

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MALLANY CAMARGO MOLINA

LINGUAGEM CIENTÍFICA NA EJA: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

DISSERTAÇÃO

PONTA GROSSA

2013

MALLANY CAMARGO MOLINA

**LINGUAGEM CIENTÍFICA NA EJA: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Siumara Aparecida de Lima

PONTA GROSSA

2013

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento de Biblioteca
da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa
n.36/13

M722 Molina, Mallany Camargo

Linguagem científica na EJA: uma proposta de sequência didática no ensino
fundamental - anos finais. / Mallany Camargo Molina. -- Ponta Grossa, 2013.
172 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Siumara Aparecida de Lima

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de
Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica
Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2013.

1. Comunicação escrita. 2. Redação científica. 3. Estratégias sociocognitivas.
4. EJA (Educação de jovens e adultos). I. Lima, Siumara Aparecida de. II.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Título.

CDD 507



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus de Ponta Grossa
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação Nº 74/2013

LINGUAGEM CIENTÍFICA NA EJA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

por

Mallany Camargo Molina

Esta dissertação foi apresentada às **10 horas**, no dia **10 de dezembro de 2013**, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, com área de concentração em Ciência, Tecnologia e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo citados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a. Dr^a. Ione da Silva Jovino
(UEPG)

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson
(UTFPR)

Prof^a. Dr^a. Siumara Aparecida de Lima
(UTFPR) - *Orientadora*

Coordenador do PPGCT

Prof^a. Dr^a. Sani de Carvalho Rutz da Silva
(UTFPR)

A FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA ENCONTRA-SE NO DEPARTAMENTO DE
REGISTROS ACADÊMICOS DA UTFPR – CÂMPUS PONTA GROSSA

Dedico este trabalho à minha filha,
Beatriz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo incentivo constante para prosseguir os meus estudos, apontando os caminhos e confiando em minhas escolhas, especialmente às mulheres dessa família.

À minha avó, pela fé que transborda e motiva.

À minha mãe, pelos conselhos dados, como também, o cuidado e a proteção com a minha filha nos meus momentos de ausência.

À Beatriz, minha filha, por toda luz e força que me proporcionou durante esse processo.

Agradeço à minha orientadora, professora Dr^a Siumara Aparecida de Lima, pela paciência, dedicação e, principalmente, pela humildade em compartilhar os seus conhecimentos. Minha eterna gratidão por tudo que aprendi nesses três anos de estudos ao seu lado.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Ponta Grossa e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia pela receptividade e pela oportunidade que me foi oferecida de ampliar e construir novos conhecimentos desde a especialização.

À Prof. Dr^a Ione da Silva Jovino e ao Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson pelas contribuições realizadas para essa pesquisa, que foram de grande valia, como também pela cordialidade em aceitar fazer parte da banca.

À Talícia, Célia e Adriane pela amizade que o mestrado nos proporcionou. Agradeço pelas contribuições nas oficinas, nos artigos, pelo bom papo, os cafés, enfim, pelo companheirismo de sempre.

Finalmente, meus agradecimentos as quatro educandas da EJA que foram os sujeitos da pesquisa. Ali encontrei luta, garra e muita determinação, nas histórias de vida de mulheres, mães, esposas, filhas. Obrigada à instituição que me acolheu e à professora regente que me cedeu o espaço para aplicação da pesquisa.

A missanga,
todos a veem.
Ninguém nota o fio que,
em colar vistoso,
vai compondo as missangas.
(COUTO, Mia, 2009)

RESUMO

MOLINA, Mallany Camargo Molina. **Linguagem científica na EJA: uma proposta de sequência didática no ensino fundamental – anos finais.** 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2013.

Esta pesquisa objetiva apresentar uma proposta de ensino interdisciplinar tomando por base aspectos da linguagem científica na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Por meio de uma sequência didática organizada para uma intervenção pedagógica interdisciplinar, foi desenvolvida a temática “Vozes na EJA”, em que se trabalharam conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais (os sentidos) e conteúdos da Língua Portuguesa (gênero textual relato de vivências), tendo em vista as estratégias sociocognitivas de processamento textual na aquisição e construção do conhecimento científico. Os objetos de análise foram textos orais e escritos, produzidos por educandos do ensino fundamental – anos finais da EJA, do período noturno de uma escola pública, localizada na periferia do município de Ponta Grossa – Paraná. Os sujeitos envolvidos são quatro educandas, com idades entre 20 e 50 anos. A investigação é realizada em duas instâncias: a análise do texto como global na construção do significado, por questões que norteiam a dimensão contextual; e, a análise do texto como local da construção de significados relacionados aos conceitos científicos, por questões que norteiam a dimensão cognitiva. Essa última instância auxilia as comparações com as atividades propostas ao longo do processo de aplicação da sequência didática. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, classificada como explicativa, a tipologia desse estudo é caracterizada como pesquisa-ação, tendo em vista que os resultados obtidos são decorrentes da aplicação da sequência didática em sala de aula, que geraram o objeto de análise para a essa investigação. Os resultados obtidos apontam que, quando as ações são planejadas estrategicamente pelo educador, podem possibilitar aos educandos a apropriação da linguagem científica na produção textual, permitindo a construção de sentidos.

Palavras-chave: Processamento Textual. Linguagem Científica. Estratégias Sociocognitivas. EJA.

ABSTRACT

MOLINA, Mallany Camargo. **Scientific language in EJA**: a proposed instructional sequence in elementary school - final years. 2013. 172 p. Dissertation (Master of Teaching Science and Technology) - Federal Technology University - Paraná. Ponta Grossa, 2013.

This research has as its objective to present a proposal of interdisciplinary education based on aspects of the scientific language on EJA “Educação de Jovens e Adultos” (Youth and Adults Education). Through a didactic sequence organized for an interdisciplinary pedagogic intervention, the theme “Vozes na EJA” (Voices on EJA) was developed, on which it was worked contents from the disciplines of Natural Sciences (the senses) and contents of the Portuguese Language (existence report textual genre), in view of the socio-cognitive strategies of textual processing in the acquisition and building of the scientific knowledge. The objects analyzed were oral and written texts, produced by learners of an elementary school – latest years of EJA, evening period of a public school, located on the periphery area of Ponta Grossa – Paraná. The people involved are four learners, aged between 20 and 50 years old. The investigation happens in two moments: the analysis of the text as global in the building of the meaning, by questions that guide the contextual dimension; and the analysis of the text as the place of the development of the meanings related to the scientific concepts that guide the cognitive dimension. This last one helps the comparisons with the activities proposed throughout the process of didactic sequence application. The methodological approach of the research is qualitative, classified as explanatory, the typology of this study is characterized as an action-research, knowing that the results obtained are arising from the didactic sequence applied in the classroom, which generates the object of analyses for this investigation. The results obtained indicate that, when the actions are strategically planned by the teacher, it enables the learners to appropriate the scientific language on the textual production, allowing the building of senses.

Keywords: Textual processing. Scientific language. Socio-cognitives strategie. EJA.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Apontamentos das educandas sobre as imagens: ambientes, sensações e sentimentos	68
Fotografia 2 – Apontamentos de recordações das lembranças de infância das educandas.....	70
Fotografia 3 - Apontamentos das educandas sobre a visão	75
Fotografia 4 - Apontamentos das educandas sobre a cegueira	76
Fotografia 5 - Trabalhando a voz do “Eu” no relato de vivências	77
Fotografia 6 - Apontamentos das educandas sobre o tato.....	77
Fotografia 7 – Anotação dos apontamentos sobre a percepção dos cheiros e sons no ambiente.....	78
Fotografia 8 - Apontamentos sobre o paladar, olfato e audição.....	79
Fotografia 9 - Organização do conhecimento - os sentidos	82
Fotografia 10 - Cidadão: direitos e deveres	83
Fotografia 11 - Apontamentos sobre a música “Cidadão”	84
Fotografia 12 - Retomada de conteúdos dos conceitos científicos, gênero relato e elementos linguísticos	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise da Dimensão Cognitiva	65
Quadro 2 - Análise da Dimensão Contextual	65
Quadro 3 - Análise da Dimensão Cognitiva	71
Quadro 4 - Análise da Dimensão Contextual	73
Quadro 5 - Análise da Dimensão Cognitiva	86
Quadro 6 - Análise da Dimensão Contextual	88

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

APED	Ação Pedagógica Descentralizada
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCEJA	Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	16
2.1 A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DA EJA NO ESTADO DO PARANÁ	18
2.2 O PERFIL DOS EDUCANDOS DA EJA.....	20
3 A LINGUAGEM NO ENSINO INTERDISCIPLINAR NA EJA.....	24
3.1 CIÊNCIA E LEITURA: O ATO DE LER EM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	27
3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE SOB O ENFOQUE DO ENSINO DE LEITURA	29
3.3 LER, COMPREENDER E APRENDER: COMPREENSÃO LEITORA	32
4 LINGUAGEM E COGNIÇÃO	35
4.1 ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL SOCIOCOGNITIVAS.....	37
4.2 DIMENSÃO COGNITIVA	38
4.3 DIMENSÃO CONTEXTUAL.....	41
5 LINGUAGEM CIENTÍFICA.....	44
5.1 A LEITURA COMO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	45
5.2 A COMPREENSÃO COMO UM PROCESSO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	47
5.3 PROCESSAMENTO TEXTUAL	51
5.3.1 Os Gêneros Textuais	53
5.3.2 Os Gêneros Textuais Como Objeto de Ensino	54
6 METODOLOGIA.....	56
6.1 A NATUREZA DA PESQUISA	57
6.2 DESCRIÇÃO GERAL DA PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA.....	58
6.3 DESCRIÇÃO DA SELEÇÃO DOS TEXTOS ANALISADOS	61
6.4 CARACTERIZAÇÃO E REFERÊNCIA NA PESQUISA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	61
6.5 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	62
6.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	62
6.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	64
6.7.1 Dimensão Cognitiva.....	64
6.7.2 Dimensão Contextual.....	65
6.8 VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	66
7 ANÁLISE DOS DADOS	67
7.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	67
7.2 PRODUÇÃO INICIAL.....	69
7.3 MÓDULO 1	73
7.4 MÓDULO 2	78

7.5 MÓDULO 3	81
7.6 PRODUÇÃO FINAL	85
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE A - CADERNO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “VOZES NA EJA”	95
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO.....	150
APÊNDICE C - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	152
APÊNDICE D - TERMOS DE CONSENTIMENTO	155
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO CADERNO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	160
ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS DOS EDUCANDOS	165
ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS ORAIS DOS EDUCANDOS	169

1 INTRODUÇÃO

É muito comum, em contexto escolar, o educador de Língua Portuguesa ouvir dos colegas de outras áreas do conhecimento que o educando não aprende determinado assunto devido ao fato de não conseguir interpretar e compreender um texto ou um enunciado de uma atividade. Dessa forma, esse processo de compreensão é atribuído à Língua Portuguesa e, portanto, caberia somente ao educador dessa área, a responsabilidade de contemplar todos os aspectos que envolvem a linguagem.

Como pesquisadora envolvida no processo, faz-se necessário afirmar que esse discurso esteve presente no contexto escolar ao qual faço e fiz parte, porém em dois momentos distintos: como educadora de Língua Portuguesa, nas discussões e reflexões que emergem nos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e sala de educadores e, também, como educanda. Ao não compreender um enunciado de uma atividade da disciplina de Química, como educanda ouvi, por parte do educador da disciplina, tal discurso. O fato da não compreensão desse enunciado e, por conseguinte, de quase toda a disciplina, foi justificado pelo argumento de que eu não sabia português. Mas, nesse contexto, o ensino da língua não era o foco da aprendizagem, e sim, a construção mental, o processamento de um discurso, de uma linguagem diferente, com a qual eu não estava habituada, e que poderia, talvez, ter sido realizada pelo educador de Química.

A dificuldade que apresentei na compreensão da linguagem nas aulas de Química se justifica, visto que a natureza do discurso científico é complexa e demanda um processamento. Coelho e Eiterer (2005, p. 181) apontam que, no ensino de Ciências, a aquisição da linguagem deveria “proceder como no ensino de uma língua, ou seja, como no ensino de um discurso que tem estruturas internas próprias”, possibilitando ao educando o reconhecimento desse discurso e o seu uso adequado. Pensando nisso, observou-se que nas salas de aula há necessidade de um trabalho interdisciplinar¹ que aborde a linguagem científica e, para a pesquisa

¹ O conceito interdisciplinar adotado nessa pesquisa refere-se à visão holística de mundo, um movimento de recuperação das totalidades perdidas na separação das disciplinas, o qual necessita estar presente em vários contextos, como o de pesquisa, de práticas escolares e programas curriculares que envolvem a aquisição e construção do conhecimento. (FAZENDA, 1993).

que aqui se apresenta, tem-se como PROBLEMA a seguinte questão: a linguagem científica pode se dar de maneira interdisciplinar por meio de estratégias sociocognitivas no ensino de Língua Portuguesa com conceitos científicos visando o processamento textual?

Tendo em vista esse processamento do discurso, o presente estudo tem por objetivo compor uma sequência didática processual da linguagem científica na Educação de Jovens e Adultos, por meio de estratégias sociocognitivas de processamento textual. São objetivos específicos: discutir a teoria acerca do processamento cognitivo e contextual na aquisição do discurso científico; aplicar a sequência didática com educandos da EJA, por uma intervenção pedagógica, trabalhando a temática “Vozes na EJA”, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola estadual do município de Ponta Grossa, no estado do Paraná, no ensino fundamental – anos finais; e por fim, analisar a dimensão cognitiva e contextual no processo de produção textual do gênero relato de vivências, referentes aos conceitos científicos sobre os sentidos.

O referencial teórico da pesquisa está organizado em quatro partes. A primeira contextualiza o ensino atual na EJA, a estrutura pedagógica, o perfil dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Apresentar-se-á a perspectiva da linguagem no ensino de Ciências Naturais e Língua Portuguesa segundo os documentos oficiais e a questão da interdisciplinaridade por meio da leitura, tendo em vista os educandos da EJA. Para abordar a organização estrutural da EJA e os seus sujeitos, a base teórica apresentada é de Giovanetti (2005), Arroyo (2005) e Oliveira (2006), e documentos oficiais, tais como Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006) e do Ministério da Educação e Cultura – MEC (2004). A segunda parte da pesquisa volta-se ao estudo da proposta do trabalho interdisciplinar através da leitura e da aprendizagem significativa por meio dela (compreensão leitora). Em relação à linguagem com o trabalho, com a leitura e a compreensão da leitura utilizou-se de escritos de Solé (2008) e Silva (2007), ensino de Ciências e Língua Portuguesa e os documentos oficiais utilizados como base são os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa e Ciências Naturais - DCE (PARANÁ, 2008a; 2008b). Brito (2007) referencia o ensino interdisciplinar tomando a leitura como ponto de partida e,

a perspectiva interdisciplinar adotada para essa pesquisa baseia-se em estudos de Fazenda (1993).

A terceira parte da pesquisa norteia questões acerca da linguagem e cognição, visando determinar algumas estratégias de processamento textual sociocognitivo, que estabelecem relação com a dimensão cognitiva e contextual mediadas pela interação, as quais são base principal para a organização das categorias de análise da pesquisa, apresentadas por Dijk (2000). Assim, a análise dos dados faz referência direta com a visão de linguagem e cognição propostas nesse capítulo, tendo como objeto o texto e as estratégias para o seu processamento textual.

Questões acerca da composição da linguagem científica ficaram organizadas na quarta etapa da pesquisa. Koch (2002; 2010; 2011) é o referencial teórico que aborda os processos de leitura, de compreensão e produção textual. Como resultado desses processos se tem o gênero textual, para apresentar a questão do gênero no ensino, por meio de escritos de Schneuwly e Dolz (2011) e Marcuschi (2008; 2010).

O propósito da investigação não está apenas relacionado à aplicação da sequência didática em sala de aula e apontar os resultados, mas também, busca demonstrar ao educador, de qualquer área do conhecimento, que a aquisição da linguagem, seja ela científica ou não, ocorre por meio de um processamento textual, organizado e estruturado por estratégias cognitivas e contextuais.

Para poder concluir essa proposta, o trabalho de investigação é realizado em duas instâncias: a análise do texto como global na construção do significado, por questões que norteiam a dimensão contextual; e a análise do texto como local da construção de significados relacionados aos conceitos científicos, por questões que norteiam a dimensão cognitiva. Essa última instância auxilia as comparações com as atividades propostas ao longo do processo de aplicação da sequência didática.

Os resultados obtidos apontam que, quando as ações são planejadas estrategicamente pelo educador, podem possibilitar aos educandos a aquisição da linguagem científica na produção textual, permitindo a construção de sentidos.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Devido a motivos distintos que impossibilitaram o acesso à escola, educandos que não concluíram seus estudos na faixa etária denominada de regular, buscam na Educação de Jovens e Adultos – EJA a conclusão de seus estudos, com diversos objetivos, mas que geralmente se justificam pela busca da ascensão social.

Ao se pesquisar sobre a história do ensino de jovens e adultos no Brasil, percebe-se descaso e marginalização em relação a essa modalidade de ensino, frente a uma luta de uma minoria educacional, assim como a educação do campo ou a carcerária, por exemplo, que por muitas vezes, foram tratadas isoladamente e sem a seriedade necessária ao longo da história da educação brasileira.

Isso se justifica pela complexidade desse campo educacional, que ainda carece de definições e posicionamentos claros, além de se assumir como um campo político e de ordem popular. Essas visões se encontram aliadas à postura dos educadores e educandos dessa modalidade de ensino, pois ambos são os sujeitos sociais que se encontram no cerne desse processo escolar. Segundo Giovanetti (2005, p. 7) esses sujeitos sociais precisam compreender a EJA além de uma modalidade de ensino, pois “estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história”.

O mesmo cabe aos pesquisadores dessa modalidade de ensino, em assumir um posicionamento político e de sensibilidade para com os processos de humanização e desumanização vividos pelos sujeitos. Os autores afirmam também, que na EJA as investigações exigem uma maior responsabilidade social, política e acadêmica de “compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas” (GIOVANETTI, 2005, p. 8).

Com uma abordagem pedagógica voltada às necessidades das camadas populares, Freire foi um dos pesquisadores dessa modalidade de ensino, visando para a educação de jovens e adultos, em relação à alfabetização, uma metodologia baseada em princípios de ordem popular, libertadora e emancipadora, o que

resultou em uma concepção da EJA como uma modalidade de ensino dentro do contexto escolar brasileiro, tornando-a:

Um campo político de formação e investigação está irremediavelmente comprometido com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não escolares. (GIOVANETTI, 2005, p. 8)

Segundo Arroyo (2005), a EJA apresenta uma longa história no campo de direitos e de responsabilidade pública, porém ainda não é um campo consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas, diretrizes educacionais e, também, na área de formação de educadores e intervenções pedagógicas. O autor destaca alguns indicadores que visam uma reconfiguração da EJA no cenário atual da educação: as universidades em suas funções de ensino, pesquisa e extensão que se voltam à EJA; a formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas; e o protagonismo da juventude. O autor acrescenta que esses indicadores de reconfiguração da EJA orientam para que:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. [...] O sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vêm da sociedade. (ARROYO, 2005, p. 21)

Para ocorrer essa reconfiguração na EJA, em que a consolide em um conjunto das políticas públicas e educativas, ou seja, para que essa modalidade de ensino se torne de fato um campo de responsabilidade pública, exige-se uma maior intencionalidade política e acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de “pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade” (ARROYO, 2005, p. 22).

Como uma tentativa, o capítulo em questão visa apresentar a configuração da estrutura pedagógica da EJA no estado do Paraná, de maneira breve, contextualiza as primeiras discussões realizadas nesse âmbito no estado, que

geraram uma diretriz para essa modalidade de ensino, com uma estrutura e currículo pedagógico específico. Em seguida, contextualiza a EJA em relação ao perfil dos educandos dessa modalidade de ensino, caracterizados por especificidades distintas.

2.1 A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DA EJA NO ESTADO DO PARANÁ²

O estado do Paraná possui uma diretriz que regulariza a modalidade de ensino de jovens e adultos. O documento é resultado de estudos sobre a EJA, que ocorreram entre os anos de 2003 e 2005, em que as reflexões foram concluídas e publicadas em 2006 nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.

A EJA, no Brasil, envolveu discussões e debates ao longo da história da educação pública do país, para a sua legitimação como uma política pública, e para que a tomasse como uma modalidade de ensino. Porém, no Paraná, foi a partir de 2002 que a EJA de fato começou a ser discutida como política pública. Nesse mesmo ano ocorreu o Fórum Paranaense da EJA, que possibilitou discussões em torno dessa modalidade de ensino, visando a sua oferta gratuita e de qualidade na educação pública. (PARANÁ, 2006)

A proposta pedagógico-curricular da EJA apresentada nos documentos oficiais (PARANÁ, 2006) da rede pública de educação do Paraná prioriza algumas características que visam atender a organização dessa modalidade, como permitir ao educando uma trajetória não padronizada de aprendizagem (cada educando tem seu ritmo no processo de aquisição e construção do conhecimento); e a flexibilidade da organização do tempo escolar do educando, que seja trabalhador, de acordo com a possibilidade da frequência dele na aula.

A carga horária total da EJA no ensino fundamental é de 1200 horas na forma presencial. O educando pode se matricular no modelo coletivo ou individual. O primeiro é caracterizado por turmas, com horários fixos de aulas e, no segundo, o educando tem autonomia de ir à escola quando quiser e puder, não precisando assim, realizar a disciplina com um grupo de educandos:

² Discussão referente à estrutura pedagógica EJA similar no artigo “Educar Cientificamente: reflexões acerca da alfabetização científica na EJA”, publicado nos Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa em Educação e XXI Semana Pedagógica – Universalização da Educação e Qualidade Social, 2013.

A organização coletiva se destina, preferencialmente, aos que podem frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido. A organização individual destina-se, de preferência, aos que não podem frequentar com regularidade as aulas, como por exemplo, um caminhoneiro ou um trabalhador que troca de turno ou um trabalhador rural que precisa, para voltar a estudar, conciliar os ciclos de plantio e de colheita com a escolarização. (PARANÁ, 2006, p. 25).

O ensino fundamental não é dividido por anos explicitamente, as matrículas são por disciplinas, com um modelo multisseriado. O educando, por meio do histórico escolar, pode requerer aproveitamento de estudos, que resulta na redução total da carga horária a ser cumprida.

As aulas podem ocorrer no Centro Estadual de Educacional Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA, em que apenas essa modalidade de ensino é ofertada e, também, como Ação Pedagógica Descentralizada – APED, ofertada nas escolas públicas, juntamente com outras modalidades de ensino, geralmente no período noturno, e quando há demanda na comunidade escolar para essa modalidade de ensino.

Em relação aos conteúdos estruturantes, a Diretrizes Curriculares da EJA (PARANÁ, 2006) enfatiza que são os mesmos do ensino regular, porém o encaminhamento metodológico aplicado no processo de ensino e de aprendizagem é distinto. A EJA apresenta uma carga horária e uma estrutura organizacional diferenciada do ensino regular, contudo apresenta o mesmo conteúdo, isso se explica pelo fato de que o educando dessa modalidade de ensino:

[...] possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Assim, é possível tratar do mesmo conteúdo de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos da EJA. (PARANÁ, 2006, p. 26)

A função social da EJA é de atender os seus educandos com a finalidade de contribuir para a formação humana e cultural, objetivando a apropriação de uma consciência crítica para tomada de decisões, portanto, a EJA assume que:

O papel fundamental da construção curricular para a formação dos educandos desta modalidade de ensino é fornecer subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos. Tendo em vista esta função, a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000 apud PARANÁ, 2006, p. 27)

Cabe ressaltar que o ensino de jovens e adultos tem a função social de possibilitar o envolvimento de educando jovem, adulto e idoso nas práticas escolares, permeando o acesso ao saber, e dando continuidade à escolarização. Para poder efetivar de maneira satisfatória essas práticas aos educandos envolvidos nesse processo, faz-se necessário saber quem são os jovens, adultos e idosos, e os motivos que os levam a retornar à escola. Por isso, a próxima seção traça um perfil dos educandos da EJA retratando algumas especificidades em relação a essa modalidade de ensino.

2.2 O PERFIL DOS EDUCANDOS DA EJA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no artigo 37, a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Levando em consideração o artigo, e o documento oficial do Ministério de Educação e Cultura sobre a EJA, percebe-se uma diversidade no perfil do educando, na idade, no nível de escolarização, na situação socioeconômica e cultural. Segundo o documento, os educandos da EJA possuem:

- mais de 14 anos;
- não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, quer seja pela repetência ou pela evasão, quer seja pelas desigualdades de oportunidades de permanência ou outras condições adversas;
- são cidadãos produtivos, inseridos ou com expectativa de inserção no mercado de trabalho;
- possuem um somatório de conhecimentos provenientes do universo cultural, da experiência individual e das interações sociais;

- têm uma mobilidade e ritmo de aprendizagem diferenciado daqueles alunos que completaram sua escolaridade no ensino regular;
- são motivados para aprender devido a fatores de ordem pessoal, social, geográfica e econômica;
- procuram essa modalidade de ensino em razão da metodologia adotada e a possibilidade de aproveitamento de estudos. (BRASIL, 2004, p. 3)

Ainda em relação a contemplar um perfil dos sujeitos envolvidos nessa modalidade educacional, o ensino de jovens e adultos atende educandos em sua maioria trabalhadores, com o objetivo de formação humana e acesso à cultura, além de estimular a participação ativa do educando na política e nas relações sociais, e promover o desenvolvimento intelectual e moral. Arroyo (2005, p. 22) afirma que a EJA deve partir para a configuração de um campo específico para atender esse perfil de educandos da “especificidade do tempo de vida dos sujeitos” envolvidos no processo (juventude e vida adulta) e da “especificidade dos sujeitos históricos que vivenciam esse tempo”. Para efetivar isso na prática, necessita partir das “formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno” (LDB, n. 9394/96, Art. 1º e 2º).

É de grande valia compreender, enquanto educador, a visão de mundo dos educandos da EJA, a história de vida dos protagonistas dessa modalidade de ensino, histórias narradas por homens e mulheres, em variadas faixas etárias, com crenças e valores já construídos:

Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas do pensamento completamente variadas. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. (BRASIL, 2004, p. 7)

Assim, como já mencionado anteriormente, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem na EJA apresentam especificidades distintas, que remetem a um currículo e uma estrutura que se organize de acordo com tais especificidades.

Oliveira (2006) baseada em escritos de Freire, aponta três especificidades que devem ser levadas em consideração na EJA: a etária, a sociocultural e a ético-política. Na primeira especificidade, a etária, trata-se de atentar que essa modalidade de ensino é para jovens, adultos e idosos, que por algum motivo não tiveram acesso à escola em fase escolar (dos 07 aos 14 anos), por motivos de evasão ou expulsão da escola, por exemplo. São pessoas com experiências de vida e profissional, assim as práticas pedagógicas e as motivações de ensino devem ser diferentes do ensino regular. Consideram-se os fatores de que o jovem visa o futuro, ligado a inovações eletrônicas, às modas sociais e de comunicação; o adulto visa à vida profissional, em se inserir no mercado de trabalho; já o idoso busca ser cidadão, ser respeitado.

A segunda especificidade é a sociocultural, em que suas atividades educativas estão focadas em um determinado grupo social e cultural: jovens, adultos e idosos de classe econômica baixa, trabalhadores assalariados, do mercado informal e do campo, marginalizados pelo sistema econômico e social. Em relação à especificidade ético-política, a terceira especificidade, contrapõe-se com a relação do poder existente entre escolarizados e não escolarizados, e entre os alfabetizados e não alfabetizados. (OLIVEIRA, 2006)

Porém, complementando a especificidade sociocultural, Arroyo (2005, p. 23) argumenta que a EJA merece um novo olhar, que reconheça quem são os sujeitos jovens, adultos e idosos envolvidos no processo, que “os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos”, pois são os percursos sociais e culturais que revelam:

Os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites de garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga. (ARROYO, 2005, p. 24)

Na contramão com a visão de uma educação essencialista, de que o adulto está pronto em seu desenvolvimento bio-psico-essencialista e, também, da visão utilitarista, em que a educação de adultos é inútil, Oliveira (2006) argumenta e refuta

essas visões ao discorrer acerca de alguns aspectos que apontam os motivos para se educar os jovens e os adultos.

Segundo Oliveira (2006) o primeiro aspecto analisado é o filosófico antropológico, em que o ser humano é um ser de busca, que “não sabe tudo”, enquanto humano busca aprimoramento e conhecimento. Outro aspecto é o epistemológico. A consciência do ser humano é adaptável a tudo no mundo, estabelecendo relações sociais e históricas, pois são pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de ações. O terceiro aspecto é o ético-político, em que o humano é um ser de relações, estabelecendo relação entre homem e mundo, um sujeito histórico-social, ético, político e cultural, com capacidade de pensar, criticar, comparar perante a sociedade.

Por isso, convém salientar que se faz necessário reconhecer os educandos envolvidos neste contexto de ensino, de acordo com cada especificidade, para então garantir um currículo integrado, que atenda aos objetivos dessa demanda diversificada de educandos, proporcionando-lhes uma formação integral.

3 A LINGUAGEM NO ENSINO INTERDISCIPLINAR NA EJA

A linguagem está em todas as áreas dos saberes, e não remete apenas à disciplina da língua. Por isso, justifica-se a necessidade de discutir a perspectiva que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008a; 2008b), referentes às disciplinas de Ciências Naturais e de Língua Portuguesa, respectivamente, apresentam em relação à linguagem. Primeiramente é importante destacar que ambas as disciplinas adotam a concepção dialógica da linguagem, fundamentada na concepção teórica apresentada por Bakhtin.

A linguagem, nessa concepção, é vista como resultado das interações sociais dos sujeitos, que os levam à compreensão do discurso. Essa compreensão ocorre pela percepção do contexto histórico e social, ou seja, pela interação no ato comunicativo.

