

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CAROLINE CARDOSO MARRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA
PROPOSTA DE APLICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

UBERLÂNDIA

2006

CAROLINE CARDOSO MARRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA
PROPOSTA DE APLICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística - Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos sobre texto e discurso.

Orientador: Professora Dr^a Maura Alves de Freitas Rocha.

UBERLÂNDIA

2006

CAROLINE CARDOSO MARRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA
PROPOSTA DE APLICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística – Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística, da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Lingüística

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos sobre texto e discurso

Uberlândia, 14 de novembro de 2006

Banca Examinadora

Prof. Dra. Maura Alves de Freitas Rocha

Prof. Dra. Maria Aparecida Lopes-Rossi - Taubaté

Prof. Dra. Luísa Helena Borges Finotti - UFU

**Aos meus pais pela vida, estímulo, confiança e
compreensão.**

À minha irmã, pelo orgulho e incentivo.

**Aos meus alunos que me fizeram buscar novos
caminhos.**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Euripedes e Divina Teresinha, pelo dom da vida e pela valorização do conhecimento. Pelas renúncias e esforços realizados para a concretização deste objetivo. Pelas valiosas palavras nos momentos de desespero acadêmico.

Aos meus irmãos, Leiser e Luciana, especialmente minha irmã “Doutora” que me incentivou nos primeiros passos em direção ao Mestrado, demonstrando orgulho por um futuro ainda que incerto.

Às escolas participantes que abriram suas portas à pesquisa, à exploração e à experimentação, colaborando de maneira fundamental para a realização deste projeto: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU); Escola Municipal Doutor Joel Cupertino Rodrigues e Escola Municipal Osvaldo Vieira.

Aos informantes que dedicaram tempo, paciência e boa vontade em colaborar com suas respostas.

Aos professores Ernesto Bertoldo e Fernanda Mussalim, pelas valiosas contribuições teóricas e críticas construtivas na banca de qualificação.

À minha orientadora Professora Dr^a. Maura Alves de Freitas Rocha por abraçar meu projeto e direcionar minhas pesquisas.

Aos amigos Lê, Ju, Zé, Cris, Nádia e tantos outros que muito além da amizade me ofereceram significativas leituras e releituras de meu projeto, compreendendo minhas ausências e respeitando os momentos de estresse.

A todos os amigos e envolvidos cujos nomes não estão expressos em palavras, mas estão impressos no meu coração, seja pelo apoio, pelo carinho, ou simplesmente pela existência.

Agradeço a todos que souberam compreender minhas renúncias, minhas faltas e a minha ansiedade.

*A porta da verdade estava aberta
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
Porque a meia pessoa que entrava
Só conseguia o perfil da meia verdade.
E a segunda metade
Voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
Diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
Conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
Carlos Drummond de Andrade*

RESUMO

O objetivo geral da presente pesquisa é a elaboração de uma proposta de agrupamento didático para o ensino de Língua Materna voltado para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo segmento do Ensino Fundamental. Este trabalho baseia-se no conceito de gênero discursivo, proposto por Bakhtin (1979), nas teorias vygotskyanas de desenvolvimento e aprendizagem e nas considerações didáticas e conceituais elaboradas por Dolz & Schneuwly (2004). Buscamos investigar quais os gêneros discursivos que circulam socialmente nas turmas de EJA, bem como verificar a aplicabilidade dos mesmos enquanto objeto de ensino. Para tanto, utilizamos um questionário para levantamento de dados, respondido por alunos de turmas da EJA, segundo segmento do Ensino Fundamental, matriculados em três escolas de Uberlândia – duas municipais e uma federal. Os resultados foram tabulados e procedemos uma análise qualitativa de cunho interpretativista. Os dados confirmaram a aplicabilidade dos gêneros à essa modalidade de ensino e evidenciou que não existem gêneros específicos para um trabalho com jovens e adultos, o que se faz necessário é a eleição de quais competências e habilidades objetivamos desenvolver ou ampliar nos educandos. Destarte, defendemos um ensino inserido numa perspectiva sociointeracionista da linguagem para que se possibilite o desenvolvimento pleno da cidadania e se efetiva a inclusão social.

Palavras-chave: gênero discursivo; língua materna; educação de jovens e adultos, competência, habilidades, agrupamento didático, interacionismo.

ABSTRACT

This research's general aim is the working out of a proposal of didactic grouping for teaching Mother Language having in view groups of Educação de Jovens e Adultos (EJA), second segment of Ensino Fundamental. This work is based on the concept of speech genre, proposed by Bakhtin (1979), on Vygostskian theories of development and learning and also on didactic and conceptual considerations worked out by Dolz & Schneuwly (2004). We aim to investigate what speech genres are socially surrounding EJA groups and also verify their applicability as teaching object. For such work we used a data survey questionnaire, answered by students in EJA groups, second segment of Ensino Fundamental, enrolled in three schools in Uberlândia – two municipals and a federal one. The results have been tabulated and we have made a qualitative and interpretative analysis. The data have confirmed the applicability of genre to this teaching modality and have made clear that there are no specific genres to work with young and adult people. The most necessary is choosing what skills and competences we want to develop or to broaden with our students. Therefore, we defend a teaching inserted in a sociointeractionist perspective of language which makes possible the full development of citizenship and the effectiveness of social inclusion.

Keywords: speech genre; mother language; education of young and adult people; competence; skills; didactic grouping; interactionism.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01: Distribuição dos informantes por sexo	48
Gráfico 02: Uso dos conhecimentos no trabalho	60
Quadro 01: Agrupamento de gêneros discursivos segundo Dolz & Schneuwly	23
Quadro 02: Zona de Desenvolvimento proximal ZPD	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos informantes por sexo	48
Tabela 2: Distribuição dos informantes por faixa etária	49
Tabela 3: Frequência de atividades realizadas em casa	50
Tabela 4: Frequência de atividades de leitura e escrita no ambiente de trabalho	51
Tabela 5: Expectativas de aprendizagem	52
Tabela 6: Importância atribuída à leitura	55
Tabela 7: Razões do abandono escolar	56
Tabela 8: Causas para um possível abandono da escola	58
Tabela 9: Expectativas em relação à escola	59

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO I: Introdução	12
2 CAPÍTULO II: Considerações teóricas	
2.1. Introdução	15
2.2. O conceito de gênero	15
2.3. Letramento e gênero do discurso	26
2.4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs	30
2.5. Vygotsky e a teoria do desenvolvimento	35
2.6. Gêneros do discurso ou tipologia textual?	37
2.7. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA)	41
3 CAPÍTULO III: Procedimentos metodológicos	
3.1. Introdução	44
3.2. Metodologia	44
3.3. Análise e discussões dos resultados	48
4 CAPÍTULO IV: Proposta metodológica	63
4.1. Agrupamento didático: uma nova abordagem	63
4.2. Progressão em espiral e critérios para uma progressão didática	64
4.3. Seqüência didática, agrupamento de gêneros e EJA: assumindo uma nova metodologia	72
5 CAPÍTULO V: Considerações finais	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS	

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa fundamentado em textos tem sido objeto de pesquisas constantes nos últimos anos, constando inclusive nos referenciais curriculares que constituem um documento oficial para orientar as instituições escolares. O Ensino de Jovens e Adultos – EJA – é uma modalidade de ensino expressiva no Brasil, uma vez que o governo busca amenizar o déficit de escolaridade de grande parte da população.

Ao iniciar a prática docente na disciplina de Língua Portuguesa em turmas da modalidade EJA, segundo segmento do Ensino Fundamental – EF – no ano de 2003 constatamos a inexistência de um programa curricular da disciplina, bem como a carência absoluta de recursos didáticos que sustentassem nossa prática.

Somada a escassez de materiais os alunos apresentam dificuldades significativas para expressarem suas idéias, seja oralmente ou em textos escritos. Esse panorama nos motivou a investigar os problemas apresentados e a partir dos resultados obtidos, propormos um agrupamento didático que contemplasse essa modalidade de ensino.

A temática tornou-se extremamente relevante, uma vez que mesmo sendo ofertado pelas redes públicas de ensino, o número de estudos envolvendo o assunto ainda é acanhado e pouco elucidativo. Especificamente o ensino de Língua Materna – LM - ocorria pautado tão somente por progressões de conteúdos gramaticais o que culminava em mais fracassos dos alunos. Percebemos, portanto, a necessidade de um ensino baseado no sociointeracionismo discursivo, que elegeesse a linguagem em uso como centro das aulas de LM.

Assim, esta pesquisa insere-se na esfera dos estudiosos que defendem um ensino fundamentado nos gêneros discursivos, considerando a linguagem na sua heterogeneidade de usos e possibilidades, numa perspectiva interacionista.

Assumir os Gêneros Discursivos significa que não basta indicar normatizações gramaticais, devemos instrumentalizar os educandos para que sejam capazes de transitarem nas mais diversas esferas de comunicação humana e que esse trânsito seja satisfatório. Dessa forma, utilizamos o conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin (1979), as modificações conceituais e as propostas didáticas elaboradas por Dolz & Schneuwly (2004), Rojo (2001), bem como os documentos oficiais que regem o ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e pesquisadores envolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

Nossos objetivos envolviam a investigação dos gêneros discursivos que circulariam nas turmas de EJA e, a partir desse resultado elaborar uma proposta de agrupamento didático de gêneros discursivos direcionado ao público mencionado. Com a investigação, conseguimos

identificar alguns aspectos problemáticos nas aulas de LM, como artificialidade e a falta de objetivos, bem como constatamos a aplicabilidade da proposta elaborada por Dolz & Schneuwly para o Ensino de Jovens e Adultos. As oficinas realizadas com os alunos evidenciaram que não existem gêneros específicos para uma ou outra modalidade de ensino, o diferencial deve existir na elaboração da seqüência didática que levará em consideração quais habilidades e quais competências os alunos já possuem e quais necessitam desenvolver. Dessa forma, não propomos um novo agrupamento, mas uma nova aplicabilidade da proposta de Dolz & Schneuwly.

Os contornos da pesquisa se deram em função da hipótese geral de que a assunção dos gêneros discursivos, na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, seria a alternativa eficaz para a implementação das aulas de Língua Materna. Procuramos responder as seguintes perguntas iniciais:

1. Quais gêneros circulam nas escolas que oferecem a modalidade de EJA? Nesse questionamento, nosso intento era identificar possíveis diferenciações entre os gêneros que são trabalhados no ensino regular e os que poderiam ser objeto de ensino nas turmas de EJA.
2. Quais seriam as possíveis justificativas para o insucesso do aluno nas aulas de Língua Materna? Importante dizer que o aluno inserido nas turmas de EJA é um aluno que, em sua grande maioria, já foi excluído das práticas escolares devido às dificuldades ou outras razões, detalhadas no decorrer da pesquisa. Entretanto, foi possível identificar que a grande dificuldade envolve o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso da linguagem, nas mais diversas situações comunicativas.
3. Os gêneros discursivos seriam aplicáveis a este público? Como selecioná-los? Em relação à aplicabilidade, constatamos que os gêneros são aplicáveis a qualquer nível de ensino, não importando série, idade ou distanciamento da instituição escolar. A seleção dos gêneros deve pautar-se em quais competências e quais habilidades serão abordadas, assim, o ensino não seguirá um planejamento de conteúdos, e sim, quais instrumentos desenvolver nos alunos.

As respostas para os questionamentos acima evidenciaram a importância de o professor assumir um posicionamento ativo em relação a sua prática, para que desta forma, possa investigar quais competências e quais habilidades abordar.

A pesquisa apresentada é de extrema relevância por constituir subsídio para diversos educadores que estão diretamente associados às turmas de EJA e contribuir para que novos

trabalhos sejam propostos e desenvolvidos com o objetivo de proporcionar a inclusão social de uma significativa parcela da comunidade.

No capítulo seguinte (Capítulo 1) estaremos abordando os conceitos teóricos que fundamentaram nossos argumentos, em especial, as questões relacionadas ao fenômeno do Letramento e o conceito de Gênero Discursivo. Trataremos também dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, as teorias de desenvolvimento propostas por Vygotsky, uma breve distinção entre tipologias textuais e gêneros discursivos e alguns apontamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O terceiro capítulo é dedicado aos instrumentos metodológicos utilizados para coleta de dados, seleção do público, formas de tabulação e análise dos resultados obtidos.

Em seguida, no quarto capítulo, abordaremos as questões relativas a currículo escolar e às propostas metodológicas assumidas para a elaboração desta pesquisa. O capítulo cinco dedica-se às considerações finais, bem como a sugestão de novas temáticas para futuros debates na área educacional.

CAPÍTULO 2: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1. Introdução

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que estarão embasando nossa pesquisa, no que tange ao conceito de gênero, à teoria de aprendizagem, bem como as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa e outros estudiosos do gênero, como Dolz e Schneuwly, Rojo, dentre outros. Abordaremos também, a conceituação de Letramento e sua relação com a teoria do Gênero Discursivo.

