, 2023.
- BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem: estudos e pesquisas**, v. 15, n. 1, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRATKOVICH, Meghan Odsliv. Shining Light on Language for, in and as Science Content. Broco, M. [Maldição de Cam – Disponível em: \(wikipedia.org\)](#). Acesso em: 15. 07. 2023.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**. CEALE, 2005.

CASSIANI, Suzani. A dialética Denúncia/Anúncio em Freire: saídas para uma formação cidadã decolonial crítica na Educação em Ciências. Bio-grafia, 2022.

CASSIANI, Suzani.; LINSINGEN, Irlan Von; GIRALDI, Patrícia Montanari. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 22, n. 40, Período mai/ago-2012.

CASSIANI, Suzani; GIRALDI, Patrícia Montanari; LINSINGEN, Irlan von. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de ciências naturais: contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. **Educação: teoria e prática**, v. 22, n. 40, p. 43-61, 2012.

CASTRO, Marize Gelard Reis de; RODRIGUES, Giseli Capaci; CATARINO, Giselle Faur de Castro. As concepções de linguagem e seu impacto no ensino de Ciências. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 42, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/as-concepcoes-de-linguagem-e-seu-impacto-no-ensino-de-ciencias>.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Michel Foucault e a colonialidade do poder. **Tábula rasa**, n. 6, p. 153-172, 2007.

CEOLIN, Izaura; CHASSOT, Attico Inácio; NOGARO, Arnaldo. Ampliando a alfabetização científica por meio do diálogo entre saberes acadêmicos, escolares e primevos. **Revista Fórum Identidades**, 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos sobre el colonialismo**. Ediciones Akal, 2006.

Chartier, Roger; Bourdieu, PIERRE; Bresson, François; DARNTON, ROBERT; FABRE DANIEL; GomEMoT, JEAN MARTE; HÉBRARD, JEAN; MARTIN, Louins; Roche, DANJEL. **Práticas da Leitura**/ sob a direção de; uma iniciativa de Alain Paire; tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. - 5ª. ed. - São Paulo; Estação Liberdade, 2011.

CHASSOT, Attico Inácio. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. Ed. Unijuí, 2003.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed, 2002.

DA CONCEIÇÃO, Edna dos Santos Dantas; DE SOUZA, Suzani Cassiani; CHAVES, Joselisa Maria. Conflitos socioambientais nas comunidades tradicionais de Fundo de Pasto e o Ensino

de Ciências na perspectiva Decolonial. **Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências**, 2023.

DA COSTA, Margarida Faria; DA SILVA, Sofia Pereira (Ed.). **Grande dicionário: língua portuguesa**. Porto Editora, 2004.

DA SILVA LOPES, Luísa et al. A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: uma análise do processo de construção política. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro (Portugal).

DA SILVA PARDO, Fernando. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 3, p. 200-221/Eng. 198-218, 2019.

DA SILVA, Kleber Aparecido; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; DELLA JUSTINA, Olandina. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 4, n. 8, 2011.

DALCASTAGNÉ, R. **Um território contestado**: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@ 1 Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, v. 2, p. 13-18, 2012.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. São Paulo: Hemus (2003).

DE ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes, 1998.

DE ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Maneiras de compreender linguística aplicada. **Letras**, n. 2, p. 4-10, 1991.

DE MELO, Iran Ferreira. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. 2009.

DE SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 2008.

DE SOUZA FILHO, Danilo Marcondes. **Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault**.

DE SOUZA, Lynn Mario T. Menezes; MARIO, Lynn. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

DE TOCQUEVÜLE, A. **A democracia na América**, 1977.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEL CONT, V. **Francis Galton**: eugenia e hereditariedade. *Scientiae Studia* 6 (2008): 201-218.

DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, p. 13-44, 2006.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José Antonio. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo, Cortez, 1990.

DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2003.

Desobedecer a linguagem: educar. Autêntica, 2017.

DIAS, Valéria Silva. História e filosofia da ciência na pesquisa em ensino de ciências no Brasil: manutenção de um mito? 2008.

DOS SANTOS DANGIÓ, Meire Cristina; MARTINS, Lúcia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Autores Associados, 2018.

Durkheim, Émile. **A evolução Pedagógica**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 325p. (Educação: Teoria e Crítica).

EVERETT, Daniel. A linguagem nos faz humanos. **Revista Veja**, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. UnB, 2001.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Trilhas Urbanas, 2005.

FERNANDES, D. F. **O grande encarceramento brasileiro**: política criminal e prisão no século XXI. Revista do CEPEJ, n. 18, 2015.

FERREIRA, Ney; VEIGA, Soares da. Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique: decreto-lei n.º 39: 666, de 20 de maio de 1954. **(No Title)**.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cad. Pesqui**, p. 7-17, 1985.

FIORIN, José Luiz et al. **INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA VOLUMES 1 E 2**. São Paulo: Contexto, 2003.

FIORIN, José Luiz Org et al. **Introdução à linguística II: princípios de análise**. Contexto, 2003.

FISCHER, Rosa. GERALDI, Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 252p. **Em Aberto**, v. 10, n. 52, 1991.