Partindo, portanto, dessa concepção, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ciências Naturais (PARANÁ, 2008a) destacam que a linguagem necessita estar presente na concepção dos conceitos científicos, e é no ato comunicativo que ocorre a construção e a significação dos conceitos científicos adquiridos pelo educando, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem para a vida cotidiana. Aponta o método da distinção temporal, em que ocorre um confronto entre os conceitos sócio-históricos, o qual considera como procedimento para o ensino, as relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem:

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade. (PARANÁ, 2008a, p. 32)

Outro ponto discutido é a adequação da linguagem no ensino de ciências. Defende que tão importante quanto selecionar os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, é a escolha de abordagens e estratégias didáticas para a mediação

pedagógica. E em relação a essa abordagem destaca a linguagem como viés para a mediação pedagógica. Outro ponto faz referência à leitura científica, as Diretrizes Curriculares de Ciências Naturais (PARANÁ, 2008a) destacam o uso para a aproximação entre educador e educando e, também, para um maior aprofundamento dos conhecimentos científicos.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ciências Naturais (2008a), o conhecimento científico quando mediado para o contexto escolar passa a ser didático, porém ressalta que mesmo quando relacionado ao cotidiano esse conhecimento não pode perder a sua essência empírica:

Os conhecimentos científicos escolares selecionados para serem ensinados na disciplina de Ciências têm origem nos modelos explicativos construídos a partir da investigação da Natureza. Pelo processo de mediação didática, o conhecimento científico sofre adequação para o ensino, na forma de conteúdos escolares, tanto em termos de especificidade conceitual como de linguagem. (PARANÁ, 2008a, p. 60)

No contexto do ensino de conhecimentos científicos, a linguagem envolve também estratégias de divulgação e leitura científica. A popularização da ciência, uma vez que não é neutra, agrega valores e ideologias dos seus enunciadores e há mudanças nos discursos científicos iniciados nos grupos de pesquisas até chegar ao discurso do educador. Isso se torna evidente e é caracterizado pelo uso, pelas leituras e pelas escolhas dos materiais didáticos, como por exemplo, uma revista científica e o livro didático, que remetem, portanto, aos diferentes contextos de produção desses discursos e os diferentes suportes que trazem essa divulgação científica ao contexto escolar. Ressalta também, que a divulgação científica possibilita a alternância entre o conhecimento científico e o conhecimento científico escolar, tornando a linguagem acessível aos educandos. (PARANÁ, 2008a)

Em relação às Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008b), considera as práticas de linguagem como ponto central para o trabalho pedagógico. Aponta que o educador necessita proporcionar ao educando o contato com discursos de diferentes esferas sociais, por meio da oralidade, leitura e produção textual, interagindo com diversas linguagens (multiletramento):

A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais. (PARANÁ, 2008b, p. 55)

Portanto, assume a ótica de que a linguagem não é um mero conjunto de regras e formas, mas uma atividade, um acontecimento social. A linguagem, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008b), necessita ser abordada em todas as áreas do conhecimento e, principalmente, na construção desse conhecimento, em que sua abordagem não fique restrita apenas ao ensino de Língua Portuguesa, mas também, às outras disciplinas. Por meio de um viés interdisciplinar do ensino, pode-se contemplar a leitura de um determinado gênero, a compreensão e a produção textual em qualquer disciplina escolar.

A concepção adotada de interdisciplinaridade para essa pesquisa implica em uma transformação e um novo olhar para a ação pedagógica. Nesse contexto, rompe-se com a visão da transmissão do saber de uma disciplina, baseado em um modelo linear e hierárquico da construção do conhecimento e passa-se a um modelo dialógico. Assim, o pensar interdisciplinar, através do diálogo com as outras formas de conhecimento, interpenetra em todas as áreas do currículo. Para isso é importante o diálogo dos saberes do conhecimento científico com os saberes do conhecimento do senso comum, para que o processo de ensino e aprendizagem desenvolva nos sujeitos envolvidos uma dimensão libertadora e crítica nas relações com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1993)

Segundo Fazenda (1993), o trabalho interdisciplinar precisa ser vivenciado, exige responsabilidade e envolvimento no processo, tanto entre educadores e educandos, como também, entre outros agentes educacionais da instituição. Infere-se assim, que a unidade e a totalidade do universo exigem uma mudança no pensar da ciência fragmentada nas práticas escolares, com vistas ao ato de troca, de reciprocidade entre as áreas do conhecimento, ocorrendo, involuntariamente, no processo de construção do conhecimento, envolvendo todos os sujeitos que compõem o contexto escolar.

A interdisciplinaridade na EJA se configura na ação reflexiva, uma vez que o ensino baseado nessa concepção deixa de lado o plano das ideias e atua no plano

das práticas cotidianas, envolve, portanto, um diálogo entre a ação e reflexão, entre ciência e vivências. Nesse diálogo a linguagem torna-se um importante elo de articulação entre as áreas do saber, assim, compreender o ato de ler e a relação da ciência com a leitura potencializa o planejamento para uma prática didática que envolve letramento e interdisciplinaridade.

As seções a seguir discorrem sobre a importância de assumir a leitura como prática presente em todas as disciplinas curriculares e, como viés, para uma intervenção didática transdisciplinar através do trabalho com os gêneros textuais. Após essas reflexões, discorre sobre a compreensão leitora como um meio.

3.1 CIÊNCIA E LEITURA: O ATO DE LER EM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Defendendo-se a premissa de que todo educador é educador de leitura, independente da área de ensino, Silva (2007) vai além dessa premissa. O autor complementa e destaca o que defende como teses, agregando a essa primeira tese a de que a fantasia não é uma exclusividade das aulas de literatura e que as sequências integradas de textos são pré-requisitos para a formação do leitor.

Segundo Silva (2007), a tese de que todo educador é educador de leitura está vinculada à questão da compartimentalização, a fragmentação do currículo escolar, o que acarreta em tipos diferenciados de trabalho docente entre as disciplinas. Entretanto, mesmo com trabalhos diferenciados, quando os estudantes apresentam problemas ou deficiências de leitura e escrita, quem se torna o responsável por esses problemas é o educador de Língua Portuguesa. É inegável, porém que todas as disciplinas oferecem uma dinâmica assentada sobre a linguagem verbal escrita e oral, assim, todos os processos de construção do conhecimento no ensino ocorrem através de textos escritos e orais, tanto na leitura como na produção, e em todas as áreas do conhecimento:

Discussões mais atualizadas sobre a interdisciplinaridade, sobre as responsabilidades mais abrangentes do chamado “coletivo escolar” e sobre os tipos de organização de linguagem dos textos das diferentes matérias indicam a urgência da superação das visões compartimentalizadoras, ora prevalentes nas escolas. Além disso, o próprio desafio voltado à formação de leitores maduros e críticos para uma sociedade democrática reforça essa necessidade de uma escola como um todo – com todos os seus professores, de todas as disciplinas – assumir responsavelmente o ensino e os programas relacionados à educação dos leitores. (SILVA, 2007, p 107).

Dessa maneira, assume-se a posição de que o desenvolvimento da leitura em contexto escolar necessita ser visto como um tópico específico e em coletivo de administradores e de educadores, destaca que os “esquemas interdisciplinares de ensino-aprendizagem. [...] a interdisciplinaridade não dilui, mas reforça e aprofunda a compreensão de conteúdos intradisciplinares”, e que a “natureza e a organização dos textos entre as disciplinas não são e nem podem ser padronizadas, mas diversas, exigindo o desenvolvimento e o domínio de diferentes competências de leitura” (SILVA, 2007, p. 108). Isso exige que a organização discursiva do texto em conteúdos disciplinares seja diferente, exigindo assim um domínio e aplicação de habilidades diferenciadas de leituras, o que torna o educador sempre um educador de leitura, assumindo o fato de que ele pode e deve participar do trabalho coletivo que envolve os aspectos voltados à dinamização da leitura e formação de leitores.

A segunda tese defendida por Silva (2007) é de que a imaginação criadora e a fantasia não são exclusividade das aulas de Literatura, o que tem implicações com a tradição racionalista da escola brasileira. Nessa visão compartimentada criam-se fronteiras intransponíveis entre os textos científicos e literários. Assim, o trabalho artístico literário, que envolve a fantasia, afetividade e sentimento, não estabelece relação com o conhecimento científico:

No âmbito escolar, esse tipo de visão, que “racha” razão e sensibilidade, setoriza ou acantona rigidamente os textos a serem ofertados pelos professores de ciências e de literatura, além de afetar negativamente a esfera da metodologia do ensino. E mais, cristaliza as maneiras de os alunos interpretarem os textos, conforme o conteúdo da disciplina escolar que tem pela frente num determinado momento. Nesses termos, os textos científicos não podem ser trabalhados pelo professor de literatura e, vice-versa, os textos literários não podem ser usados pelos professores de ciências. Decorre daí uma dicotomia entre dois campos discursivos, como se uma coisa não tivesse nada a ver com outra, como se a ciência e a literatura não tivessem nada em comum. (SILVA, 2007, p. 109)

Essa dicotomia é falsa e merece ser questionada, pois o trabalho científico é desenvolvido pelas capacidades de imaginação, criação e fantasia, e que o trabalho literário é perpassado pelo conhecimento científico de mundo. Com base no exposto, a criatividade e a sensibilidade de educandos e educadores necessitam ser cultivadas permanentemente e em todas as disciplinas do currículo da educação básica. (SILVA, 2007)

A terceira tese, as sequências integradas de textos e os desafios cognitivos são pré-requisitos básicos à formação do leitor, e estão vinculadas à desorganização curricular das escolas, que segue a lógica padronizada dos livros didáticos ou não seguem nenhum planejamento, o que faz com que o trabalho de leitura e compreensão de textos se torne redundante. Ainda para justificar essa tese, Silva (2007) aponta a rotatividade dos educadores em escolas públicas, o que não permite a articulação e continuidade no ensino de leitura.

Ressalta que, apenas um planejamento de um programa de leitura, que necessite ser desenvolvido pela escola e pelo educador, e com bases diferentes das atuais é que irá possibilitar o avanço no ensino da leitura, sem uma visão fragmentada desse ensino, compreendendo todas as áreas do currículo escolar. (SILVA, 2007).

Na EJA, o ensino interdisciplinar da leitura assume o compromisso de ir além da transmissão do conhecimento, mas sim, da formação de sujeitos capazes de transformar o mundo a partir de suas vivências socioculturais de ensino e de aprendizagem. As três teses apresentadas reforçam a importância do planejamento do currículo e do ensino de um programa para a área de leitura, de acordo com as especificidades dessa modalidade de ensino.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE SOB O ENFOQUE DO ENSINO DE LEITURA³

Ao se refletir sobre o ensino de língua, considera-se que esse processo junto com o de aprendizagem envolve uma tríade entre o educando – sujeito da ação de aprender; a língua – em distintas comunicações e esferas sociais; e o ensino –

³ Uma discussão similar a essa, acerca da leitura como viés interdisciplinar, foi produzida para o III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Ponta Grossa. Com a publicação do artigo “Linguagem como estratégia para ensino de Ciências Naturais: uma abordagem interdisciplinar voltada a alunos com Deficiência Intelectual (DI)” nos anais do evento - ISSN: 2178-6135, 2012.

mediador da prática educacional entre sujeito e conhecimento, o que nos remete ao papel da educação diante do educando:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (BRASIL, 1998, p. 25)

Entretanto, através dessa perspectiva que resulta da tríade que envolve ensino e aprendizagem de língua, trabalha-se com a concepção de gênero textual, que se refere aos textos dentro de uma atividade comunicativa. São textos do cotidiano e que estabelecem relação sociocomunicativa com o sujeito. É uma prática social, que corresponde a formas sociais dentro das situações em que ocorrem. Quanto à classificação, são inúmeras. Quanto a essa diversidade de gêneros, Marcuschi (2010) afirma:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula em particular, [...] levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gêneros em cada um, é um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. (MARCUSCHI, 2010, p. 37)

Para que o educando adquira as competências sugeridas pelos PCN (BRASIL, 1998) ao ler, produzir textos e desenvolver a oralidade, o ensino busca priorizar um trabalho que envolva o processo multidirecional. Os conhecimentos não ficam restritos e limitados apenas a uma disciplina, necessitam estabelecer relação com as diferentes disciplinas escolares, para que ocorra a compreensão da totalidade, estabelecendo no ensino relações interdisciplinares, dialogando os conteúdos de ensino por meio da interdisciplinaridade:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois se considera que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 27)

Os documentos oficiais apontam a importância e a necessidade de articulação das disciplinas, pois os conceitos, teorias e práticas de uma determinada disciplina auxiliam na compreensão dos conteúdos de outra. Britto (2007) vai além, e faz uma reflexão sobre o ensino da leitura que aborda uma perspectiva transdisciplinar a qual, segundo o autor, “é organizada em torno de eixos temáticos e vinculada aos interesses comunitários locais” (BRITTO, 2007, p. 60). Porém, essa organização encontra dificuldades no âmbito escolar, pois vai contra a organização disciplinar que ocorre tanto no nível superior como no ensino fundamental:

A investigação transdisciplinar supõe a elaboração de um novo objeto, com questões específicas, cujas respostas e metodologia podem resultar da confluência de diferentes saberes disciplinares, os quais perdem a sua especificidade, seus modos de ser particulares e sua autonomia para a constituição de um novo campo de saber. Em outras palavras, o ponto de partida é a indagação de um fato de mundo e, à medida que essa indagação é tratada de maneira transdisciplinar (porque não se resolve no interior de nenhuma disciplina), identifica-se problemas e se explicita as necessidades de conhecimentos práticos e objetivos já produzidos. (BRITTO, 2007, p. 61)

Em contrapartida, percebe-se que o trabalho com a leitura em contexto escolar se apresenta de maneira superficial, inclusive na intervenção pedagógica aqui proposta, porém reconhece-se a importância da diversidade de leituras disponibilizadas aos educandos, ou seja, as estratégias didáticas relacionadas com a leitura necessitam estar aliadas a diferentes gêneros textuais, o que possibilita o raciocínio lógico e o pensamento crítico aos educandos.

Observado assim, o trabalho com gêneros textuais não cabe somente à disciplina de Língua Portuguesa. Numa perspectiva interdisciplinar, a leitura pode ser trabalhada nas diversas áreas do conhecimento, já que o ato de ler representa uma amplitude no campo do conhecimento, o que não permite que ele fique

designado apenas a uma disciplina específica. Na EJA, a articulação com gêneros das esferas artísticas literárias e científicas podem desenvolver uma intervenção interdisciplinar por meio de um planejamento que envolva um programa de leitura, agregando a prática de letramento a uma função social.

Para se efetivar na prática pedagógica um trabalho interdisciplinar com a leitura, o educador, enquanto mediador do processo necessita compreender a importância da linguagem e o processo cognitivo que o sujeito passa para construção do conhecimento.

3.3 LER, COMPREENDER E APRENDER: COMPREENSÃO LEITORA

Essa seção tem o propósito de discorrer acerca das relações entre ler, compreender e aprender. A preocupação com a compreensão leitora advém do possível público leitor dessa pesquisa: educadores da área de exatas. Sabe-se que o aprendizado da leitura é pouco abordado nas licenciaturas, porém, para efetivar na prática o trabalho interdisciplinar com o viés da leitura se faz importante compreender a relação existente entre leitura, compreensão e aprendizagem significativa.

Segundo Solé (2008) a primeira questão a ser considerada na prática de leitura é a construção que intervém no texto, espera-se que o texto possua coerência e uma sequência lógica, contudo um texto, apenas bem escrito, não possibilita que o leitor atribua significado ao que lê. A atribuição de significados requer a intervenção de um leitor ativo, através de um esforço cognitivo durante o ato da leitura, uma vez que no processo o leitor atribui significado a partir dos conhecimentos prévios, daquilo que já sabe e do que já faz parte da sua bagagem experiencial.

Sabe-se, portanto, que ler é compreender e que há condições necessárias para se construir uma interpretação do texto. A autora ressalta que ler é compreender, e que a compreensão é a construção de significados sobre o texto que se pretende compreender, e devido ao esforço cognitivo realizado na ação, é imprescindível que o leitor encontre sentido no que vai ler, 'tem de conhecer o que vai ler e para quê'. Também deve dispor de recursos – conhecimento prévio

relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor e disponibilidade de ajuda necessária, etc. (SOLÉ, 2008, p. 44)

Diante dessas afirmações o conceito de compreensão leitora necessita ser visualizado tomando a leitura como uma prática para aprender, como um instrumento de aprendizagem. A autora aponta que aprender equivale “a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem” (SOLÉ, 2008, p. 44), e também, “atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente” (SOLÉ, 2008, p. 45).

Para o ensino, a autora apresenta algumas estratégias de compreensão leitora, que ajudam a dominar os conteúdos do ensino e conseguir seus objetivos. Essas estratégias estão associadas a três ideias (3) da concepção construtivista do conhecimento. A primeira é o processo de construção conjunta (1), através do qual educador e educandos compartilham progressivamente significados cada vez mais amplos e complexos. A segunda ideia faz referência à função de guia (2) do educador, o qual necessita ser um elo entre a construção que o educando pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas. A terceira ideia é da participação guiada (3), sendo essa, o resultado das duas anteriores. Essa ideia pressupõe uma situação educativa, em que se ajuda o educando “a contrastar e relacionar seu conhecimento prévio com o que vai ser necessário para abordar essa situação” (SOLÉ, 2008, p. 76). Outro princípio destacado para essa ideia é de que o educando assume a “responsabilidade no desenvolvimento de forma progressiva, até se mostrar competente na aplicação autônoma do que foi aprendido” (SOLÉ, 2008, p. 76).

Solé (2008) associa como “andaimes” as situações de ensino e de aprendizagem que articulam as estratégias de leitura como processos de construção conjunta, os quais são necessários, em relação ao auxílio do educador no processo, para que o educando possa dominar progressivamente essas estratégias.

Essas estratégias que contribuem para a compreensão leitora são apresentadas em três etapas (3). A primeira corresponde à etapa do modelo (1), em que o educador serve de modelo para os seus educandos, diante da sua própria leitura, ações como leitura em voz alta, comentar as hipóteses e as falhas de compreensão existentes nos textos. A etapa seguinte refere-se à participação do educando (2), em que se pretende, de forma dirigida pelo educador, formular

perguntas que sugerem hipóteses sobre um determinado conteúdo do texto ou elucidando as opiniões dos educandos. Solé (2008) salienta que essa é uma etapa delicada, pois há uma transferência progressiva da responsabilidade e do controle do educador para o educando:

Naturalmente, isto exige certas condições: tanto o professor como o aluno devem compreender que podem ocorrer erros, e isso não deve ser um impedimento para se arriscar. Tampouco se trata de ser temerário; não vale tudo. Nessa etapa, o importante é a fineza com que podem ir se ajustando as realizações melhores e mais desejáveis dos alunos, com a ajuda adequada do professor. A ideia de construção conjunta e de participação guiada [...] adquire aqui sua maior significação. (SOLE, 2008, p. 78)

A terceira etapa é de leitura silenciosa (3). Nesse momento, sozinhos, os educandos realizam as atividades relacionadas à percepção do objetivo da leitura: prever, formular hipóteses, detectar e compensar falhas na compreensão etc., que nas fases anteriores efetuaram com a ajuda do educador.

O educador, não somente de Língua Portuguesa, necessita assimilar essas estratégias a respeito da compreensão leitora, como já foi mencionado e, a prática da leitura, o letramento, necessita ser contemplado em todas as áreas do currículo, o que torna importante a apropriação desses conceitos. É por meio dessas estratégias através do ato da leitura que o educando poderá atribuir significados aos conteúdos trabalhados, e associá-los, significativamente, ao conhecimento científico que foi aprendido com o conhecimento de vivências.

4 LINGUAGEM E COGNIÇÃO

Estudos referentes à cognição atribuem às explicações de como alguns aspectos estruturais e processuais do discurso ocorrem, como o conhecimento se constrói na mente humana. E quando relacionado à linguagem, o estudo se volta à sua aquisição. (KOCH, 2002)

Esse capítulo discorre sobre a visão de um modelo estratégico que envolve os pressupostos da dimensão cognitiva e contextual, mediadas pela interação, para o processamento textual.

A linguagem envolve diversas estruturas e processos que permitem que o discurso ocorra. E a pesquisa em questão selecionou alguns desses processos, para a análise nas produções orais e escritas dos usuários da língua, em contexto escolar.

Primeiramente, algumas definições de nomes necessitam serem explanados. Dijk (2000), em sua teoria sobre cognição, discurso, interação e modelos de processo, adota o nome de processamento do discurso, uma vez que seu estudo abrange a linguagem em um aspecto social. Já Koch (2011) adota o nome de processamento textual, pois seus estudos estão focados na linguística textual, mas toma os estudos de Dijk (2000) como base para tal. Assim, por diversos momentos nesse referencial teórico tais nomes serão citados em seus dois aspectos.

Koch (2002, p. 37) afirma que o princípio da ciência cognitiva é que o “homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica, e que nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam estratégias cognitivas bastante complexas”, ou seja, a mente humana armazena e processa a informação, mas ela não apenas mantém o conhecimento em uma forma estática, pois possibilita também habilidades para operar tais conhecimentos, e utilizá-los na interação social.

Um componente importante na cognição é a memória, ela pode ser de curto prazo ou de longo prazo. Na memória de longo prazo, há dois sistemas funcionalmente distintos, ou seja, dois tipos de memória: a semântica, e a episódica ou experimental. A semântica abrange o conhecimento geral sobre o mundo (categorias). E a memória episódica contém informações sobre vivências pessoais

(episódios). No entanto, ambos os conhecimentos de cada memória se interagem, “poder-se-ia dizer que conhecimento semântico e episódico se situam nos pontos extremos de um *continuum* de representações de conhecimento” (KOCH, 2002, p. 39).

Essas representações de cada memória são verbalizadas e apresentam um caráter estático, constituindo conhecimentos declarativos (estrutural) que se opõem aos conhecimentos procedurais (processamento). O que torna a memória parte integrante do conhecimento:

O conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos -, a ação e a interação social. Tais conhecimentos (ou “saberes”) são formados a partir de estados provisórios de conhecimento elaborados pela memória operacional e são resultados das nossas atividades de construção de sentido e interpretação de situações e eventos. Nestes termos é que se pode falar da aquisição ou construção de conhecimentos. (KOCH, 2002, p. 40)

No entanto, os modelos é que são os responsáveis pela organização do conhecimento na memória, pois no processamento das informações, os modelos selecionam os esquemas que possibilitam a interpretação, e o que não está explícito no texto o sujeito infere do respectivo modelo. Portanto, os modelos constituem, segundo Koch (2002, p. 45), “conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos”, e sobre esses conhecimentos, a autora afirma que podem ser “tanto conhecimentos declarativos sobre cenas, situações e eventos, como conhecimentos procedurais sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas” (KOCH, 2002, p. 45).

Portanto, o processamento textual de uma determinada aquisição de linguagem ocorre por meio de um modelo, que abrange pressupostos e estratégias, ambos de ordem sociocognitiva, com pequenos cortes no material, que segundo Koch (2002, p. 47) “vai entrando na memória, construindo, desde o início hipóteses interpretativas” e, em relação a essas hipóteses, a autora salienta que quando elas forem “desconfirmadas pelo texto subsequente, realizamos operações de reinterpretção ou outras operações de solução de problemas” (KOCH, 2002, p. 47).

Para compreender como se constrói esse modelo é necessário discorrer sobre as estratégias e os pressupostos relacionados a ele, que dizem respeito à

dimensão contextual e a dimensão cognitiva, em que as estratégias dessas dimensões são ativadas na interação social.

4.1 ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL SOCIOCOGNITIVAS

Quando se adota a concepção da linguagem como uma atividade dialógica, seja em relação à produção de sentidos, como também à compreensão, na escrita ou na fala, faz-se necessário percebê-la como uma atividade, mas que está além do caráter linguístico, pois abrange o caráter sociocognitivo. (KOCH, 2011).

Nas atividades de produção textual, que são o foco de análise dessa pesquisa, os sujeitos envolvidos mobilizam os conhecimentos que possuem armazenados na memória, conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas e, em distintas situações. Esses sistemas de conhecimentos formam um conjunto de estratégias para realizar o processamento textual, essas estratégias pertencem aos processos de caráter sociocognitivo e textual.

Para ocorrer esse processamento, três sistemas responsáveis pelo conhecimento são ativados. Koch (2011) aponta entre esses sistemas o linguístico (1), que é o responsável pela parte gramatical e lexical da língua. Esse sistema possibilita que o sujeito reconheça o texto em relação a sua organização, a presença de coerência e coesão por meio de uma sequenciação textual, de acordo com o modelo cognitivo que o sujeito já possui. Ou seja, ativa na memória do sujeito o modelo que ele possui sobre um determinado texto.

Esse modelo cognitivo é determinado por outro sistema de conhecimento que se faz presente no processamento textual, o enciclopédico (2). Segundo Koch (2011, p. 32), diz respeito ao conhecimento de mundo, “é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo”.

O terceiro sistema de conhecimento é o interacional (3). O qual reflete as ações verbais, e as escolhas que se tomam para produzir o processamento textual. E para isso outros conhecimentos são ativados, como o comunicacional. (KOCH, 2011)

O conhecimento comunicacional na teoria da linguagem, discurso e interação apresentada por Dijk (2000), recebe o nome de modelos cognitivos de

contexto. E a pesquisa em questão, toma a perspectiva apresentada por Dijk (2000) e Koch (2011) para o referencial teórico e análise dos resultados.

Para ativar esses conhecimentos, Koch (2011) destaca o uso de estratégias que visam o processamento textual, são as cognitivas, textuais e sociointeracionais que, posteriormente, serão apresentadas nesse capítulo como dimensões, com uma reflexão teórica mais profunda.

4.2 DIMENSÃO COGNITIVA

Dijk (2000) contextualiza os pressupostos que norteiam essa dimensão apresentando um exemplo, um acidente de trânsito, mas com perspectivas diferentes: em um primeiro momento um sujeito que vê o acidente, e em outro, um sujeito que ouve sobre um acidente. Assim, o autor conclui que em ambos os casos, os sujeitos irão construir mentalmente uma representação do acidente, seja ela por meio de uma base visual (parte de quem viu o acidente) ou linguística (parte de quem ouviu sobre o acidente). E essa representação se dá pelo pressuposto construtivista.

Para explicar o outro pressuposto que faz parte da dimensão cognitiva, Dijk (2000) continua a exemplificar por meio do acidente de trânsito. Segundo o autor, quando ambos os sujeitos deixam de apenas representar os dados sobre o acidente, seja visual ou verbalmente, e passam a atribuir significado ao fato ocorrido ou à história ouvida, ou seja, interpretam o acontecimento e o enunciado, é que desenvolvem o pressuposto interpretativo.

Ambas as ações, a da construção da representação do acidente e a atribuição de significado aos fatos, segundo Dijk (2000, p. 15) ocorrem “mais ou menos simultaneamente”, ou seja, no mesmo momento do processamento da informação. Assim, a compreensão ocorre simultaneamente ao momento que o sujeito recebe a informação, de maneira gradual, on-line.

Em relação à compreensão Dijk (2000, p. 15) destaca que:

As pessoas que compreendem acontecimentos reais ou eventos discursivos são capazes de construir uma representação mental, principalmente, uma representação mental significativa, somente se tiverem um conhecimento mais geral a respeito de tais acontecimentos. Para interpretar alguns desses acontecimentos, tais como um acidente, elas devem saber alguma coisa a respeito de acontecimentos e ações comuns ao trânsito no qual estão envolvidos carros e motoristas e, para histórias, elas devem dispor de um conhecimento mais geral de histórias e a relação entre essas e os acontecimentos contidos.

Além desses conhecimentos gerais que contribuem para a compreensão, Dijk (2000, p. 15) salienta que outras informações coletivas podem conduzir à compreensão, como “crenças, opiniões ou atitudes em relação a tais acontecimentos, [...] motivações, objetivos ou tarefas específicas”. Portanto, compreender está além do processamento e interpretação da informação, pois se relaciona com a ativação de relações internas e cognitivas, as quais o autor nomeia de conjectura pressuposicional do modelo, também conhecidas como “estratégias de uso do conhecimento” (KOCH, 2011, p 35).

Dijk (2000) destaca que as informações podem ser processadas em diversas ordens, mas que o objetivo da representação mental é ser eficaz. Portanto, o pressuposto estratégico diz respeito à maneira como essas informações se organizam no processo de construção da representação mental:

[...] o processamento de discurso, como outros processos complexos de informação, é um processo estratégico no qual uma representação mental na memória é construída a partir do discurso, usando informações externas e internas, com o objetivo de interpretar (entender) o discurso. (DIJK, 2000, p. 16)

Portanto, para ocorrer o processamento textual no âmbito cognitivo, há a necessidade de se trabalhar com diferentes estratégias processuais. Essas estratégias se referem à compreensão do texto como local (parte dele) ou global (todo o texto), acerca da construção de hipóteses em relação à estrutura e o significado. (KOCH, 2011).

O processamento estratégico no contexto escolar permite ao educando, por meio de atividades planejadas pelo educador, realizar vários níveis interpretativos, do mais simples ao mais complexo, mas de maneira simultânea para a interpretação da informação, ou seja, ocorre de maneira on-line.

As estratégias cognitivas, em sentido restrito, são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. Exemplo prototípico são as inferências, [...] que permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto. (KOCH, 2011, p. 36).

Koch (2011) menciona que a inferência também é uma estratégia cognitiva do processamento textual. O leitor ou o ouvinte diante da informação, presente no texto e também no contexto, constrói novas representações mentais a partir das representações que já possui, ou também, essas representações são a ligação necessária para perceber a informação explícita e a implícita.

Quando se adota a concepção de língua como uma atividade sociointerativa e cognitiva, adota-se também que a teoria da compreensão é relativa a essa concepção de que compreender é inferir em que o texto é analisado levando em consideração a noção de referência e coerência, produzidas em um determinado evento comunicativo. Inferir implica resgatar conhecimento prévio. Cabe ressaltar, novamente, que a compreensão de um texto é um processo cognitivo, em que se desenvolvem atividades inferenciais, ou seja, o sujeito parte daquilo que ele sabe em relação aos conhecimentos, sejam eles novos ou não, presentes no texto e, também, em relação aos conhecimentos pessoais, que juntos inferem, na produção de sentido. (MARCUSCHI, 2010).