2.2. O conceito de gênero

O processo de ensino – aprendizagem sofreu grandes transformações nas últimas décadas e, atualmente, constitui consenso o fato de que o texto é o elemento central no ensino de Língua Materna, doravante (LM). Não basta utilizá-lo somente como pretexto para as aulas de gramática. Faz-se necessário que ele tenha sentido real, circulação social. É preciso considerar o texto em sua dimensão discursiva, ou seja, como bem pontua Brandão [1998] “Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução.” Assim, é preciso que haja uma alteração na dinâmica de trabalho com os textos para que esse objeto seja considerado em sua totalidade discursiva.

Desta maneira, baseados no conceito inicial de gênero discursivo proposto por Bakhtin, vários pesquisadores – Rojo (2000), Dolz & Schneuwly (2004), Barbosa, J. (2001), dentre outros - têm desenvolvido estudos destinados ao ensino de leitura e produção textual.

Neste trabalho estaremos destacando especialmente os trabalhos de dois estudiosos do chamado “Grupo de Genebra”: Dolz e Schneuwly. Para eles, o ensino baseado nas tipologias consideradas clássicas não é o mais apropriado, visto que não objetivam o desenvolvimento da competência comunicativa do educando.

Dentro desta perspectiva, consideramos o texto enquanto uma manifestação discursiva, é a assunção dos conceitos de enunciado concreto em detrimento aos tipos de texto. É a concepção bakhtiniana de “gêneros discursivos” como eixo norteador do processo

de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que o presente estudo utiliza tão somente a conceituação de gêneros discursivos tal como proposta por Bakhtin (1979), que assim os define:

os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, construídos por cada esfera social de utilização de linguagem, de acordo com suas condições específicas e suas finalidades. Esses gêneros se caracterizam por um conteúdo temático, uma certa construção composicional e por um certo estilo, isto é, por configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, por conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc. (BAKHTIN, 1953 apud SCHNEUWLY, 1994)

Em Bakhtin (1979) encontramos a assertiva de que a utilização da língua nas diversas atividades humanas realiza-se por enunciados, sejam orais ou escritos, concretos e únicos. O enunciado reflete as condições de uma esfera de comunicação, tendo certa estabilidade, conteúdo temático, estilo verbal e formas composicionais específicas – os gêneros do discurso – que estão permanentemente em transformação no espaço histórico – social, isto é, possuem certa estabilidade, mas não são formas fixas, estão sujeitas as alterações advindas das mudanças da própria sociedade.

Estaremos assumindo o conceito elaborado por Bakhtin, porém nossa proposta fundamenta-se essencialmente nos estudos realizados pelos pesquisadores de Genebra Dolz e Schneuwly pelo fato de que direcionam a pesquisa sobre os gêneros para a aplicação em sala de aula. De Bakhtin estaremos, portanto, assumindo os conceitos de gênero discursivo e suas diferenciações: gêneros primários e secundários.

Bakhtin (1979) postula que os gêneros distinguem-se em primários e secundários. Os primários “se constituiriam em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, estariam ligados às situações mais cotidianas, são mais flexíveis e refletem de maneira mais rápida as transformações sociais. Os gêneros secundários “apareceriam em circunstâncias de comunicação mais complexas e evoluídas, marcadas especialmente pela escrita”, ou seja, os gêneros secundários vinculam-se as situações “mais complexas”, mais desenvolvidas.

Segundo Barbosa, J. (2001, p.34), os gêneros primários correspondem àqueles que “são utilizados em situações de comunicação discursiva imediata; são mais flexíveis e refletem, de maneira mais rápida e direta, as transformações sociais”.

Em contrapartida, os gêneros discursivos secundários seriam mais complexos, seja porque fazem parte de situações comunicativas mais complexas, ou porque absorvem e reelaboram os gêneros mais simples da comunicação discursiva imediata. Barbosa, J. (2001)

discorre a respeito dos gêneros secundários associando-os as situações de comunicação mais complexas, mais desenvolvidas, associadas à escrita.

Dolz & Schneuwly (2004) observam a seguinte problemática na discussão proposta por Bakhtin a respeito do gênero discursivo:

(...) em Bakhtin (1953/ 1979), há uma relação de imediatez entre escolha e utilização do gênero. (...) Essa concepção de imediatez do gênero seu determinismo uma vez a escolha efetuada, coloca pelo menos, o seguinte problema: mesmo que aceitemos que cada um de nós dispõe de um rico repertório de gêneros, coloca-se cada vez, o problema da adaptação do gênero à situação concreta, o que, aliás, o próprio Bakhtin enfatiza. Nada é dito, entretanto, sobre os mecanismos dessa adaptação; nada é dito, para retomarmos a terminologia introduzida acima, sobre os esquemas de utilização. (...) Esse esquema funciona em dois sentidos: de um lado, o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação. (...) Por outro lado, há a possibilidade de escolha do gênero (pelo menos, parcialmente) para, por exemplo, persuadir alguém a parar de fumar (...). A ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 27-28).

Os autores citados, percebendo a lacuna existente entre a escolha do gênero a ser utilizado e a adaptação à situação concreta, utilizam a proposta de Bakhtin (1979) reconceituam-na, atrelando a significação do gênero às teorias vygotskianas de desenvolvimento da linguagem, criando a metáfora dos gêneros enquanto “megainstrumentos” (os gêneros são considerados ferramentas que instrumentalizam o sujeito, numa perspectiva vygotskiana do desenvolvimento) que fundam a possibilidade de comunicação. Os gêneros constituiriam, então, um instrumento que medeia, dá forma, viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem.

Esta resignificação a que nos referimos é mencionada por Machado (2000) que assim delinea os contornos da mudança proposta por Dolz & Schneuwly:

Em artigo dos mais importantes para a compreensão do papel dos gêneros no uso da linguagem, Schneuwly (1994) mobiliza essa noção (noção de gênero tal como proposta por Bakhtin)¹ reconceitualizando-a no quadro da psicologia vygotskyana, fornecendo-nos uma das concepções mais vigorosas para a questão do ensino-aprendizagem de produção e leitura e para a elaboração de materiais didáticos adequados. Em primeiro lugar, o autor (cf. Schneuwly, 1994:157) nos lembra que, no quadro da epistemologia marxista, a atividade humana em geral é concebida como tripolar, envolvendo um sujeito (primeiro pólo) que age sobre objetos ou situações

¹ Trecho acrescentado para esclarecimento da citação. Não faz parte do texto original.

(segundo pólo), utilizando objetos específicos, socialmente elaborados (terceiro pólo). Estes são ferramentas ou instrumentos para a ação, que determinariam o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção da situação em que se encontra. Analogamente, Schneuwly (cf. 1994:160-162) considera que, nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas que permitem a produção e a compreensão de textos. (MACHADO, 2000, p.5)

Por meio da metáfora elaborada por Dolz & Schneuwly que consideram o gênero enquanto “megainstrumento” torna-se viável complementar os questionamentos a respeito dos esquemas de comunicação. Desta maneira, justamente por serem instrumentos semióticos complexos possibilitam que os usuários da língua ajam em diversas situações comunicativas, em razão de serem parte constitutiva da situação que os gerou.

Noutros termos, encontramos o seguinte comentário sobre Schneuwly em Barbosa, J. (2001): “O teórico compara o gênero como megainstrumento, no sentido de que o gênero funciona como um grande organizador das situações de comunicação, sendo que seu domínio permite agir eficazmente nas mesmas”. (BARBOSA, J., 2001, p.77)

Dentro da perspectiva do gênero como instrumento, Dolz & Schneuwly elegem alguns elementos como sendo centrais e fundamentais na definição de gêneros discursivos conforme proposto por Bakhtin. Há a escolha de um determinado gênero que ocorre em um dado lugar social que influencia e define um conjunto de gêneros possíveis. Mesmo sendo “mutáveis e flexíveis”, os gêneros possuem certa estabilidade, ou seja, certas características e propriedades definidas pela sua composição e função social.

Dentro desta perspectiva, há ainda um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente, numa situação determinada, por meio de um gênero (ou instrumento), que permite produzir e compreender textos. Para Dolz & Schneuwly, os mecanismos elaborados por um indivíduo para a compreensão de textos, sejam orais ou escritos, envolvem os elementos centrais da atividade humana que são: sujeito, ação, instrumento. O sujeito enuncia a comunicação; a ação, a situação determinada em que ocorre a comunicação e o instrumento, a escolha do gênero discursivo que se adequará à situação do momento.

Desta maneira, utilizando o conceito inicial de gênero proposto por Bakhtin e reconceituando-os, Dolz e Schneuwly assim definem os gêneros:

(...) consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo

traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1994, p. 52)

Amparando-nos no conceito acima é possível constatar que SCHNEUWLY & DOLZ (2004) ampliam as noções propostas por Bakhtin, pelo fato de que a conceituação inicial dizia respeito tão somente à retórica e à literatura, propondo a aplicabilidade do conceito ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna.

A conceituação proposta implica dizer que a noção de gênero envolve muito mais do que os aspectos sociais e históricos, considera as características estruturais (construção composicional) dos textos, situação de produção e formas de dizer. A assunção de tal conceituação tem favorecido o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estabelece princípios, objetivos, conteúdos e atividades que proporcionem a ampliação da competência comunicativa dos alunos. (Santos & Barbosa, 1999, p. 04)

Ampliar a competência comunicativa dos alunos significa desenvolver as diversas habilidades da comunicação humana, ou seja, aprimorar as competências lingüísticas sejam por meio de manifestações orais ou escritas. Assim, SCHNEUWLY (1994) também ressignifica as noções de gêneros primários e secundários. As dimensões dos gêneros primários, para o autor, seriam caracterizadas da seguinte maneira:

- troca, interação, controle mútuo da situação;
 - funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
 - nenhum ou pouco controle metalingüístico de ação lingüística em curso.
- (SCHNEUWLY, 1994, p. 29)

Todavia, a oralidade não se restringe à comunicação face a face ou às situações de comunicação informais, afinal, temos situações lingüísticas concretizadas por meio da oralidade que se aproximam ou até mesmo se equivalem aos gêneros secundários. Trata-se, portanto, do grau de complexidade, da esfera de comunicação e da situação em que a interlocução ocorre. Considerando tais aspectos, Schneuwly (1997) tece as seguintes observações a respeito dos gêneros primários:

o oral não existe; existem orais: atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que se praticam essencialmente por meio da oralidade. Ou então atividades de linguagem que combinam o oral e o escrito. De fato, nada há em comum entre a performance de um orador e a conversa

cotidiana; entre a tomada de turno num debate formal e numa discussão num grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação dada numa situação de interação imediata; entre a recontagem de um conto em sala de aula e a narrativa de uma aventura no pátio do recreio. Os meios lingüísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz diferentemente; e também a relação com a escrita é específica em cada caso. (SCHNEUWLY apud ROJO, 2001, p.56)

Após discorrermos a respeito dos gêneros primários, passemos aos gêneros secundários, aqueles que não são espontâneos, são marcados principalmente pela escrita, não são controlados diretamente pela situação. Geralmente estão associados à escrita e à formalidade, por estarem ligados às situações mais complexas e ideológicas. Os gêneros secundários introduzem uma ruptura significativa em dois níveis, de acordo com Schneuwly (2004):

- não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente independentes do contexto imediato;
- isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais. (SCHNEUWLY, 2004, p.33)

Noutras palavras é possível constatar que gêneros primários se destacam por certo automatismo, os gêneros secundários caracterizam-se pela natureza das mediações. E a apropriação de um novo modelo (o gênero secundário) passará a interferir diretamente nos gêneros primários, reduzindo cada vez mais as diferenças existentes entre eles e vice-versa. Schneuwly (2004) assim resume a revolução ocorrida pela introdução dos gêneros secundários:

- autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário;
- possibilidade de escolha nesses diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades lingüísticas diversas, de planos de texto;

- possibilidade de combinação livre de gêneros e tipos. (SCHNEUWLY, 2004, p.36)

De acordo com as considerações tecidas pelo autor acima, a eleição dos gêneros do discurso como norteadores do processo de ensino-aprendizagem possibilita além da inserção do caráter discursivo da linguagem a superação da dicotomia entre escrita e oralidade, uma vez que essas modalidades podem ser enquadradas sob a perspectiva enunciativa, partindo da distinção entre gêneros primários e secundários.

As diferenças entre os gêneros primários e secundários reforçam a tese de que os gêneros são “instrumentos”, uma vez que instrumentalizam o indivíduo tornando-o capaz de transitar por entre as diversas práticas sociais. Considerar a língua enquanto prática social implica algumas conseqüências. A primeira é o contexto das experiências humanas; a segunda os mecanismos de construção dessas experiências (capacidades para compreender a linguagem).

De acordo com Bronckart (1996), as atividades discursivas podem ser decompostas em ações. Nesse sentido, a atividade pode ser definida como um sistema de ações. Toda atividade de linguagem exige diversas capacidades do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.²

Assumir os gêneros discursivos enquanto fundamento do ensino de LM permite uma série de considerações, como bem postula BARBOSA, J. (2001):

(...) A noção de gênero permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico (que aparecem na própria definição de noção); permite considerar a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momentos históricos, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro etc.); abrange o conteúdo temático – o que pode ser dizível em um dado gênero, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu estilo verbal – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Neste sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação. (BARBOSA, J. 2001)

² DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares. In: Revista Brasileira de Educação, n. 11 mai/ jun/ jul/ ago 1999. Adaptação do texto original.