FISCHER, Rosa. GERALDI, Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 252p. **Em Aberto**, v. 10, n. 52, 1991.

FONSECA, Fernanda Irene. Linguística aplicada ou linguística aplicável. 2001.

- FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2006
- FRANCHI, Carlos. Linguagem-atividade constitutiva. **Revista do GEL**, p. 37-74, 2002.
- Francine. O conceito de leitura nos documentos oficiais. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 13
- MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela, n. 2, p. 315-336, 2010.
- FREIRE, Paulo et al. A importância do ato de ler. 2003.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos**. Editora Paz e terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Editora Paz e terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1978, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1971.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Paz e Terra, 2015.
- FRONZA, Katia Regina K. **Repercussões sociais decorrentes do avanço científico e tecnológico: manifestações curriculares resultantes da intervenção docente**. 455 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- GALIETA, Tatiana; GIRALDI, Patrícia Montanari (Ed.). **Linguagens e discursos na educação em ciências**. Editora Multifoco, 2014.
- GIRALDI, Patrícias Montanari. **Leitura e escrita no ensino de ciências** [tese]: espaços para produção de autoria / Patrícia Montanari Giraldi; orientadora, Suzani Cassiani. - Florianópolis, SC, 2010.
- GOMES, Maria do Céu. Lugares e representações do outro: a surdez como diferença. Porto: Livpsic, 2010.
- GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura-um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, v. 26, n. 4, 1991.
- GREGOLIN, Maria Do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa: Revista de linguística**, 1995.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Editora 34, 1999. HEGEL, G. W. F. **Filosofia da história**. SciELO-Editora UnB, 1996.
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6270/45899>.
 Acessado em 10 jun. 2023.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, v. 3, p. 13-38, 1997.

INTUMBO, Incanha. Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português. 2007. 139f. 2007. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** 1996.

JESUS, D. M. Letramentos para as diferenças: minhas histórias e meus sentidos como docente nos estudos das linguagens. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.P.; MONTE MÓR, W. Perspectivas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de palavra, p. 95-104, 2018.

JUNQUEIRA, Heloisa; KINDEL, Eunice Aita Isaia. Leitura e escrita no ensino de ciências e biologia: a visão antropocêntrica. Cadernos da aplicação. Porto Alegre, RS. Vol. 22, n. 1 (jan./jun. 2009), p. 145-161, 2009.

KANT, I. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**-Ensaio sobre as doenças mentais. Leya, 2018.

KILIAN, Carina; FLÔRES, Onici Claro. **Leitura, interpretação e compreensão: uma visão pragmática.** Linguagens & Cidadania, 2012.

KLEIMAN, Angela B. A interface da leitura e redação no ensino e na pesquisa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 16, 1990.

KOBAYASHI, E. FARIA, L. COSTA, M. C. **Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional.** Sociologias, p. 314-351, 2009.

KRAMER, Sônia; MELO, D. Leitura e escrita como experiência. **Presença pedagógica**, 2000.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** CLACSO, Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LANKSHEAR, Adriano; KNOBEL, Michele. Novos letramentos: Mudando o conhecimento e a aprendizagem em sala de aula. Editora Universidade Aberta, 2003.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação.* Pelotas: Educat, 1999. P. 13-37.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Artmed Editora, 2018.

LIMA, Emanuel Fonseca et al. (Ed.). **Ensaio sobre racismos: pensamentos de fronteira**. Balão Editorial, 2019.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

LOPES, Luiz Paulo. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 75, n. 179-80-81, 1994.

LOPES, Moita. Da aplicação de linguística a linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 3, p. 45-61, 2001.

LOTIERZO, T. H. P. **Contornos do (in) visível**: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último oitocentos. Diss. Universidade de São Paulo, 2013.

LOTIERZO, T. H. P. SCHWARCZ, L. K. **Raça, gênero e projeto branqueador**: ”a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. *Arteloge. Recherche sur les arts, le patrimoine et la littérature de l'Amérique latine*, n. 5, 2013.

LOUREIRO, Camila Wolpato; MORETTI, Cheron Zanini. Paulo Freire em Abya Yala: denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial. *Praxis educativa*, v. 16, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LUIZ, FIORIN José. **Linguagem e ideologia**. 1998.

LURIA, Alexander Romanovich *et al.* O desenvolvimento da escrita na criança. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 9, 1988.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética: de Platão a Foucault**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Ed., 2009.

MARIUTTI, Eduardo Barros. **Interpretações clássicas do imperialismo**. Instituto de economia UNICAMP, 2013.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. *Linguística cognitiva. Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, p. 177-192, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo, 1994.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. *A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. Leitura e Ensino de Língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 371-418, 2022.

MIGNOLO, Walter D. **HISTÓRIAS LOCAIS/PROJETOS GLOBAIS: COLONIALIDADE, SABERES SUBALTERNOS E PENSAMENTO LIMINAR**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade**.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. **Colonialidade normativa**. Editora Appris, 2021.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade. Novas bases epistemológicas para enfrentar o racismo*. Belo Horizonte: Maza Edições, 2006.