A dimensão cognitiva é a responsável pelo estudo dos processos de aquisição do conhecimento, e quando relacionada à linguagem, ao processamento do discurso (DIJK, 2000), e particularmente, ao processamento textual (KOCH, 2011), utiliza-se de várias estratégias para a produção de sentido e compreensão, além das apresentadas nesse referencial teórico, o que torna essa linha de estudo muito ampla. Portanto, para delimitar o foco referencial da pesquisa, tomou-se o cuidado de selecionar os pressupostos e estratégias cognitivas que se enquadrassem na proposta da pesquisa, em um contexto escolar. Atribuiu-se mais atenção aos pressupostos construtivistas e interpretativos, juntamente com a compreensão on-line, na análise de produções orais e escritas dos educandos e, também, as estratégias de uso do conhecimento, por parte das atividades planejadas e aplicadas pelo educador em sala de aula.

Porém, como salientam Dijk (2000) e Koch (2002; 2011), a dimensão cognitiva, em uma visão isolada, não compreende todas as estratégias necessárias

para ocorrer o processamento textual. A linguagem como ato social requer também a compreensão de estratégias da dimensão contextual.

4.3 DIMENSÃO CONTEXTUAL

Mesmo ao tentar se refletir sobre a dimensão cognitiva individualmente, é difícil desprender o contexto do processamento textual, assim, é perceptível que a dimensão cognitiva com seus pressupostos e estratégias, por si só, não realiza o processamento textual, e juntamente com os processos cognitivos estão os processos que dizem respeito ao contexto:

O processamento do discurso não se constitui em mero evento cognitivo. [...] partiremos primeiramente do pressuposto de que, aqui, as dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas. Em outras palavras, o modelo cognitivo deverá dar conta do fato de que o discurso e, conseqüentemente, o processo de compreensão do discurso, são processos funcionais dentro do contexto social. (DIJK, 2000, p. 17)

Quando ocorrem dentro de um processo comunicativo, em que os sujeitos envolvidos, além da representação linguística, a do texto, constroem também representações do contexto social e, principalmente, ambas as representações interagem, é ativado o pressuposto da funcionalidade.

Para explicar melhor essa dimensão Dijk (2000) ainda se utiliza do mesmo exemplo da dimensão cognitiva, o acidente de trânsito. O autor explica que o ouvinte, ao compreender a história contada sobre o acidente, passa por um processo comunicativo, e o contexto se explica na relação do falante e ouvinte; o falante, ao contar a história, passa uma determinada representação do ocorrido, o que possibilita que o ouvinte construa a sua própria representação, combinando as interpretações.

O exemplo remete ao fato de que o processo comunicativo é repleto de intenções por parte dos usuários da língua, entretanto, Dijk (2000, p. 17) destaca: “estamos lidando não só com objetos linguísticos, como também, com os resultados provenientes de algum tipo de ação social”. Assim, essa ação social é resultado de

um “ato de fala⁴ pretendida pelo ato da enunciação⁵”, isso se refere ao pressuposto pragmático de um modelo de processamento do discurso.

A implicação cognitiva de tal pressuposto é que, por exemplo, uma pessoa que interpreta uma história também construa uma representação dos possíveis atos de fala envolvidos, atribuindo uma função específica ou categoria de ação ao enunciado do discurso e, conseqüentemente, ao falante. Neste caso, o ouvinte avaliará o discurso em relação a certo número de pontos que dizem respeito às funções pragmáticas pretendidas: está história pode ser pragmaticamente apropriada enquanto ato de fala, somente se algumas condições contextuais combinarem com algumas propriedades textuais. (DIJK, 2000, p. 18).

Todos os pressupostos já mencionados apresentam determinados resultados comunicativos devido ao processo de interação em que os participantes de uma conversa estão envolvidos, como também, as motivações, funcionalidades e intenções em promover a comunicação. Quando se remete ao processamento textual, o pressuposto pragmático assume as intenções relativas à textualidade, que implicam, por exemplo, ao gênero textual⁶ solicitado diante de determinado contexto social.

As estratégias que se referem à dimensão cognitiva possibilitam o processamento textual, já as estratégias da dimensão contextuais determinam as situações de uso do ato comunicativo (atos de fala), e entre ambas as dimensões ocorre à interação, permitindo o jogo da linguagem entre seus usuários. Assim, o pressuposto pragmático pode ser generalizado como um pressuposto interacionista. Isso porque, as escolhas textuais (processamento textual), ou as representações do discurso (processamento do discurso) dependem dos pressupostos do ouvinte e os propósitos do falante.

⁴ Refere-se à intencionalidade na produção de um enunciado, pois desempenham diferentes funções na interação verbal. A teoria dos atos de fala de Austin, parte do princípio de que dizer significa fazer, e essa realização ocorre por três atos distintos: ato locutório, ato ilocutório, ato perlocutório. Sugere-se a leitura de do primeiro capítulo intitulado de “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas”, do livro “Gêneros textuais tipificação e interação” (BAZERMAN, 2005).

⁵ O enunciado, na concepção de Bakhtin (2011), é apresentado como a unidade da comunicação discursiva. Cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento da comunicação discursiva.

⁶ O conceito de gênero textual será abordado no referencial teórico dessa pesquisa, especificamente na seção 5.3, que diz respeito ao processamento textual. Sugere-se a leitura completa do livro “Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão” (MARCUSCHI, 2010).

[...] interação na qual o processamento do discurso está incluso é, por si só, parte de uma situação social. Os participantes da conversa podem ter certas funções ou papéis; pode haver diferenças de local ou contexto, além de poder haver regras específicas, convenções ou estratégias que determinam as possíveis interações em tal situação. (DIJK, 2000, p.18).

Possivelmente os pressupostos e as estratégias da dimensão contextual vão muito além das mencionadas aqui, mas é importante salientar que a informação contextual permite, juntamente com as informações cognitivas, a construção do conhecimento, ou aquisição de uma linguagem específica, como a científica.

As estratégias para o processamento textual, na proposta dessa pesquisa, referem-se às atividades aplicadas na intervenção pedagógica, na aplicação da sequência didática. As produções realizadas pelos educandos, orais e escritas, referentes a essas atividades, foram contextualizadas na dimensão cognitiva, analisadas de acordo com os pressupostos de tal dimensão. Em relação à produção do texto (inicial e final) relato de vivências, a análise correspondeu à dimensão contextual. Em ambas as dimensões a interação entre os sujeitos envolvidos, educador e educando, foram consideradas para o processamento sociocognitivo.

5 LINGUAGEM CIENTÍFICA

Sabe-se que através da linguagem os sujeitos concebem as suas relações de poder, ampliam seus conhecimentos, apresentam a sua cultura, como também, compartilham suas ideias, entre tantas outras atribuições que ela pode gerar. A linguagem se apresenta como um elemento primordial para o desenvolvimento intelectual e social do sujeito. Cumpre, além da função comunicativa, a inclusão do sujeito ao planejamento e organização para e com as suas relações sociais. (BRASIL, 1998).

Tais relações, assim como a linguagem, só ocorrem por meio da interação, da relação dialógica com o outro. E a escola necessita possibilitar e garantir aos seus educandos a participação ativa em diversos âmbitos sociais, como também a aquisição e domínio de distintas linguagens, como a científica.

Com essa mesma perspectiva, os gêneros textuais funcionam como um sistema de controle social, isso porque são atividades discursivas socialmente estabilizadas, sendo uma forma de inserção, ação e controle social do sujeito no seu cotidiano, além de prestar “aos mais variados tipos de controle social e até mesmo exercício de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Marcuschi (2008, p. 155) define os gêneros textuais como:

[...] os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Defende-se essa posição a partir da visão de Bakhtin (2011) de que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, e que a mesma se efetiva na produção dos enunciados, na oralidade ou na escrita, relacionando o gênero textual à questão social, não podendo ser tratado isoladamente, sem considerar a realidade social e a realidade com as atividades humanas.

Assumindo essas concepções sobre linguagem e gênero, esse capítulo apresenta reflexões teóricas em relação a alguns processos que são considerados importantes em relação ao planejamento de uma prática que vise o trabalho com a

linguagem científica em contexto escolar. Assim, os processos apresentados dizem respeito à leitura, compreensão e textualização.

Convém salientar que tais processos não foram a ótica de análise dos resultados da pesquisa, mas sim, referência para o planejamento. Ao planejar as ações aplicadas em sala de aula, levaram-se em consideração tais processos para a aquisição da linguagem científica.

Uma das abordagens consideradas no planejamento das ações foi a leitura de distintos textos didáticos sobre o conteúdo científico (os sentidos) e o gênero textual relato de vivências. A leitura no processo de aplicação da intervenção pedagógica assumiu, portanto, um pressuposto construtivista, uma vez que serviu como base para a inserção de conceitos científicos sobre os sentidos, e também para a apresentação e caracterização do gênero relato de vivências. A seção a seguir, aborda a leitura como um processo para a aquisição do conhecimento e da linguagem científica dentro do contexto escolar.

5.1 A LEITURA COMO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A leitura é um dos vieses para que o sujeito construa o conhecimento. Possibilita ao educando uma reflexão crítica, desenvolve a autonomia na aquisição de informações, desperta a imaginação, além de visualizar outras possibilidades. A leitura, em contexto escolar, contribui para a representação e atribuição de sentidos ao que se lê por parte do educando. Para desenvolver essas atribuições o educador, em sua prática pedagógica, necessita adotar a perspectiva da leitura como um processo condicionado a diversos fatores.

Um desses fatores é a concepção interacionista em relação à linguagem. Assim, a produção de sentido ocorre mediante as interações sociais, e no caso do processo da leitura, a relação dialógica entre texto e leitor é o que possibilita essa produção.

Os processos de leitura podem se distinguir de acordo com o foco pretendido, e isso resulta também, nas escolhas de estratégias para o seu processamento. Elias e Koch (2010) apontam três focos distintos que se pode visualizar em relação à leitura, que se encontram vinculados à concepção de língua adotada.

Há o foco no autor, em que a leitura é entendida como a atividade de captação de ideias do produtor do texto. Em contraposição, o outro foco é no texto, em que a leitura é uma atividade de reconhecimento, de reprodução dos sentidos e intenções presentes no texto. O terceiro foco possível é o da interação autor-texto-leitor, em que os sentidos são construídos na interação entre todos os agentes envolvidos na leitura.

O foco em que a interação é o elemento principal para a construção de sentido na leitura é o que melhor se adapta à proposta desta pesquisa. Portanto, em se referindo aos processos de leitura, adota-se como norte teórico a perspectiva da interação entre autor, texto e o leitor, o que resulta também, em estratégias de leitura que visam à construção dos sentidos.

Nessa visão, a língua é entendida na concepção interacional, ou seja, é dialógica. Assim, os sujeitos que estão envolvidos neste processo são atores ativos nas construções de sentidos, portanto, é por meio do ato dialógico que se constroem e são construídos esses sentidos no texto.

A leitura, nessa perspectiva, é apresentada como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (ELIAS; KOCH, 2010, p. 11). Para a realização satisfatória dessa atividade muitos fatores precisam ser contemplados pelo sujeito que a realiza, como por exemplo, uma base sobre os elementos linguísticos que se apresentam na superfície do texto, como também a sua forma de organização estrutural e, principalmente, algum conhecimento prévio, ou leitura de mundo, em relação ao conteúdo apresentado.

Na construção de sentido, o leitor recorre a várias estratégias, e uma vez apresentado em contexto de ensino, é importante que o educador, no planejamento de suas ações, visualize essas estratégias, a fim de consolidar o processo de leitura, em que o educando se torne um leitor que processe, critique, avalie, ou seja, que construa um sentido sobre o que lê.

Em relação à construção de sentidos em um texto de linguagem científica as estratégias podem suscitar atividades que ampliem o vocabulário, o que geralmente se apresenta mais formal e com nomenclaturas específicas, necessitando também que se organize a apresentação do conteúdo científico a ser trabalhado, muitas vezes relatado ou descrito. Deve-se também levar em consideração o que o educando sabe em relação ao conteúdo científico a ser trabalhado, o que não impede a apresentação de leituras desconhecidas, que necessitam estar

contextualizadas ao conhecimento prévio que os educandos possuem sobre o conteúdo.

Portanto, a interação do leitor com o texto se constitui em uma atividade que considera os conhecimentos prévios do leitor, e a percepção de que no texto ocorrem eventos linguísticos que são detectados na superfície textual e na organização estrutural do gênero, e que requerem, por parte dos educandos, saberes prévios sobre o evento comunicativo. (ELIAS; KOCH, 2010).

Kleiman (2008) acerca do conhecimento prévio, destaca que ele compreende três outros conhecimentos que refletem na produção de sentido do leitor. Tais conhecimentos são o linguístico, o textual e de mundo. Ao relacionar e promover a interação entre esses distintos conhecimentos é que o leitor poderá atribuir e construir sentido em relação ao texto que lê, e quando tais conhecimentos não estão presentes, a compreensão fica comprometida. Assim, é também importante reconhecer o papel da leitura na compreensão, e quais os critérios que possibilitam ao leitor uma compreensão satisfatória.

Porém, a leitura trabalhada de maneira descontextualizada, isoladamente em relação aos outros processos, como o de compreensão, não garante ao educando uma visão crítica sobre determinado conhecimento científico, e até mesmo, não garante o seu entendimento. Por isso, os processos de compreensão tornam-se um elo para que ocorra a produção de sentido na construção de um determinado conhecimento ou linguagem, como a científica, por exemplo.

5.2 A COMPREENSÃO COMO UM PROCESSO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A compreensão está relacionada a esquemas cognitivos internalizados, os quais não são individuais e únicos, pelo contrário, é um trabalho coletivo e social. É a percepção que se tem diante da ação, assim, a compreensão é ativada pelo sistema sociocultural que o sujeito internaliza ao longo da vida. Quando se pensa em educandos jovens e adultos, com uma percepção de vida maior, tende-se a relacionar os saberes cotidianos aos conteúdos escolares, que geralmente se contextualizam com a proposta curricular dessa modalidade de ensino.

Esta proposta demanda por parte do educador visualizar a compreensão como uma atividade complexa, que suscita em várias ações cognitivas e linguísticas.

Assim, entre essas ações, como destaca Kleiman (2008, p. 7), o ato de compreender começa na aceitação do caráter multifacetado e multidimensionado desse processo, que envolve ações de percepção, processamento, memória, inferência e dedução.

A pesquisa em questão não tem como foco analisar esses processos detalhadamente e sua aplicação em sala de aula, porém com vistas à contextualização, se faz necessário apontar a compreensão como um processo complexo de maneira abrangente, uma vez que as decisões referentes ao planejamento e às estratégias adotadas na aplicação (do texto) em sala de aula foram embasadas em questões relativas ao processamento da compreensão.

Ao mencionar a compreensão como processo, faz-se necessário, de antemão, afirmar que ela não ocorre de maneira mecânica. Isso se justifica pelo fato de que um enunciado ao ser produzido nem sempre pode ser compreendido da maneira como se espera, porém a compreensão realizada é aceitável pelas diversificadas leituras de mundo que podem ser modificadas pelo contexto cultural, político ou social em que o sujeito está inserido. É importante destacar a distinção entre os conceitos compreender e interpretar:

[...] a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não de uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural. (MARCUSCHI, 2008, p. 231)

Portanto, as atividades sejam elas cognitivas ou sociais, que ocorrem por meio da linguagem, são colaborativas, operam como “fonte de mal-entendidos”, pois os sujeitos que produzem essas atividades não são lineares, iguais, ou seja, dependem da cooperação mútua. Para haver de fato a construção de sentidos, a compreensão depende também de atividades inferenciais.

Marcuschi (2008) afirma que os conhecimentos prévios são responsáveis básicos para a compreensão, dentre eles fazem parte os seguintes conhecimentos: linguísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais), de normas (institucionais, culturais e sociais) e lógicos (processos).

Ao adotar a concepção de língua como atividade sociointeracional e cognitiva, e a compreensão como o ato de inferir, faz-se necessário reconhecer a importância de perceber o texto como um evento comunicativo, uma vez que os efeitos de sentidos são produzidos por meio da interação (leitor-texto-autor).

Apresentar o gênero que será trabalhado ao educando é uma estratégia que facilita o processo de compreensão, pois os educandos organizam as inferências que possuem sobre determinado gênero, assim, selecionam os conhecimentos prévios que possuem para realizar escolhas visando à construção de sentido:

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Quando se propõe trabalhar a aquisição de uma linguagem, como a científica, por meio de gêneros textuais, é importante levar em consideração os momentos em que ocorrem as inferências na compreensão, seja por meio de exposições orais corriqueiras na sala de aula, ou atividades escritas formalizadas e, até mesmo, em produções complexas. São essas atividades que permitem ao educador, em contexto escolar, perceber a apropriação e a construção de sentidos, referentes aos conceitos científicos trabalhados.

Elias e Koch (2010) enfatizam que alguns fatores, como a relação autor e leitor, e o texto por si, podem facilitar ou dificultar a compreensão. O primeiro fator reflete a perspectiva de que nem todos os gêneros de textos são para todos os leitores, pois apresentam códigos específicos, como por exemplo, as bulas de remédios. O gênero bula demanda conhecimentos específicos por parte do leitor para a compreensão, como também por parte do autor para a produção. O segundo fator, em relação ao texto, as autoras dividem entre aspectos materiais que dizem respeito à apresentação geral do texto, como formatação de linhas, tamanho de letras, entre outros; e os aspectos linguísticos que dizem respeito ao léxico da língua.

Os dois fatores apontados são importantes na compreensão, e muitos autores, inclusive as citadas anteriormente, destacam a relação do contexto com a produção de sentido. Assim, as circunstâncias da escrita que se referem ao contexto de produção do texto, são diferentes das circunstâncias de leitura.

De primeiro momento, a relação com o contexto parece simples e perceptível, mas na realidade é um aspecto de abrangência complexa. O contexto, por si só, possibilita apenas noções interpretativas do texto.

O segundo é o processo flexível, que se refere a não linearidade da compreensão, que pode ocorrer em um movimento global e também local, isso depende das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo, como também do contexto a que está relacionado. Ainda, segundo Marcuschi (2008, p. 256), a “compreensão pode se dar num ir e vir em movimentos do todo para as partes e vice-versa”.

O terceiro processo é o interativo que apresenta como ponto chave a negociação entre as propostas textuais e o interlocutor. Marcuschi (2008, p. 256) aponta que essa negociação ocorre especialmente em “atividades interativas realizadas na relação face a face (textos orais em geral), é negociada, ou seja, é construída e não unilateral”, mas não descarta a sua realização também na escrita “no caso da leitura de textos escritos, há que eles são sempre interativos e possuem marcas com essas orientações”.

E por fim, o quarto processo, o inferencial, que possivelmente é o mais complexo dos apresentados até então, pois a sua noção implica no modo em que a produção de sentido se dá pela ativação de conhecimentos, os quais podem vir de uma informação nova apresentada no texto, e que a partir de uma informação antiga que o interlocutor possui, possibilita a construção de uma nova informação. (MARCUSCHI, 2008).

Os planejamentos das atividades na aplicação em sala de aula necessitam levar em consideração tais processos, e permitir que o educando, ao se deparar com os enunciados dessas atividades, possa inferir na compreensão, seja na oralidade ou na escrita, e que produza sentidos e conhecimentos novos a partir do que lê. Para que isso ocorra, o educador, ao planejar essas ações, necessita também delimitar e priorizar os conhecimentos que serão considerados, para que a compreensão não fuja do objetivo da proposta, uma vez que os sujeitos envolvidos no processo pertencem a um grupo específico, ou a uma determinada faixa etária.

A compreensão, juntamente com a leitura, vista como um processo permite ao educando a familiarização e o domínio acerca do conhecimento a ser trabalhado, pois, os educandos ao produzirem inferências a um determinado conhecimento demonstram atribuir sentido ao que foi lido. A seção a seguir discorre acerca do processamento textual, as considerações apontadas fazem referência à produção textual e aos elementos que atribuem textualidade ao texto.

5.3 PROCESSAMENTO TEXTUAL

Antes de abordar sobre o processamento textual, faz-se necessário definir a concepção de texto adotada nessa pesquisa. Para tal, o texto é o resultado parcial da atividade comunicativa, que segundo Koch (2011, p. 26) “compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”. Portanto, nessa perspectiva apresentada pela autora, é por meio dos textos, sejam eles orais ou escritos, que as situações comunicativas se concretizam.

Alguns pontos são defendidos em relação a essa perspectiva, em que a produção é vista como uma atividade verbal, consciente, criativa e interacional em que compreende sujeitos atuantes, que visam por meio da linguagem atingir um fim social de acordo com as condições em que essa produção ocorre. Koch (2011, p. 27) define texto como:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Por essa definição, pode-se afirmar que a produção textual é uma atividade, definida como tal, pela teoria da atividade verbal. Segundo Koch (2011, p.13) essa teoria diz respeito à linguagem, enquanto fenômeno de caráter filosófico, juntamente com uma atividade humana, a social, que resulta na atividade comunicativa, a verbal. Essa teoria tem o objetivo de verificar como ocorrem determinadas ações ou as interações sociais por meio da linguagem. E para isso, levam-se em

consideração algumas condições, de ordem social e psicológica, para a produção comunicativa, as quais apresentam fatores que determinam a intervenção e a interação verbal, o ato comunicativo, podendo ser em uma produção oral ou escrita.

Os fatores que determinam a intervenção verbal dizem respeito à motivação, à situação, à prova de probabilidades (qual das ações tem mais chances de produzir os sentidos desejados), e a tarefa-ação (que define a ação que será tomada em relação à produção textual). Em relação aos fatores que determinam a intenção verbal, é apresentado um grupo maior de fatores, entre eles, o sistema linguístico e o grau de domínio do mesmo, a escolha estilística ao produzir o texto, a situação comunicativa, entre outros. (KOCK, 2011)

Esses fatores colaboram para a produção de um evento comunicativo, o texto em si, pois o mesmo é resultado dessas ações linguísticas, cognitivas e sociais, em que o sujeito que o produz está envolvido. Colaboram também as condições sociocomunicativas, como também os processos sociointeracionais, pois determinam a produção da atividade verbal. Em contexto escolar, esses fatores, condições e processos ficam mais evidentes e perceptíveis em produções verbais realizadas pelos educandos.

Marcuschi (2008) define alguns critérios que atribuem textualidade em uma atividade verbal. Segundo o autor, ao analisar, ler ou produzir um texto é importante adotar a visão de que ele é uma proposta de sentido, não ocorrendo em sua estrutura apenas fenômenos linguísticos, mas sim, todos os outros aspectos, já mencionados, como os sociais e os cognitivos.

A textualização ocorre por meio de três pilares importantes: o produtor (autor), o leitor (receptor) e o texto (evento comunicativo), apresentando-se esse último pilar, como um produto inacabado, um processo. O texto apresenta dois aspectos para se levar em conta, ambos de acesso cognitivo, um ligado ao aspecto linguístico (representado pelo sistema que envolve a língua) e outro, ligado ao aspecto contextual. Entretanto, esse último aspecto é amplo, e é o responsável por determinar as condições de textualidade. (MARCHUSCHI, 2010).

Marcuschi (2008, p. 84) aponta que entre “o discurso e o texto, está o gênero”, na pesquisa, a abordagem de texto aqui compreendida já foi explanada, mas as noções de discurso e gênero ainda contemplam a atividade verbal. Portanto, faz-se necessária a definição de discurso adotada na pesquisa, para então seguir adiante, e abordar o gênero.

5.3.1 Os Gêneros Textuais

O domínio discursivo ocorre por meio de formações históricas e sociais do sujeito, é a relação e o uso da língua determinada por uma prática social que esteja situada dentro de um contexto. Por exemplo, um padre na igreja: devido a sua função social e o contexto em que ele está inserido, espera-se que o seu discurso seja o discurso religioso. Isso quer dizer que o padre é a pessoa que tem a autoridade de proferir o discurso em questão, e as pessoas esperam, no domínio do discurso religioso, determinados atos de falas próprios do contexto em questão (celebrações que instituem fatos como casamento, batismo etc.). Se o domínio for o jurídico, por exemplo, os atos de fala serão válidos se proferidos por juízes, promotores ou advogados com outros modelos de atos de fala que lhe são próprios.

O discurso depende e assume as características de uma determinada esfera de comunicação, onde ocorre a circulação dos gêneros. Só é possível dominar um determinado discurso referente a um contexto quando se estabelece relação de poder, podendo ser crítico, sendo assim, é um resultado da interação, e não é realizado individualmente.

Bakhtin (2011) aponta que no domínio discursivo de nossas atividades ocorre a produção e compreensão de gêneros do discurso, eles podem ser orais ou escritos, e se diferenciam em primários e secundários.

Os gêneros primários são simples e os secundários complexos, determinados pelo meio de produção e circulação social. O primário é constituído de uma comunicação do cotidiano, como por exemplo, diálogos corriqueiros do dia a dia. O secundário é constituído de estruturas comunicativas que envolvem mais complexidade.

Na escola, o trabalho com gêneros está direcionado ao trabalho com a Língua Portuguesa, que remete à produção escrita de textos de acordo com a sua circulação. Schneuwly e Dolz (2011, p. 61) desenvolvem a ideia de que gênero “é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares”, assim sendo, está em todas nossas práticas sociais, o que envolve outras disciplinas, como a de Ciências Naturais.

Os educadores de todas as disciplinas, em suas práticas docentes, podem tornar os gêneros textuais como objeto de ensino.

A próxima seção discorre acerca dessa proposta, apresentada por Schneuwly e Dolz (2011).

5.3.2 Os Gêneros Textuais Como Objeto de Ensino

O trabalho com gênero textual não é novo, pois quando se remete ao trabalho com a comunicação na escola trabalha-se com gêneros. O que gera conflito é o modo como vem sendo explorado em sala de aula, apenas como instrumento de comunicação⁷, mas ao estar inserido no processo escolar assume outras características, torna-se objeto para o ensino e aprendizagem de todas as disciplinas.

A introdução do trabalho com gêneros na escola é resultado de uma decisão didática, com dois objetivos: dominar o gênero em questão para produzir e utilizar os textos, dentro e fora do espaço escolar, e também, desenvolver capacidades que vão além do gênero, relacionadas com as práticas de linguagem, mas que precisam estabelecer sentido com a realidade dos educandos, para apresentar significados para os sujeitos envolvidos no processo. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011)

Schneuwly e Dolz (2011) defendem o domínio do ensino da produção de textos, orais e escritos, como prática da linguagem ao objeto de ensino por três etapas: a prática de linguagem, a atividade de linguagem, e gênero de linguagem no ensino. O posicionamento desses autores leva ao entendimento de como os gêneros podem ser um meio viável como objeto de ensino.

O conceito de prática de linguagem atende às dimensões de seu funcionamento com relação às práticas sociais, tornando a linguagem o elo mediador para realizá-las. Assim, implica dimensões sociais, cognitivas e linguísticas, em relação ao seu funcionamento em uma situação comunicativa e os atores envolvidos podem se aproximar ou se distanciar de processos de apropriação da linguagem.

Quando se entende o funcionamento da linguagem e sua relação com as práticas sociais se verifica a presença de atividades humanas diversificadas, entre

⁷ Posicionamento do pensamento bakhtiniano em relação aos gêneros discursivos no contexto social, em que a inserção de tal ideia no ensino ocorreu por meio do Círculo de Genebra, para o ensino e aprendizagem relativos à concepção de língua e linguagem, defendida principalmente por Schneuwly, em relação à visão de gêneros discursivos como objeto de ensino.

elas a atividade de linguagem. A origem da atividade sempre será na comunicação humana, é a interface da comunicação do sujeito com o meio. Consiste assim em produzir, compreender, interpretar e memorizar enunciados orais ou escritos.

A linguagem, em seu funcionamento, permite que o sujeito produza atividades humanas. Porém, faz-se necessário discorrer como o gênero textual pode ser contextualizado nas atividades humanas, na escola e no processo de ensino. Para tal resposta Schneuwly e Dolz (2011, p. 63) afirmam que “é através dos gêneros que as práticas da linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Ao considerar a linguagem como uma prática social não se pode negar suas várias modalidades: como os gêneros textuais que estão presentes em ambientes formais e informais, e a escola necessita oportunizar a aprendizagem e o domínio desses gêneros, tornando-os objetos de ensino em todas as disciplinas escolares. O trabalho realizado, mesmo que aplicado em aulas de Língua Portuguesa, considera o gênero relato de vivências como objeto de ensino, mas, cabe salientar, que a mesma proposta poderia ser aplicada em uma aula de Ciências Naturais.

O próximo capítulo discorre acerca dessa proposta, desde a elaboração até a aplicação, como também a apresentação dos sujeitos envolvidos no processo.

6 METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores discutiu-se sobre a contribuição do processamento textual através de estratégias sociocognitivas, para a construção e atribuição de significados a conhecimentos científicos e, também, sobre os processos de leitura e compreensão para a construção da linguagem científica, que envolve os gêneros textuais e as sequências didáticas. Considerando os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, teceram-se considerações acerca da EJA e do trabalho interdisciplinar sob um viés de leitura para essa modalidade de ensino.

Para a realização da prática pedagógica que considere as discussões teóricas realizadas até então, há a necessidade de apresentar a metodologia que delineou essa pesquisa. Primeiramente, faz-se necessário apontar quais foram os fatores que motivaram a proposta dessa pesquisa. Discussões como essa surgiram da ânsia em conduzir e desenvolver, no contexto da prática escolar, alternativas para a prática pedagógica do educador. Para isso pensou-se em estratégias de ensino, os possíveis problemas de aprendizagem do educando, soluções para esses problemas e critérios de avaliação. Outro fator é que se considerou uma pesquisa desenvolvida por um educador para todos os educadores, gestores e agentes educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na modalidade da EJA.

O posicionamento de se considerar importante o papel do educador-professor para pesquisas acerca de práticas escolares se deve à contextualização e à articulação entre a prática e a teoria. Caleffe e Moreira (2008, p. 17) argumentam que a pesquisa quando realizada por um educador desafia e rompe com os paradigmas existentes sobre os “conhecedores, conhecimento e o que pode ser conhecido sobre educação”, isso ocorre porque o educador-pesquisador apresenta um potencial para redefinir um conhecimento que apresenta sobre a educação e desafia a hegemonia da universidade como único meio de desenvolvimento de conhecimento para essa área.