Pautar o ensino nos gêneros discursivos implica um trabalho amplo envolvendo diversas ferramentas, uma vez que o grande foco é a ampliação da competência discursiva do aluno. Noutras palavras, os gêneros requerem que o produtor tenha uma série de competências para executar a produção: a escolha do gênero (que deve ser adequado ao contexto e à intenção comunicativa), e a aplicação do gênero que poderá acrescentar algo a forma ou transformá-la.

Assim, a definição de objetivos claros é de extrema importância, haja vista que não basta restringir o ensino ao cotidiano do aluno, mas deve-se, sobretudo, criar novas situações de linguagem para que o educando possa ampliar suas competências e transitar adequadamente por entre as diversas esferas sociais. A escolha do gênero deve considerar os objetivos, o lugar social e os papéis dos participantes nos processos de interlocução.

O texto deve ser considerado enquanto unidade básica de ensino, assim, assumir os gêneros discursivos como proposta efetiva de trabalho significa expor os alunos à pluralidade dos gêneros que circulam em seu cotidiano ou que fazem parte de sua cultura.

Por essa razão, os pesquisadores genebrinos destacam a importância da ampliação das competências comunicativas do aluno. Para tanto, o educando deverá ser exposto a diversas manifestações de linguagem para que possam diferenciar as diversas situações de comunicação e para se adaptar às circunstâncias. O professor, ao assumir conscientemente o trabalho com os gêneros discursivos, colabora para que sua prática seja mais efetiva, facilitando a apropriação das práticas comunicativas por parte dos alunos. Para Dolz & Schneuwly (1994):

o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino da textualidade. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1994)

A pesquisa desenvolvida nas escolas francófonas resultou na elaboração de uma proposta de agrupamento didático. Dolz & Schneuwly (1996) propuseram cinco agrupamentos de gêneros com base em três critérios: domínio social da comunicação a que pertencem; capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros e sua tipologia geral. Segundo Rojo (2000), algumas dimensões são essenciais nessa definição de gêneros: os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; os elementos das estruturas comunicativas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero,

as configurações específicas de unidades de linguagem que formam sua estrutura. O gênero atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir as regularidades no uso.

Considerando os elementos acima, Dolz & Schneuwly propõem os agrupamentos abaixo, não como elemento pronto e acabado, mas aberto e flexível, assim como a linguagem:

Quadro 01: AGRUPAMENTO DE GÊNEROS DISCURSIVOS SEGUNDO DOLZ & SCHNEUWLY³

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i></p> <p><i>Aspectos tipológicos</i></p> <p>Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i></p> <p>Narrar</p> <p>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso</p> <p>Conto de fadas</p> <p>Fábula</p> <p>Lenda</p> <p>Narrativa de aventura</p> <p>Narrativa de ficção científica</p> <p>Narrativa de enigma</p> <p>Narrativa mítica</p> <p>Sketch ou história engraçada</p> <p>Biografia romanceada</p> <p>Romance</p> <p>Romance histórico</p> <p>Novela fantástica</p> <p>Conto</p> <p>Crônica literária</p> <p>Adivinha</p> <p>Piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i></p> <p>Relatar</p> <p>Representação pelo discurso de</p>	<p>Relato de experiência vivida</p> <p>Relato de viagem</p> <p>Diário íntimo</p> <p>Testemunho</p>

³ (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 121)

<p>experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Anedota ou caso Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> ... Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...</p>
---	--

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembléia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio ...</p>

<p><i>Transmissão e construção de saberes</i></p> <p>Expor</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Texto expositivo (em livro didático)</p> <p>Exposição oral</p> <p>Seminário</p> <p>Conferência</p> <p>Comunicação oral</p> <p>Palestra</p> <p>Entrevista de especialista</p> <p>Verbete</p> <p>Artigo enciclopédico</p> <p>Texto explicativo</p> <p>Tomada de notas</p> <p>Resumo de textos expositivos e explicativos</p> <p>Resenha</p> <p>Relatório científico</p> <p>Relatório científico</p> <p>Relatório oral de experiência</p> <p>...</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i></p> <p>Descrever ações</p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Instrução de montagem</p> <p>Receita</p> <p>Regulamento</p> <p>Regras de jogo</p> <p>Instruções de uso</p> <p>Comandos diversos</p> <p>Textos prescritivos</p> <p>...</p>

Os pesquisadores consideraram os diversos domínios da linguagem, bem como as diferentes esferas de atividade humana nas quais estamos inseridos e pelas quais devemos transitar habilmente. Para cada domínio novas habilidades são requeridas, sejam elas textuais, sintáticas ou semânticas. Dolz & Schneuwly utilizam os critérios abaixo para justificarem o agrupamento proposto:

(...) É preciso que os agrupamentos:

- correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
- retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
- sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria do gêneros agrupados. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1996, p.43-44)

É possível compreender, então, que os gêneros do discurso constituem a ferramenta essencial para o desenvolvimento de um trabalho efetivo com a língua portuguesa. Parece-nos coerente a posição assumida por Marcuschi (2001): “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. (...) a língua é tida como uma forma de ação social e histórica”. Considerar a língua numa perspectiva social e histórica significa admitir que a linguagem não se restringe aos limites tradicionais que teriam referência tão somente à codificação e decodificação lingüísticas, passando a incluir as práticas sociais a que os falantes da língua estão inseridos.

Ao incluirmos as práticas sociais nos estudos lingüísticos, estaremos nos envolvendo nos estudos sobre letramento e suas implicações no ensino pautado pelos gêneros discursivos, temática a ser desenvolvida a posteriori.

2.3. Letramento e gênero do discurso

Estudos sobre o conceito de letramento e sobre o que é ser letrado em nossa sociedade vem sendo o objeto de estudo de diversos pesquisadores. No Brasil, destacam-se os trabalhos de autores como Soares, 1998; Kleiman, 1995; Tfouni, 1996. Em linhas gerais, o letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade.

Kleiman (1995) e Soares (1998) sugerem que o termo teria sido usado pela primeira vez no Brasil por Kato⁴ (1986), destacando as práticas sociais às quais o indivíduo estaria exposto. No dizer de Soares, o contexto em que foi usado demonstrava uma nova questão que começava a ser levantada: a escrita não é uma transposição da fala ou vice-versa; existem

⁴ KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986,

diferenciações entre duas modalidades de linguagem: oral e escrita. Essa diferenciação é de extrema relevância, uma vez que considerar oral e escrita enquanto modalidades diferentes, porém complementares, significa considerar o contexto social das práticas sociais e culturais.

Assim, de acordo com Soares (2004):

letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2004, p.72)

O conceito de letramento não se restringe apenas às práticas de leitura e escrita, mas engloba as habilidades que tais práticas exigem dos falantes nos diversos contextos sociais. Desta forma, ser letrado diferencia-se de ser alfabetizado à medida que alfabetização é tão somente decifração de códigos enquanto que se letrar significa desenvolver habilidades. Alfabetizar restringe-se tão somente a “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, no dizer de Soares, 2004.

Diferenciar letramento de alfabetização implica atribuir à linguagem características sócio-culturais, ou seja, significa uma ruptura com os conceitos tradicionalistas que consideravam tão somente a decodificação de símbolos como sendo prática pertinente de uma aula de língua materna. Dessa forma, a construção do conceito de letramento representou uma grande mudança na perspectiva do ensino – aprendizagem, bem como tornou possível traçar uma relação entre dois conceitos teóricos de extrema relevância para o ensino de Língua Materna, a saber: gênero discursivo e letramento.

Tecidas as considerações acima acerca da diferenciação entre letramento e alfabetização, é possível relacionar os gêneros discursivos como prática do ensino-aprendizagem de LM e o conceito de Letramento.

Letramento é, portanto, um conceito amplo que envolve práticas sociais, assim sendo, mesmo tendo dificuldades com o código lingüístico (codificação, decodificação) os alunos estão inseridos numa sociedade pautada por práticas escritas, estão envolvidos em diversas práticas textuais, independentemente de serem ou não alfabetizados, sendo que sua compreensão das práticas discursivas varia em grau e em complexidade.

Esclarecendo melhor o conceito, Letramento, então, é um processo de aprendizagem social da leitura e escrita em contextos informais e para finalidades utilitárias, ou seja, é um

conjunto de práticas (letramentos), como pontua Street (1995). A alfabetização pode ocorrer fora do ambiente escolar, mas sempre é um aprendizado mediante ensino e exige o domínio das habilidades de leitura e escrita. Já a escolarização é uma prática formal ligada à instituição escolar que visa à formação integral do indivíduo.

Noutras palavras, é possível considerar que o conceito de letramento traz inserida a idéia de que a escrita é uma tecnologia, algo que é aprendido e provoca conseqüências culturais, sociais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, tanto para o indivíduo como para o grupo social em que está inserido.

Dessa forma, é preciso que o aluno seja letrado e não apenas tenha escolarização. Não basta decifrar códigos, é preciso vivenciar as práticas sociais cotidianas para que as diversas situações comunicativas sejam vivenciadas satisfatoriamente.

De acordo com a conceituação de letramento, o indivíduo que vive em uma sociedade fundamentada na escrita, passa a ser encarado como letrado, pois participa de interações sociais marcadas pela escrita. Letramento, dessa maneira, “seria um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (Kleiman, 1995, p.19).

Parece-nos pertinente a adoção da conceituação equivalente à tradução da palavra inglesa *literacy*, que significa a condição de ser letrado, tradução essa assumida por Soares (1998) que assim descreve:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. (...) Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2004, p.36)

Diante do exposto, há indícios de que atualmente não é suficiente decodificar códigos lingüísticos, é necessário que o indivíduo esteja envolvido em práticas sociais diversas e, principalmente, que possa vivenciar práticas sociais distintas com igual competência. Estar engajado em práticas sociais implica necessariamente em estar inserido na sociedade moderna.

Assim, o indivíduo letrado, ou seja, aquele que vivencia as diversas práticas sociais estará inserido nas práticas discursivas, desenvolvendo as habilidades lingüísticas e ampliando

sua competência em relação ao uso da linguagem. Não há a compreensão de palavras ou expressões de maneira isolada, o discurso está relacionado à compreensão do contexto no qual está inserido, numa enunciação particular que se produz dentro de uma esfera social determinada. Associar o conceito de letramento e gênero discursivo permite-nos o trabalho com as modalidades lingüísticas, uma vez que há gêneros orais e escritos, conforme discutido anteriormente, melhor dizendo, as práticas lingüísticas materializam-se em habilidades diversas, utilizando-se do oral e escrito conforme a situação enunciativa.

Escrita e oralidade não são considerados dicotomicamente, mas enquanto modalidades de língua, que se inter-relacionam e se interdependem.

Goulart (2001) retomando Orlandi (1998) pontua alguns tópicos fundamentais em relação às questões do letramento. Para a autora, sendo o letramento uma questão social, trata-se de um processo que propicia à inclusão de grupos sociais que tradicionalmente foram excluídos da dinâmica social. Dessa maneira, os sujeitos aprendem o que a escrita faz com eles, assim como o que podem fazer com a escrita; cabendo à escola trabalhar para que o conhecimento dos alunos dialogue com o conhecimento valorizado socialmente, sem que este se sobreponha àquele.

De acordo com as autoras mencionadas acima, os Parâmetros Curriculares Nacionais estão em consonância com o objetivo de fazer com que o conhecimento do aluno dialogue com o conhecimento valorizado socialmente e não que um sobreponha o outro, uma vez que não postulam a superioridade de uma modalidade em detrimento da outra, ao contrário, enfatizam o trabalho a ser desenvolvido com todas as formas de expressão, seja oral ou escrita. No item a seguir estaremos discutindo os aspectos relevantes contidos nos PCNs.

2.4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

No período de 1995 a 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também os Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores.

A discussão sobre o ensino de LM nos PCNs é orientada pelo caráter social e pela constatação do fracasso da escola no enfrentamento de problemas relacionados à evasão,

repetência e analfabetismo. O ensino de LM passa a ser analisado por razões inerentes aos novos paradigmas no campo das ciências da linguagem que orientam a discussão a partir de conhecimentos sobre quem ensina e quem aprende; sobre como se ensina e como se aprende; sobre linguagem e língua.

O papel da escola, para os PCNs, é o de formar sujeitos críticos, que convivam com as diversas práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise lingüística, nas modalidades oral e escrita, de forma constante e progressiva. Trata-se de ampliar o universo de referência dos alunos proporcionando-lhes condições de transitar em diversas situações comunicativas.

Segundo os PCNs a finalidade do ensino de Língua Portuguesa deixa de ser basicamente o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção ou o domínio da língua padrão, para ser o domínio da competência textual que extrapola os limites escolares, na solução de problemas da vida como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado.

Para que tal finalidade seja alcançada o caminho teórico assumido pelo documento oficial acompanha a mudança de paradigma que vários estudiosos já assumem. A linguagem não é propriamente um conteúdo escolar. “É uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos em sua história”. (PCNs, 1998, p. 6)

Os PCNs partem do pressuposto de que a língua se realiza no uso das práticas sociais, no espaço em que os homens se apropriam dos seus conhecimentos através da ação com e sobre eles, tal como estão postos no mundo. Expressamos, comunicamos, estabelecemos relações interpessoais e agimos sobre a linguagem por meio de textos, enquanto produtos de práticas sociais orais e escritas.

