

LINGUAGEM CIENTÍFICA NA EJA: UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS SOCIOCÓGNITIVAS PARA O PROCESSAMENTO TEXTUAL**SCIENTIFIC LANGUAGE IN EJA: A PROPOSED SOCIO-COGNITIVES STRATEGIE FOR PROCESSING TEXTUAL**Siumara Aparecida de Lima¹
Mallany Camargo Molina²**Resumo**

O presente artigo objetiva apresentar uma proposta de ensino interdisciplinar tomando por base aspectos da linguagem científica na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma sequência didática organizada para uma intervenção pedagógica sob o enfoque da leitura como prática 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. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, classificada como explicativa, a tipologia desse estudo é caracterizada como pesquisa-ação. Os resultados obtidos apontam que, quando as ações são planejadas estrategicamente pelo educador, com a perspectiva do ensino de leitura, possibilitam aos educandos a apropriação da linguagem científica na produção textual, permitindo a construção de sentidos.

Palavras-chave: Processamento textual. Leitura. Produção textual. Estratégias sociocognitivas. EJA.

Abstract

This article 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 typology of this study is characterized as an action-research. 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.

Key-words: Textual processing. Reading. Text production. Socio-cognitives strategie. EJA.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná, atualmente é docente da Universidade Federal Tecnológica do Paraná – Câmpus Ponta Grossa. E-mail: siumara@utfpr.edu.br

² Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialista em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos e Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Ponta Grossa. E-mail: mallanymolina@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o processamento do discurso, o presente estudo tem por objetivo apresentar a análise de uma intervenção pedagógica referente à aplicação de uma sequência didática (“Vozes na EJA”) processual da linguagem científica na Educação de Jovens e Adultos - EJA, a qual foi planejada considerando as estratégias sociocognitivas de processamento textual, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola estadual do município de Ponta Grossa, do 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 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.

1 INTERDISCIPLINARIDADE SOB O ENFOQUE DO ENSINO DE LEITURA NA EJA

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).

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.

Defendendo-se da premissa de que todo educador é educador de leitura, independente da área de ensino, Silva (2007) defende também a tese de que todo educador é educador de leitura, a qual 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. (SILVA, 2007).

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.

Documentos oficiais (BRASIL, 1998) 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).

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.

O educador, não somente de Língua Portuguesa, necessita assimilar as estratégias a respeito da compreensão leitora e a prática da leitura, o letramento, necessita ser contemplado em todas as áreas do currículo, o que torna importante a apropriação de conceitos acerca da compreensão leitora e estratégias sociocognitivas do processamento textual. 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.

2 LINGUAGEM CIENTÍFICA: A LEITURA, COMPREENSÃO E TEXTUALIZAÇÃO

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).

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, são apresentadas algumas 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 (escrita).

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 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 focos distintos que se pode visualizar em relação à leitura, que se encontram vinculados à concepção de língua adotada.

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).

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.

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 multidimensional desse processo, que envolve ações de percepção, processamento, memória, inferência e dedução.

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).

Assim, 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. (MARCUSCHI, 2008).

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.

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.

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.

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, apontam (2008, p. 84) que entre “o discurso e o texto, está o gênero”.

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. O que gera conflito é o modo como vem sendo explorado em sala de aula, apenas como instrumento de comunicação³, 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

³ 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.

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.

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

4 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.

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).

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.

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, 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 textual 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 a 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.

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.

[...] 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 cognitiva e 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 METODOLOGIA

A pesquisa em questão é um recorte da dissertação intitulada “Linguagem Científica na EJA: uma proposta de sequência didática no ensino fundamental – anos finais”, no Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Ponta Grossa. Assim, portanto, visa-se a necessidade de apresentar, separadamente, a metodologia utilizada para o artigo e a metodologia de execução do projeto aplicado na educação básica.

5.1 Caracterização da Pesquisa

Entende-se que a abordagem metodológica correspondente à problemática dessa pesquisa é a qualitativa, 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).