Para se efetivar na prática, a pesquisa no âmbito educacional, necessita-se estar atrelado ao uso de anotações em sala de aula, revisão teórica, planejamento das ações, definição de instrumentos de coleta de dados etc., caracterizada como uma investigação sistemática, crítica e autocrítica.

Essas características atendem a um conjunto de princípios e orientações acerca dos procedimentos para se aplicar a pesquisa em contexto escolar, sendo sujeita à avaliação em relação aos critérios de validade, confiabilidade e representatividade para com os dados coletados. Caleffe e Moreira (2008, p. 18) discorrem que a pesquisa se apresenta como sistemática devido ao fato de que a coleta e a análise dos dados são embasadas por uma razão ou teoria; é crítica porque os dados coletados “são submetidos a um exame cuidadoso do pesquisador com o propósito de assegurar que sejam precisos e que representem o que se pretende”; é autocrítica porque se espera senso crítico por parte dos educadores-pesquisadores em relação às decisões que tomam sobre a investigação, por fim:

Uma característica essencial da pesquisa é que ela deve objetivar o avanço do conhecimento, aqui entendido como compreensão de eventos e processos, o que inclui descrições, explicações, interpretações, orientações, como também métodos para se chegar a esse conhecimento. O processo que deve ser empregado nas investigações realizadas por professores nas escolas é precisamente o mesmo enfatizado no contexto das pesquisas educacionais mais amplas, isto é, formular problemas, buscar antecedentes, definir uma metodologia, coletar os dados, analisar dados e socializar conhecimento. (CALEFFE; MOREIRA, 2008, p. 18)

Esses processos de investigação serão elencados nesse capítulo: a natureza da pesquisa, a descrição das ações, os sujeitos e o espaço da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

6.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Entende-se que a abordagem metodológica correspondente à problemática dessa pesquisa é a qualitativa. A técnica escolhida para a coleta dos dados para esse tipo de abordagem se caracteriza pela obtenção de dados descritivos, procura, também, a compreensão dos resultados do processo da intervenção e considera para análise desses dados, as perspectivas dos sujeitos envolvidos na situação em estudo. Outro fator que a caracteriza é a busca de dados em seu ambiente natural, no caso dessa proposta, a sala de aula. Considera também, a ação do educador-pesquisador na aplicação e coleta dos dados, como entrevistas, fotos, vídeos etc. Supõe o contato direto do pesquisador com o contexto que será investigado, além

de buscar uma forma de entender como os problemas se manifestam. (ANDRÉ; LUDKE, 2008)

A abordagem qualitativa soma-se às discussões acerca do educador-pesquisador, o qual pode realizar pesquisa em seu próprio âmbito profissional e sobre sua própria atuação. Dessa maneira, pode-se compreender a pesquisa qualitativa, no contexto escolar, como um meio de compreender e construir os desafios da prática pedagógica, buscando soluções e respostas para o processo de ensino e aprendizagem.

Justifica-se a opção pela abordagem metodológica qualitativa devido ao desejo de compor uma sequência didática processual da linguagem científica na EJA, através de estratégias sociocognitivas de processamento textual, visando à construção dos conhecimentos a partir da compreensão e interpretações de situações do contexto escolar.

A pesquisa em questão é classificada como explicativa, pois a preocupação central da investigação é explicar e identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Nesse caso, o processamento textual, aproxima-se do conhecimento da realidade, explica a razão e o porquê das coisas. Considerando-se a questão de pesquisa, bem como o objetivo principal, o presente trabalho caracteriza a tipologia desse estudo como pesquisa-ação, tendo em vista que os resultados obtidos são decorrentes da aplicação da sequência didática em sala de aula, que geraram o objeto de análise para a essa investigação, e também, o seu método é apropriado para a essa pesquisa, uma vez que se utiliza de estratégias de aprendizagem, métodos de ensino, procedimentos de avaliação, atitudes, valores e o desenvolvimento pessoal dos educadores. (CALEFFE; MOREIRA, 2008).

6.2 DESCRIÇÃO GERAL DA PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA

Para a intervenção pedagógica produziu-se uma sequência didática processual, tendo como objetivo a composição da linguagem científica na EJA, por meio de estratégias sociocognitivas de processamento textual. Para fins de análise, o objeto de estudo será o gênero textual (relato de vivências) produzido pelo educando como atividade final. Serão analisadas no texto, especificamente,

questões que norteiam a dimensão cognitiva e contextual na produção textual do gênero relato de vivências.

Os textos selecionados são do ensino fundamental – anos finais da EJA. Optou-se por selecionar todos os textos produzidos pelos educandos por se ter mais possibilidades de análises, visto que essa modalidade de ensino apresenta número reduzido de educandos em sala de aula. Adotando a perspectiva de que o texto é uma atividade não acabada, a sua produção constituiu-se por etapas organizadas do processamento textual e, também, de reescrita e, quando necessário, as atividades aplicadas na sequência didática serão utilizadas para justificar ou afirmar fatos analisados.

A produção do caderno de sequência didática aplicada em sala de aula considerou, no planejamento das ações e nas escolhas na concepção das propostas das atividades, os processos de leitura, compreensão e produção textual. A sequência didática foi organizada da seguinte maneira: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1, 2 e 3; e, produção final.

Porém, houve mudanças no caderno de sequência didática (Apêndice A) após a qualificação do trabalho perante uma banca. Essas mudanças ocorreram no uso de imagens que de fato abordassem a diversidade, a retirada da temática com a identidade, a inserção de critérios de avaliação das etapas e alteração de enunciados de algumas atividades que, na prática, evidenciaram problemas na compreensão por parte dos educandos.

- Organização da Sequência Didática: “Vozes na EJA”

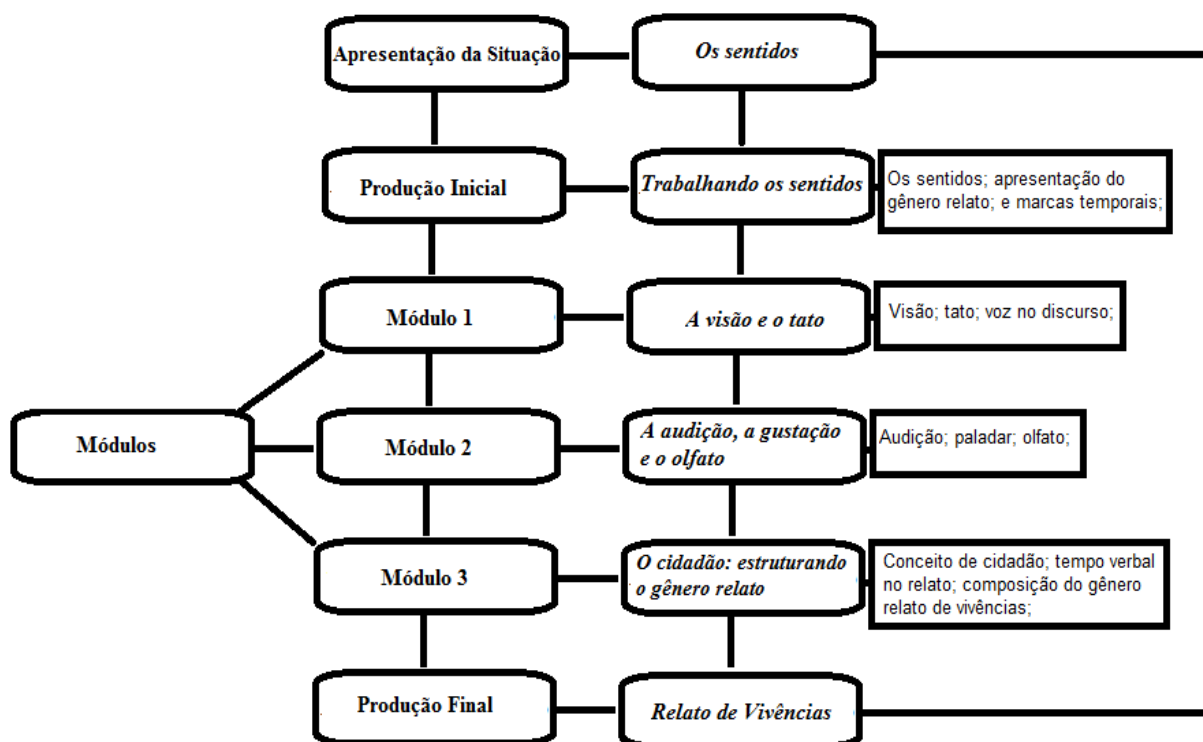


Figura 1 - Sequência Didática: “Vozes na EJA”: organização e distribuição de conteúdos por módulos

Fonte: Adaptação do modelo de Dolz e Schneuwly (2011)

Ao elaborar o caderno, houve o cuidado na seleção dos materiais, com o propósito de torná-los acessíveis aos educadores. Pensando assim, muitos textos didáticos, como também propostas de atividades foram retiradas, e adaptadas quando necessário, do Livro Didático da EJA, 6º ano, volume 1, 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2009 (Coleção Tempo de Aprender). (GONÇALVES; PIFAIA, 2009).

Para uma maior compreensão da proposta da sequência didática, os interessados foram convidados para proceder à leitura da produção técnica referente a essa dissertação, apresentada na forma de um Caderno de Sequência Didática: “Vozes na EJA” (Apêndice A).

Em relação à aplicação da sequência didática, a organização se estabeleceu em 8 horas/aula; a produção inicial e a produção final transcorreram no período de 1 hora/aula; e, os módulos, no período de 2 horas/aula, cada um. Totalizando, assim, um período de uma semana de duração da intervenção pedagógica. O corpus a ser estudado constitui-se de produções textuais escritas e orais, realizadas em sala de aula, por educandos da EJA, do ensino fundamental – anos finais, de uma escola estadual, em uma APED, localizada no município de Ponta Grossa – Paraná. A organização da turma é coletiva, porém em alguns casos isolados, os educandos

com redução de carga horária, foram tratados individualmente pela educadora regente da turma.

Todas as produções foram coletadas, para isso cada educando recebeu individualmente o próprio caderno de sequência didática, como uma apostila, podendo realizar nele as anotações pessoais, bem como os resultados das atividades e, por fim, foram organizados em fichários individuais. As produções orais dos educandos foram registradas através do gravador de voz, transcritas pela pesquisadora e anexadas a esses fichários.

6.3 DESCRIÇÃO DA SELEÇÃO DOS TEXTOS ANALISADOS

Os textos analisados totalizaram quatro, referentes ao caderno individual de cada educando. A escolha desses textos se justifica em relação a dois critérios: educandos que participaram de todo o processo da intervenção e, também, educandos que não apresentavam aproveitamento de carga horária, ou seja, não há aproveitamento curricular no histórico escolar - são educandos que não cursaram nenhum ano do ensino fundamental – anos finais.

A análise será construída não apenas por meio da produção final, mas também, em relação a todo o processo, desde produções simples, até produções mais complexas.

6.4 CARACTERIZAÇÃO E REFERÊNCIA NA PESQUISA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A educadora-pesquisadora responsável pela intervenção pedagógica, que elaborou a proposta aqui descrita, tem Licenciatura em Letras e experiência na modalidade da EJA (não é a regente da turma). A turma em questão foi cedida para os fins dessa pesquisa.

Para a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi aplicado um questionário diagnóstico do perfil da turma, apontando a idade, o sexo e o motivo de retorno à escola (Apêndice B). Por meio desse questionário se constatou que os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, com faixa etária entre vinte e cinquenta

anos e, em todos os casos, justificou-se como motivação para o retorno à escola, a ascensão social e melhor posicionamento no mercado de trabalho.

Complementando a caracterização desses sujeitos, segundo o Projeto Político Pedagógico (2012) da instituição, as educandas do período noturno formam um grupo discente bastante heterogêneo: adultas, casadas, donas de casa, com renda familiar baixa e média, provenientes do bairro onde se localiza a escola.

A referência à identificação dos sujeitos será organizada em ordem alfabética (A, B, C e D).

6.5 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO

A escola engloba uma grande comunidade escolar que pertence à periferia da cidade de Ponta Grossa. É de porte grande, segundo o Projeto Político Pedagógico (2012), sendo que a instituição comporta em torno de dois mil educandos, ofertando ensino em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Oferta ensino fundamental – séries finais e ensino médio, no ensino regular; EJA e integrado aos cursos técnicos de Análises Clínicas, Agente Comunitário, Enfermagem e Farmácia, como também, os mesmos cursos técnicos citados na modalidade subsequentes, além do Centro Educacional de Línguas Estrangeiras Modernas Inglês/Espanhol.

O espaço da instituição apresenta uma sala de leitura, sala de recursos, laboratório de Informática, Enfermagem, Biologia e Química, e uma biblioteca escolar. A EJA está locada isoladamente das demais modalidades de ensino, com uma equipe pedagógica formada por duas pedagogas específicas para essa modalidade de ensino. São sete salas destinadas à EJA, divididas pelas disciplinas da grade curricular. As salas possuem quadro de giz e TV pen-drive.

6.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram utilizados meios variados. Em relação aos discursos orais produzidos pelos educandos, ou reflexões e discussões pertinentes que surgiram durante as aulas, foram registrados por meio de gravador de voz.

Imagens acerca da aplicação das aulas, como: estruturação de conteúdo, realização das atividades, disposição da turma, utilização do quadro, registros via arquivo (foto), da imagem dos educandos, uma vez que a autorização para a utilização do áudio e da imagem (Apêndice D) foi previamente solicitada e documentada.

Os textos escritos, tanto das atividades como o de produção textual foram registrados e coletados em cadernos didáticos próprios, entregues aos educandos. Ao fim da aplicação da sequência didática, esses cadernos foram recolhidos e mantidos para as análises, integralmente.

Para a descrição das ações, como também as reflexões das ações observadas nas aulas, foi utilizado o registro de protocolo de observação participante (Apêndice C).

As anotações dos educandos, coletadas ao longo da aplicação da sequência didática através do caderno, posteriormente organizado em fichário, servem como objeto da pesquisa e, para tal, seguiram alguns critérios com a intenção de facilitar o processo de análise. Como já mencionado, muitas atividades realizadas durante a aplicação da sequência didática serão consideradas na investigação. Algumas atividades foram realizadas oralmente, e outras de maneira escrita. As discussões e reflexões que surgiram em sala de aula no momento da aplicação também são importantes e, por isso, foram registradas. Sabe-se também, que a observação é uma característica da pesquisa explicativa e, desta forma, as anotações de reflexão em relação às ações observadas foram registradas após as aulas. A maneira como foram realizadas essas anotações, os procedimentos de transcrição de discursos orais, dos textos escritos e a referência aos textos, são detalhadas a seguir.

A transcrição dos discursos orais realizados pelos educandos para essa pesquisa manteve-se fiel ao que foi proferido por eles em contexto de sala de aula. Para os discursos transcritos, a pontuação adotada se aproxima com a de um texto escrito, de acordo com a entonação no momento da fala. Problemas de concordância ou supressão de “erres” foram mantidos, a fim de legitimar o discurso do educando, porém questões fonéticas e de análise linguística não são objeto de estudo desta investigação.

Os textos escritos foram produzidos pelos educandos, e serão transcritos fielmente, respeitando a integridade original via digitalização desses textos,

mantendo os erros gramaticais, de acentuação, de ortografia, entre outros, uma vez que essas questões não norteiam a pesquisa.

Os textos foram enumerados seguindo a sequência dos anexos desse trabalho. Assim, todas as vezes que se fizer referência a esses textos será pela letra correspondente, o número do texto, e o número do parágrafo, quando representado por fragmento (Anexo nº..., Texto nº..., Parágrafo nº...). Quando utilizados na aplicação do quadro das categorias de análise, os textos serão apresentados em fragmentos entre aspas e destacados em itálico.

6.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL

A fim de categorizar a análise da produção textual dos educandos, dividiram-se as estratégias de ensino em duas dimensões baseadas em escritos de Dijk (2000): cognitiva e contextual. Esta seção visa elencar os elementos que serão considerados na produção textual de acordo com cada dimensão.

Para apresentar a análise criou-se um quadro de análise das categorias, composto pelos pressupostos cognitivos e contextuais, expostos separadamente. Os quadros apresentam duas divisões, a primeira faz referência às respostas dos educandos às atividades realizadas na aplicação da sequência didática, sejam elas orais ou escritas; e a outra divisão faz referência ao fragmento da produção textual produzida pelo educando. Ambos os quadros serão utilizados na análise da produção inicial e produção final.

6.7.1 Dimensão Cognitiva

Análise da dimensão cognitiva

Pressupostos	Estratégias aplicadas na intervenção pedagógica	Fragmentos nas produções orais e escritas dos educandos
Construtivista	(retomada de informações linguísticas)	-
Interpretativo	(construção de significados)	-
Estratégico	(maneira organizada da apresentação das ideias)	-
Conjetura Pressupossicional	(associação das experiências prévias e atender as restrições da enunciação)	-
Compreensão online	(relação entre o acesso à informação e sua interpretação)	-

Quadro 1 - Análise da Dimensão Cognitiva
Fonte: Autoria própria

A dimensão cognitiva visa à compreensão local tomando como referência as atividades realizadas ao longo do processo da aplicação da sequência didática, presentes na produção textual. Para essa investigação considerou-se para análise os pressupostos: construtivista, interpretativo, estratégico, conjetura pressupossicional e compreensão online para o processamento textual.

6.7.2 Dimensão Contextual

Análise da dimensão contextual

	Pressupostos	Gênero – relato de vivências
	Funcionalidade (social)	-
Gênero textual – situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, e os elementos linguísticos	Pragmático/ interacionista	-

Quadro 2 - Análise da Dimensão Contextual
Fonte: Autoria própria

A dimensão contextual visa à compreensão global do texto produzido pelo educando, de acordo com o pressuposto da funcionalidade (social), e pragmático/interacionista, considerando no gênero proposto (relato de vivências) a

situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, e os elementos linguísticos (voz do discurso, marcas temporais e tempos verbais – passado e presente) na coesão e coerência textual na progressão do discurso.

6.8 VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para fins de legitimar a sequência didática aplicada em sala de aula, utilizou-se a validação da produção, através de um questionário (Apêndice E). Esse processo foi solicitado à educadora regente da turma da EJA que concedeu espaço para a pesquisa, e pela equipe pedagógica responsável por essa modalidade de ensino na instituição escolar. Solicitou-se também a dois pares de docentes de instituição superior, os quais possuem formação e pesquisas na área de ensino e educação.

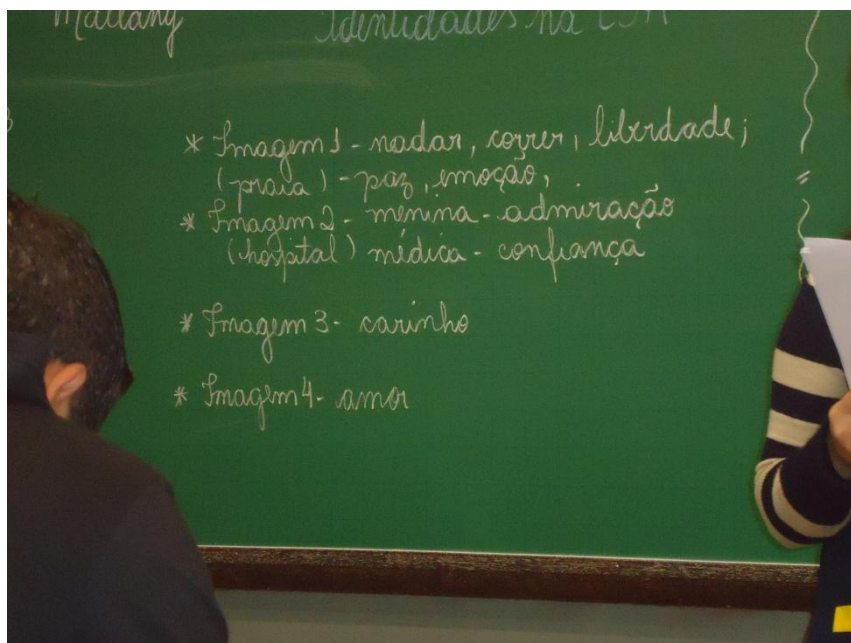
7 ANÁLISE DOS DADOS

As produções orais e escritas dos educandos foram analisadas, inicialmente, pela divisão da sequência didática aplicada na sala de aula: apresentação da situação, produção inicial, módulos 1, 2 e 3, e a produção final, porém, essa última, teve um foco maior de análise, em relação ao processamento textual.

7.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

A aula foi iniciada contextualizando para as educandas a proposta do projeto, os objetivos, a importância da linguagem científica, o trabalho de interdisciplinaridade por meio da leitura de textos com conteúdos de Ciências Naturais na aula de Língua Portuguesa e a proposta final da produção do relato de vivências. A apresentação da situação foi direcionada como uma conversa informal, e com uma atividade oral. Quando se questionou as educandas se conheciam o gênero relato de vivências, ou sobre os sentidos, não houve afirmativas sobre isso. O que evidenciou, de maneira diagnóstica, que as educandas pouco, ou nada sabiam, sobre a produção textual que iria ser proposta no final do projeto, e tampouco sobre o conteúdo científico. As educandas que participaram da pesquisa retornaram à escola depois de anos fora dela, o que talvez explique a inibição e a falta de respostas em relação ao gênero textual e o conteúdo científico, tendo em vista que no decorrer do processo as participações e iniciativas foram aumentando.

Em seguida, a educadora iniciou a leitura de um texto introdutório sobre o ambiente e as sensações que ele nos permite ter. Após a leitura, a turma foi conduzida para a interpretação de uma imagem, que retratava algumas sensações e sentimentos em diversos ambientes (praia, hospital etc.), que foram apontados pelas educandas como de liberdade, admiração, alegria, confiança, carinho, amor, entre outros (Fotografia 1).



Fotografia 1 - Apontamentos das educandas sobre as imagens: ambientes, sensações e sentimentos

Fonte: Autoria própria

Direcionou-se, a partir dos apontamentos das educandas, uma discussão sobre o que possibilita ao ser humano ter tais sensações: os sentidos. Porém, apenas uma educanda (A), conseguiu estabelecer essa relação de imediato, que se fez notar por seu discurso oral: *“por meio dos sentido (sic). [...] vemos, sentimos o toque das pessoas, o cheiro de um ar limpo pode nos fazer bem ou pode fazer mal”*. Tendo em vista a dificuldade de estabelecer a relação entre os sentidos, as sensações e os sentimentos, por parte dos outros educandos (B, C e D), a educadora reforçou apontando que *“essas sensações e sentidos, e a percepção do ambiente, apontados por vocês, só é possível com o uso dos nossos sentidos.”* (Anexo B – Texto nº 1).

Nesse primeiro momento de apresentação da proposta, pôde-se confirmar que, de fato, as educandas pouco sabiam sobre o conhecimento científico que seria trabalhado, no caso, os sentidos. Mesmo que tal conhecimento seja utilizado no cotidiano, elas não relacionaram a prática com a teoria, pois não conseguiram contextualizar que são os sentidos os responsáveis pela ocorrência de percepções de ambiente, de sensações e de sentimentos.

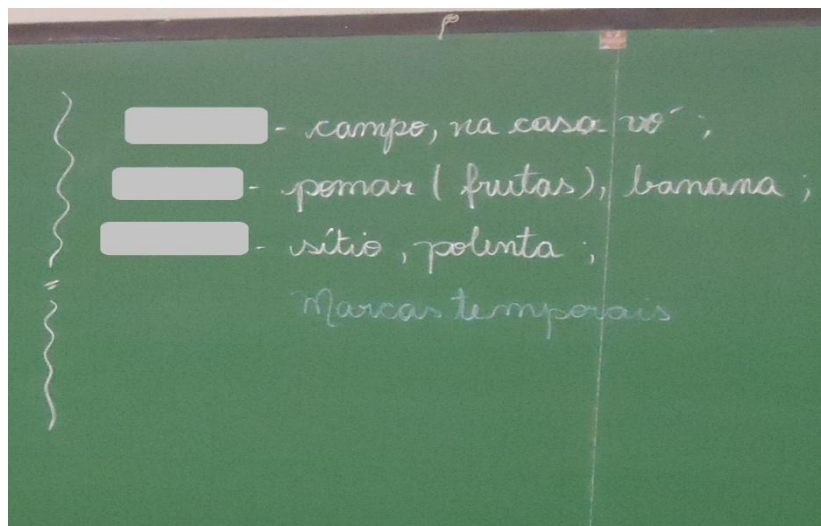
7.2 PRODUÇÃO INICIAL

O primeiro momento focou a apresentação do conhecimento prévio acerca dos sentidos, o tema científico que seria abordado na proposta. Já a produção inicial visou focar o conhecimento prévio do educando em relação ao gênero textual relato.

Foi realizada a leitura do texto didático “Os sentidos”. Com esse texto pretendia-se uma reflexão em relação aos sentidos, e também, uma ambientação maior por parte das educandas com o conteúdo científico.

Após essa leitura, a educanda (A) leu em voz alta para a turma o relato “Minha Infância” (Apêndice A – Texto nº 1). O texto remetia às sensações em relação à infância, e que ocorreram por meio do uso dos sentidos. Para a compreensão do texto foi realizada uma atividade mais formal, em que as educandas deveriam retirar do texto as sensações sentidas pelo autor, e apontar o que permitia essas sensações, porém, novamente, as educandas apenas apontaram essas sensações, mas não conseguiram estabelecer a relação de que a sua percepção ocorre por meio dos sentidos.

Depois da atividade sobre o relato de infância, as educandas trabalharam com a compreensão de um texto não verbal (imagem), uma figura acerca do desenvolvimento dos sentidos (Apêndice A – Texto nº 2). As atividades escritas propostas em seguida, frisaram algumas características específicas do gênero relato, como a descrição. Foi proposto que as educandas descrevessem o que viam na imagem. As respostas foram parecidas com essa, a educanda (C) descreveu a imagem com “*duas crianças deitadas na grama, com olhos fechados, **sentindo** o vento e a brisa, **ouvindo** os pássaros cantarem*” (Anexo A, Texto nº 1). O destaque para os verbos sentir e ouvir justifica-se pelo fato de que, por meio dessa atividade, foi possível perceber que as educandas haviam compreendido a relação existente entre os sentidos e as sensações, mesmo não estando explicitamente escrito. A outra atividade proposta, também escrita, remetia a um relato pessoal da infância das educandas: como era o lugar; os cheiros e sabores desse lugar; e os sons comuns nesse lugar. As respostas foram diversas, e algumas respostas, em relação aos lugares e lembranças recordadas, foram apontadas no quadro por parte da educadora (Fotografia 2), assim, as educandas contemplaram o objetivo proposto pela atividade.



Fotografia 2 – Apontamentos de recordações das lembranças de infância das educandas
Fonte: Autoria própria

Após as atividades, as educandas elaboraram uma pequena produção textual (produção inicial), com a proposta de refletir e relatar como esse lugar e o modo de viver nele influenciaram sua própria vida. Com a proposta dessa produção pode-se conhecer melhor as educandas envolvidas no processo daquele contexto escolar. As educandas (A, B, C e D) afirmaram, por meio do relato inicial, que o lugar em que passaram a infância remete aos seus valores pessoais, em ser honesto e respeitar o próximo e, os lugares, em todos os casos, são de regiões interioranas.

Para organizar de maneira mais sistemática, o quadro a seguir apresenta alguns fragmentos das atividades (orais e escritas) de cada educando (A, B, C e D). As atividades são vistas aqui como estratégias, e dizem respeito à dimensão cognitiva, já a dimensão contextual e seus pressupostos foram relacionados com fragmentos da produção inicial das educandas.

- Quadros de análise da produção inicial – dimensão cognitiva e contextual

Análise da dimensão cognitiva

Pressupostos	Estratégias aplicadas na intervenção pedagógica	Fragmentos nas produções orais e escritas dos educandos
Construtivista	Leituras de diferentes textos: os sentidos, relato sobre infância e o texto não verbal da figura sobre desenvolvimento dos sentidos;	-
Interpretativo	Atividades voltadas às informações explícitas presentes nos textos lidos;	Educanda A: <i>“Dois meninos dormindo com o sol, batendo pelas frestas dos galhos”</i> (Anexo A, Texto nº 1) – descrição da imagem; Educanda D: <i>“As sensações de uma vida tranquila e cheia de sabores, da vida de interior”</i> (Anexo A, Texto nº 2) – sensações retiradas do relato;
Estratégico	Nos enunciados, as atividades enfatizam o uso da descrição e do relato;	Educanda D: <i>“um gramado e a sombra da árvore”</i> (Anexo A, Texto nº 2) – descrição; Educanda B: <i>“eu adorava fugir da minha vó e ir lá (mercearia) comer suspiro caseiro (...) tinha sempre um radinho de pilha ligado”</i> (Anexo A, Texto nº 3) – relato;
Conjetura Pressupossicional	As educandas em algumas atividades tiveram que relacionar as informações extraídas das leituras com as suas experiências de vida, o que resultou ir além da interpretação;	Educanda C: <i>“A casa da minha avó, cheirando frango assado aos domingos e com música baixinha”</i> (Anexo A, Texto nº 4) – relato de lugar, cheiros, sabores e sons da infância; Educanda D: <i>“A minha infância foi num sítio, aonde a gente pegava frutas no pé, tinha o som do rio, que pescava”</i> (Anexo A, Texto nº 5) – relato de lugar, cheiros, sabores e sons da infância;
Compreensão online	-	-

Quadro 3 - Análise da Dimensão Cognitiva
Fonte: Autoria própria

As atividades aplicadas na intervenção pedagógica foram consideradas como estratégias cognitivas, pois foram planejadas tendo em vista a construção do conhecimento científico. Consideram-se as leituras, desde a apresentação da situação, como pressuposto construtivista. Isso se justifica, pois as leituras foram

direcionadas à inserção de alguns conceitos sobre os sentidos. E, como resultado dessas leituras, houve a interpretação das informações presentes nos textos e, em algumas atividades, se solicitou posicionamentos pessoais, isto é, um relato acerca de experiências de vida semelhantes às lidas. Dijk (2000, p. 171) compreende essas experiências de vida como modelos “velhos” relevantes, uma vez que uma dada informação de um lugar específico, nesse caso o relato da infância, remete às lembranças antigas e ajudam na assimilação com o novo discurso, com o que vem a ser lido: “a estrutura categorial e hierárquica dos modelos facilita também a busca de modelos”, o que conduz a procura “por modelos similares com estas pistas, e ativar parcialmente este conhecimento velho para melhor entender o discurso atual, ou ativar informações remanescentes que temos sobre tais situações”.