Isso significa dizer que todo usuário da língua ao interagir com o outro, organizará seu discurso considerando o que quer dizer (conteúdo), com a seleção dos recursos lingüísticos, o modo de dizer (estilo) e com a estrutura que pretende dar ao seu texto. Falar ou escrever exige a articulação de todos esses aspectos constituídos num todo que é o gênero adotado pelo usuário.

Segundo os PCNs, “as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (p.18). Assim, a linguagem é vista em sua concepção enunciativa e é concebida em seu caráter dinâmico e social.

O referido documento oficial não cita Bakhtin, todavia faz referências ao autor. Desta maneira, encontramos a definição dos gêneros semelhante à oferecida pelo filósofo russo:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático (...); construção composicional (...) e estilo (...). (PCNs, 1998, p. 21)

Os PCNs destacam dois grandes eixos para o ensino de língua materna: o primeiro restringe-se ao uso da língua propriamente dito (práticas de leitura, escuta, produção de textos orais e escritos. O segundo eixo diz respeito a reflexão sobre a língua e a linguagem.

O primeiro eixo: Práticas de uso da linguagem envolveriam aspectos relacionados à historicidade e as implicações do contexto de produção no processo de significação, no dizer de ROJO (2002, p. 27-28). O eixo intitulado Reflexão sobre a língua e a linguagem estaria intrinsecamente associado à variação lingüística, aos processos de significação; ao léxico; à semântica e aos modos dos discursos.⁵

É de extrema relevância destacar o fato de que embora fundamentados na mesma base teórica – o caráter enunciativo da linguagem – o agrupamento proposto por Dolz & Schneuwly e a proposta contida nos PCNs são diferentes na focalização dos aspectos, enquanto os primeiros desenvolvem uma proposta pautada em domínios de linguagem, os PCNs limitam-se à prática de escuta e leitura de textos.

Desta maneira, apesar de assumir um caráter sociointeracionista, a proposta dos PCNs sustenta um posicionamento ainda dicotômico das práticas lingüísticas, uma vez que a divisão do ensino em dois eixos – um que privilegia a escrita e outro o oral – somente mascara a visão dicotômica da linguagem. Os eixos mencionados são trabalhos isoladamente e não simultaneamente o que indica a predominância de um em detrimento de outro.

A nosso ver, parece mais pertinente a proposta genebrina, uma vez que preconiza que os alunos devem ser expostos à uma multiplicidade de gêneros, orais e escritos, simultaneamente, variando tão somente em complexidade para que desta forma todas as habilidades de linguagem possam ser desenvolvidas em todas as etapas do ensino.

Esse caráter dicotômico representa uma das falhas no decorrer do documento, além de apresentar oscilações teórico-metodológicas no que tange aos conceitos de gênero e tipos,

⁵ Ibid.

porém o documento lança argumentos importantes e fundamentais para o ensino de LM, uma vez que discute a artificialidade presente nas aulas.

Percebe-se, dessa maneira, que o professor deve propor situações em que o aluno possa exercitar as diversas práticas sociais de compreensão de textos, sejam orais ou escritos e de análise/ reflexão da língua em situações significativas, em situações de uso de fato. De acordo com os parâmetros, alguns critérios devem ser considerados para a seleção de quais gêneros serão trabalhados. Dois critérios são essenciais: a necessidade dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, ou seja, aquilo que os educandos anseiam aprender e também o que é possível aprender de acordo com o nível de desenvolvimento, as condições do grupo social, dentre outros aspectos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os PCNs estabelecem quais conhecimentos lingüísticos e discursivos estão envolvidos no processo educacional e devem ser levados em consideração para que o ensino possa ser efetivado. São eles a saber:

- determinação dos gêneros e das condições de produção do texto (maior ou menor familiaridade com o interlocutor, maior ou menor distanciamento temporal ou espacial do sujeito em relação ao momento e lugar de produção);
- seleção lexical (maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos);
- organização sintática dos enunciados (tamanho das frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação);
- temática desenvolvida (relação entre tema e faixa etária, tema e cultura, vulgarização do tema, familiaridade com o tema);
- referencialidade do texto (...);
- explicitação das informações (maior ou menor exigência de operar com pressuposições e subentendidos);
- recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros. (PCNs, 1998, p.37-38)

Diante dos tópicos relacionados percebemos que os PCNs apontam a importância de não apenas dominar a língua padrão, mas de o produtor de texto incorporar as dimensões discursivas, incluindo desta maneira os interlocutores, as relações existentes entre eles, a partilha dos conhecimentos lingüísticos, as condições sociais de produção reais dos textos, as intenções e as especificidades de cada texto.

Assim, segundo os PCNs

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se

destina, sem desconsiderar características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. (PCN, 1998, p. 65)

Ainda de acordo com os PCNs, a leitura, da mesma forma que a escrita, também não é considerada uma atividade mecânica e abstrata. Saber ler não significa extrair significados existentes no texto ou considerar um texto como portador de um único e correto sentido. Ler significa ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura e principalmente ter condições favoráveis ao uso que se faz deles. Saber selecionar dentre o que circula socialmente aqueles textos que possam atender as necessidades do grupo, conseguindo selecionar as estratégias adequadas para a sua abordagem.

A área de Língua Portuguesa abrange o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução e desenvolvimento da leitura e da escrita. Em relação à oralidade, a escola deve propiciar situações comunicativas que possibilitem aos alunos a ampliação de seus recursos lingüísticos. Os educandos devem aprender a planejar e adequar seu discurso a diferentes situações formais e/ ou informais. No tocante à linguagem escrita, é essencial que os alunos compreendam as diferentes funções sociais dos textos e conheçam as diferentes características que os textos podem ter de acordo com tais funções.

Encontramos propostas de agrupamentos distintas, os PCNs contemplam capacidades de linguagem enquanto que os pesquisadores Dolz & Schneuwly privilegiam os domínios da comunicação humana, mas ambas reconhecem a importância de estreitar as relações entre as práticas escolares e as práticas sociais. Apesar dos PCNs contemplarem aspectos diferenciados para o ensino de LM, assim sintetizam os objetivos da área de Língua Portuguesa:

Que os educandos sejam capazes de:

- Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.
- Respeitar a variedade lingüística que caracteriza a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa.
- Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário.
- Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.
- Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.

- Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura.
- Buscar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses.
- Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical.
- Analisar características da Língua Portuguesa e marcas lingüísticas de diferentes textos, interessando-se por aprofundar seus conhecimentos sobre a língua.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos. (BRASIL, 1998, p. 60-61)

Para alcançar os objetivos traçados, fica evidente que o ensino de LM fundamentado em práticas tradicionais desvinculadas da discursividade inerente à linguagem não é capaz de contemplar tantas metas estabelecidas, justamente por focar situações artificiais de usos da linguagem.

Negar tal artificialidade significa assumir o texto como objeto central da aula de Língua Portuguesa, os PCNs fundamentam também a proposta de ensino nas práticas efetivas com os gêneros discursivos, uma vez que tal perspectiva acomoda o dinamismo inerente à linguagem.

Para enfatizar a assunção do gênero como objeto de ensino, citamos BARBOSA, J. (2001) que pontua as seguintes razões pedagógicas ou didáticas para a adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem:

- A consideração dos gêneros do discurso possibilita uma maior especificação da qual o termo *letramento* ou *práticas letradas* parece carecer;
- Através do trabalho com diferentes gêneros do discurso e da consideração dos gêneros primários e secundários e de suas inter-relações é possível pensar numa solução de continuidade entre o desenvolvimento da oralidade e da escrita;
- A consideração dos gêneros do discurso permite um melhor tratamento da oralidade, que nessa perspectiva, passa a ser focada sempre em relação aos gêneros orais;
- Os gêneros seriam *mega-instrumentos*, que incluiriam outros instrumentos, consideração essa que fornece pistas a propósito do que ensinar e do como ensinar de forma contextualizada;
- O trabalho baseado em gêneros permite a integração contextualizada de atividades de compreensão, produção de textos e análise lingüística;

- A escolha de gêneros do discurso fornece parâmetros e princípios que impediriam a construção de propostas curriculares demasiadamente abertas, desarticuladas, garantindo uma maior eficácia das mesmas;
- O trabalho com os gêneros do discurso, ao mesmo tempo em que supõe o uso de competências, favorecem seu desenvolvimento, na medida em que pressupõe relações de diferentes naturezas (lingüísticas, textuais, discursivas, etc.). (BARBOSA, J., 2001, p.107-108)

2.5. Vygotsky e a teoria do desenvolvimento

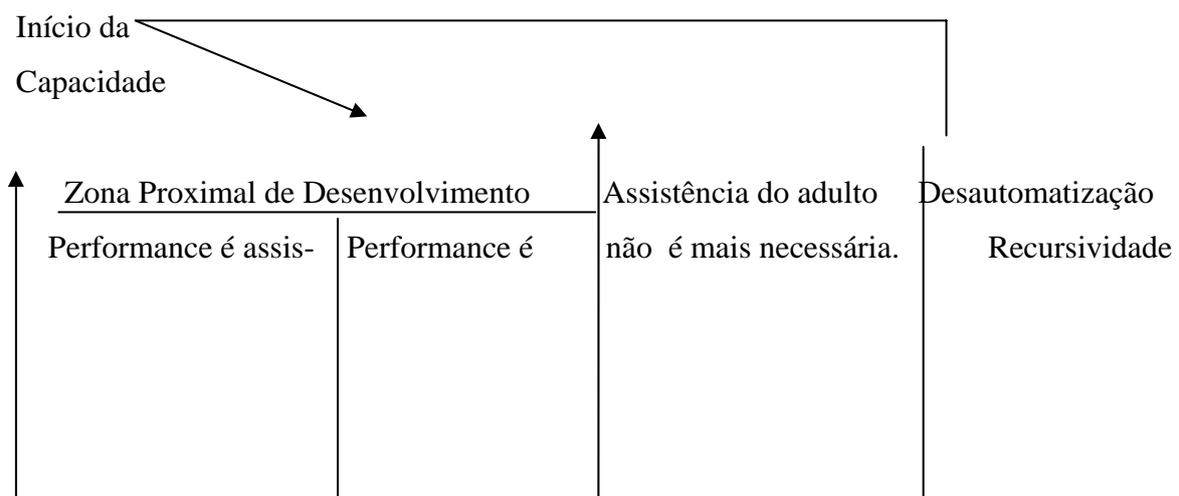
Dolz e Schneuwly relacionam os gêneros do discurso com a teoria do desenvolvimento da linguagem proposta por Vygotsky, pelo fato de que ambos consideram a importância do contexto cultural para a atribuição do sentido. Ressalte-se, portanto, que a utilização dos conceitos vygotskianos na presente pesquisa justifica-se tão somente pelo fato de que Dolz e Schneuwly o utilizam para sustentar a proposta com os gêneros discursivos.

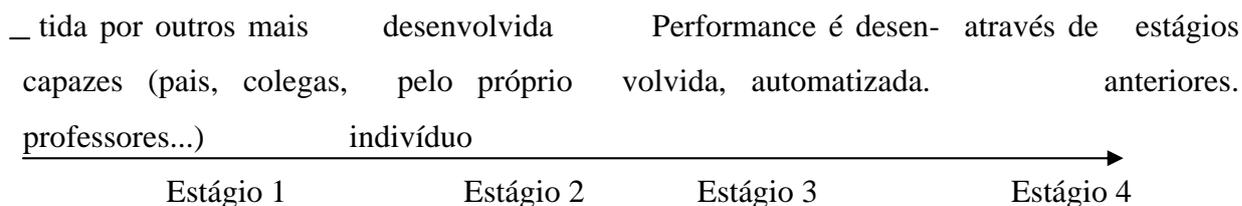
A proposta dos pesquisadores fundamenta-se nos conceitos de Vygotsky por considerar o caráter social e histórico inerente ao homem, isto é, considerar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, em suas ações cotidianas ou práticas sociais.

Para Vygotsky (1988) a apropriação necessita de certo grau de desenvolvimento e aprendizado, e é preciso verificar em qual nível de desenvolvimento o aluno está para mensurar o que ele pode alcançar por meio da mediação do professor. A diferença existente entre o que se sabe e o que é capaz de executar com auxílio, é a chamada de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD).

No quadro abaixo, encontram-se os diversos estágios que compõem ZPD, que engloba o estágio inicial em que o educando não consegue desenvolver a atividade sozinho até o estágio final em que automatiza todo o processo, ou seja, é capaz de executar com habilidade o ponto em questão.

Quadro 02: ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL - ZPD





O quadro acima representa o processo de ensino – aprendizagem com o conflito com o novo, constatado no estágio 1, estágio que requer a presença de alguém mais capaz do que o estudante que o auxilie no desenvolvimento da capacidade. O segundo estágio representa o início da autonomia do educando, isto é, o próprio indivíduo começa a esboçar o conteúdo em processo de desenvolvimento. O estágio número 3 é marcado pela automatização, o aluno consegue sozinho executar as ações propostas e, finalmente no quarto estágio, temos a chamada desautomatização, ou seja, esse processo é retomado para novos conhecimentos.