MORAES, Maria Laura Brenner. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. *Revista educar mais*, v. 3, n. 2, p. 167-172, 2019.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan GALIAZZI, Maria do Carmo. **Pesquisa em Sala de Aula: Fundamentos e pressupostos**. 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida durante o Seminário " Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em. 2006.**

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Editora Vozes Limitadas, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*, 2004.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras-volume 1**. Cortez Editora, 2021.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. *Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos* (ISSN: 2526-3455), v. 1, n. 1, p. 39-57, 2017.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do et al. **O negro revoltado. (No Title)**, 1982.v

NSAMBÉ, C. N. **Uma breve reflexão sobre o “espaço” do (a) escritor (a) negro (a) na literatura brasileira**. 2019.

NUNES, Pâmela; GIRALDI, Patrícia; CASSIANI, Suzani. Decolonialidade na Educação em Ciências: O Conceito de bem viver como uma Pedagogia Decolonial. *Revista Interdisciplinar Sular*, p. 199-219, 2021.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours). **Estudos da Língua (gem)**, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística?** 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. **Organon**, v. 9, n. 23, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli et al. **Política linguística na América Latina**. Campinas, Brasil: Pontes Editores, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & leitura**. Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes.

Osório, Luiz Felipe. RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2022. 34.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi [et. al]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 19, p. 7-24, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Language, semantics and ideology. Springer, 1975.

PÊCHEUX, Michel. Leitura e memória: projeto de pesquisa. **Análise de discurso**, p. 141-150, 2011.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. **Gestos de leitura: da história no discurso**, v. 3, p. 49-59, 1994.

PLATÃO, Coleção Os Pensadores, Nova Cultural, 1988.

PRAIA, João; GIL-PÉREZ, Daniel; VILCHES, Amparo. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 02, p. 141-156, 2007.

PRAXEDES, W. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais**. Revista espaço acadêmico, n. 83, 2008.

QUEIROZ, L. Decolonialidade e Concepção de Língua: uma crítica linguística e educacional, Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e modernidade/racionalidade. **Peru indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Anibal. Coloniality of power, eurocentrism, and Latin American, en Nepantla. **Views from South**, n. 1.3, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Assembleia Nacional Popular: Constituição da República. 1996.

REZENDE, Tânia Ferreira et al. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks-Revista de Letras e Artes**, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

RICON, Alan E.; ALMEIDA, Maria José P. M. Ensino de física e leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, ano 10, n18, dez, 1991.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 105-141, 2015.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Boitempo Editorial, 2022.

ROTTAVA, Lucia. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 145-160, 1999.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. 3) A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 3, n. 1, 1999.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos. A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global. *Gragoatá*, v. 28, n. 60, p. e-53299, 2023.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de ciências e as Práticas epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. *Investigações em Ensino de Ciências* (Online), v. 21, p. 52-67, 2016.

SAUSSURE. Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 24. ed. São Paulo, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção docência em formação. *Delizoicov, d.; Angotti, aj; Pernambuco, mm Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos*, v. 4, 2011.

SILVA, Andressa Ribeiro et al. Alfabetização e letramento científico: uma análise bibliográfica no ensino de Ciências. VII Encontro Nacional das Licenciaturas, VI Seminário do Pibid, I Seminário do Residência Pedagógica, v. 5, 2018.

SILVA, Cristiane Oliveira da. Leitura e escrita na sala de aula também é tarefa do professor de ciências. 2010.

SKLIAR, Carlos. *Science & Education*, 2018. 27(4), 769–782. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-9998-3>.

SMITH, F. Compreendendo a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMITH, F. Reading like a writer. *Language Arts, Urbana*, v. 60, p. 558-567, may 1983.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. Editora Contexto, 2017.

SOARES, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler ea escrever. Editora Contexto, 2021.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. *Letramento: um tema em três gêneros*, v. 2, p. 27-60, 1998.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES M. P. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. 2014.

STEPAN, N. L. Eugenia no Brasil: 1917-1940. In: **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. 2004. p. 331-391.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, 2003.

TEIXEIRA, Francimar Martins. Discurso e ensino das ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 3, p. 87-100, 2010.

TOLDO, Claudia. O trabalho com a leitura e a escrita na escola. **Revista Desenredo**, v. 5, n. 1, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. rev. 2003.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, 1ª edição, São Paulo, Atlas. 2011.

VARGAS, J. C. **A diáspora negra como genocídio**: Brasil, Estados Unidos ou uma geografia supranacional da morte e suas alternativas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 1, n. 2, p. 31-66, 2010.

VITOR, Fernanda Cavalcanti; SILVA, Ana Paula Bispo da. Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 410-427, 2017.

WALSH, Catherine E. **Pensamento crítico e a matriz (des) colonial: reflexões latino-americanas**. Editorial Abya Yala, 2005.

WA THIONG'O, Ngũgĩ. Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana. DEBOLS! LLO, 2015.

WEBER, Max. Classe, estamento, partido. In: GERTH, Hans e MILLS, Wright (Org.). **Max Weber - Ensaios de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, p. 211-228 Zahar, 2010.

WERTHEIN, Jorge et al. Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas. 2009.