Pode-se afirmar também que ocorreram inferências pessoais em relação às leituras e, também, às produções, ocorrendo a conjectura pressupossicional, isso porque as inferências permitem gerar informação semântica nova, a partir do que foi dado, em que:

[...] constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação vinculada pelo texto e levando em consideração o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. (KOCK, 2002, p. 50)

Percebeu-se que as educandas, nesse momento inicial, não realizaram a compreensão online, visto a dificuldade em estabelecer relação com os sentidos e a percepção do ambiente, sabores e cheiros. Porém, pode-se contar como fator para ocorrer a compreensão online, a intervenção e as escolhas discursivas feitas pela educadora. Dijk (2000, p. 162) reforça esse fator argumentando que erros e mal-entendidos podem ocorrer, e que após as “operações de reinterpretação ou outras operações de ‘solução de problemas’ podem ser necessárias, tanto cognitiva como intencionalmente (exigindo, por exemplo, reformulação ou explicação”. O que justifica a intervenção por parte da educadora, em determinados momentos, com a explicação direta da relação dos sentidos na percepção do ambiente, cheiros e sabores.

Análise da dimensão contextual

	Pressupostos	Gênero – <i>relato de vivências</i> Produção Inicial
	Funcionalidade (social)	Em geral, já na produção inicial, as educandas atenderam a funcionalidade da produção do gênero <i>relato de vivências</i> ;
Gênero textual - situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, e os elementos linguísticos	Pragmático/ interacionista	As educandas não apresentaram problemas na produção inicial de ordem pragmática/ interacionista, inclusive utilizaram elementos linguísticos próprios a essa estrutura textual;

Quadro 4 - Análise da Dimensão Contextual
Fonte: Autoria própria

Na produção textual inicial, o relato de vivências da infância, não apresentou problemas, o que surpreendeu. As educandas souberam relacionar o contexto social em que estavam inseridos com a proposta da produção, além de corresponder à intencionalidade de um relato, e utilizou-se de maneira satisfatória o uso de alguns elementos textuais característicos desse gênero textual, como a voz da primeira pessoa do discurso e as marcas temporais.

Dijk (2000) em relação à produção satisfatória do relato aponta que isso ocorre porque os modelos de situação são fabricados a partir do conhecimento pessoal existente e determinados a partir do contexto, isto é, as pessoas no cotidiano relatam fatos da vida, as suas experiências, assim, esse tipo de produção textual é um modelo de situação comum aos falantes e ouvintes.

7.3 MÓDULO 1

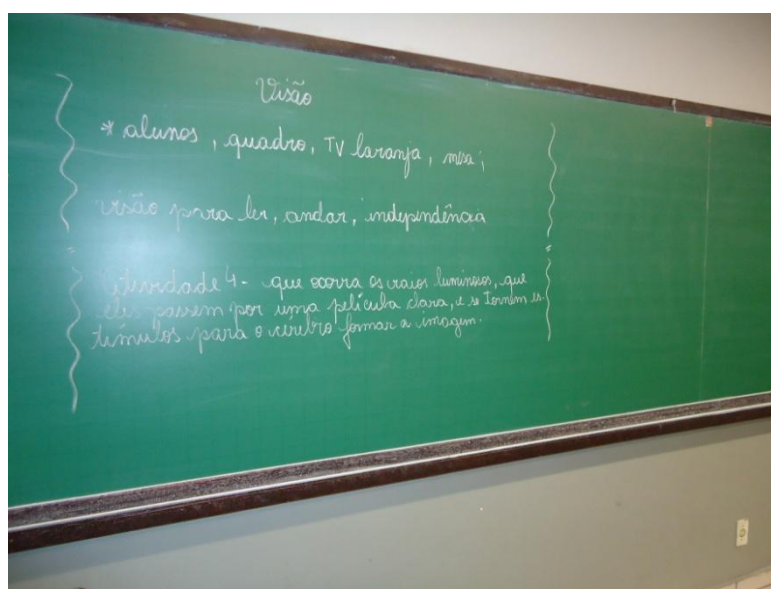
Essa etapa desenvolveu os conceitos sobre a visão e o tato, apresentando os órgãos relacionados a eles e a importância desses sentidos para a percepção do mundo ao redor, além de trabalhar com a voz do discurso na produção do gênero relato. A etapa teve a duração de duas horas/ aula (50 minutos cada) e seis momentos diferentes. No primeiro momento foi solicitado às educandas que descrevessem a sala de aula, com o objetivo de instigar a habilidade da visão, os apontamentos foram diversos, tais como: cadeiras; carteiras rabiscadas; quadro; alunas; câmera que fica filmando; televisão laranja; mesa; janela quebrada, etc. Em

seguida, a educadora questionou sobre o que permite descrever o que se tem no ambiente da sala de aula e qual o órgão responsável por esse sentido, prontamente todas as educandas responderam que era a visão e o olho. Nesse momento pôde-se observar que a compreensão online ocorreu, pois as educandas relacionaram o sentido como meio para percepção do ambiente e o órgão que permite essa habilidade.

No segundo momento foi sugerida a leitura individual de um texto didático sobre a visão (“Vendo”), para que então as educandas pudessem apontar alguns pontos presentes no texto sobre como se processa a visão (estímulos cerebrais e raios luminosos). A primeira atividade de compreensão consistia em que as educandas refletissem como o sentido contribui para a formação da identidade, porém não houve resposta por parte das educandas. Isso porque quando se pensou no planejamento das ações para a intervenção pedagógica, a identidade era uma temática de trabalho, mas com a aplicação percebeu-se que isso não foi alcançado, devido à superficialidade dada a essa temática na proposta da sequência didática.

Por isso, a educadora formulou outro questionamento: *“Vamos pensar assim, quem não tem a visão, teria a mesma percepção de mundo que vocês têm?”*. As educandas responderam que não. Novamente a educadora propôs uma nova reflexão: *“Então - vocês que podem enxergar - como a visão determinou a percepção do mundo?”* As educandas responderam que isso ocorreu em pequenos atos do cotidiano, em andar, ler, ver a beleza da natureza etc. Contextualizando esse sentido na percepção, uma educanda (A) relatou o fato de a mãe ter ficado cega e a mudança nas atitudes da mesma: *“Minha mãe fez (sic) nove anos que ela perdeu a visão, e ela era assim uma mulher trabalhadora, assim tinha uma vida ativa em todos os sentidos, simplesmente agora parou, coisas simples agora ela não faz mais, como descer um degrau sozinha, abrir um portão, sair na rua [...] até hoje não aceitou a perda da visão, agora é uma pessoa triste, vive sentada, não tem vontade de viver, por ela preferia a morte.”* (Anexo B – Texto nº 2). Com esse relato a educadora frisou a questão da cegueira na mudança de atitudes e valores, como também destacou que nem todos os cegos possuíam essa mesma percepção sobre a deficiência, e que isso seria trabalhado mais adiante. A educadora destacou que aquela fala da educanda era também um relato de vivências, com o propósito de instigar novos relatos orais por parte das outras educandas.

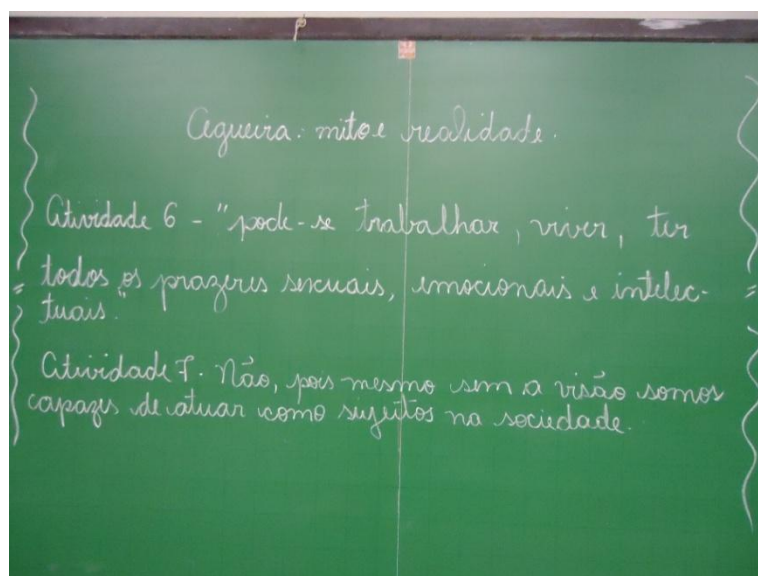
Após registrar os apontamentos dos alunos no quadro (Fotografia 3), foi trabalhada a proposta de uma atividade com um vídeo que simulava a formação da imagem. Essa proposta foi muito pertinente, pois um dos questionamentos que surgiu durante a aula foi justamente em relação a isso: se o cego, mesmo sem ter o sentido, conseguia formar uma imagem, uma vez que essa vem de estímulos do cérebro por meio de raios luminosos. Todas as educandas achavam que o cego vê apenas um breu, um vazio. Foi explicado que isso não é real, que para a formação da imagem, o cego precisa de outro sentido, o tato, e que através de toques, analisando parte por parte, ele chega à percepção do todo. Dessa forma, essa impressão tátil é transmitida ao sistema nervoso e, conseqüentemente, até o cérebro, que criará uma imagem correspondente. O vídeo foi uma simulação muito positiva, as educandas apontaram algumas questões além dele, como a catarata. Afirmaram ter parentes afetados pela catarata e, por isso, souberam explicar para as outras educandas o que acontecia. Sobre o vídeo, foi solicitado às educandas que identificassem os pontos que permitiam a composição da formação da imagem, e a resposta foi formulada em conjunto. A atividade prática que se seguiu ao vídeo foi de observação da dilatação da pupila do olho da outra colega, com luz e sem luz, descrevendo o que ocorria.



Fotografia 3 - Apontamentos das educandas sobre a visão
Fonte: autoria própria

Complementando sobre o sentido da visão e retomando os relatos, as educandas leram um relato pessoal sobre a cegueira “Cegueira: mito ou realidade”

(Apêndice A – Texto nº 3). Ao contrário da mãe da educanda (A), a deficiência foi vista por outro lado, com uma perspectiva de aceitação e não de limitação. As atividades referentes a essa leitura compreendiam em identificar e apontar quais eram as tarefas do cotidiano relatadas no texto, e também, se devido à cegueira, a percepção do ambiente e as sensações se perdem. As respostas das educandas foram semelhantes e registradas no quadro pela educadora (Fotografia 4):

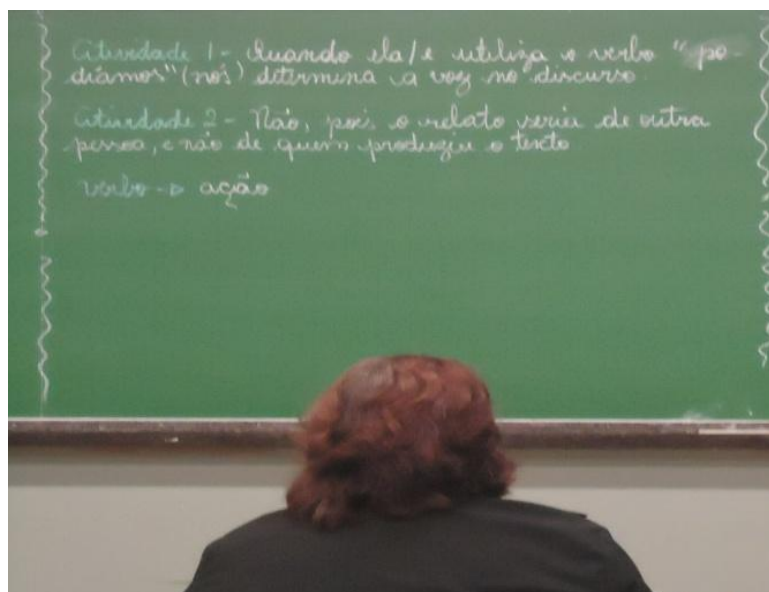


Fotografia 4 - Apontamentos das educandas sobre a cegueira
Fonte: autoria própria

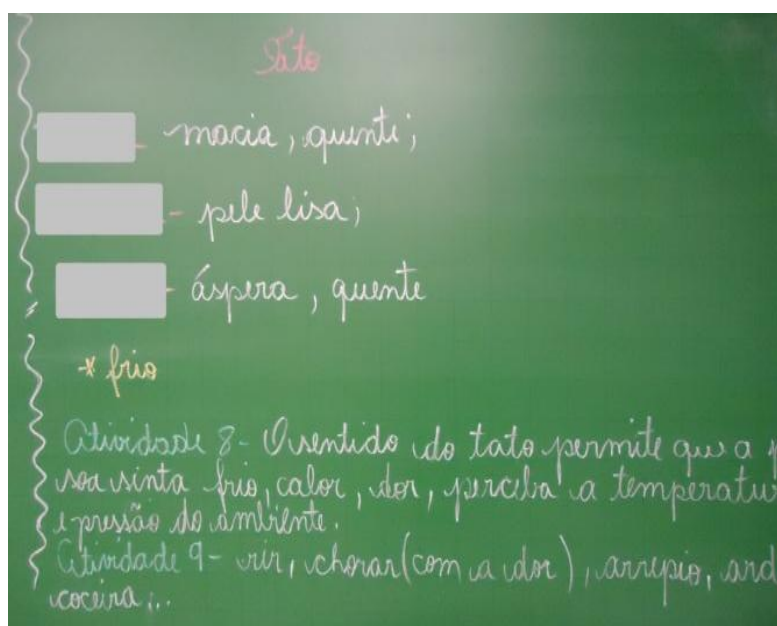
A leitura do relato e as atividades decorrentes dele possibilitaram a reflexão e discussão que de mesmo quando não se tem o sentido da visão, o sujeito se torna ativo e atuante na sociedade e no ambiente em que vive.

O conteúdo seguinte trabalhado também era referente ao relato: a voz que fala no relato de vivências. É importante reafirmar que as educandas estiveram fora da sala de aula por muito tempo, assim, antes mesmo de iniciar sobre a presença da voz em primeira pessoa do discurso, percebeu-se a necessidade de se trabalhar com os pronomes pessoais de uma maneira geral. Após essa explicação, as atividades, que consistiam em encontrar e apontar o “eu” no relato, foram resolvidas de maneira satisfatória e sem problemas (Fotografia 5).

O trabalho com os pronomes pessoais intensificou a proposta do relato de vivências, ressaltou às educandas que é a voz que dá o teor pessoal a esse tipo de produção textual, como o construtor da sua própria história.



Fotografia 5 - Trabalhando a voz do "Eu" no relato de vivências
Fonte: autoria própria



Fotografia 6 - Apontamentos das educandas sobre o tato
Fonte: autoria própria

Os dois últimos momentos dessa etapa trabalharam com o sentido do tato e a revisão dos pontos importantes da etapa. Para desenvolver a construção de sentido sobre o tato, as educandas precisaram tocar umas nas outras: na pele, na mão e no rosto. Após isso, discutiram algumas percepções e sensações sobre o toque: áspero, macio, frio e quente. Com a leitura de texto didático do sentido tato ("Tato"), pode-se trabalhar a importância do cuidado da pele e fazer um link,

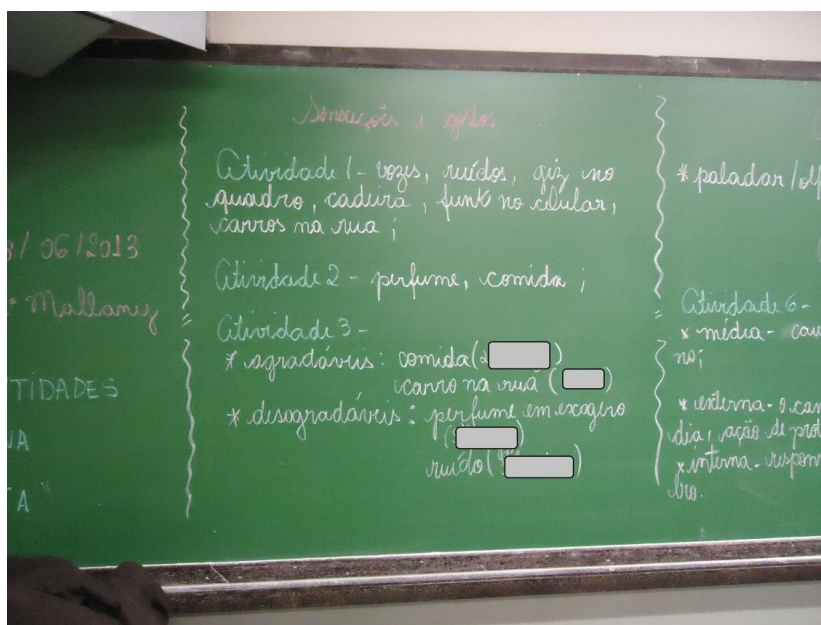
novamente, com a relação entre a impressão tátil para os cegos para reconhecer o ambiente em que vivem (Fotografia 6).

7.4 MÓDULO 2

A segunda etapa da intervenção apresentava a proposta de construir significados sobre a audição, gustação e olfato. A aula teve a duração de duas horas/aula (50 minutos cada), sendo composto por quatro momentos diferentes.

Essa etapa foi iniciada com uma atividade de relaxamento, em que as educandas deveriam fechar os olhos, respirar fundo e, concentradas, realizaram a percepção do ambiente que se encontravam por meio dos sentidos da audição e do olfato. Na atividade, os apontamentos percebidos sobre os sons e os cheiros do ambiente foram parecidos. Em relação aos cheiros responderam ser de perfume e comida; e de sons, as conversas no corredor do colégio, música nos celulares, carros na rua etc.

Esses apontamentos foram registrados no quadro (Fotografia 7).

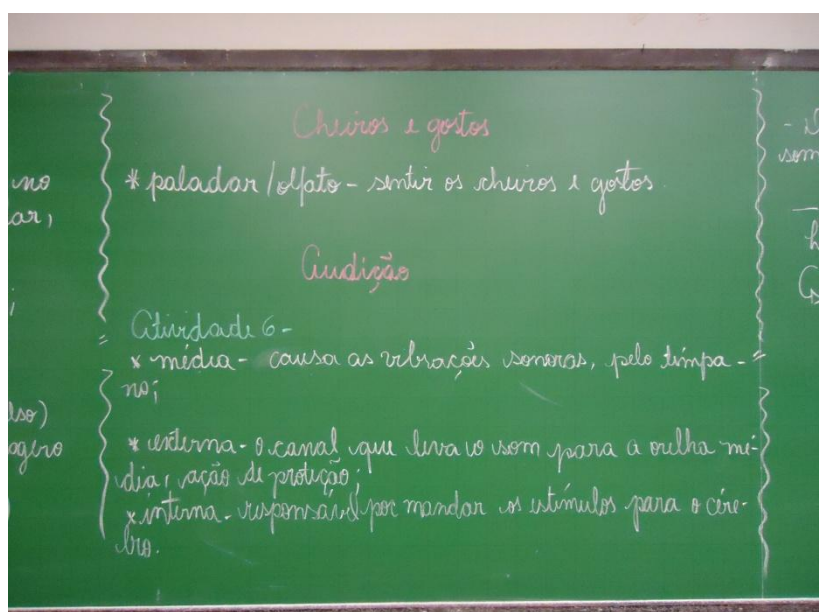


Fotografia 7 – Anotação dos apontamentos sobre a percepção dos cheiros e sons no ambiente
Fonte: autoria própria

No momento seguinte as educandas fizeram a leitura de um texto didático sobre os cheiros e sabores, “Cheiros e Gostos“, nele se explicava a relação

existente entre os sentidos da gustação e do olfato, além de uma imagem ilustrativa sobre a percepção de cheiros e sabores. A leitura desses textos foi seguida por uma atividade oral sobre a importância de se sentir os cheiros e sabores. De imediato, a resposta delas foi relacionada à alimentação, em relação aos alimentos estragados.

Outros conceitos científicos sobre os sentidos foram abordados, como a audição e o esquema de orelhas externa, média e interna. Esses conceitos, por conter nomes específicos de órgãos, teve que ser trabalhado constantemente com o auxílio da educadora. As respostas dessas atividades foram realizadas coletivamente e registradas no quadro (Fotografia 8).



Fotografia 8 - Apontamentos sobre o paladar, olfato e audição
Fonte: autoria própria

Após conceituar a audição, as educandas realizaram a leitura e interpretação de um gráfico sobre a intensidade dos sons em diferentes níveis. A partir desse momento, por meio das atividades seguintes, puderam relacionar o conceito aprendido com o cotidiano, atribuindo significado. Apontaram alguns ruídos que interferem na saúde, uma educanda (C) apontou que *“calsa (sic) dor de cabeça, como buzina de carro, gritos, alarmes.”* (Anexo A – Texto nº 6). E, em relação ao nível, a educanda (B) afirmou que *“[...] depende do momento e da intensidade do som, pode mudar meu estado de humor.”* (Anexo A – Texto nº 7).

Ainda em relação à audição, a proposta do relato era de uma reportagem sobre uma família surda que estava ouvindo os primeiros sons. Com o vídeo *“Família surda ouve os primeiros sons”* (Apêndice A – Texto nº 4) se propôs algumas

discussões, como: a interação, a relação e a representação familiar (pai, mãe, filhos) sem a audição, e o abandono de Libras e da identidade frente à comunidade surda. Essa foi uma discussão muito ampla, as educandas, por suas vivências, conseguiram compreender a problemática existente no vídeo. Por exemplo, a representação familiar não se perde com a falta de determinado sentido. Ao ouvir a argumentação referente a isso, todas as educandas concordaram; uma educanda (A) justificou que “[...] *eles tem (sic) a mesma capacidade que nós que ouvimos*”. (Anexo A – Texto nº 8); e outra, (EDUCANDA C) que “[...] *cada uma tem uma identidade própria como qualquer outra família*”. (Anexo A – Texto nº 8). Como também a alienação do pai ao não se adaptar ao aparelho auditivo em relação à filha e à mãe que não querem mais conversar em Libras (língua que o pai compreende). Nesse momento, a educadora questionou as educandas sobre o que torna os surdos pertencentes a uma identidade e uma comunidade distinta, prontamente uma educanda (B) respondeu que era a linguagem de sinais (Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS). Essa resposta direcionou a discussão sobre Libras e, também, o questionamento da perda da identidade que ali existia, a de surdos, agora a de uma família (mãe e filha) ouvinte. Sobre isso houve divergências nas respostas: três educandas (A, B, D) responderam que não houve a perda da identidade, pois o pai ainda utilizava a linguagem de sinais e uma educanda (C) respondeu que houve a perda, pois a filha e a mãe não querem mais utilizar a linguagem de sinais.

Outras questões foram levantadas para discussão pelas próprias educandas, pontos que não foram elencados no planejamento. Na fala da repórter no vídeo há a afirmação de que é o som que dá o tom das emoções, as educandas argumentaram que isso era errado, pois desconsiderava todos os outros sentidos. Uma educanda (C) refutou essa afirmação “*ah, então se for assim, para que serve (sic) os outros sentidos?*” Outra educanda (B) afirmou que podemos nos emocionar com outros sentidos, como a visão, não apenas a audição: “*ver a liberdade da natureza, dos pássaros me emociona professora, eu não preciso ouvir para sentir isso*”. Outro ponto questionado na fala da repórter é de que a mãe da família poderia agora, como ouvinte, reconhecer a própria identidade com o som da sua voz. Novamente as educandas (B, C) refutaram essa afirmação: “*ela já tinha e tem uma identidade, professora, é a mesma coisa dizer que o professor cego (referência ao*

relato sobre a cegueira) não tem identidade porque não vê com os próprios olhos”. (Anexo B – Texto nº 3).

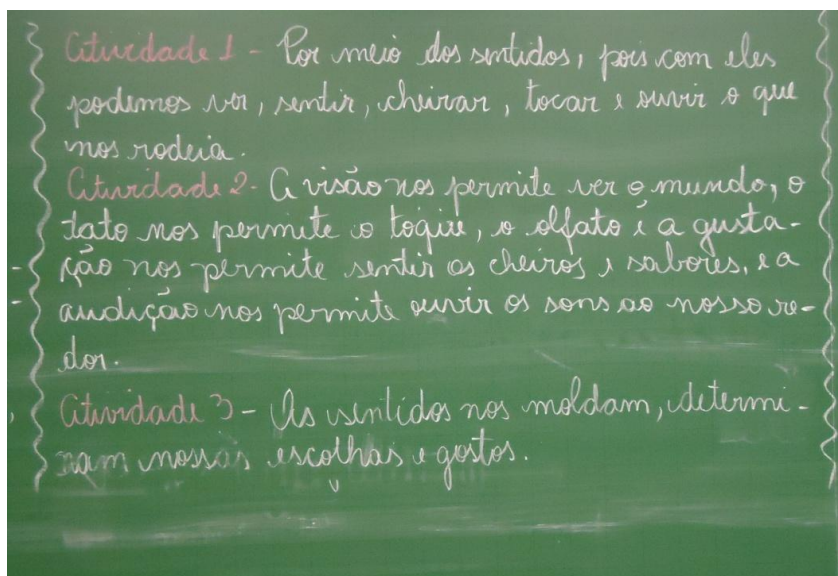
Essas discussões evidenciaram a percepção das educandas sobre a representação dos sentidos para formação e inserção do sujeito na sociedade, foram questionadoras e críticas em relação a posicionamentos que acreditavam ter uma abordagem errônea sobre surdez.

7.5 MÓDULO 3

Essa etapa partiu da concepção de que as educandas construíram o conhecimento acerca dos sentidos, o funcionamento e os órgãos que os compreendem, além da percepção do ambiente por meio deles. Portanto, direcionou-se a etapa para a relação dos sentidos, para a percepção das sensações e sentimentos e, também, a construção do conceito cidadão.

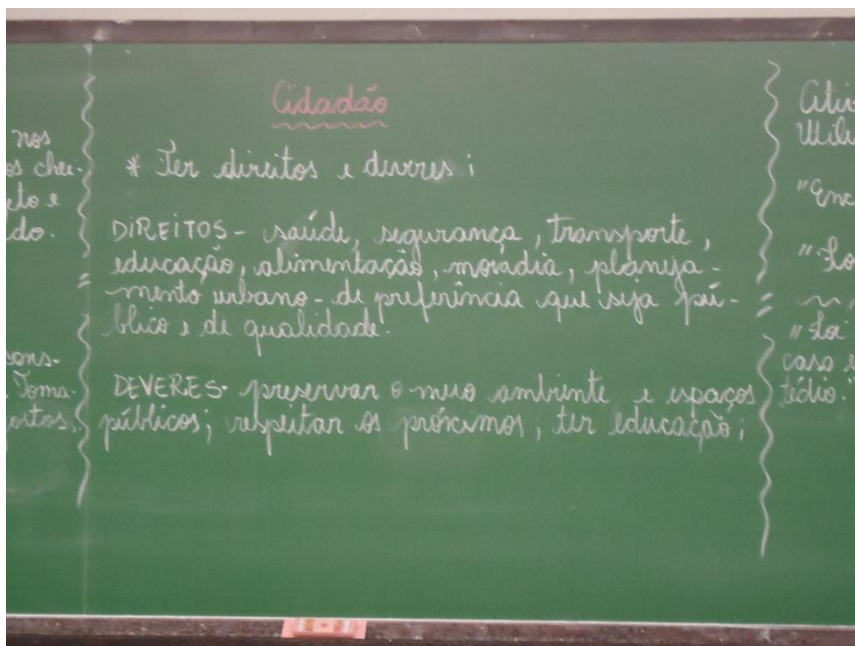
Em relação ao gênero relato vivências essa etapa abordou o tempo verbal para a produção e a composição do gênero, além de sintetizar os conhecimentos até então apreendidos.

O módulo foi composto por três momentos diferentes e com duração de duas horas/aula (50 minutos cada). O primeiro momento foi iniciado com uma proposta de organizar o conhecimento, sintetizando os conteúdos e conceitos trabalhados ao longo do processo, por meio de uma atividade escrita. Esse momento foi diagnóstico para poder seguir em frente, por meio dele, pôde-se avaliar a aprendizagem das educandas. As respostas dessas atividades foram produzidas coletivamente e registradas no quadro (Fotografia 9).



Fotografia 9 - Organização do conhecimento - os sentidos
 Fonte: autoria própria

No momento seguinte, foi trabalhado o conceito cidadão. A educadora questionou as educandas sobre o que é ser cidadão. Oralmente, alguns apontamentos realizados por elas foram registrados, uma educanda (D) afirmou que ser cidadão é *“ter direitos...”*, para então, outra educanda (A) complementar *“e deveres, acho que hoje até temo (sic) mais dever que direitos”*. (Anexo B – Texto nº 4). A educadora pediu que as educandas exemplificassem os direitos e os deveres, os quais foram registrados no quadro (Fotografia 10):

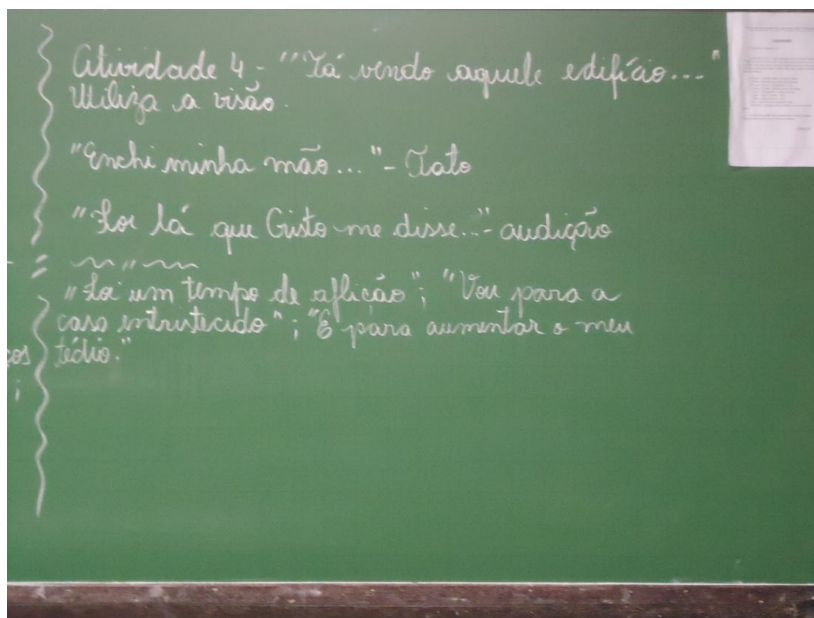


Fotografia 10 - Cidadão: direitos e deveres
Fonte: autoria própria

Em seguida, ainda em referência ao conceito de cidadão, as educandas ouviram a música de Zé Geraldo, “Cidadão” (Apêndice A – Texto nº 5). A música gerou muitas discussões novamente, assim como ocorreu em relação ao vídeo sobre a família surda, pontos foram discutidos além do que foi planejado. As questões mais discutidas foram dos direitos e os deveres, as educandas relataram que esses quando existem não se fazem valer na prática, não são respeitados. Uma educanda (D) utilizou como exemplificação, o uso do ônibus coletivo: *“ah, no ônibus tem aqueles lugares para idoso e grávida (sic), mas ninguém respeita isso”*. Outro ponto que foi amplamente discutido pelas educandas foi o direito ao voto, uma das educandas (A) vê esse direito como uma exigência: *“a gente vota para as (sic) pessoas para os nossos direito (sic), mas ninguém faz nada, nosso dever vai só de pagar imposto e ficar quieto”*. (Anexo B – Texto nº 5).