A ZPD representa, portanto, o processo de aquisição dos gêneros secundários. É exatamente a passagem do gênero primário para o secundário com o desenvolvimento de novas habilidades e competências.⁶

O aprendizado precisa de conflito com o desconhecido para se efetivar, conforme estágio 1 do quadro ZPD. Interessa-nos tão somente destacar que Vygotsky defende o conflito com o novo para que haja um real aprendizado, haja vista que inicialmente representa um desafio até o momento em que o conflito é transformado em automatização.

Assim, de acordo com Vygotsky,

o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área do desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos no âmbito das inter-relações com outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VYGOTSKY, 1988, p.104)

⁶ Adotamos a seguinte definição de competências e capacidades: (...) os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer. As competências são “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”, operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a essa rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. BERGER FILHO, Ruy (1999) op. cit.

Todavia, torna-se essencial destacar que apesar da importante contribuição advinda da ZPD, não cabe ao professor a busca constante das etapas de desenvolvimento em que seus alunos se encontram. Para sustentar tal constatação, Cardoso (2000) em leitura de Schneuwly (1994) tece as seguintes considerações:

Nosso entendimento da proposta de Vygotsky é de que o papel do educador não é o de encontrar a ZPD, preexistente, do (s) seu (s) aluno (s) mas, sim, o de criá-la através de uma tensão entre as exigências exteriores (ensino/aprendizagem, educação, imitação) e possibilidades interiores (re-elaboração sistêmica de potencialidades já desenvolvidas, adaptação ao meio ambiente cultural. (CARDOSO, 2000, p.4 apud BARBOSA, M., 2001, p.24)

Desta forma, Schneuwly baseado na proposta vygotskyana concebe o gênero como uma “megaferramenta” de ensino, no sentido de que seu funcionamento aproxima-se a de um grande organizador das situações de comunicação, sendo que seu domínio relaciona-se à exposição às diversas práticas sociais. Para promover a aprendizagem é necessário oferecer algo novo que sirva de estímulo para o aprendiz, que sempre inclui relações sociais.

Vygotsky, ao enfatizar a importância do caráter social no desenvolvimento da linguagem, parece assumir que: “mesmo possuindo todo aparato físico da espécie que possibilita seus membros o aprendizado da leitura e da escrita, esse indivíduo nunca aprenderá a ler e a escrever se não participar de situações e práticas sociais que propiciem esse aprendizado.” (VYGOTSKY, 1988, p. 60-61).

Estamos desta maneira, considerando uma nova perspectiva de ensino. Nas escolas predomina o ensino fundamentado nas tipologias textuais, sendo que as pesquisas e até mesmo os PCNs indicam uma nova proposta metodológica: os gêneros discursivos. Passemos a tecer algumas considerações a respeito da assunção feita pela presente pesquisa em favor dos gêneros discursivos.

2.6. Gêneros do discurso ou tipologia textual?

Nos últimos anos, vários pesquisadores têm se dedicado ao campo da tipologia textual, por exemplo, Travaglia (2001), Kock (199-). O ensino, como referido anteriormente, baseia-se em perspectivas estruturais ou funcionais. O questionamento que provavelmente ocorrerá,

será no sentido de que as tipologias também elegem o texto como objeto da aula de língua. Além disso, o objetivo da teoria é a ampliação da competência comunicativa do aluno.

Eis que surge a grande dúvida: qual seria a diferença entre gêneros e tipos? É possível dizer, e assim postula TRAVAGLIA (2003), que uma perspectiva tipológica é aquela que se fundamenta nos modos de interação, isto é, pelas maneiras de interlocução. Desse modo, algumas perspectivas utilizadas para o estabelecimento de tipologias, segundo Travaglia (1991) são:

- a) a perspectiva do produtor do texto em relação ao objeto do dizer quanto ao fazer ou conhecer. Esta perspectiva estabelece os tipos que normalmente têm sido nomeados de descritivos, dissertativos, injuntivos e narrativos.
- b) a perspectiva do produtor do texto dada pela imagem que o mesmo faz do receptor como alguém que concorda ou não com o que ele diz (...).
- c) a perspectiva em que o produtor faz uma antecipação do dizer (texto preditivo) ou não (texto não preditivo).
- d) a perspectiva dada pela atitude comunicativa de comprometimento ou não o que resulta nos textos do mundo comentado (comprometimento) ou narrado (não comprometimento) (Cf. Weinrich, 1968). (TRAVAGLIA, 1991)

Noutros termos, as tipologias sugerem “arquétipos”, recorrência de traços de conteúdo ou estruturais, ou seja, teríamos de acordo com tal teoria textos prototípicos exemplares para cada tipo textual. Todo ato de comunicação se materializa em um tipo, o dizer (seja oral ou escrito) não ocorre fora de um “elemento tipológico” (tipo e/ ou gênero e/ ou espécie, conforme Travaglia, 2001).

O referido autor propõe uma teoria geral tipológica, e, dentro de tal teoria preconiza a existência de elementos tipológicos ou tipelementos, a saber: tipo, gênero e espécie.

O primeiro elemento tipológico – tipo- se caracteriza por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de diferentes tipologias. Seriam tipos: descrição, dissertação, injunção e narração.

Para Travaglia (2003), o segundo elemento tipológico – gênero - exerce uma função social específica de natureza comunicativa, por exemplo, uma reportagem, um texto didático, dentre outros. O terceiro elemento tipológico proposto pelo autor é a espécie. Este elemento é identificado e caracterizado por aspectos formais de estrutura e da superfície lingüística e/ ou aspectos de conteúdo. Os tipos e as espécies compõem os gêneros e estes são o que efetivamente funcionam nas esferas de ação social lingüística por meio de textos.

A postura teórica assumida por esse trabalho, fundamenta-se essencialmente no caráter discursivo da linguagem, considerando, portanto, os aspectos sociais, finalidade, contextualização e demais elementos sócio – histórico – sociais, e não apenas o aspecto assumido pelos interlocutores. Isto posto, estaremos nos orientando por um enfoque teórico diferenciado, ou seja, uma linha de pesquisa dentro da Linguística Textual que considera os gêneros enquanto ferramentas de ensino que se materializam em diversos tipos, isto é, fundamentamos nosso trabalho dentro da perspectiva assumida pelos teóricos Dolz & Schneuwly.

Para Schneuwly (2004):

- a) psicologicamente, um tipo de texto é o resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção;
- b) essas operações podem, em especial, dizer respeito às seguintes dimensões:
 - definição da relação à situação material de produção, tendo como possibilidades uma relação de implicação ou uma relação de autonomia;
 - definição de uma relação enunciativa com o dito, tratado como disjuncto, pertencente a um outro mundo, linguisticamente criado, ou tratado como conjunto, pertencente a esse mundo;
 - provavelmente, a isso se somam decisões sobre os modos de geração de conteúdos que podemos descrever (...);
- c) levando-se em conta o que foi dito anteriormente, fazemos ainda a hipótese suplementar de que essas operações não se tornam disponíveis de uma só vez, mas que se constroem no curso do desenvolvimento. (SCHNEUWLY, 2004, p.36-37)

Desta forma, para Schneuwly os tipos de texto seriam escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção. Noutros termos, seriam construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade.

Considerar o texto como manifestação discursiva pressupõe uma concepção sócio–interacionista de linguagem. Tal abordagem implica que devemos reconhecer diversas formas de textualização, objetivando diferentes situações com interlocutores diferenciados.

Desta maneira, o recorte teórico assumido no desenvolvimento da presente pesquisa considera que o ensino focado tão somente em torno das três tipologias narração, descrição e dissertação resulta em alguns aspectos negativos em sala de aula (considerações tecidas a partir dos PCNs de Língua Portuguesa), a saber:

- falta de autenticidade nos textos produzidos pelos alunos;
- o aluno não é o sujeito da atividade, torna-se mero reproduzidor das idéias transmitidas pelo professor;
- falta um leitor real para os textos produzidos, uma vez que não são veiculados para fora da sala de aula;
- o professor desempenha tão somente o papel de corretor, à procura de falhas e erros cometidos pelos educandos.⁷

Os gêneros, portanto, surgem como opção para a não artificialidade no ensino de LM. A adoção de um determinado gênero é uma escolha que se dá em função da especificidade de uma esfera social na qual ocorrerá a troca verbal.

Alguns elementos são fundamentais para a assunção dos Gêneros do Discurso. Primeiramente, a forma que é marcada sócio – historicamente, por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textualização.

Para TRAVAGLIA (2003), Tipos e Gêneros seriam elementos bem diferentes, mas constituintes do mesmo todo: o texto. Desta forma, os tipos seriam identificados pelas maneiras de interlocução, enquanto que os Gêneros se caracterizariam pela função social exercida, conforme exposto anteriormente. Todavia, reafirmamos o fato de que há ainda um vasto caminho a ser percorrido para que possamos mensurar e determinar quais seriam os limites e contornos de cada um.

O direcionamento adotado na realização desta pesquisa, é o de que os Gêneros corresponderiam a uma esfera maior e se materializam em formas específicas que são os tipos. Assim, teríamos textos determinados para alcançar determinados objetivos, conforme a função que o falante deseja exprimir.

Destarte, conforme Dolz; Schneuwly e Haller (2003):

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados como entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das seqüências que o compõem, assim como das unidades lingüísticas e das características específicas da textualidade (...). Dadas essas características (reconhecíveis empiricamente, acabadas, etc.), o gênero se integra facilmente em projetos

⁷ Observações elaboradas com base nas considerações contidas nos PCNs de Língua Portuguesa.

de classe e permite, por isso, que se proponha aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido. (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2003, p. 166)

Diante de tais argumentos, reforçamos nosso posicionamento teórico adotado de que o ensino deve se pautar pelos Gêneros Discursivos. Fundamentados numa concepção interacionista, Dolz & Schneuwly explicitam da seguinte forma em que consiste priorizar o funcionamento comunicativo dos alunos:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho de lenta elaboração. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.49)

Percebemos, portanto, que o ensino fundamentado pelos gêneros discursivos permitirá ampliação das competências discursivas dos educandos, bem como a instrumentalização dos mesmos para os enfrentamentos da vida em sociedade.

2.7. A educação de jovens e adultos no Brasil (EJA)

Hodiernamente percebe-se uma preocupação relevante com a necessidade de inserir indivíduos que foram negligenciados até então no que diz respeito ao acesso ao saber escolar, tais como as pessoas economicamente desfavorecidas, as mulheres, os negros e tantas outras “minorias”. A busca da inclusão transformou o ato de ensinar oferecendo à escola uma nova significação: a de ofertar uma nova chance para retornar aos estudos.

Autor reconhecido mundialmente, Paulo Freire tornou-se sinônimo de EJA, haja vista sua fundamental contribuição na defesa do acesso ao ensino, independente da idade, bem como por suas propostas metodológicas destinadas ao público adulto.

A modalidade de ensino abordada no decorrer deste trabalho – Educação de Jovens e Adultos – EJA, é assim tratada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 37 seção V: “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.”

A EJA, assegurada pela legislação, pode ser entendida como a resposta a três demandas importantes, de acordo com Brasil, 2000:

1.a restauração do direito à escolaridade “um imperativo e um dos fins da EJA” independentemente da idade ou do sexo. No Brasil é urgente a inclusão generalizada de jovens e adultos no ensino fundamental, sendo a alfabetização uma “corrida contra um tempo de exclusão intolerável”; 2. a adequação da correlação idade/ anos escolar, possibilitando a reentrada, nas atividades escolares, a quem teve seus estudos interrompidos; 3. a oportunidade a todos os cidadãos à atualização continuada de conhecimentos, que é função permanente e última da EJA. (BRASIL, 2000)

De acordo com as pesquisas de SELVA (200-), os cursos de EJA existem para propiciar a inclusão de um grande índice de cidadãos que por razões diversas foram excluídos do processo de escolarização. Assim, os alunos atendidos teriam a oportunidade de adequarem à relação entre idade/ anos escolares e buscarem a transição nas diversas esferas sociais.

Segundo as considerações da referida autora, os altos índices de evasão e repetência nos programas de EJA indicam falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar fatores de ordem sócio-econômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto de envolvimento nesses programas.

A grande dificuldade desta esfera de ensino é o fato de que sendo um público extremamente heterogêneo, faz-se premente a apresentação de uma nova forma de ensinar que promova conteúdos contextualizados e significativos, uma vez que os métodos tradicionais, juntamente com os conteúdos fundamentados em memorizações de regras, isto é, também tradicionais, foram alguns dos responsáveis pelo processo de exclusão desses alunos. Tal perspectiva implica dizer que se faz necessário uma nova forma de ensinar, como propôs FREIRE em seus trabalhos com adultos.

A história da EJA no Brasil está intrinsecamente associada a Paulo Freire. O autor propõe uma nova concepção de alfabetização, na qual a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento. A proposta de Freire se baseia na realidade do aluno, considerando-se suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Nesta perspectiva, os alunos assumem desde o começo do processo o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é memorizar sílabas, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Pautando-nos nas pesquisas de Dolz & Schneuwly, o ponto de partida da aprendizagem deve ser a experiência já adquirida pelo adulto, por isso, a referência à teoria vygotskyana de desenvolvimento que procura estabelecer aquilo que o aluno já domina e quais seriam suas reais necessidades de aprendizagem. Isto implica ressaltar o fato de que é, justamente na vida cotidiana, que o adulto encontra suas experiências mais importantes e enfrenta suas principais carências.