5.2 Caracterização do Planejamento e Aplicação do Projeto “Vozes na EJA”

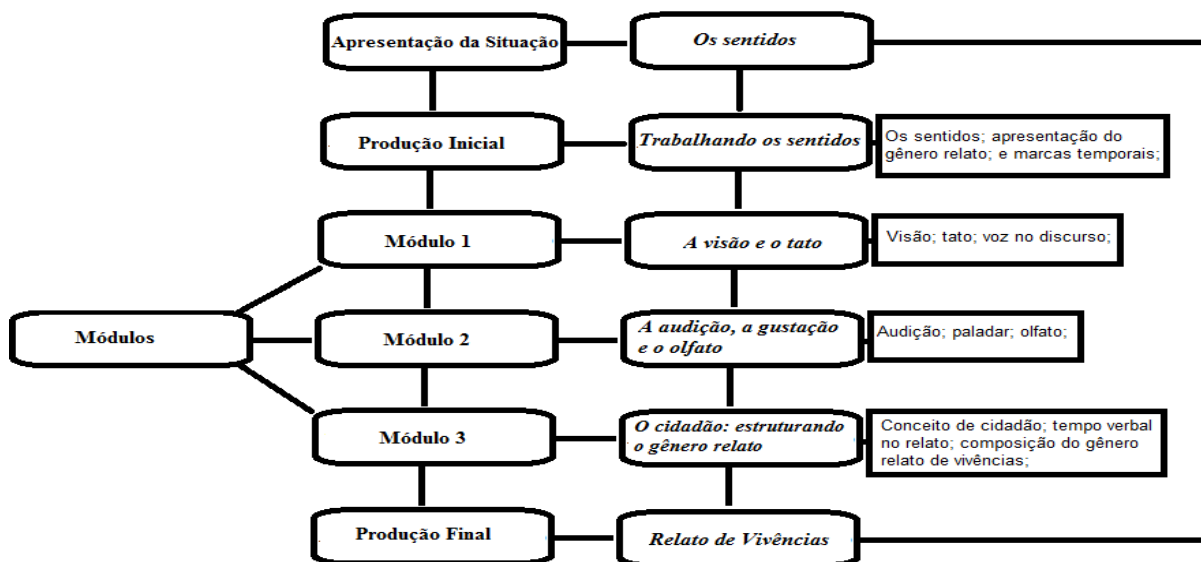
Para a intervenção pedagógica produziu-se uma sequência didática processual, tendo como objetivo a composição da linguagem científica na EJA, por meio de estratégias sociocognitivas de processamento textual. Para fins de análise, o objeto de estudo será o gênero textual (relato de vivências) produzido 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.

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.

- 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).

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. Os textos analisados totalizaram quatro, referentes ao caderno individual de cada educando. A referência à identificação dos sujeitos será organizada em ordem alfabética (A, B, C e D).

6 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DAS EDUCANDAS EM RELAÇÃO AS ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS DO PROCESSAMENTO TEXTUAL

- Análise da dimensão cognitiva

Quadro 1 - 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> ” – 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> ” – relato dos sons ouvidos; Educanda B: “ <i>de perfume e comida</i> ” – 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> ” - 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> ” – discussão sobre cidadania; |
| Compreensão online | Ocorreu a associação dos sentidos com os seus órgãos e a percepção que os mesmos possibilitam; | - |

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

Quadro 2 - Análise da Dimensão Contextual

| | Pressupostos | Gênero – relato de vivências Produção final |
|---|-----------------------------------|--|
| | Funcionalidade (social) | Nas produções as educandas atenderam a funcionalidade 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 nas produções textuais de ordem pragmática/ interacionista, utilizaram elementos linguísticos próprios a essa estrutura textual; |

Fonte: Autoria própria.

Em relação às produções textuais 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse artigo foi mostrar os resultados de uma prática que envolveu a teoria do processamento textual em todos os aspectos, 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 dessa prática. 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. 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 comprometido 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, o *pen drive* 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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais: tipificação e interação*. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: 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. (Org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo, SP: Parábola Editorial; Ed.UEPG, 2007.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

DIJK, Teun A. Van. *Cognição, discurso e interação*. 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2000.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

FAZENDA, Ivani. *Práticas Interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

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

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

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

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

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

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

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. (Org.). *Linguagens, leituras e ensino de ciência*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.