Após as discussões, a educadora entrevistou e direcionou o trabalho para a compreensão da música. Dela deveriam ser retirados trechos que sugerissem a utilização de algum sentido e, que esse sentido poderia ser associado a uma sensação ou sentimento. Uma das educandas (B) em relação à utilização do sentido marcou o trecho *“tá vendo aquele... – visão”*, e em relação à associação de sensação ou sentimento, marcou *“foi um tempo de aflição – sensação”* (Anexo A – Texto nº 10). A outra atividade referente à música estabelecia ligação com a cidadania, questionava se os direitos da personagem foram respeitados nos lugares

por onde ela passou. As respostas de todas as educandas foram negativas, as justificativas também foram semelhantes, o não acesso há vários lugares que a personagem ajudou a construir (Fotografia 11).



Fotografia 11 - Apontamentos sobre a música "Cidadão"
 Fonte: autoria própria

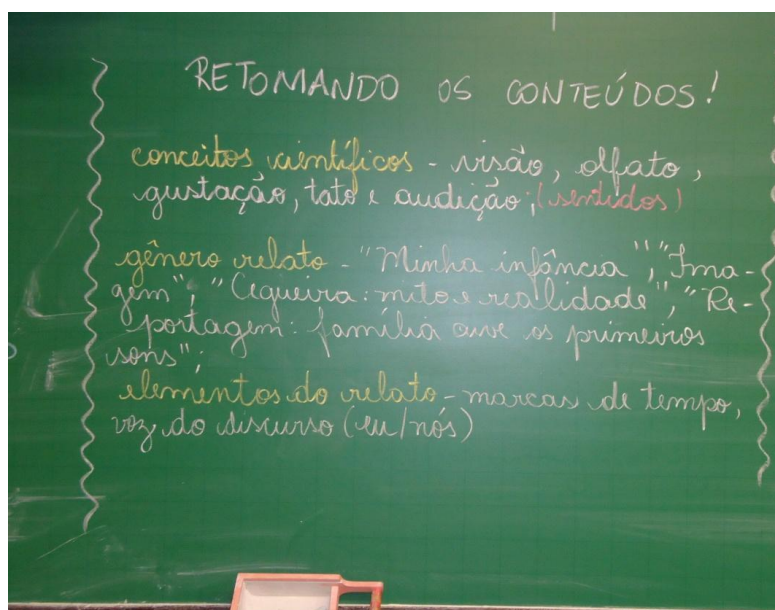
O segundo momento tinha relação com a composição do gênero relato, trabalhou-se o tempo verbal para essa produção. Apesar das educandas com outros elementos linguísticos apresentarem dificuldades por falta de um conhecimento prévio, na questão do tempo verbal não houve dificuldades. E as respostas às atividades foram satisfatórias.

O terceiro momento dessa etapa direcionou-se para o trabalho de organização da produção do gênero relato de vivências. Após a leitura de como se organiza esse gênero, as educandas realizaram pequenos relatos sobre as experiências de vida. Em relação ao uso do sentido, uma das educandas (C) relatou momentos com a avó: "[...] via minha avó assando frango (olfato) e **vendo** ela (sic) matar o frango (visão), daí eu **pegava** o frango (tato) e **ouvia** o frango cacarejar (audição) e depois **comia** ele (gustação)" e, como sensação sentida em relação a essa experiência, a mesma educanda (C) apontou como "de ruim, de pena pelo fato de ele (frango) ser morto". (Anexo A – Texto nº 10). A educanda (D) em relatou momentos com a família nos bailes da igreja "frequentávamos a igreja e as festas, nas festas eu gostava de **ver** meu pai fazendo o churrasco e a minha mãe, os bolos,

que tinham um **cheirinho delicioso**". (Anexo A – Texto nº 11), e como sensação e emoção, foram relatadas a saudade e lazer, satisfação pelo momento da festa.

7.6 PRODUÇÃO FINAL

Para iniciar a produção ocorreu antes a retomada dos conteúdos até então trabalhados, registrando no quadro (Fotografia 12):



Fotografia 12 - Retomada de conteúdos dos conceitos científicos, gênero relato e elementos linguísticos
Fonte: autoria própria

Essa etapa consistia em cinco momentos: a organização dos conteúdos trabalhados, o planejamento da escrita, a produção do relato de vivências, a reescrita após a correção e a circulação do relato (mural). Os dois últimos momentos não foram considerados para análise da pesquisa, pois essas foram direcionadas às primeiras impressões da produção, antes da intervenção da educadora, porém, cabe dizer que esses momentos foram trabalhados pela professora regente da turma.

- Quadros de análise da produção final – dimensão cognitiva e contextual

Análise da dimensão cognitiva

Pressupostos	Estratégias aplicadas na intervenção pedagógica	Fragmentos nas produções orais e escritas dos educandos
Construtivista	Leituras de diferentes textos sobre os sentidos; diferentes relatos, sobre a infância, a cegueira, família surda e cidadania; textos não verbais, como imagens e vídeos ilustrativos sobre o desenvolvendo dos sentidos e os órgãos;	Atividades de compreensão referentes a essas leituras;
Interpretativo	Atividades voltadas às informações explícitas presentes nos textos lidos;	Educanda A: “[...] <i>ele pode fazer tudo</i> ” (Anexo B, Texto nº 6) – em relação às atividades realizadas por quem é cego;
Estratégico	Nos enunciados, as atividades enfatizam o uso da descrição e do relato;	Educanda D: “ <i>vozes e ruídos</i> ” (Anexo A, Texto nº 12) – relato dos sons ouvidos; Educanda B: “ <i>de perfume e comida</i> ” (Anexo A, Texto nº 13) – relato dos cheiros do ambiente;
Conjetura Pressupossicional	As educandas em algumas atividades tiveram que relacionar as informações extraídas nas leituras com as suas experiências de vida, o que resultou ir além da interpretação;	Educanda C: “ <i>a intensidade de alguns sons aí me deixa irritada</i> ” (Anexo B, Texto nº 7) – a interferência da intensidade dos sons na vida; Educanda B: “ <i>a gente tem tanto dever, cadê os nossos direitos, é pelo voto não é?</i> ” (Anexo B, Texto nº 5) – discussão sobre cidadania;
Compreensão online	Ocorreu a associação dos sentidos com os seus órgãos e a percepção que os mesmos possibilitam;	-

Quadro 5 - Análise da Dimensão Cognitiva

Fonte: Autoria própria

As propostas e também as respostas das atividades foram satisfatórias, creditar as atividades como um pressuposto estratégico para o processamento textual e a construção do conhecimento científico evidenciou na prática a habilidade das educandas em usar as informações de diversos tipos e em distintos momentos, além de estabelecer ligações entre as informações novas com as informações anteriores. Dijk (2000) explica que isso ocorre devido à flexibilidade desse pressuposto, pois as informações são processadas em diversas e possíveis ordens.

Assim, para mediação entre a informação e o conhecimento há a necessidade de estabelecer relações entre essas informações e organizá-las no processo da construção da representação mental, onde ocorre a atribuição de significados.

Na prática, essas atividades propiciaram a habilidade do processamento da informação e na mediação do conhecimento, em que ocorreu a associação de significados relevantes em relação aos conceitos científicos, além de estabelecer relações entre o conhecimento científico com o conhecimento do cotidiano.

O mesmo ocorreu no trabalho interdisciplinar com a leitura de textos (verbais e não verbais) referentes aos conceitos científicos, nos discursos das educandas, mesmo que de uma maneira simplória, com poucos termos científicos, ocorreu uma preocupação em utilizar esses termos em explicações e exemplificações, o que não dificultou o processo de construção do conhecimento, pois o trabalho com a leitura e a compreensão leitora foi gradual, partiu do simples para o mais complexo, justamente o que Dijk (2000, p. 22) ao apresentar o modelo sociocognitivo defende, de que esse “modelo não se baseia em níveis, mas em complexidade”.

No início do processo as informações solicitadas sobre o texto lido estavam explícitas, contudo, no decorrer desse processo essas informações solicitadas eram implícitas e pediam o posicionamento das educandas. Para ocorrer esse posicionamento as educandas necessitaram recorrer às experiências vividas, suas crenças, suas ideologias e associá-las ao conhecimento científico abordado, visto que essas estratégias (pressupostos construtivistas e estratégicos) dependem não apenas do que está no texto, mas também, “das características dos usuários da língua, tais como os seus objetivos ou conhecimento de mundo” (DIJK, 2000, p. 23).

Portanto, na intervenção pedagógica e análise das produções orais e escritas, essas estratégias foram consideradas e representadas pelo conhecimento produzido pelas educandas em relação à compreensão do conhecimento científico e associação significativa com o seu cotidiano. E para isso, houve a necessidade de se levar em consideração que o leitor de um texto ao atribuir significados ao que lê “tentará reconstruir não somente o significado intencionado do texto – como sinalizado de diversas formas pelo autor, no texto e contexto – como também um significado que diga mais aos seus interesses e objetivos.” (DIJK, 2000, p. 23).

Análise da dimensão contextual

	Pressupostos	Gênero – relato de vivências Produção final
	Funcionalidade (social)	Na produção final as educandas atenderam a funcionalidade da produção do gênero <i>relato de vivências</i> , porém pouco se associou as experiências de vida aos conceitos científicos;
Gênero textual - situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, e os elementos linguísticos	Pragmático/ interacionista	As educandas não apresentaram problemas na produção inicial de ordem pragmática/ interacionista, utilizaram elementos linguísticos próprios a essa estrutura textual;

Quadro 6 - Análise da Dimensão Contextual

Fonte: Autoria própria

Em relação à produção final das educandas alguns aspectos foram observados para a análise. Um deles foi visão global da produção em relação ao gênero relato de vivências. O ato de relatar não apresentou problemas desde a produção inicial. Uma hipótese defendida para isso ocorrer é que esse gênero recorre às tipologias textuais de narrar e descrever, e os usuários da língua frequentemente realizam essas tipologias no seu dia a dia. No contexto escolar, mesmo que em situação de simulação, os relatos de vivências produzidos atenderam à funcionalidade e aos elementos de ordem pragmática.

Koch (2002, p. 53) defende que essa familiaridade com determinados gêneros ocorre devido à competência sociocomunicativa dos falantes e ouvintes da língua, o que leva às escolhas adequadas e inadequadas e às práticas sociais da linguagem:

Há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto. A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, averiguar se em um texto predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. [...] O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquina etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e inteligência de textos. (KOCH, 2002, p. 53)

Outro aspecto diz respeito à visão local da produção, que faz referência à presença implícita ou explícita do conhecimento científico estudado ao longo do processo da aplicação da sequência didática. Ao analisar as produções não ficou evidente a associação dos sentidos com as experiências de vida relatadas. Em um primeiro momento, teve-se a impressão que não ocorreu essa percepção da relação dos sentidos na construção do sujeito, mas, num segundo momento de observação, percebeu-se que, mesmo não ocorrendo essa associação não se poderia analisar a intervenção apenas pela produção final, pois essa postura seria desconsiderar todo o processo, inclusive, renegar o conhecimento produzido pelas educandas por meio das atividades propostas, em que se produziram discursos escritos e orais que evidenciaram a percepção dos sentidos como construtor do sujeito.

É importante destacar que uma das hipóteses para a não evidência dos conceitos científicos sobre os sentidos nos relatos finais pode ter sido ocorrida pela má estruturação do enunciado da produção e, também, possivelmente, as explicações solicitadas para a educadora não atenderam as necessidades reais das educandas para a compreensão da proposta de atividade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa pesquisa era vivenciar a teoria do processamento textual na prática, e em todos os aspectos dessa prática, desde o planejamento das ações à aplicação em sala de aula. Os resultados obtidos são apenas um recorte de todo um processo que envolve o ensino e a aprendizagem, e nele, dois protagonistas surgiram: a educadora-pesquisadora e as educandas da EJA.

Em relação à educadora-pesquisadora as ações de planejamento foram fundamentais para ocorrer a intervenção e a reflexão da prática pedagógica. Sabe-se que essa intervenção foi produzida para um público específico, de adultos e idosos, em processo de escolarização, e mesmo sabendo que não há em um contexto escolar uma sala de aula perfeita que atenda todos os propósitos e os objetivos elencados no planejamento, visto a diversidade existente nessa modalidade de ensino, havia a ilusão da perfeição e do trabalho linear dessa ação pedagógica.

Ocorreu a ruptura da ilusão e da linearidade durante a intervenção, nem tudo o que se planejou se deu de fato como o esperado na realidade e, por diversos momentos, a lógica estabelecida no planejamento necessitou ser revista por diversos motivos, entre eles, a não compreensão das propostas, a falta de um conhecimento prévio e a necessidade da retomada de conteúdos.

Porém, em contrapartida, ser o produtor desse planejamento atribui um domínio em relação aos conteúdos abordados e uma maior autonomia nas ações e nas escolhas didáticas. Além do conhecimento empírico necessário para o planejamento, evidenciou-se na prática, a necessidade dos saberes didáticos, dos caminhos enquanto educadora para a mediação do conhecimento.

Em relação às educandas da EJA, do contexto escolar que foi alvo da pesquisa, cabe posicionar a postura responsável e de empatia com o próximo. Desde o início da intervenção pedagógica houve uma cumplicidade com a educadora e consideração com o trabalho que seria desenvolvido. Não havendo resistências frente a essa proposta.

O trabalho interdisciplinar por meio da leitura de textos com conteúdos científicos causou certo estranhamento às educandas, e questionamentos foram realizados sobre o porquê disso. Isso evidenciou a pouca prática interdisciplinar no

contexto escolar, o que reflete na formação dos educadores, pois não apresentam também essa perspectiva para o ensino e aprendizagem no planejamento de suas ações. A leitura pelo viés interdisciplinar possibilitou o desenvolvimento e a construção do conceito científico e enriqueceu as discussões realizadas em sala de aula.

Pode-se considerar a prática interdisciplinar na EJA uma alternativa para uma maior motivação e estímulos necessários para a aquisição do conhecimento para esse processo de escolarização. Visto que o conhecimento, quando produzido de maneira fragmentada e descontextualizada, limita o acesso às informações e produção de significados, sem estabelecer relações entre o conteúdo e o contexto.

Como dificuldade em relação à intervenção pedagógica pode-se observar a falta de comprometimento maior da educadora regente que disponibilizou a turma para a aplicação da pesquisa. Justifica-se esta percepção pelo fato de que, durante a intervenção pedagógica, houve pouco auxílio por parte dela, como também, pouco preparo de contextualização da pesquisa para os educandos de antemão à aplicação. Outro fator diz respeito às questões tecnológicas: o planejamento requeria a TV pendrive e o rádio, porém, a escola apresentou problemas nesses recursos.

Cabe ressaltar que o planejamento das ações, de maneira geral, ocorreu de modo satisfatório. Os educandos, mesmo que em um grupo pequeno, participaram de maneira ativa e crítica, produziram significados por meio das relações do conteúdo com o seu cotidiano.

A limitação dessa proposta se dá também pelo número reduzido dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, o resultado refere-se a uma amostra dos educandos da EJA, de uma disciplina básica do currículo e de uma determinada região periférica do município de Ponta Grossa.

Para aplicações futuras desse trabalho, ou até mesmo pesquisas sobre a linguagem científica em contexto escolar, sugere-se o planejamento em que vise um tempo maior de aplicação da intervenção, projetos didáticos que envolvam educadores de várias áreas, em que o que a intervenção e ações sejam construídas coletivamente pelos mediadores do conhecimento.

Considerou-se também nessa pesquisa, o trabalho com o gênero textual (relato de vivências). É importante ressaltar em relação ao gênero, a utilização de vários formatos de relatos pessoais durante o processo da intervenção pedagógica,

desenvolvendo assim, a habilidade da competência textual. Na EJA, essa práxis se faz valer, uma vez que essa modalidade de ensino visa à autonomia e à interação crítica diante da sociedade, pois através dos variados gêneros textuais e seus contextos de usos possibilitaram a interação social por meio das práticas da linguagem.

Considera-se, portanto, que a linguagem científica pode se dar de maneira interdisciplinar por meio de estratégias sociocognitivas no ensino de Língua Portuguesa, com conceitos científicos, visando o processamento textual. Destaca-se que, para uma aprendizagem significativa e o processamento ocorram é importante considerar e planejar essas estratégias por meio de ações que possibilitem a prática do letramento e a compreensão leitora.

Cabe ressaltar, que na EJA, os educandos são sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, e para atribuir significados aos conhecimentos realizam estratégias distintas, entre elas cognitivas, sociointeracionais e textuais. É a partir dessas estratégias que os usuários da língua constroem e reconstróem sentidos aos textos lidos e produzidos.

Destaca nessa pesquisa a consolidação de uma intervenção pedagógica que buscou em suas ações atender a reformulação que a EJA necessita, além de atender as especificidades dessa modalidade de ensino. Além de configurar um avanço na pesquisa, mesmo que pequeno, em um contexto educacional que tanto carece de estudos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo; LÜDK, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – alunos e alunas da EJA**. Brasília. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 2004.
- _____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ed.UEPG, 2007.
- CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- COELHO, Ana Maria Simões; EITERER, Carmen Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DIJK, Teun A. Van. **Cognição, discurso e interação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FAZENDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores na EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. **Ciências Naturais - Unidade I, Capítulo I**. EJA 6º ano. Volume 1. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender).

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas (SP): Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 2006, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu (MG), 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

PARANÁ. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ciências Naturais**. 2. ed. Curitiba, 2008a.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. 2. ed. Curitiba, 2008b.

_____. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação de Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Curitiba, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Ciência, Leitura e Escola. In: ALMEIDA, Maria José; SILVA, Henrique César. (Orgs.). **Linguagens, leituras e ensino de ciência**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

APÊNDICE A - CADERNO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “VOZES NA EJA”

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MALLANY CAMARGO MOLINA

“VOZES NA EJA”

CADERNO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PONTA GROSSA

2013

MALLANY CAMARGO MOLINA

**CADERNO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
“VOZES NA EJA”**

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Siumara Aparecida de Lima

PONTA GROSSA

2013

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sequência Didática: “Vozes na EJA”: organização e distribuição de conteúdos por módulos	109
Figura 2 - Fotos de Sensações	110
Figura 3 - Desenvolvendo os Sentidos.....	114
Figura 4 - Ilustração do Vídeo	120
Figura 5 - Intensidade dos Sons.....	133
Figura 6 - Ilustração do Vídeo	134
Ilustração 1 - Percepção de Cheiros e Sabores	Erro! Indicador não definido.
Ilustração 2 - Esquema das Orelhas Externa, Média e Interna	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE SIGLAS

EJA Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	103
2 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM EM TODAS AS ÁREAS DO SABER	105
3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO	107
4 ORGANIZAÇÃO DO CADERNO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	108
REFERÊNCIAS.....	149

AO EDUCADOR (A)

As autoras desse caderno de sequência didática estão à frente de salas de aulas, são educadoras e conhecem os desafios existentes na prática docente. Para poder contribuir para o ensino, visando a linguagem científica, por um período de um ano que se vem discutindo a elaboração desse material. Sendo resultado de várias reflexões e discussões, que ocorreram no Programa de Pós-Graduação de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Ponta Grossa, no âmbito do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Cognição.

Para compreender melhor o processo de criação desse material, tendo-o como uma estratégia para o ensino, a apresentação dos pressupostos teóricos e autores que foram base para a fundamentação, assim como o objetivo de desenvolver esse caderno, e também as análises e os resultados obtidos com a aplicação dessa sequência didática em sala de aula, estão organizados na dissertação de mestrado intitulada de “Linguagem Científica na EJA: uma proposta de sequência didática no ensino fundamental – anos finais”. Assim, as autoras convidam a ler a dissertação de mestrado a que esse caderno está vinculado (site de acesso: <http://ppgect.pg.utfpr.edu.br/site/?page_id=344>).

Ao elaborar o caderno houve o cuidado na seleção dos materiais, pois havia o propósito que eles fossem de acesso fácil aos educadores. Pensando assim, muitos textos didáticos, como também propostas de atividades foram retiradas, e adaptadas quando necessárias, do Livro Didático da EJA 6º ano – Volume 1. 2ª. ed. São Paulo: IBEP, 2009 (Coleção Tempo de Aprender), vários autores. Pede-se a atenção em relação à não tomar esse caderno como um manual a ser seguido, pois o mesmo foi produzindo pensando em um contexto escolar, e que talvez para outro há necessidade de adaptação.

Porém, reforça-se que para legitimar resultados satisfatórios, o que acrescenta maior valor ainda é a prática em sala de aula, ou seja, a tua ação enquanto educador. E também, como ocorrem as relações comunicativas dentro do espaço escolar, como estabelece as redes de compartilhamento e construção de conhecimentos, buscando um ensino dialógico, rodeado de saberes, com

significados que contribuem para a construção da identidade do educando da EJA.
Aproveitem!

As autoras, Mallany Camargo Molina e Siumara Aparecida de Lima.

1 INTRODUÇÃO

Durante a experiência em sala de aula no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) observou-se que muitos educandos optavam por realizar a disciplina de Língua Portuguesa antes do que qualquer outra, por crerem que ela seria mais fácil que as demais, principalmente em relação às disciplinas da área de exatas. Sabendo a importância do domínio da língua em sua prática escrita ou oral, percebe-se que, de algum modo, o ensino de Língua Portuguesa deveria inserir os conceitos científicos para desenvolver habilidades para uma aprendizagem eficaz no ensino de outras disciplinas, como de Ciências, Biologia, Matemática, Química e Física.

A EJA assume a função social de possibilitar o envolvimento de educando jovem e adulto nas práticas escolares e sociais, permeando o acesso ao saber, e dando continuidade à escolarização. Isso implica também dominar e compreender o uso de textos com linguagem científica em seus variados gêneros. E por que não trabalhar textos de outras disciplinas, como das Ciências e das Exatas, nas aulas de Língua Portuguesa? Por meio dessas aulas, pode-se possibilitar a reflexão sobre as práticas do ensino científico dentro do ambiente escolar, com o objetivo de contribuir para ampliar o acesso do conhecimento comum aos conhecimentos científicos.

Para isso, é necessário não se esquecer da realidade em que os educandos da EJA se encontram o que implica uma reflexão que considere as distintas identidades dos sujeitos envolvidos nesse processo, considerá-los como leitores e a leitura como função social, esses educandos dominam um amplo conjunto de saberes e conhecem diversas práticas de leitura de mundo, ainda que nem sempre valorizadas pelos ambientes escolares.

A sociedade está cada vez mais compreendendo a importância e a necessidade de produção científica, porém, em contramão a essa realidade, na educação básica, depara-se com educandos alheios a esse tipo de produção textual, refletindo essa realidade em suas disciplinas básicas do ensino, quando os educandos não conseguem, por exemplo, ler e interpretar um enunciado de um exercício de Química, Física ou Biologia. Apenas reproduzem, sem analisar e compreender o discurso do enunciado, o que evidencia a necessidade de planejamento para práticas de ensino para a aquisição da linguagem científica.

O presente Caderno de Sequência Didática “Vozes na EJA” tem o objetivo de propor uma sequência processual com a linguagem científica na EJA, por meio

de estratégias sociocognitivas de processamento textual. A sequência didática é constituída em módulos, os quais apresentam atividades que auxiliam na construção cognitiva e contextual na apropriação da linguagem científica, com o propósito de uma produção final, o gênero relato de vivências. A temática central envolve a construção de conceitos científicos e elementos linguísticos para a produção do gênero textual.

A aplicação do caderno ocorreu nas aulas de Língua Portuguesa, assim, para que os conteúdos não ficassem apenas restritos ao ensino da composição do gênero e dos conhecimentos de Ciências Naturais, foram trabalhadas também questões que envolvem estratégias linguísticas. Os conteúdos que dizem respeito apenas aos conceitos científicos dos sentidos e a composição do gênero, neste caderno, estão nos quadros sombreados de cinza; os conteúdos referentes aos elementos linguísticos estão nos quadros sombreados de verde. Assim, a sequência didática pode ser utilizada por educadores tanto da área de Língua Portuguesa como educadores da área de Ciências Naturais.

2 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM EM TODAS AS ÁREAS DO SABER

Propõe, com esse material, a conscientização de que todo educador trabalha com a linguagem, e que não é apenas função do educador de Língua Portuguesa o trabalho com a leitura e produção da escrita, o qual muitas vezes fica encarregado como o único responsável pelo processamento textual e compreensão leitora.

Na escola, o trabalho com gêneros está direcionado ao trabalho com a língua portuguesa, que remetem à produção escrita de textos de acordo com a sua circulação. Schneuwly e Dolz (2011, p. 61) desenvolvem a ideia de que gênero “é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares”, assim, está em todas nossas práticas sociais, o que envolve outras disciplinas, como a de Ciências Naturais.

Schneuwly e Dolz (2011) defendem o domínio do ensino da produção de textos, orais e escritos, como prática da linguagem ao objeto de ensino por três etapas: a prática de linguagem, a atividade de linguagem, e gênero de linguagem no ensino. Essas etapas são importantes para que se possa entender como os gêneros podem ser um meio viável como objeto de ensino em qualquer área do conhecimento.

O conceito de prática de linguagem atende às dimensões de seu funcionamento com relação às práticas sociais, tornando a linguagem o elo mediador para realizar tais práticas. Assim, implica dimensão social, cognitiva e linguística, em relação ao seu funcionamento em uma situação comunicativa. E os atores envolvidos podem se aproximar ou se distanciar de processos de apropriação do discurso.

Quando entendemos o funcionamento da linguagem e sua relação com práticas sociais podemos verificar a presença de distintas atividades humanas, entre elas a atividade de linguagem. A origem da atividade sempre será na comunicação humana, é a interface da comunicação do sujeito com o meio. Consiste assim em produzir, compreender, interpretar e memorizar enunciados, sejam orais ou escritos. Schneuwly e Dolz (2011, p. 63) afirmam que “é através dos gêneros que a práticas da linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Na visão dos autores (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011), a introdução do trabalho com gêneros na escola é resultado de uma decisão didática, com dois objetivos: dominar o gênero em questão para produzir e utilizar, dentro e fora do espaço escolar, e também, desenvolver capacidades que vão além do gênero, relacionadas com as práticas de linguagem, mas que precisam estabelecer sentido com a realidade dos educandos, para apresentar significados para os sujeitos envolvidos no processo. O capítulo a seguir discorre sobre a utilização da sequência didática como estratégia de ensino para o trabalho em sala de aula que considere o gênero textual.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

É por meio de uma sequência didática estruturada é que se possibilita que os educandos construam significados, técnicas e instrumentos para desenvolver as capacidades de expressão, sejam elas na oralidade ou na escrita. Com uma organização estrutural que permite ao educando construir os conhecimentos por um processo de aprendizagem contínuo. É o que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) com o trabalho por meio das “sequências didáticas”. Os autores a definem como um “conjunto de atividades escolares organizados, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (IBID, p.97).

As sequências têm por finalidade auxiliar o educando a dominar um gênero, tanto na circunstância da oralidade como na escrita, em uma determinada situação comunicativa, dando acesso a novas práticas da linguagem.

No processo da sequência proposto pelos autores (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011) se tem um esquema com uma estrutura base. Inicialmente a apresentação da situação em que visa descrever aos educandos o que se espera no final do processo. O que deverão realizar situando-o para o próximo passo, que é a produção inicial, em que produzem um texto com a intenção de revelar ao educador as representações sobre o conteúdo a ser abordado, sendo ela o primeiro momento da aprendizagem da sequência. Em seguida, temos os módulos, os autores o definem como os “problemas que apareceram na produção inicial”, eles surgem então, para ajudar a superá-los. E por fim, a produção final, que é o resultado do trabalho realizado nos módulos, são os subsídios oferecidos aos educandos para a aprendizagem:

Com essa perspectiva, percebemos o ensino por meio de sequências como uma proposta eficaz para o trabalho com gêneros. Como uma prática que permite ao educando desenvolver seus conhecimentos progressivamente, com construções coletivas.