De acordo com BRUSILOVSKY (1983),

as dificuldades que as carências educativas provocam no adulto podem ser agrupadas, geralmente, em três tipos, a saber: dificuldade para analisar seu meio, seja ele profissional ou social; dificuldade para expressar-se e dificuldade para orientar-se diante de diferentes fontes de informação. (BRUSILOVSKY, 1983)

Desta maneira é possível salientar que os Gêneros do Discurso parecem constituir o caminho ideal para o ensino de LM, na esfera da EJA, afinal, todas as dificuldades apresentadas pelos alunos, constituem problemas de transição nas diversas esferas sociais, dificuldade essa passível de superação através de um trabalho efetivo com os Gêneros.

Além disso, a comunidade escolar atendida pela EJA possui necessidades oriundas do seu ambiente profissional e suas carências consideradas subjetivas, particulares ou pessoais. Segundo Kato (1992) os alunos dos cursos de suplência utilizam de forma reduzida a leitura e a escrita em sua vida diária, encontrando muita dificuldade para construir o significado dos textos lidos. A escrita por eles realizada apresenta problemas de estruturação e muitas falhas ortográficas. Tais problemas sugerem que a EJA é o meio mais conveniente para o atendimento dos jovens e adultos, na medida em que a prática pedagógica se aperfeiçoa e também ocorre uma adequação metodológica.

Todavia, o que o aluno encontra nas escolas atuais termina por excluí-lo uma vez mais do processo de ensino - aprendizagem, haja vista o fato de os profissionais envolvidos na educação insistirem em conteúdos desvinculados da vida real.

Para Girotto (1995) é imprescindível a criação de uma proposta didático-pedagógica que privilegie a aquisição de habilidades de expressão e compreensão de mensagens. O pressuposto assumido pela autora é o fato de que o sistema educacional não se preocupa com a formação de verdadeiros leitores. O professor deve ter em mente o desenvolvimento de habilidades de expressão, o uso da língua e não o ensino sobre a língua.

Acrescente-se ainda o fato de que esses alunos adultos são trabalhadores, excluídos da escola regular, inseridos no mundo do trabalho em ocupações de baixa remuneração. Assim, a principal forma de inserção da pessoa adulta na cultura é o trabalho e essa seria a categoria fundamental de análise no processo de construção de uma psicologia que atenda ao adulto. Isso implica a não aplicação de teorias direcionadas ao público infanto-juvenil, mas sim a criação de uma teoria que contemple as necessidades desse aluno específico da EJA.

Afirmar que o trabalho é o elemento que insere o adulto na cultura não implica em nenhum momento a defesa de que aos adultos basta o ensino profissionalizante. Ao contrário, propomos a assunção do gênero como meio de instrumentalizá-lo e criar situações para que esse aluno excluído de tantas práticas sócio-culturais possa ser introduzido nelas e tornar-se participante ativo de tais modalidades.

Os aspectos ressaltados acima reforçam e sustentam ainda mais o estudo aqui realizado, revelando que pesquisas semelhantes a essa são extremamente importantes para que o abismo social a que estas pessoas estão submetidas possa ser transposto, ou ao menos não represente um obstáculo intransponível.

As pesquisas, cada vez mais numerosas, no campo da EJA, bem como os investimentos públicos denotam a prioridade concedida ao programa que insere a Educação de Jovens e Adultos no debate político, reafirmando, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade.

A educação de adultos é uma necessidade tanto nas comunidades como nos locais de trabalho, uma vez que o avanço tecnológico vem exigindo cada vez mais qualificação para o exercício das atividades laborais.

Assim, novas metodologias de ensino devem ser implementadas, pesquisas realizadas com o intento de contribuir significativamente para a inserção dessa esfera de ensino na sociedade atual.

CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Introdução

Neste capítulo apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada para subsidiar a elaboração da proposta para o ensino de LM fundamentado nos gêneros discursivos. Para isso, apresentaremos o tipo de metodologia adotada, os procedimentos utilizados para coleta e para a análise dos dados e, finalmente a análise e discussão dos dados objetivos.

3.2. Metodologia

A pesquisa serviu como instrumento para que pudéssemos elaborar uma proposta de agrupamento didático para o ensino de LM para os alunos da EJA, haja vista que os materiais pedagógicos destinados a esse público são escassos e não contemplam as reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ao conhecer a realidade do ensino de LM nas turmas de EJA, percebemos que não basta nos restringirmos ao mero papel de mediar o conhecimento pelo fato de que, na prática cotidiana, descobrimos diversos problemas. Por isso, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 89), “o professor deixa seu papel de cliente/ consumidor de pesquisa, elaborada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido, com a investigação crítica de sua própria prática.”

É de extrema valia ressaltar que a apresentação dos dados selecionados (idade, sexo, capacidades de leitura e escrita) visa sustentar a necessidade da elaboração de uma proposta didática coerente com as peculiaridades da clientela atendida e não pretendemos generalizar como se objetivássemos traçar perfil de interesses ou dos alunos atendidos pela EJA. Enfim, o propósito de tal levantamento é criar um panorama do aluno que está presente nas salas de aula do EF do segundo segmento nos cursos de Suplência ou Aceleração. A investigação de dados suficientes para delinear os contornos da população da EJA é temática para um outro trabalho.

A pesquisa insere-se na tradição interpretativista na área de Ciências Sociais, centrada na idéia de que o social é fruto de significados/ interpretações produzidas pelos participantes deste contexto.

Dentro de tal panorama é fundamental ressaltar os aspectos centrais dos procedimentos metodológicos por nós adotados: o professor como agente ativo do processo de pesquisa, não apenas como elo entre teoria e prática, mas como parceiro que levanta hipóteses, que propõe alternativas e interpreta resultados. Outro aspecto fundamental são os participantes que ocupam posições centrais na prática social de construção de conhecimentos sobre a sala de aula. Dessa forma, os alunos pesquisados, as escolas que abriram as portas para a realização das investigações, tornaram-se ferramentas essenciais para a proposição do agrupamento para o ensino de LM para os alunos de EJA.

O público atendido pelas escolas que oferecem o curso de EJA é bastante heterogêneo, a maior parte é de adultos, muitos deles, distantes da terra de origem, já inseridos no mercado de trabalho há vários anos e bastante experientes. Em comum, a vontade de recuperar o tempo perdido nos estudos, geralmente interrompidos pela necessidade de trabalhar. Esse é o perfil geral das turmas acompanhadas pela pesquisa por nós realizada.

Foram selecionadas três escolas públicas de Uberlândia: duas municipais e uma instituição federal. A rede municipal oferta o ensino de suplência há alguns anos para os interessados em concluírem o EF, são escolas localizadas em áreas periféricas da cidade e a maior parte dos alunos trabalha em atividades manuais e pouco intelectualizadas. Na instituição federal a realidade não é muito diferente, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia mantém o curso de suplência para jovens e adultos, sendo que o curso destina-se em primeiro lugar aos servidores da instituição que até algum tempo atrás apresentavam baixo nível de escolaridade.

A primeira etapa para a elaboração da pesquisa constituiu de um levantamento bibliográfico que sustentasse nossas hipóteses de pesquisa e direcionasse nossos estudos relacionados à temática dos gêneros discursivos. Em seguida, partimos para a coleta de dados em algumas escolas para que tivéssemos uma amostra do público-alvo a ser atendido.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com diversas questões (conforme Anexo 01) para traçarmos o perfil do aluno atendido nas escolas, as razões pelas quais abandonou os estudos no passado e quais seriam as necessidades de ensino-aprendizagem que traziam consigo. As questões propostas tinham por objetivo delinear o nível de desenvolvimento real que os alunos possuem, suas ansiedades de aprendizagem e, especialmente, quais textos utilizam cotidianamente e quais representam as principais

dificuldades. Dessa maneira elaboramos questões que nos permitissem delinear os usos da leitura e da escrita na vida dos alunos que compõem o grupo pesquisado.

O questionário foi estruturado da seguinte forma: perguntas objetivas, nas quais os alunos selecionavam a frequência com que realizavam as atividades selecionadas, algumas práticas de escrita e práticas de leitura. A intensidade variava de raramente até a frequentemente e as práticas variavam das mais simples como uma lista de compras até as mais complexas como leitura de romance, por exemplo.

Por meio das respostas obtidas foi possível esboçar algumas conclusões que serão explanadas a seguir. Com base nos resultados, pretendemos elaborar uma proposta didática de agrupamento de gêneros. É necessário ressaltar, todavia, que a proposta realizada por esta pesquisa não se apresenta como algo definitivo e acabado, ao contrário, constitui-se em um subsídio flexível que deve ser implementado conforme a prática docente.

A primeira escola pesquisada foi a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU) que oferece no período noturno o Curso de Suplência nos Ensinos Fundamental e Médio. Nesta escola contamos com cem (100) alunos matriculados. Como o foco de nossa pesquisa é o Ensino Fundamental (EF), em especial, o segundo segmento que se refere às turmas de 5º à 8º séries, nessa instituição federal contamos com 21 (vinte e um) questionários do EF.

Duas outras escolas participaram deste levantamento, sendo elas: Escola Municipal Osvaldo Vieira e Escola Municipal Dr. Joel Cupertino Rodrigues, ambas oferecem o Ensino Compacto (atual EJA)⁸ para conclusão do Ensino Fundamental. Na primeira obtivemos 53 (cinquenta e três) questionários e na segunda 69 (sessenta e nove) repostas aos questionários. Somadas, as três escolas nos proporcionaram um total geral de 143 (cento e quarenta e três) questionários referentes ao EF segundo segmento.

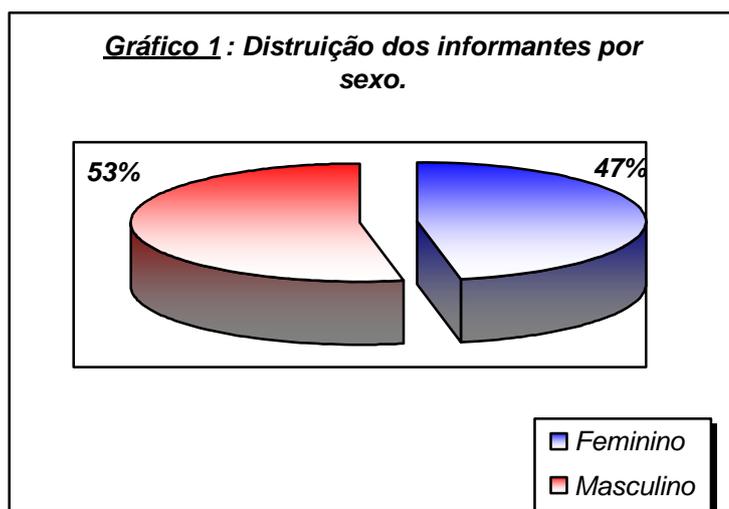
É de nosso conhecimento que a amostragem não é significativa para traçarmos um perfil geral da clientela atendida pelos cursos de EJA, todavia, o objetivo da presente pesquisa utilizou por critério a chamada Amostragem por Julgamento, tal como proposto por Neder (20--), ou seja, selecionamos as unidades amostrais de acordo com propósitos específicos. Nesse caso, apenas para esboçar, traçar contornos do público-alvo e subsidiar nossas propostas, não pretendemos, pois, generalizar os resultados obtidos como sendo representativos de uma modalidade de ensaio. Não desconsideramos a quantificação, mas fundamentamos essencialmente nossa análise em bases qualitativas de cunho interpretativista.

⁸ No decorrer da pesquisa a rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia-MG alterou a nomenclatura, o chamado Ensino Compacto ou de Aceleração, tornou-se EJA, conceito adotado nacionalmente.

Acreditamos, no entanto, que os dados apresentados indicam caminhos para novas reflexões, novas pesquisas e novos questionamentos que envolvem a modalidade EJA.

3.3. Análise e discussões dos resultados

A partir dos resultados obtidos, traçamos algumas hipóteses e elaboramos algumas relações entre os dados. O primeiro questionamento foi a respeito da faixa etária e sexo dos alunos para que pudéssemos identificar (se houvesse) alguma predominância de determinada faixa etária e determinado sexo. Graficamente, obtivemos o seguinte resultado:



De acordo com o gráfico, percebemos que a diferença percentual entre os sexos dos informantes não é expressiva, quase equivalente. Do total dos informantes pesquisados obtivemos 53% de informantes do sexo masculino e 47% feminino, demonstrando que não há diferença quantitativa relevante em relação ao sexo. As tabelas referentes aos gráficos apresentados constam em anexo.

Tabela 2: Distribuição dos informantes por faixa etária.

Faixa etária	Nº. de informantes
< 20	82
20-24	05
25-29	13
30-34	10
35-39	11
40-44	10
45-49	03
50-54	02
60-64	03
Não declarou	04
Total	43

A idade é variável, mas a maior parte está na faixa de 25-30 anos de idade, o que nos parece indicar uma retomada dos estudos em função das novas exigências do mercado de trabalho que exige um profissional cada vez mais capacitado para exercer funções básicas.