4 ORGANIZAÇÃO DO CADERNO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- Organização da Sequência Didática: “Vozes na EJA”

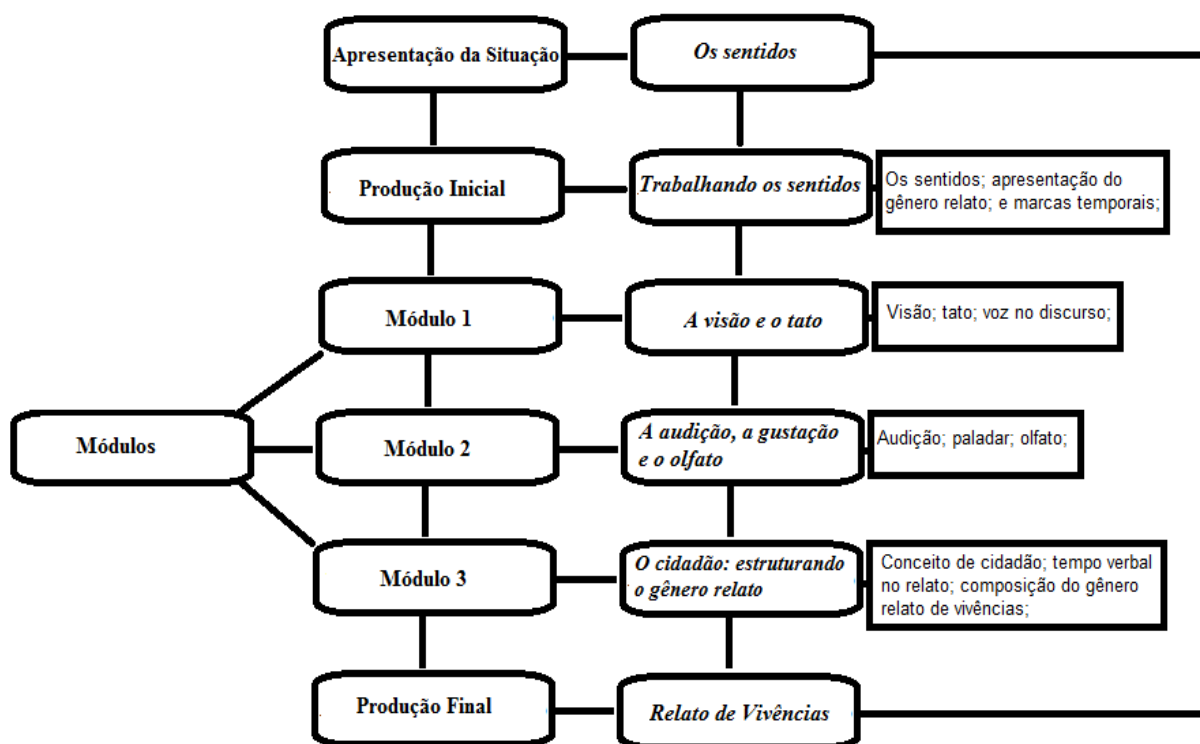


Figura 1 - Sequência Didática: “Vozes na EJA”: organização e distribuição de conteúdos por módulos

Fonte: Adaptação do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011)

- Ícones apresentados:



Atividade Escrita



Atividade Oral



Palavra ao Educador

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Essa etapa é momento em que o educando terá contato com a temática proposta, pode ocorrer como um diálogo, ou uma conversa informal com os educandos. Exponha aos educandos o momento em que se encontram em relação aos conhecimentos que apresentam, para poder contextualizar onde irão com essa proposta temática, ou seja, sairão dos conhecimentos prévios à conhecimentos complexos, que exigem a estruturação e produção de um relato de vivências para exposição em mural, na escola, explique de forma breve as etapas do processo. É importante registrar os apontamentos iniciais do educandos, pois servirão com base diagnóstica para a continuidade das etapas seguintes, e também como base para avaliar, ao final de todo o processo, a aprendizagem do educando.

Somos seres adaptáveis à diversas situações, e em determinados momentos retratamos emoções distintas. Isso se dá devido ao fato de sermos capazes de refletir e agir sobre os elementos que compõem o nosso ambiente, como também as possibilidades de sensações que nos é permitido ter, e que nos fazem diferentes um dos outros. Observe as imagens abaixo:



Figura 2 - Fotos de Sensações

Fonte: Imagem 1 (<http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/81/pela-porta-da-frente>); Imagem 2 (<http://www.dihitt.com/n/educacao/2009/04/18/indios-nao-deixaram-barato-mas-os-brancos-foram-mais-violentos>); Imagem 3 (<http://www.terceiridadepraia grande.com.br/aposentado-e-pensionista/tag/anatel-praia-grande/>); Imagem 4 (<http://awtpds51.blogspot.com.br/2010/11/desmotivacao-nas-escolas-de-eja.html>);



Atividade 1 - Agora reflita com seus colegas as sensações percebidas por meio das imagens, e os ambientes em que elas ocorrem e como elas remetem as lembranças de momentos da sua vida.



Palavra ao Educador: *espera-se que o educando perceba que as sensações e situações expostas nas imagens fazem relação com os sentidos, e que os mesmos constituem a identidade do sujeito (por exemplo, os sentidos e as sensações que as pessoas possuem, constroem as representações que elas têm do mundo, e caso tenha alguma deficiência, suas representações se modificam). É importante que os apontamentos realizados acerca das imagens pelos educandos sejam expostos no quadro, para sintetizar as ideias.*

Produção Inicial

Assim como a apresentação da situação, a produção inicial tem objetivo diagnóstico, principalmente em relação ao gênero textual que será trabalhado na produção final. Esse diagnóstico será realizado por meio de atividades que familiarizem o educando com a estrutura da produção que será solicitada no final do processo. E também, serve como base de comparação para a análise do processo de aprendizagem do educando. No caso dessa sequência didática a produção textual será de um relato de vivências.

Apresentação:

Reconhecendo a temática - os sentidos

Objetivos:

- Desenvolver familiaridade com o gênero textual – relato de vivências.

Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental.

Duração: 1 hora/aula (juntamente com a apresentação da situação)

Recursos necessários: textos didáticos; quadro; giz.

Conteúdos:

- Sentidos;
- Apresentação gênero relato;
- Marcas temporais.

Avaliação:

A avaliação será contínua, processual, acumulativa e diagnóstica compreendendo o processo de aprendizagem nos aspectos cognitivos.

Desenvolvimento:

1º Momento

Leia com os educandos o texto que aborda os sentidos de forma geral, relacione fatos e leve os educandos à reflexão dos sentidos na construção da identidade das pessoas. Trabalhe com questões presentes no relato sobre a infância (Texto 1), em que são remetidas sensações que ocorrem por meio do uso dos sentidos. Após esse primeiro contato com relato, por meio do texto não verbal, uma fotografia (Texto 2), instigue os educandos a relatarem as sensações que ela causa.

2º Momento

Nesse momento é feita uma atividade em que o relato é cobrado no enunciado da atividade, juntamente com as outras, essas atividades se complementam na construção do processamento textual. Por isso não desconsiderar nenhuma.

Os sentidos

Os sentidos nos colocam em contato com o mundo, trazendo-nos estímulos do ambiente que vamos selecionando e incorporando ao longo da vida. Esses estímulos são captados pelos órgãos dos sentidos e transformados em sinais – os impulsos nervosos, que são enviados para regiões específicas do cérebro. Cada região interpreta os sinais e os identifica. Assim, reconhecemos as imagens, os sons, os odores, os sabores, a temperatura e as texturas.

Com a **visão** vemos o que nos rodeia. Com a **audição** podemos ouvir diferentes sons, músicas, vozes. A **gustação** e a **olfação** nos permite perceber o gosto e o cheiro (agradáveis ou não) das substâncias. O **tato** torna possível perceber a temperatura e textura dos objetos ou pessoas. Assim, os órgãos dos sentidos são essenciais na construção de nossa identidade.

Fonte: GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. Ciências Naturais – Unidade I, Capítulo I. EJA 6º ano – Volume 1. 2ª. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)

TEXTO 1

Minha infância

Há muitos anos atrás, quando pequena, eu vivia em uma região montanhosa, com inverno muito frio. Lá, quase todos os habitantes eram agricultores, com exceção de dona Raiumunda, professora da escola, e do frei José, pároco da igreja.

Naquele tempo, durante o dia, podíamos ver sabiás pousados nos galhos das árvores e capivaras bebendo água do rio. À noite, as mulheres faziam rendas e os homens cantavam modas de viola ao redor de uma mesa cheia de doce de cidra, pé de moleque, paçoca e rapadura.

Autor desconhecido

Fonte: GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. Ciências Naturais – Unidade I, Capítulo I. EJA 6º ano – Volume 1. 2ª. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)



Atividade 1 – Retire do texto as sensações sentidas pelo autor? O que possibilita essas sensações?

TEXTO 2

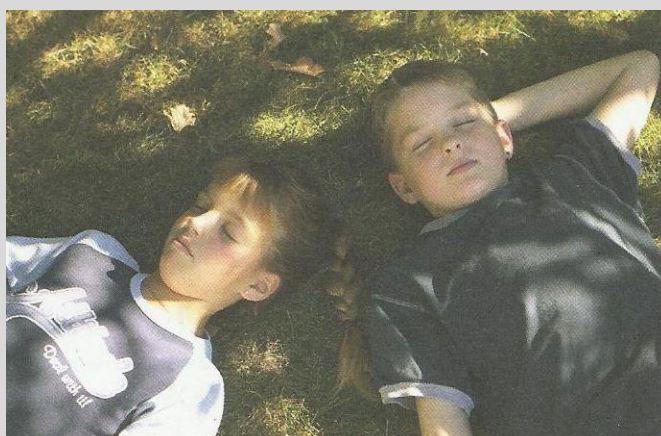


Figura 3 – Desenvolvendo os Sentidos

Fonte: GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. Ciências Naturais – Unidade I, Capítulo I. EJA 6º ano – Volume 1. 2ª. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)



Atividade 2 – Descreva o que você vê na imagem.

Atividade 3 – Recorde e relate um lugar na tua infância:

Como era esse lugar? Que cheiros e sabores fazem lembrar esse lugar? Que sons eram comuns nesse lugar?

Produção Inicial

Relate e reflita de que maneira esse lugar e o seu modo de viver influenciaram sua vida?



Palavra ao Educador: *nesse momento estimule ao máximo, mesmo que oralmente, oportunidades em que o educando possa relatar as experiências de vida. Assim, o educando, na produção final pode recorrer a esses relatos como ponto de partida para a construção do texto. As atividades priorizam o relato, por isso, mesmo que o educando produza pouco, não desconsidere o que ele apontou.*

MARCAS DE TEMPO NO RELATO DE VIVÊNCIAS

Alguns tipos de textos apresentam marcas específicas de tempo, essas marcas são usadas para remeter o leitor a uma época, seja ela específica ou não. Essas marcas referem-se aos objetos ou fatos vividos.

Observe o trecho abaixo do Texto 1:

*“**Há muitos anos atrás**, quando pequena, eu vivia em uma região montanhosa, com inverno muito frio.”*

A expressão destacada é uma marca de tempo, pois remete uma parte específica da vida do autor, a infância. Anote outros exemplos de marcas temporais: no ano passado, naquele tempo, antigamente, nos tempos de outrora, nos últimos anos etc.



Atividade 1 – Circule no relato pessoal “Minha infância”, outra expressão, além da utilizada no exemplo, que remete a uma marca de texto.



Palavra ao Educador: *trabalhar com a marca temporal na produção é primeiro momento de contato do educando com elementos de progressão textual, que compõem o gênero relato. Estimule, mesmo que oralmente, os educandos a relatarem os fatos de vida, e assim utilizarem as expressões que marcam o tempo.*

Atenção!

- ✓ **Educador:** ao final de cada momento é necessária a correção, individual ou em grupo, das atividades realizadas. Para isso estabeleça critérios que digam respeito às propostas das atividades, caso o educando não atenda o enunciado, auxilie para que ele reconstrua a sua produção.

Critérios de avaliação das propostas das atividades:

- Apontamentos coerentes em relação às informações implícitas e explícitas nos textos lidos;
- Estabelecer relação sobre os sentidos e sensações sobre o relato produzido.
- Apontamentos coerentes em relação às informações implícitas e explícitas nos textos lidos;
- Relação dos saberes científicos com o saberes do cotidiano;
- Capacidade de síntese e uso de termos científicos sobre os sentidos;
- Capacidade de análise do conteúdo e síntese de ideias;
- Agregar as discussões inquietações, experiências de vida;
- Interação entre os educandos.

Módulo 1

Apresentação:

Reconhecendo a temática - os sentidos: visão e tato.

Objetivos:

- Desenvolver os conceitos relacionados aos órgãos dos sentidos, principalmente da visão e do tato, e a importância desses sentidos na percepção do mundo ao redor.

Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental.

Duração: 2 horas/aulas.

Recursos necessários: textos didáticos; quadro; giz; TV pendrive.

Conteúdos:

- Visão;
- Tato;
- A voz da pessoa no relato.

Avaliação:

A avaliação será contínua, processual, acumulativa e diagnóstica compreendendo o processo de aprendizagem nos aspectos cognitivos.

Desenvolvimento:



- **Educador: inicie toda aula retomando os conhecimentos abordados na aula anterior, registre os apontamentos dos educandos no quadro.**

1ª Momento

Iniciar pedindo que os educandos descrevam oralmente o que veem na sala de aula, instigando a habilidade da visão.

2º Momento

Leitura individual do texto sobre a visão. Em seguida argumentar sobre o que é exposto no texto com os educandos. Pedir aos educandos, que oralmente e em duplas, que descrevam alguns momentos em que se exige a visão, por meio de questões sugeridas pelo enunciado da atividade. Registrar no quadro os apontamentos dos educandos.

VISÃO

Os olhos são órgãos que captam estímulos luminosos (luz). Esses estímulos são transformados em impulsos nervosos, que são levados pelos nervos até o cérebro, onde são interpretados em cores, forma, distâncias, significados e sentimentos.

Para captar os estímulos luminosos existentes no ambiente, o olho possui um conjunto de estruturas em diferentes funções.

Fonte: GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. Ciências Naturais – Unidade I, Capítulo I. EJA 6º ano – Volume 1. 2ª. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)



Atividade 2 - Após a leitura do texto acima, reflita e discuta com os seus colegas como o sentido da visão contribui para a formação da percepção sobre o ambiente.

Atividade 3 - Descreva, em dupla, atividades as quais exigem o uso do sentido da visão.



Palavra ao Educador: após cada atividade, sintetize os apontamentos realizados pelos educandos acerca do tema trabalhado. Na **atividade 2** é importante que o educando realize a compreensão e interpretação do texto verbal, contextualizando os conceitos científicos do sentido da visão para a sua formação diante do ambiente em que vive. **Atividade 3** atribua sentido a pequenas atividades do cotidiano, e também proponha ao educando descrever o que ele vê durante o percurso até a escola.

3ª Momento

Apresentar aos educandos o funcionamento da visão por meio de um vídeo. Em seguida, como atividade prática, trabalhar a percepção e observação, em duplas e oralmente, sobre os efeitos de mudança na pupila dos olhos. Registrar a conclusões.

VENDO

Veja com atenção o vídeo abaixo que apresenta como ocorre a formação do olho humano:

Vídeo – A formação da imagem

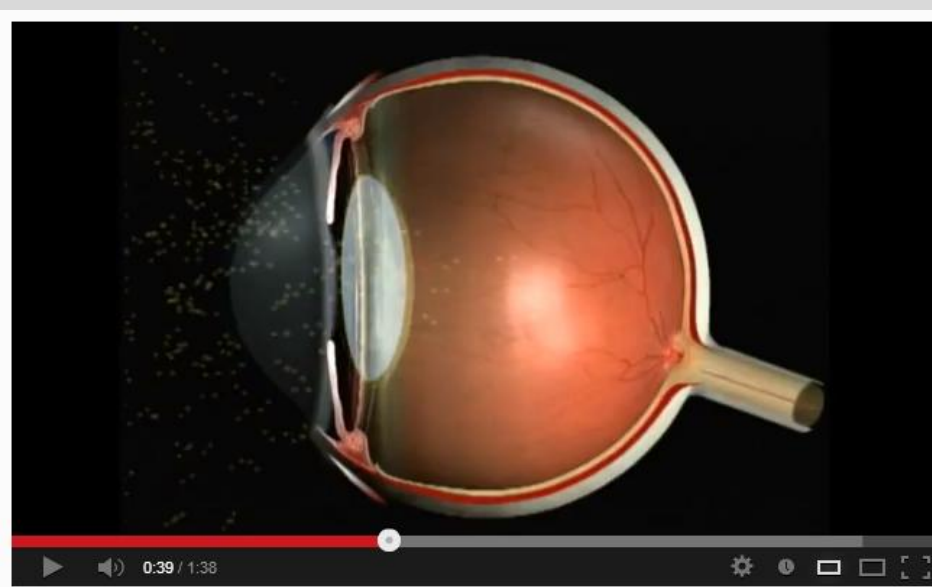


Figura 4 – Ilustração do Vídeo

Fonte: A formação da imagem. Youtube. Link de acesso:
<http://www.youtube.com/watch?v=YaQ0-7m_AZo>



Atividade 4 – Agora registre, depois de ver o vídeo, os pontos importantes para a composição do sentido da visão.

Atividade 5 - Em duplas, observe a dilatação da pupila no olho do seu colega, faça isso ao apagar e ao aceder a luz. Relate o que acontece.

4º Momento

Ler com os educandos o relato sobre a cegueira. Refletir com eles sobre como o autor do relato se relaciona com o ambiente mesmo não possuindo o sentido da visão.

TEXTO 3

Relato sobre a cegueira:

Cegueira: Mito e Realidade

“Existe um mito em torno da cegueira que faz dela um monstro que ela não é”. A cegueira não machuca, não dói, não limita tão radicalmente como pensam os que enxergam quando fecham os olhos por um minuto imaginando serem cegos, também não é doença. Acostuma-se com ela e o dia a dia é tão dia a dia que esqueço da cegueira e acabo por ver do jeito que "vejo" sem lembrar que não é visão!

Depois de algum tempo de cegueira pode-se trabalhar, viver, ter todos os prazeres sexuais, emocionais e intelectuais que todos podem ter. Nosso problema não é entre nós cegos e a cegueira, e sim entre ela e a sociedade. Ficamos sempre por detrás de um muro que faz não nos enxergarem como somos em nossas diferenças e em nossas igualdades.

Quando percebo os limites dos outros, principalmente os de saúde, como eu mesmo os tenho, é que sinto com nitidez como a minha cegueira é o menor problema que possuo, se é que é problema!

É uma diferença, um limite que dependendo de mim pode ser diminuído ou aumentado. Existem muitos cegos que descarregam como culpa da cegueira suas incompetências pessoais e educação desinformada.

Em verdade, nossa deficiência depende de quem a porta. Ela nos limita de fato, nos diferencia socialmente também, mas uma boa cabeça pode ultrapassar os obstáculos imaginários, reduzindo-os aos reais, procurando superar as reservas sociais desnecessárias.

Fazemos um esforço maior, temos que aprender mais coisas, driblar muitas emoções de rejeição e baixa estima, superar o condicionado estigma de que somos incapacitados, criado geralmente por pessoas que nem cegos são para sabê-lo, apenas imaginam! Mas, com persistência, podemos alcançar um grau de emancipação e independência excelentes!

Vou acabar como comecei: existe um mito em torno da cegueira que faz dela um monstro que ela não é.

Por Marco Antonio de Queiroz

Profissional do SERPRO - Serviço Federal de Processamento de Dados, como Programador de Computadores, de Novembro de 1981 a Novembro de 2003. Consultor especialista em acessibilidade digital, tem 23 anos de experiência em programação de sistemas de informação e 6 anos no desenvolvimento de acessibilidade nas páginas da Web. Ministra cursos de HTML e acessibilidade Web para empresas no Brasil; Editor de artigos, desenvolvedor da versão portuguesa das Diretrizes Irlandesas de Acessibilidade, criador e conteudista do site:www.bengalalegal.com Membro do grupo Acesso Digital: estudos, pesquisa e desenvolvimento de acessibilidade em páginas web; Consultor do Centro de Vida Independente Araci Nallin (CVI AN) SP; Consultor em acessibilidade web da "Click Maujor" -www.clickmaujor.com Autor do livro: "Sopro no Corpo - Vive-se de Sonhos, Rima Editora, 2005, onde escreve sobre a perda de visão aos 21 anos e sua reabilitação. Cego, divulgador e incentivador da inclusão social e digital para pessoas com deficiência.

Fonte: QUEIROZ, Antonio Marco. Cegueira: Mito e Realidade. Portal Planeta Educação. Texto disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=610>>.



Atividade 6 – O autor do texto, mesmo sem possuir o sentido da visão, pode realizar diversas tarefas do cotidiano, aponte quais é possível identificar no texto.

Atividade 7 – As percepções do ambiente e das sensações em torno dele se perdem quando não se possui o sentido da visão? Justifique a sua resposta.



Palavra ao Educador: *discuta com os educandos que, mesmo quando não se tem o sentido da visão, o ser humano consegue se constituir como sujeito atuante no ambiente em que vive. Em relação à leitura do relato, dê indicativos na estruturação do texto, para que o educando possa ir se habituando ao gênero que será produzido.*

A voz que fala no relato de vivências

O texto “Minha infância” é um relato pessoal, pode-se perceber isso pela voz do interlocutor, que está em primeira pessoa do discurso, tanto no singular como no plural (eu/nós).

Observe as palavras destacadas nos seguintes trechos:

*“Quando pequena **eu** vivia em uma região montanhosa (...)”*

Assim, relatos de vivências são marcados pela voz da primeira pessoa do discurso.

Revise:

Pronomes Pessoais

EU – 1ª pessoa no singular

TÚ – 2ª pessoa no singular

ELE – 3ª pessoa no singular

NÓS – 1ª pessoa no plural

VÓS – 2ª pessoa no plural

ELES – 3ª pessoa no plural



Atividade 1 – Em que outra parte do Texto 1 a palavra “eu” poderia ser encaixada?

Atividade 2 – Se o texto fosse escrito para contar a vida de outra pessoa, usando a palavra “ele” em vez de “eu”, continuaria a ser um relato pessoal de vivências?

Atividade 3 – Pinte a presença da primeira voz do discurso no relato sobre a cegueira.



Palavra ao Educador: *trabalhar com a voz do interlocutor é o segundo momento de contanto do educando com elementos de progressão textual que compõem o gênero relato. Retome com os educandos os pronomes pessoais, frisando o uso do eu, em que o sujeito é o próprio construtor da experiência que relata.*

5ª Momento

Proponha um momento de toque na pele do outro, nas palmas da mão. Discutir em grupo os aspectos da pele (áspero, macio, frio e quente), e argumentar sobre a importância da pele para o nosso corpo. Registrar em escrito as conclusões.

Tato

A pele nos permite sentir o calor de um abraço, a intensidade de um aperto de mão ou o carinho de alguém. Mas nossa pele reflete também características de nossa vida. O trabalho no campo, por exemplo, deixa marcas em nossas mãos e nossos pés; um pescador tem a pele queimada pelo sol.

Ao verem a própria imagem no espelho, as pessoas percebem os sinais da vida marcados na pele.

A pele é o órgão mais extenso de nosso corpo. Além de nos proteger, permite que possamos perceber diferentes sensações: frio, calor, pressão e dor. Em nossa pele, existem minúsculas estruturas que são capazes de detectar e captar estímulos de pressão e temperatura.

Esses estímulos geram informações que são enviadas para o cérebro por meio de nervos. O cérebro analisa, identifica e interpreta essas informações, dando-nos a percepção do frio e calor, um toque de carinho etc. Na pele há também estruturas capazes de detectar a dor.

A dor também é um mecanismo de proteção do nosso corpo. É um alerta dado pelo corpo de que algo não está bem.

Fonte: GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. Ciências Naturais – Unidade I, Capítulo I. EJA 6º ano – Volume 1. 2ª. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)



Atividade 8 - Depois da leitura do texto acima, registre as informações sobre o sentido do tato que considera importante.

Atividade 9 - Descreva algumas sensações que se pode ter por meio desse sentido.



Palavra ao Educador: *nesse momento relacione o sentido da visão com o sentido do tato, por exemplo, para o cego o sentido do tato é extremamente importante para que o mesmo reconheça o ambiente.*

6º Momento

Revisão dos conteúdos até então contemplados, por meio de registros escritos e estruturação dos apontamentos dos educando no quadro.

Atenção!

- **Educador: ao final de cada momento é necessária a correção, individual ou em grupo, das atividades realizadas. Para isso estabeleça critérios que digam respeito às propostas das atividades, caso o educando não atenda o enunciado, auxilie para que ele reconstrua a sua produção.**

Critérios de avaliação das propostas das atividades:

- Apontamentos coerentes em relação às informações implícitas e explícitas nos textos lidos;
- Relação dos saberes científicos com o saberes do cotidiano;
- Capacidade de síntese e uso de termos científicos sobre os sentidos;
- Capacidade de análise do conteúdo e síntese de ideias;
- Agregar as discussões inquietações, experiências de vida;
- Interação entre os educandos.

Módulo 2

Apresentação:

Reconhecendo a temática - os sentidos: audição, gustação e olfato.

Objetivos:

- Desenvolver os conceitos relacionados aos órgãos dos sentidos, principalmente audição, gustação e olfato, e a importância desses sentidos na percepção do mundo ao redor.

Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental.

Duração: 2 horas/aulas.

Recursos necessários: textos didáticos; quadro; giz, TV pendrive.

Conteúdos:

- Audição;
- Gustação;
- Olfato.

Avaliação:

A avaliação será contínua, processual, acumulativa e diagnóstica compreendendo o processo de aprendizagem nos aspectos cognitivos.

Desenvolvimento:



- **Educador: inicie toda aula retomando os conhecimentos abordados na aula anterior, registre os apontamentos dos educandos no quadro.**

1ª Momento

Iniciar a aula propondo um momento de relaxamento, com os olhos fechados, os educandos irão descrever os sons e os cheiros do ambiente. Direcionar o educando a lembranças condicionadas à alimentação, com registro escrito, demonstrando assim, a formação do paladar. Em seguida, por meio de textos didáticos, explicar

como se forma a percepção de cheiros e sabores. Depois registrar os sons e classificá-los em agradável e desagradável, e argumentar gosto distintos.

PERCEBENDO OS SONS E OS CHEIROS NO AMBIENTE



Atividade 1 – Feche os olhos, e agora escute os sons que você ouve no ambiente.

Descreva-os.

Atividade 2 – Novamente de olhos fechados, descreva agora os cheiros que você consegue perceber no ambiente.

Atividade 3 - Liste os sons e os cheiros que percebeu no ambiente em dois distintos grupos: agradáveis e desagradáveis.

Atividade 4 – Compare os seus apontamentos com o do colega, os gostos são iguais? Justifique.



Palavra ao Educador: *nesse momento, faz necessário que o educando perceba por meio das atividades que os sons e os cheiros podem atribuir sensações distintas entre as pessoas, por exemplo, alguns educandos podem atribuir ao som do giz no quadro como agradável e outros não, e isso é algo que constitui a personalidade dos seres humanos.*

2º Momento

Leitura individual do texto didático a comunicação da boca e do nariz na percepção dos sabores, e discussão sobre.

CHEIROS E GOSTOS

A comunicação entre a boca e o nariz possibilita a percepção dos sabores. Na boca e na garganta existem botões gustativos. Quando colocamos um alimento na boca, esses botões recebem estímulos que são enviados pelo nervo gustativo até o cérebro. A resposta é a percepção e o gosto do alimento. Ao mesmo tempo, estruturas das fossas nasais captam estímulos olfativos que são enviados ao cérebro e temos a percepção do cheiro do alimento.

A gustação e a olfação são sentidos que permitem analisarmos a qualidade dos alimentos antes de ingeri-los.

Fonte: GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. Ciências Naturais – Unidade I, Capítulo I. EJA 6º ano – Volume 1. 2ª. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)

Percepção de cheiros e sabores

Ilustração 1 – Percepção de Cheiros e Sabores
 Fonte: GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. Ciências Naturais – Unidade I, Capítulo I. EJA 6º ano – Volume 1. 2ª. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)

Atividade 5 – Após leitura dos textos, juntamente com o seu educador, explique a importância de sentirmos os cheiros e sabores.



Palavra ao Educador: *ênfatize, com a leitura dos textos, a importância da olfação e gustação como os sentidos de proteção, por exemplo, diante de alimentos estragados.*

3º Momento

Em seguida, será trabalhado o sentido da audição com um esquema das orelhas internas, médias e externas (imagem). Interpretação do texto didático e de textos não verbais sobre audição e a intensidade dos sons, e realizar o registro escrito das conclusões do grupo.

AUDIÇÃO

Ouvimos os sons por meio do sistema auditivo, composto de orelha externa, média e interna, cada uma com diferentes estruturas e funções. A orelha externa apresenta o pavilhão auditivo e o meato acústico (conhecidos também como orelha e canal da orelha, respectivamente). O pavilhão assemelha-se a uma concha acústica destinada a captar as ondas sonoras do meio que o cerca, direcionando-as para um meato acústico (canal auditivo), canal que leva as ondas sonoras para a orelha média. Este canal é revestido por uma mucosa rica em células produtoras de cera e, na entrada, existem pelos que protegem as estruturas internas, impedindo a entrada de poeira e micro-organismos para a orelha média.

A orelha média é onde as ondas sonoras vibram o ar no interior do canal da orelha e transmitem essas vibrações para o tímpano (membrana fina que separa orelha externa da média). Na orelha média encontram-se as janelas redonda e oval e três ossinhos denominados: martelo, bigorna e estribo. Esses ossinhos alinhados transmitem as vibrações da membrana timpânica para a orelha interna por meio da janela oval, onde se apoia o estribo.

Na orelha interna as vibrações são transmitidas pelo osso estribo vibram a membrana da janela oval, que, por sua vez, faz vibrar o líquido existente no interior da cóclea, gerando impulsos nervosos que são enviados ao cérebro, onde se dará a audição. Os estímulos mecânicos são captados por células especiais e transformados em impulsos nervosos, seus principais componentes são: a cóclea (responsável pela audição) – um tubo, cheio de líquido e enrolado como um caracol – e o sáculo, o utrículo e os canais semicirculares (responsáveis pelo equilíbrio).

Fonte: GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. Ciências Naturais – Unidade I, Capítulo I. EJA 6º ano – Volume 1. 2ª. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)

INTENSIDADE DOS SONS

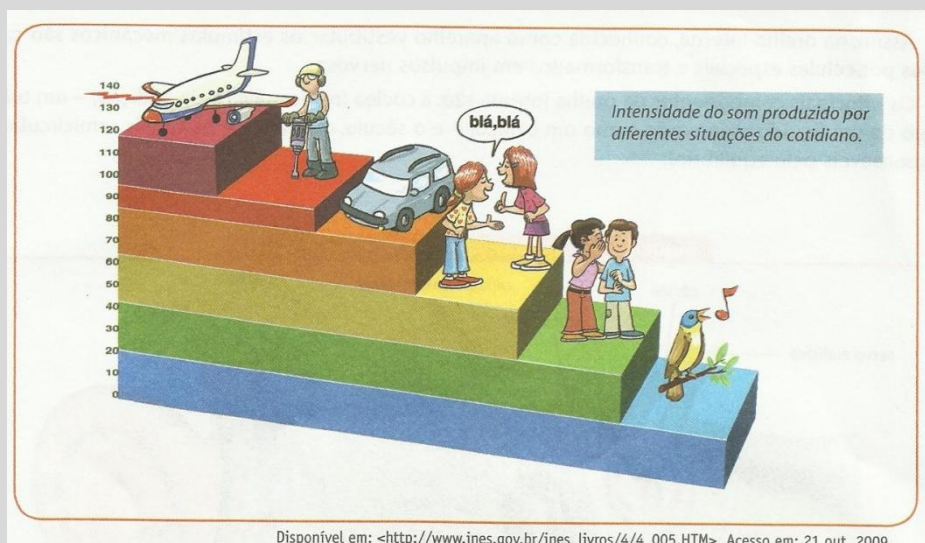


Figura 5 – Intensidade dos Sons

Fonte: GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. Ciências Naturais – Unidade I, Capítulo I. EJA 6º ano – Volume 1. 2ª. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)



Atividade 7 – Juntamente com o educador analise o gráfico e reflita sobre as questões abaixo:

Identifique situações comuns em sua vida e verifique o nível de ruído a que você está sujeito. Esse nível de ruído interfere na sua saúde? Explique.

Como o nível de ruído pode interferir na vida das pessoas?



Palavra ao Educador: *nesse momento, é possível trabalhar a estrutura de vários gêneros textuais, mas em relação ao gráfico é interessante atribuir mais atenção, relacionando a intensidade dos sons em determinada situação.*

4º Momento

Trabalhar com vídeo da reportagem sobre a família surda e identificar algumas questões que determinam a comunidade surda, propondo discussões.

TEXTO 4

Relato de uma família surda: reportagem

Família surda ouve os primeiros sons



Figura 6 – Ilustração do Vídeo

Fonte: Reportagem – Família ouve sons pela primeira vez. Youtube. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=E3ro7i4gvwI>



Algumas questões podem ser retiradas do vídeo para discussão.

Atividade 8 – A família antes do aparelho auditivo se constituía como tal, o pai e a mãe eram representados diante da filha, assim, pode-se concluir, como no caso da visão, não possuir o sentido da audição também determina a interação no ambiente e a construção da identidade. Você concorda com essa conclusão? Justifique.

Atividade 9 – Algumas questões são abordadas erroneamente pela reportagem. No caso, não se pode referir à linguagem de sinais como “linguagem de gestos” e sim, libras. E também ocorre a negação da mesma, de início por parte da filha, e posteriormente por parte da mãe. A partir do momento que a família começou a ouvir os sons, tornou-se ouvinte, a identidade da comunidade surda se perdeu neles? Justifique.



Palavras ao Educador: *aborde, para poder contextualizar com as atividades, questões que norteiam a comunidade surda, para que o educando perceba que essa comunidade constitui uma identidade própria, formada pela falta do sentido da audição.*

Atenção!

- **Educador: ao final de cada momento, é necessária a correção, individual ou em grupo, das atividades realizadas. Para isso estabeleça critérios que digam respeito às propostas das atividades, caso o educando não atenda o enunciado, auxilie para que ele reconstrua a sua produção.**

Critérios de avaliação das propostas das atividades:

- Apontamentos coerentes em relação às informações implícitas e explícitas nos textos lidos;
- Relação dos saberes científicos com o saberes do cotidiano;
- Capacidade de síntese e uso de termos científicos sobre os sentidos;
- Capacidade de análise do conteúdo e síntese de ideias;
- Agregar as discussões inquietações, experiências de vida;
- Interação entre os educandos.

Módulo 3

Apresentação:

Sensações e Sentimentos – construindo o cidadão.

Objetivos:

- Ampliar a noção de cidadão;
- Estruturar o gênero textual relato de vivências.

Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental.

Duração: 2 hora/aulas.

Recursos necessários: textos didáticos; quadro; giz; TV pendrive.

Conteúdos:

- Cidadania;
- Tempo verbal no relato;
- Composição do gênero textual – relato.

Avaliação:

A avaliação será contínua, processual, acumulativa e diagnóstica compreendendo o processo de aprendizagem nos aspectos cognitivos.

Desenvolvimento:



- **Educador:** inicie toda aula retomando os conhecimentos abordados na aula anterior, registre os apontamentos dos educandos no quadro.

1º Momento

De maneira sintetizada, questione o educando, por meio de atividades escritas, para a verificação sobre o que o educando aprendeu de todo o aprendizado.

É hora de organizar o conhecimento!



Atividade 1 – Como percebemos o mundo ao nosso redor?

Atividade 2 – Qual é relação dos sentidos na percepção que temos do mundo?

Atividade 3 – De que forma os sentidos nos auxiliam a ser o que somos?



Palavra ao Educador: nesse momento o objetivo é de avaliar a aprendizagem. Possíveis problemas na produção final do texto do educando talvez possam ser respondidos por essa etapa, pois é o momento em que o educando aponta o que de fato foi significativo para ele.

2ª Momento

Pedir aos educandos uma explanação sobre o significado da palavra cidadão, a partir dos apontamentos dos educandos, realizar reflexões sobre. Apresentar a música “Cidadão” de Zé Geraldo. E realizar exercícios de interpretação e compreensão da música. Contextualizando com o conceito de cidadania e os

sentidos. Discussão em grupo sobre o conceito com o personagem da música. Registrar por escrito as conclusões.

Como o sujeito se constitui cidadão?

TEXTO 6

Cidadão

- Tá vendo aquele edifício, moço?
- Ajudei a levantar
- Foi um tempo de aflição
- Era quatro condução
- Duas para ir, duas para voltar
- Hoje depois dele pronto
- Olho para cima e fico tonto
- Mas me chega um cidadão
- E me diz desconfiado, tu taí
- Admirado
- Ou tá querendo roubar?
- Meu domingo tá perdido
- Vou para casa entristecido
- Dá vontade de beber
- E para aumentar o meu tédio
- Eu nem posso olhar para o prédio
- Que eu ajudei a fazer
- Tá vendo aquele colégio, moço?
- Eu também trabaiei lá
- Lá eu quase me arrebento
- Pus a massa fiz cimento
- Ajudei a rebocar
- Minha fia inocente
- Vem pra mim toda contente
- Pai vou me matricular
- Mas me diz um cidadão
- Criança de pé no chão
- Aqui não pode estudar
- Está dor doeu mais forte
- Porque eu deixei o norte
- Eu me pus a me dizer
- Lá a seca me castigava
- Mas o pouco que eu plantava
- Tinha direito de comer

Tá vendo aquela igreja, moço?

Onde o padre diz amém

Pus o sino e o badalo

Enchi minha mão de calo

Lá eu trabaiei também

Lá sim, valeu a pena

Tem quermesse, tem novena

E o padre me deixa entrar...

Foi lá que Cristo me disse

Rapaz, deixa de tolice

Não se deixe amedrontar

Fui eu quem criou a terra

Enchi o rio, fiz serra

Não deixei nada faltar

Hoje o Homem criou asas

E na maioria das casas

Eu também não posso entrar

Fonte: Zé Geraldo. Composição: Lúcio Barbosa. In: Zé Geraldo Acústico. EMI Songs/Paradox Music, 1996.



Atividade 4 – Depois de ouvir a música, retire da letra um trecho que:

- Sugira a utilização de um sentido.

Possa ser associado a uma sensação ou sentimento.

Atividade 5 – Na música, a personagem narra suas vivências em três lugares diferentes.

Você diria que os direitos da personagem foram respeitados nesses lugares?

Justifique.



Palavra ao Educador: *aproveite o momento para falar sobre as diferenças das pessoas. Reflita com os educandos sobre como os sentidos, sentimentos e sensações que possuímos nos diferenciam dos outros; conduza-os a perceberem que isso determina as nossas escolhas de ações e tomadas de atitudes. Reflita com os educandos, por exemplo, sobre a legislação para pessoas portadoras de necessidades especiais.*

O passado e o presente no relato de vivências

Observe na música que o compositor, para contestar os fatos que ocorreram no tempo presente, como o fato dele não poder entrar em um determinado prédio, se utiliza de fatos que ocorreram no passado, que ele ajudou a construir prédio. Pode-se perceber isso pelo tempo verbal de algumas palavras.

Observe os trechos da música destacados abaixo:

*“Eu nem **posso** olhar para o prédio
Que eu **ajudei** a fazer”*

Assim, os relatos de vivências são produzidos com verbos no tempo passado, porém verbos no presente são utilizados para justificar, confirmar ou refutar fatos já ocorridos.



Atividade 1 – Pinte, no texto da música, os tempos verbais em trechos semelhantes ao exemplo utilizado acima.

Atividade 2 – Depois de pintar, você pode perceber na música, que os verbos no presente estabelecem relação com verbos no passado? Justifique.



Palavra ao Educador: *nesse terceiro momento refere-se aos elementos que compõem a progressão textual, educador revise a função do verbo na produção de sentido no texto, e também a conjugação dos tempos verbais no passado e no presente.*

3ª Momento

Prepare o educando para a produção final, que é o gênero relato de vivências. Para isso aborde questões sobre a funcionalidade, intencionalidade e tipologia do gênero, ou seja, a composição estrutural do mesmo.

TRABALHANDO COM O GÊNERO TEXTUAL

Relato de Vivências

Você viu que em diversos momentos foram utilizados relatos de vida, ou vivências, para exemplificar os sentidos, ou a falta dele, em alguns casos. Iniciamos nosso trabalho com o relato da infância, com o **Texto 1** que narra experiências da infância, em seguida, relatamos o que a imagem das crianças deitadas no jardim remetiam a nossa vida, no **Texto 2**. Quando começamos a trabalhar questões sobre os sentidos e a formação da identidade, lemos com o grupo o **Texto 3**, que era o relato sobre a cegueira. Trabalhamos com textos midiáticos também! O **Texto 4** abordou a história de vida de uma família surda que está conhecendo os primeiros sons, por meio de uma reportagem. E por fim, o **Texto 5**, que foi uma música, realizou relatos de experiências que abordam o conceito cidadão.

Mesmo que em estruturas distintas, os textos apresentados tinham a intenção de relatar um fato da vida das pessoas, e principalmente, mostrar a construção da identidade por meio de nossas experiências de vida, as quais estão ligadas aos nossos sentidos, sentimentos e sensações.

O gênero utilizado para esse tipo de produção textual é o **relato de vivências**. Que é o apresentado de forma oral ou escrita, **narra** as experiências humanas vivenciadas, que podem ser do tempo presente ou do tempo da memória (passado), alguns gêneros se assemelham ao relato, como os diários, testemunhos, autobiografia, etc.

Para que ele faça sentido e que melhore a compreensão por parte do leitor, o relato de vivências possui algumas características típicas, como: as marcas de tempo, a primeira pessoa do discurso e o tempo verbal no passado. Retome esses pontos com a teu educador (a) de Língua Portuguesa.

Funcionalidade – Relatar experiências de vida

Tipologia textual – Narrativo



Atividade 6 – Faça pequenos relatos de experiências da vida em que:

Algum sentido foi utilizado.

Os sentimentos ou sensações foram utilizados.

Atenção !

- **Educador:** ao final de cada momento é necessária a correção, individual ou em grupo, das atividades realizadas. Para isso, estabeleça critérios que digam respeito às propostas das atividades, caso o educando não atenda o enunciado, auxilie para que ele reconstrua a sua produção.

Crêterios de avalia o das propostas das atividades:

- Apontamentos coerentes em rela o às informa es implícitas e explícitas nos textos lidos;
- Rela o dos saberes científicos com o saberes do cotidiano;
- Capacidade de síntese e uso de termos científicos sobre os sentidos;
- Capacidade de análise do conteúdo e síntese de ideias;
- Agregar nas discussões as inquieta es e experiências de vida;
- Intera o entre os educandos.

Produção Final

Por meio da produção final é que se poderá analisar o processamento textual como um todo. Se o educando de fato compreendeu os conceitos científicos e soube contextualizá-los com o seu mundo de maneira significativa.

Apresentação:

Gênero textual: produção relato de vivências.

Objetivos:

- Produzir um relato de vivências considerando os sentidos, sentimentos e sensações na construção das experiências de vida;
- Estruturar o gênero textual relato de vivências.

Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental.

Duração: 1 hora/aula.

Recursos necessários: textos didáticos; quadro; giz.

Conteúdos:

- Os sentidos;
- Conceito de cidadão.

Avaliação:

A avaliação será contínua, processual, acumulativa e diagnóstica compreendendo o processo de aprendizagem nos aspectos cognitivos.

Desenvolvimento:



- **Educador: inicie toda aula retomando os conhecimentos abordados na aula anterior, registre os apontamentos dos educandos no quadro.**

1º Momento

Chegou a hora de o educando produzir o próprio relato de vivências, para isso é necessário deixar claras algumas questões para a produção do texto, como a

Modelo**ROTEIRO DE AVALIAÇÃO**

Título do texto avaliado: _____

Autor do texto: _____

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO
Ocorre o relato de uma ou mais experiências?		
É um texto narrativo?		
O autor utilizou dos sentidos, sentimentos e sensações para narrar as experiências de vida?		
O autor utilizou de expressões que marcam o tempo no relato?		
A voz no texto foi o eu?		
O relato está organizado em parágrafos?		
Ficou clara a construção da identidade do autor por meio desse relato?		

Informações importantes:

Nome do Avaliador: _____

3º Momento

Os educandos após os apontamentos de correção pelo roteiro deverão fazer as adequações necessárias na produção.

4º Momento

Após as adequações realizadas, o educador deve corrigir o texto para finalizar a produção. Por fim, retorne o texto aos educandos, e os mesmo irão refazer ele de acordo com as orientações.

5º Momento

Reserve um espaço na escola, para que possa expor os textos dos educandos, em um mural: “O Mural de Vivências – Vozes na EJA”.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Sandra Angélica; PIFAIA, Clarinda Mercadante de Lima. **Ciências Naturais – Unidade I, Capítulo I**. EJA 6º ano – Volume 1. 2ª ed. São Paulo. IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender)

SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas. Mercado das Letras, 2011.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. 2ª ed. Curitiba: 2008.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ciências Naturais**. 2ª ed. Curitiba, 2009.

QUEIROZ, Antonio Marco. **Cegueira: Mito e Realidade**. Portal Planeta Educação. Texto disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=610>>. Acessado em 25 de fev. de 2013.

Arquivo em Vídeo: **A formação da imagem**. Youtube. Link de acesso: http://www.youtube.com/watch?v=YaQ0-7m_AZ0>. Acessado em 25 de fev. de 2013.

Arquivo em Vídeo: **Reportagem – Família ouve os primeiros sons**. Youtube. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=E3ro7i4gvwl>>. Acessado em 25 de fev. de 2013.

Música **Cidadão**. Zé Geraldo. Composição: Lúcio Barbosa. *In*: Zé Geraldo Acústico. EMI Songs/Paradoxx Music, 1996.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO

QUESTIONÁRIO APLICADO

1- Identificação Pessoal:

Nome:

Sexo:

Idade:

2- O que te motivou o retorno para a escola?

APÊNDICE C - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

APÊNDICE D - TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Escola

Eu, _____, Diretor (a) e responsável pela Escola _____, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa de autoria da educadora Mallany Camargo Molina, a qual terá como parte da investigação o projeto “Identidades na EJA”. O trabalho será realizado em específico com a classe na modalidade da EJA, no período noturno. Para tanto, autorizo a execução desse trabalho nesta instituição de ensino. Autorizo, para fins acadêmicos, a divulgação de imagens desta instituição, fotografadas durante a execução do projeto. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização.

Assinatura do Diretor (a):

Carimbo da Escola:

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2013.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Educador (a)

Eu, _____, Educador (a) da classe na modalidade EJA, concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa de autoria da educadora Mallany Camargo Molina, cedendo as aulas para regência da pesquisadora, de cuja pesquisa será parte o projeto "Identidades na EJA". Autorizo, para fins acadêmicos, a divulgação de imagens, fotografadas durante a execução do projeto, em que se constate minha participação. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização.

Assinatura do Educador (a):

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2013.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Educando (a)

Educando (a),

O Projeto “Identidades na EJA” é um trabalho a ser desenvolvido na escola e constará de atividades de aprendizagem a serem realizadas a partir de um projeto que visa à produção textual do educando, com a ajuda da educadora Mallany Camargo Molina. Por meio dessa atividade, os educandos serão orientados a respeito de assuntos relacionados aos conteúdos planejados para a série em que se encontram.

Além de ser uma prática realizada por educandos e educadores envolvendo o ensino, também é parte da pesquisa de autoria da educadora Mallany Camargo Molina, a qual é mestranda em Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Câmpus* Ponta Grossa.

Para realizarmos esse trabalho, contamos com sua atenção no sentido de autorizar a utilização da sua imagem, por meio de fotografias das atividades que realizarão. Essas imagens serão utilizadas somente para fins acadêmicos. Também serão utilizadas as atividades orais (por gravação de áudio) e escritas realizadas por você. **Reforçamos que em nenhum trabalho será divulgado o nome dos educandos envolvidos na pesquisa.**

Se houver necessidade de melhores esclarecimentos, a professora Mallany Camargo Molina disponibiliza-se para conversar pessoalmente com os pais ou responsáveis.

Solicito que, se concordar com a proposta aqui apresentada, assine a autorização em anexo.

Eu _____, autorizo a utilização de fotos e arquivos de áudio em que constate a minha participação durante a realização do projeto “Identidades na EJA”.

Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou qualquer outro.

Assinatura do Educando (a):

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2013.

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO CADERNO DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Apresento o **caderno de sequência didática aplicada na modalidade da EJA, no ensino fundamental – anos finais “Vozes na EJA”**. Este produto é resultado de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia, do Programa de Pós-graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Ponta Grossa, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Siumara Aparecida de Lima.

As atividades contidas neste caderno foram aplicadas em uma turma de educandos jovens e adultos, com faixa etária distinta em um colégio estadual de Ponta Grossa - Paraná, contando com a participação dos educandos e da educadora regente da turma.

O Mestrado Profissional tem como um dos pressupostos, a construção de um produto e este precisa ser validado. Por isso, preciso de sua colaboração.

Gostaria que avaliasse esse caderno de atividades, apontando os pontos positivos e negativos em relação **à linguagem científica na EJA por meio de uma abordagem interdisciplinar, envolvendo conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e Ciências Naturais**, bem como dizer se este é aplicável a sua realidade de ensino.

Desde já agradeço sua colaboração!

Mallany Camargo Molina

Mestranda



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

VALIDAÇÃO

Considerando as atividades propostas no caderno de sequência didática apresentada, destacar os:

- Pontos positivos em relação ao trabalho com a linguagem científica na EJA por meio de uma abordagem interdisciplinar, envolvendo conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e Ciências Naturais.

- Pontos negativos em relação ao trabalho com a linguagem científica na EJA por meio de uma abordagem interdisciplinar, envolvendo conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e Ciências Naturais.

A proposta do caderno é aplicável a sua realidade de ensino?

Outros comentários que julgar necessários

Conclusão: Considera válida a proposta? Justifique.

Ponta Grossa, ____/____/____

Assinatura



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu

_____ concordei em participar do processo de validação do **caderno de sequência didática aplicada na modalidade da EJA, no ensino fundamental – anos finais “Vozes na EJA”**, confeccionado pela mestranda Mallany Camargo Molina, entendo a proposta e a natureza de tal processo.

Reconheço que as informações aqui descritas poderão ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato seja mantido.

Ponta Grossa, ____/____/____

Assinatura

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS DOS EDUCANDOS

TEXTO 1

Atividade 2 – Descreva o que você vê na imagem.

Educanda A: *“Dois meninos dormindo com o sol batendo pelas frestas dos galhos.”*

TEXTO 2

Atividade 2 – Descreva o que você vê na imagem.

Educanda D: *“Um gramado, a sombra da árvore, os meninos descansam (sic) tranquilos.”*

TEXTO 3

Atividade 3 – Recorde e relate um lugar na tua infância:

Como era esse lugar? Que cheiros e sabores fazem lembrar esse lugar?

Que sons eram comuns nesse lugar?

Educanda B: *“Era uma casa de madeira bem simples, lembro bem que tinha uma merceariazinha do lado que eu adorava fugir da minha vó e ir lá comer suspiro caseiro, era um lugar bem animado tinha sempre um radinho a pilha ligado.”*

TEXTO 4

Atividade 3 – Recorde e relate um lugar na tua infância:

Como era esse lugar? Que cheiros e sabores fazem lembrar esse lugar?

Que sons eram comuns nesse lugar?

Educando C: *“Casa da minha avó cheirando frango assado aos domingos e com música baixinha.”*

TEXTO 5

Atividade 3 – Recorde e relate um lugar na tua infância:

Como era esse lugar? Que cheiros e sabores fazem lembrar esse lugar?

Que sons eram comuns nesse lugar?

Educanda D: *“A minha infância foi num sítio, a onde a gente pegava frutas no pé, tinha o som do rio, que pescava.”*

TEXTO 6

Atividade 7 – Juntamente com o educador analise o gráfico e reflita sobre as questões abaixo:

Identifique situações comuns em sua vida e verifique o nível de ruído a que você está sujeito. Esse nível interfere na sua saúde? Explique.

Educanda C – “Tem uns sons que *calsa (sic) dor de cabeça, como buzina de carro, gritos, alarmes.*”

TEXTO 7

Atividade 7 – Juntamente com o educador analise o gráfico e reflita sobre as questões abaixo:

Como o nível de ruído pode interferir na vida das pessoas?

Educanda B: “*Alguns sons me deixa (sic) muito irrita, depende do momento e da intensidade do som, pode mudar meu estado de humor.*”

TEXTO 8

Atividade 8 – A família antes do aparelho auditivo se constituía como tal, o pai e a mãe eram representados diante da filha, assim, pode-se concluir, como no caso da visão, não possuir um sentido da audição também determina a interação no ambiente e a construção da identidade. Você concorda com essa conclusão? Justifique.

Educanda A: “*Concordo sim, acho que eles tem (sic) a mesma capacidade que nós que ouvimos.*”

Educanda C “*Sim, pois cada uma tem uma identidade própria como qualquer outra família.*”

TEXTO 9

Atividade 4 – Depois de ouvir a música, retire da letra um trecho que:

- Sugira a utilização de um sentido.

Educanda B: “*tá vendo aquele... – visão.*”

- Possa ser associado a uma sensação e sentimento.

Educanda B: “*foi um tempo de aflição – sensação.*”

TEXTO 10

Atividade 6 – Faça pequenos relatos de experiências da vida em que:

- Algum sentido foi utilizado.

Educanda C: *“Quando eu era criança a minha família morava no sítio, sempre via minha avó assando frango (olfato) e vendo ela matar o frango (visão) daí eu pegava o frango (tato) e ouvia o frango cacarejar (audição) e depois comia ele (gustação).”*

- Os sentimentos ou sensações foram utilizados.

Educanda C: *“Eu tinha, não sei, sentia algo de ruim, de pena pelo fato de ele (frango) ser morto.”*

TEXTO 11

Atividade 6 – Faça pequenos relatos de experiências da vida em que:

- Algum sentido foi utilizado.

Educanda D: *“Minha família e eu frequentávamos a igreja e as festas, nas festas eu gostava de ver meu pai fazendo o churrasco e a minha mãe os bolos que tinham um cheirinho delicioso.”*

- Os sentimentos ou sensações foram utilizados.

Educanda D: *“Essas lembranças me causa (sic) muita saudade. Me lembra (sic) da fé que a minha mãe me ensinou.”*

TEXTO 12

Atividade 7 – Feche os olhos, e agora escute os sons que você ouve no ambiente. Descreva-os.

Educanda D: *“Escuto vozes e ruídos.”*

TEXTO 13

Atividade 8 – Novamente com os olhos fechados, descreva agora os cheiros que você consegue perceber no ambiente.

Educando B: *“Sinto os cheiros de perfume e comida.”*

ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS ORAIS DOS EDUCANDOS

TEXTO 1

Educadora: *“Pessoal, vamos refletir sobre o que relacionamos e apontamos no quadro, o que nos permite ter essas sensações e sentimentos?”*

Educanda A: *“Eu acho que é por meio dos sentido (sic). Assim, tipo, vemos, sentimos o toque das pessoas, o cheiro de um ar limpo pode nos fazer bem ou pode fazer mal.”*

[...]

Educadora: *“É isso mesmo! Você está correta, essas sensações e sentidos, e a percepção do ambiente, apontados por vocês, só é possível com o uso dos nossos sentidos.”*

TEXTO 2

Educadora: *“Vamos ler o que a atividade pede: após a leitura do texto acima, reflita e discuta com o seus colegas como o sentido da visão contribui para a formação da nossa identidade, então?”*

Educandas (A,B,C,D): ... (silêncio)

Educadora: *“vamos pensar assim, quem não tem a visão, teria a mesma percepção de mundo que vocês têm?”*

Educandas (A,B,C,D): *“Não.”*

Educadora: *“Então, vocês que podem enxergar, como a visão determinou a percepção do mundo?”*

Educanda A: *“Ah, penso que em coisa pequena mesmo, andar, ler um livro.”*

Educanda D: *“Até vir para a aula, ver a natureza, essas coisas.”*

Educanda A: *“Minha mãe fez (sic) nove anos que ela perdeu a visão, e ela era assim uma mulher trabalhadora, assim tinha uma vida ativa em todos os sentidos, simplesmente agora parou, coisas simples agora ela não faz mais, como descer um degrau sozinha, abrir um portão, sair na rua, para nada mesmo. Até hoje não aceitou a perda da visão, agora é uma pessoa triste, vive sentada, não tem vontade de viver, por ela preferia a morte. Minha irmã e eu sempre tamo (sic) conversando com ela, mas não adianta, ela não aceita.”*

Educadora: *“Que complicado o que você relatou, essa não aceitação desencadeou na tua mãe essa dependência para fazer as pequenas coisas do dia-a-dia. É uma situação complicada mesmo, vejam como isso muda, a falta de um dos sentidos, muda a nossa percepção do ambiente, atitudes e valores. O que ela (Educanda A)*

nos contou é um relato pessoal da vida dela, quem tiver algo parecido e quiser compartilhar, seria muito bom.”

TEXTO 3

Educanda C: *“Professora, cê viu o que a repórter disse?”*

Educadora: *“Sobre o que? Não vi.”*

Educanda C: *“Ela disse que o som é que faz a gente sentir emoção, eu não concordo com isso não. Acho que tá errado, não tá?”*

Educadora: *“Por que você acha que está errado?”*

Educanda C: *“É que pensei que ah, então se for assim, para que serve os outros sentidos?”*

Educadora: *“Assim como? A emoção só ocorrer pela audição?”*

Educanda C: *“Isso!”*

Educanda B: *“Acho que não acontece assim, eu acho que ver me deixa mais emocionada do que ouvir, ver a liberdade da natureza, dos pássaros me emociona professora, eu não preciso ouvir para sentir isso”.*

Educanda C: *“É também penso assim. E outra coisa que também não gostei, porque tamo falando da libras é que a mulher (referência a repórter) disse que agora com a fala a mãe pode se reconhecer. Como se ela não fizesse isso antes, fazia né?”*

Educadora: *Nossa, eu não tinha pensado nessas questões, realmente! Vocês têm razão nessas questões. Na verdade, acho que essa reportagem queria mais comover do que passar uma informação real sobre o aparelho auditivo. E por isso cometeu tantos erros.”*

Educanda B: *“É, porque eu penso, que ela já tinha e tem uma identidade professora, é a mesma coisa dizer que o professor cego (referencia ao relato sobre a cegueira) não tem identidade porque não vê com os próprios olhos.”*

Educanda C: *“Verdade, bem isso!”*

TEXTO 4

Educadora: *“O que é ser cidadão para vocês? Pensem sobre isso.”*

Educanda D: *“Ah, é assim, é ter direitos...”*

Educanda A: *“...e deveres, acho que hoje até temo (sic) mais dever que direitos.”*

TEXTO 5

Educanda B: *“Nós temos isso, direitos e deveres, mas não é respeitado por ninguém mais.”*

Educadora: *“Mas em que momentos isso ocorre? Que momento não respeitam esses direitos e deveres?”*

Educanda D: *“Ih, em vários momentos professoras, ah, no ônibus tem aqueles lugares para idoso e grávida, mas ninguém respeita isso.”*

Educadora: *“Verdade, um exemplo simples, mas bem real.”*

Educanda D: *“Tem tantas coisas, na saúde, tem a falta de médicos, isso é um direito nossa, não é? A gente vai lá no postinho lotado, uma falta de consideração com a gente.”*

Educadora: *“Ah, mas essas questões refletem em outro direito nosso, o do voto, não é mesmo?”*

Educanda D: *“Sim, verdade, e também de dever, de cobrar o que eles prometem.”*

Educanda A: *“Eu vejo o voto como uma exigência, e também perca de tempo sabe, a gente vota para as pessoas para os nossos direito (sic), mas ninguém faz nada, nosso dever vai só de pagar imposto e ficar quieto.”*

Educanda B: *“A gente tem tanto dever, cadê os nossos direitos, é pelo voto não é?”*

Educanda C: *“É mais ou menos assim, mas temos que votar, e votar bem, porque como vamos cobrar se a gente não fizer a nossa parte?”*

Educanda D: *“É mesmo!”*

TEXTO 6

Educadora: *“Lendo o relato do professor, você acham que ele tem uma vida normal, faz todas as coisas que vocês?”*

Educanda A: *“Sim, com certeza professora, tá escrito aqui que ele faz várias coisas, ele pode fazer tudo.”*

TEXTO 7

Educadora: *“Como esses sons do lado de fora da sala, esses sons no celular, no carro passando na rua interferem na qualidade de concentração de vocês?”*

Educanda C: *“Nossa, a intensidade de alguns sons aí me deixa irritada, bem irrita, esses funks, hoje essas meninas e piizada tem que ouvir tudo no último volume.”*