As faixas-etárias de referência foram extraídas das divisões propostas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e nos levam a hipotetizar que a maior parte das pessoas abandonam a escola e acabam retornando aos estudos pelas pressões do trabalho ou do desemprego. Desta maneira, retornam aos bancos escolares cheios de expectativas, acreditando, que devido ao recomeço, a situação tende a melhorar. Mais tarde, percebem que não é exatamente assim, uma vez que nossa sociedade não exige tão somente um determinado nível de escolaridade, mas exige cada vez maiores habilidades e capacidades de uso da linguagem, o que muitas vezes não é contemplado pelos programas tradicionais.

Outro aspecto sondado pelo questionário foi em relação à frequência com que os alunos executam atividades que exigem várias habilidades relacionadas à escrita e à leitura, sendo que o grau de dificuldade é variável de acordo com algumas atividades selecionadas. Nesse tópico é de extrema relevância ressaltar que tratar a leitura e a escrita como habilidades equivalentes é um equívoco e a junção das habilidades no decorrer da pesquisa ocorreu por razões práticas em função do grupo pesquisado. Houve a preocupação de simplificar e não delongar nossos questionamentos para que o aluno se sentisse confortável para responder a pesquisa de maneira o mais fidedigna possível. Assim, utilizamos a argumentação de Young e Lundberg (apud PESSOA, 1998) que recomendam a construção de questionários baseados em

blocos temáticos, obedecendo a uma ordem lógica. A junção das modalidades teve por objetivo lançar perguntas em linguagem compreensível aos alunos.

A seleção das atividades baseou-se em elementos corriqueiros que fazem parte do universo dos trabalhadores, mas que ao mesmo tempo oferece grande dificuldade de compreensão e interpretação para os alunos. Assim, optamos por tratar temáticas variadas que englobassem diversas idades, desde a prática do diário até a leitura de materiais específicos de áreas profissionais, por isso a seleção das temáticas seguiu um critério aleatório procurando contemplar a heterogeneidade que compõe as turmas de EJA.

O questionário objetivava mensurar os principais usos da leitura e da escrita que os alunos da EJA executam diariamente para que delineássemos as expectativas que esses alunos já possuem.

A tabela abaixo evidencia a frequência com que determinadas atividades são realizadas em casa. Fica evidente que muitas atividades aparentemente triviais não são executadas com frequência.

Tabela 3 – Frequência de atividades realizadas em casa

Frequência \ Atividades	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre	Total
Lê livros de vários tipos	18	48	62	08	07	143
Faz listas de compras	23	18	40	17	45	143
Usa manuais de instruções	29	18	50	19	27	143
Escreve diário	85	20	11	07	20	143
Escreve cartas	30	46	38	16	13	143
Escreve bilhetes	10	30	38	31	34	143
Lê jornais	24	30	56	20	13	143
Lêem revistas	16	22	54	18	33	143

A tabela 3 revela que mesmo atividades triviais como fazer lista de compras, usar manuais de instruções não são realizadas com a intensidade que prevíamos, uma vez que hipotetizávamos que certas habilidades seriam deveras rotineiras. Na verdade, como já

mencionado, os alunos desconsideram muitas dessas práticas como sendo práticas de leitura e escrita. Noutros termos, os alunos desconsideram que ao produzirem uma lista de compras, escreverem um bilhete ou um diário estariam desenvolvendo habilidades ou capacidades de leitura e escrita. O que percebemos com certa facilidade é que em nossa sociedade privilegiam-se algumas práticas (ou alguns gêneros) em detrimento de outras. Assim, o aluno vai à escola portando diversos mitos relacionados ao ensino de Língua Materna e demonstra grande estranhamento quando exposto as práticas reais do uso da língua.

Questionamos também a frequência da execução de algumas atividades no ambiente de trabalho, a opção pelos itens inquiridos aos alunos foi realizada baseada em conversas informais, nas quais esses alunos mencionavam elementos de sua prática profissional. Assim, tínhamos alunos que trabalhavam na construção civil, por exemplo, e que faziam a leitura de projetos cotidianamente. Desta forma, procuramos selecionar atividades diversas que contemplassem a maior parte dos alunos, desde aqueles que estavam fora do mercado de trabalho até os que desempenhavam funções, as mais diferentes possíveis. Os resultados constam na tabela 4, descrita abaixo:

Tabela 4: Frequência de atividades de leitura e escrita no ambiente de trabalho.

Frequência Atividades	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Leitura de bilhete	15	17	28	26	57	143
Requerimento	68	17	27	13	18	143
Leitura de Projetos	74	14	30	16	09	143
Leitura de Manuais	36	21	47	16	23	143
Leitura de livros da área (específicos)	58	20	26	16	23	143
Leitura de bulas	24	18	25	23	53	143
Leitura de notas fiscais	40	29	26	14	34	143
Leitura de instruções	20	12	29	25	57	143

É possível notar que ainda temos um número significativo de alunos que nunca desempenham as atividades que foram questionadas, mesmo as mais simples. Percebemos, a título de exemplificação, que a leitura de notas fiscais é realizada por poucos alunos, mesmo

sendo algo extremamente comum em nosso dia-a-dia. Evidencia-se também que outras práticas habituais não são executadas rotineiramente. Manuais de Instruções e Bulas de Medicamentos são postos de lado, na maior parte das vezes.

Importante ressaltar que os resultados da pesquisa nos levam a perceber que os alunos reconhecem o fato de que estão inseridos em uma sociedade arraigada nas práticas de leitura e escrita e que para não continuarem à margem dessa sociedade é necessário o retorno para as salas de aula.

Quando comparamos os dados acima representados com as expectativas de aprendizagem mencionadas pelos alunos, esboçamos algumas hipóteses, pois muitos indicaram não terem se apropriado das práticas citadas. Não se apropriar das práticas mencionadas implica necessariamente assumir que a estrutura do gênero, a habilidade e/ ou capacidade requerida pelo gênero em questão não foi assimilada pelo aluno. Destarte, habilidades fundamentais para um bom desempenho lingüístico não são dominadas pelos alunos.

Para delinear as capacidades lingüísticas dos alunos, bem como esboçar quais habilidades que os educados apresentam maiores dificuldades, questionamos “Em quais textos você encontra mais dificuldade para ler ou escrever?”, como resultado dessa pergunta obtivemos diversas respostas que variaram desde anúncios propagandísticos até mesmo dificuldades em desempenhar atividades simples como uma lista de compras. Esse tipo de resultado reforça nossa hipótese de que os alunos possuem limitações importantes nas habilidades e competências lingüísticas necessárias para a realização das práticas comunicativas cotidianas.

Tabela 05: Expectativas de aprendizagem

Textos	Quantidade
Anúncios	01
Enunciados	01
Legenda	01
Romance	01
Tabelas	01
Textos contábeis	01
Textos humorísticos	01
Embalagem/ rótulo	02

Requerimentos/ Memorandos	02
Cartaz	03
Currículo	03
Leis	03
Listas de compras	03
Parábolas	03
Placas de trânsito	03
Projetos	03
Resumo/ Paráfrase	03
Ofícios/ Atas	04
Relatório	04
Textos Matemáticos	04
Cartas e bilhetes	05
Livros da área	05
Livros diversos	06
Notas fiscais	06
Receitas Médicas	06
Cartas formais	07
Jornais	10
Redação	10
Bula	13
Escrever textos diversos	14
Não sabe	14
Revistas	14
Manuais/ Instruções	16
Textos em geral	19

Os dados apresentados na tabela acima demonstram uma grande diversidade de dificuldades, sejam elas relacionadas à escrita ou à leitura. É importante frisar novamente que a junção das modalidades acima (leitura e escrita) deve-se tão somente a critérios de ordem prática e metodológica. Sabemos que são atividades complementares, todavia, constituem manifestações distintas de língua. Entretanto, nosso objetivo nesse momento não era

estratificar as manifestações e sim identificar dificuldades das mais diversas reveladas pelos alunos.

Os resultados contidos na quarta tabela foram considerados surpreendentes, haja vista os alunos terem apontado dificuldade em textos considerados de baixa dificuldade, como a produção de cartas, bilhetes, a leitura de cartazes, listas de compras, dentre outros. Os contornos deste levantamento parecem-nos indicar que a parcela da população que está excluída de várias práticas sociais de uma cultura letrada, está excluída até mesmo dos eventos mais simples, das práticas mais cotidianas, como fazer uma listagem ou ler um texto simples. É possível lançar tal reflexão a partir da quantidade de alunos que mencionaram grandes dificuldades para execução de habilidades menos complexas que fazem parte de nossas vidas.

Fator interessante ocorrido durante o levantamento de dados é o fato de que os alunos (parte deles) remetem as dificuldades de leitura ou escrita aos conteúdos curriculares. Dessa forma, muitos apontam dificuldades em matemática, geografia, ciência, inglês, no entanto, todos os relatos nos direcionam a um único aspecto: a dificuldade de ler, interpretar e apropriar-se das estruturas dos diversos gêneros discursivos, sejam enunciados de questões ou compreensão dos textos trabalhados.

Na próxima tabela, incluímos as respostas recorrentes, referentes às razões pelas quais a leitura e a escrita são importantes. Os alunos poderiam oferecer mais de uma resposta e tendo em vista a repetição das mesmas, optamos por citar as mais recorrentes sem as referidas quantidades. O importante a se destacar é o fato de que praticamente todos relacionaram tais práticas com educação e cultura, bem como para inserção no mundo.

A maior parte dos alunos pesquisados sente-se excluídos das práticas sociais, falas como

(1) *“na maioria das vezes as pessoas que não sabem ler são comparados aos deficientes visuais, tem que ser acompanhados”*

(2) *“uma pessoa sem leitura vive na ignorância”*

(3) *“sem ler e escrever você não é nada”*

foram recorrentes. Os resultados nos levam a outra reflexão: por que os alunos não adquirem certas habilidades na escola? Todas essas falas foram descritas nos questionários aplicados e refletem a sensação de exclusão a que esse grupo social está submetido, ao ponto de encontrarmos respostas que indicam que o aprendizado da leitura e da escrita é para que ele (aluno) *“consiga ser alguém na vida”*.

Aprender a ler e a escrever para dar a eles a sensação de dignidade humana como responde um dos pesquisados “*é como tirar a venda dos olhos e começar a ver o mundo gigantesco em que vivemos*”. É claro que todas as justificativas acima citadas pelos alunos são pautadas por questões ideológicas inerentes à nossa sociedade que privilegia as práticas pautadas na escrita, entretanto, é necessário evidenciar que tais conceitos estão extremamente enraizados nesse grupo de alunos que buscam no aprimoramento de suas habilidades a alternativa para sanar ou minimizar a exclusão social.

Desta maneira, percebemos que os educandos atribuem à leitura uma grande importância, conferindo a tal habilidade a apreensão de novos saberes, novos elementos culturais, novos conhecimentos. Além de expandir horizontes, a leitura também é reconhecida como fundamental para a sobrevivência, ou melhor dizendo, para a inserção em nossa sociedade atual.

Tabela 06: Importância atribuída à leitura

Importância da leitura e escrita
Dependência da leitura para realizar atividades cotidianas
Adquirir novos conhecimentos
Desenvolver novas competências
Acesso à educação e cultura
Atualização profissional
Crescimento profissional
Aprender os próprios direitos
Exercitar a memória
Estimular e melhorar a comunicação
Integrar-se no mundo
Compreensão dos diversos acontecimentos

Os alunos foram inquiridos no intuito de traçarmos as razões pelas quais abandonaram a escola, tendo em vista, o fato de que hipotetizamos, inicialmente, que um dos fatores motivadores do abandono seria o próprio método de ensino. Tal justificativa foi mencionada, mas não em quantidade relevante. Como dito anteriormente, os alunos da EJA tendem a atribuir o abandono escolar a outros fatores ou a incapacidade de administrar a escola

juntamente com o trabalho. Todavia, percebemos que na verdade os alunos possuem grandes limitações de habilidades de comunicação o que reflete em baixo aproveitamento e com o tempo contribui sensivelmente para o abandono escolar.

As respostas obtidas por meio dos questionários denotam a influência dos fatores ideológicos nas justificativas encontradas, afinal sabemos a sociedade excludente na qual estamos inseridos e que há uma grande tendência em isentar as instituições governamentais de qualquer responsabilidade pelo processo de exclusão.

As respostas seguem padrão semelhante, sempre atribuindo o abandono a fatores externos como trabalho, filhos, família, auto-estima, falta de interesse. O único item em que as respostas se diferenciam é na justificativa envolvendo os filhos. A maior parte dos pesquisados que atribuíram a desistência escolar aos filhos são mulheres, poucos homens associaram deixar os estudos pelos filhos. Em geral a principal razão de abandono escolar foi a necessidade de ingressar no mercado de trabalho e prover o próprio sustento. Em contrapartida, o retorno para a escola foi motivado basicamente pelo mesmo motivo que os excluiu anteriormente: as exigências do mercado de trabalho. Devido à crescente qualificação profissional, à competitividade e até mesmo aos objetivos traçados para o futuro, os alunos viram a importância da escolaridade, da aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

A tabela abaixo não faz distinção em relação ao sexo, uma vez que a única observação que julgamos pertinente foi em relação às respostas obtidas envolvendo os filhos como razão para o abandono escolar. As demais justificativas mencionadas são equiparadas entre homens e mulheres.

Tabela 07: Razões do abandono escolar

Motivos	Números absolutos
Trabalho	32
Auto-estima	04
Desinteresse	22
Dificuldade Financeira	14
Filhos	21
Família	10
Saúde	05
Casamento ou namoro	13

Currículo Escolar	02
Professor	01
Amizades	01
Não respondeu	08
Não abandonou	10
Total	143

Em relação aos resultados apontados na tabela acima, é fundamental ressaltar que vários alunos pontuaram mais de uma razão que os levaram a deixar a escola, no entanto, a abordagem assumida pela pesquisa não é quantitativa, até mesmo pelo fato de que em geral as respostas se repetiam em grande parte dos questionários. Acreditamos, todavia, que a não quantificação das repetições não altera nossas análises, uma vez que nos interessa as razões em específico e não o porcentual.

Os resultados também foram surpreendentes no tocante ao currículo escolar e a relação com o professor – apenas 03 alunos apontaram tais itens como causadores do abandono escolar no passado, o que compromete inicialmente nossa hipótese, de que o currículo escolar contribuiria em certa medida para a exclusão desse aluno.

Apesar desse impasse relacionado ao currículo escolar é importante analisar que, apesar de o currículo não ter sido citado várias vezes, as respostas obtidas denotam que a não apreensão de habilidades ou capacidades contribui incisivamente para o abandono escolar. A progressão depende necessariamente da aquisição de novas competências ou a ampliação das existentes. Quando tal fato não ocorre, o processo de ensino-aprendizagem é comprometido e em seqüência a permanência desse aluno na escola.

Nesse mesmo questionamento, perguntamos sobre a motivação que os fizeram retornar à escola, os resultados revelaram que o retorno aos bancos escolares deve-se às exigências do mercado de trabalho. É importante destacar a relevância da normatização que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e outras bases legais que asseguraram ao cidadão, independente da idade, o acesso ao ensino básico, respeitando suas limitações, valorizando a experiência e criando um ambiente em que a busca do conhecimento torne-se o mediador das relações.

Dessa maneira, perguntamos aos alunos que razões fariam com que abandonassem os estudos novamente. Ressalte-se que os alunos pesquisados estão estudando, nosso intento com essa questão restringe-se tão somente a compreender os anseios que trazem para as salas

de aula e assim o que seria um problema para que continuassem estudando. Vejamos as respostas.

Tabela 08: Causas para um possível abandono da escola

Causa	Números absolutos
Não respondeu	21
Não sabe	08
Nenhum motivo	45
Trabalho	10
Doença	25
Mudança de cidade	01
Professor	10
Problemas familiares	07
Dificuldade de aprendizagem	07
Desemprego	01
Fim do ensino compacto ou suplência	05
Desinteresse pelos estudos	02
Humilhação	01
Total	143

Os dados da tabela evidenciam novamente que o professor e a escola não são considerados os grandes responsáveis pelo abandono escolar por parte dos alunos. De acordo com os pesquisados, a necessidade de sobrevivência é o principal fator de exclusão.

Outros dois grandes questionamentos foram feitos aos alunos participantes deste levantamento, para que pudéssemos identificar quais as reais necessidades apontadas por eles que os impulsionaram a buscar a escola e também, se aquilo que aprendem tem aplicação em seu ambiente de trabalho. É importante e fundamental nesse momento enfatizar que nossa proposta não sugere uma escola técnica, nem mesmo uma metodologia que remeta ao tecnicismo. Ao questionarmos sobre aplicabilidade, interessa-nos saber se as habilidades desenvolvidas na escola estão sendo transpostas para outras esferas de atividades, sejam profissionais ou pessoais. Ressalte-se que defendemos que a escola não deve privar o aluno de novos conhecimentos e experiências, principalmente o aluno pertencente à EJA.

Nossa proposta prima pela inclusão e aquisição de habilidades e competências diversas que possam contemplar todas as necessidades dos seres humanos, assim, não devemos limitar o aluno da EJA às atividades práticas de cunho profissional, devemos propor justamente o contrário, oferecer a possibilidade de transitar por situações não habituais, para que assim o aluno da EJA possa conhecer obras teatrais, científicas, filosóficas, artísticas e outras, situações das quais são privados a maior parte das vezes.

Um número significativo de alunos ofereceu respostas genéricas a respeito de suas necessidades, como *“preciso ler e escrever corretamente”* o que nos leva a delinear os contornos das dificuldades apresentadas por eles como sendo dificuldades básicas envolvendo as habilidades de leitura e escrita. Em relação ao segundo item (aplicabilidade dos conteúdos), a maior parte dos alunos utiliza os conhecimentos escolares, especialmente para melhorar a comunicação, seja no ambiente de trabalho ou nas relações interpessoais.

A tabela abaixo se refere às expectativas apresentadas pelos alunos em relação à escola e seus anseios de aprendizagem. Notaremos quanta relevância os alunos agregam a ler e escrever corretamente, muito além de regras, os alunos pretendem ampliar seus conhecimentos e seu poder de comunicação. Tais dados nos revelam que os alunos da EJA reconhecem o poder da palavra e que o uso adequado da linguagem é capaz de proporcionar mudanças.

Tabela 09: Expectativas em relação à escola

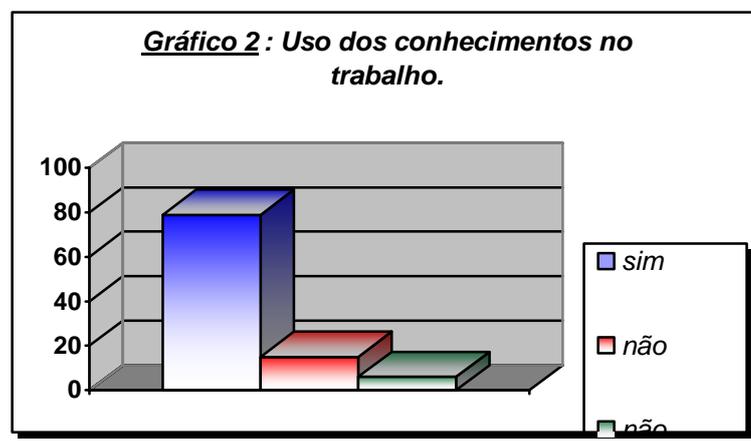
Necessidade	Quantidade
Não respondeu	27
Não sabe ao certo	06
Ler e escrever corretamente	30
Obter conhecimentos matemáticos	09
Obter conhecimentos gerais	14
Ingressar em curso superior	29
Melhorar os relacionamentos pessoais	06
Conclusão do curso	09
Conseguir ou mudar de emprego	12
Usar o computador	01
Total	143

Apesar do número de alunos que não respondeu ao questionário é possível perceber que a maior parte dos informantes almeja ler e escrever bem, seja qual for o texto. Levantamos tal possibilidade baseados no conjunto das respostas que envolvem elementos discursivos e de expressão lingüística. A necessidade de expressar-se e relacionar-se bem, evidenciam que muitas vezes os problemas apresentados nas aulas de LM possuem raízes mais profundas, indicando possíveis falhas nos processos de alfabetização, uma vez que os alunos mencionam em diversas situações as dificuldades em escrever, em transpor o oral para o escrito e vice-versa, bem como a compreensão do sentido geral de um texto. Contudo, investigar se tal problemática origina-se nos processos de alfabetização não é o propósito da pesquisa aqui apresentada, todavia foi um dos questionamentos levantados a partir dos dados obtidos.

Em relação aos usos no ambiente de trabalho dos conhecimentos adquiridos na escola, verificamos que a maior parte dos alunos alega utilizá-los. Os demais não utilizam por razões como desemprego ou devido à atividade profissional desempenhada que não exige os conhecimentos que a escola oferece. Em geral, muitos acreditam que a escola melhora as relações interpessoais, bem como a comunicação.

Notamos grande incidência na busca pela aplicação prática e imediata do que aprende na escola em seu trabalho, todavia, essa transposição não ocorre facilmente. Sabemos que os gêneros instrumentalizam e que não devemos cercear o aluno de transitar em gêneros diversos, mesmo que ele não conviva com tais gêneros em seu cotidiano.

Toda carência em competências e habilidades reforça a necessidade de uma progressão que contemple a diversidade de práticas sociais, para que dessa forma não se restrinja o ensino da EJA como sendo meramente tecnicista ou profissional, mas que seja uma etapa que permita o aprendizado de várias áreas do saber, seja científico ou não. Consideremos o gráfico abaixo:



Os dados aqui apresentados indicam alguns direcionamentos assumidos pela pesquisa, uma vez que nos permitiu traçar algumas características fundamentais a respeito do perfil do aluno estudado, bem como a valoração atribuída às práticas de leitura e escrita. Como mencionado anteriormente, cada grupo social valoriza certas práticas e, somente valorizando-as, é que haverá a busca pelo aprendizado.

Mais uma vez evidenciamos a questão social que permeia o retorno desses alunos às escolas. Em vários momentos a EJA é instrumento de inclusão social, uma vez que postula a necessidade de incluir àqueles que foram excluídos do processo de escolarização na “idade própria”.

Muitos dos alunos pesquisados ofertavam a mesma resposta no que tange ao questionamento referente à importância da leitura e da escrita. A apreensão de tal análise foi possível por meio do item do questionário em que foram inquiridos a respeito da importância de tais habilidades no mundo atual. Grande parte dos alunos argumentou que não saber ler ou escrever é o mesmo que “*estar cego*” e ser “*dependente*”⁹.

Aspecto muito relevante e que foi possível apreender no decorrer dessa análise é o fato de que os alunos desvinculam a vida profissional da vida escolar, ou seja, reconhecem que estão em uma sociedade letrada, vinculada às mais diversas práticas de leitura e escrita, mas não reconhecem que também em sua vida cotidiana executam atividades que dependem da leitura e da escrita. Para eles, a aquisição de novas habilidades de leitura e escrita devem necessariamente resultar em retorno imediato, ou seja, em melhores condições de trabalho ou novas oportunidades profissionais.

Noutros termos, o grupo pesquisado reconhece a dependência de nossa sociedade à escrita e também reconhece que para se sentirem integrados ao mundo necessitam apropriar-se de tais práticas. A partir dos dados relatados elaboramos uma proposta de aplicação de um agrupamento e progressão didática para esses alunos.

O levantamento de dados realizado permitiu que esboçássemos os contornos do perfil dos alunos das turmas de EJA: já estão inseridos no mercado de trabalho, utilizam grande parte do conhecimento adquirido na escola para aprimorar suas habilidades no ambiente de trabalho assim como nas relações interpessoais.

⁹ Argumentos retirados dos questionários respondidos pelos alunos pesquisados. No decorrer das análises optamos por citar alguns tópicos abordados pelos educandos por evidenciarem a importância da aquisição de novas habilidades e para subsidiar nossos argumentos para a elaboração de uma proposta metodológica.

A preocupação existente entre os alunos em melhorar a prática comunicativa no grupo social em que estão inseridos constitui um dado de extrema relevância, uma vez que evidencia o anseio por melhorias que sejam utilizadas em seu dia-a-dia.

Ao propormos o levantamento de dados tínhamos por objetivo constatar que na modalidade de ensino EJA haveria a circulação de gêneros específicos, completamente diferentes dos gêneros contidos em propostas de agrupamento didáticos direcionados aos alunos do ensino regular. Todavia, os resultados revelaram o contrário. Na verdade, não há especificidade nesta ou naquela modalidade de ensino, as competências e habilidades são as mesmas, assim como as carências apresentadas para efetivar a comunicação.

Percebemos, então, que devemos implementar um ensino de LM que tenha por objetivo a ampliação das competências discursivas, que focalize a importância da comunicação, haja vista o grande objetivo da linguagem: comunicar.

Os questionários e as oficinas didáticas elaboradas foram as ferramentas que proporcionaram nossas constatações, no sentido de que não há um agrupamento de gêneros determinado, o que deve ocorrer é a adaptação do gênero a ser trabalhado ao público ao qual se destina, ou seja, um planejamento detalhado, flexível e aberto para que contorne os possíveis problemas e proponha alternativas para o processo de ensino-aprendizagem. Essas questões serão discutidas em detalhes adiante.

CAPÍTULO 4: PROPOSTA METODOLÓGICA

4.1- Agrupamento didático: uma nova abordagem

No presente capítulo, detalharemos uma opção de proposta de agrupamento didático a ser aplicada nas turmas dos cursos de suplência do segundo segmento do EF. É de extrema relevância ressaltar que não constituirá uma proposta fechada ou tida como inacabada, ao contrário, constituir-se-á em objeto flexível e norteador da prática docente, devendo ser adaptado às diversas realidades a que os alunos da EJA pertencem, conforme já explanado anteriormente.

Abordar a temática de proposta metodológica implica, necessariamente, retomarmos a idéia de currículo escolar. Não nos delongaremos nesta explanação, uma vez que discutir as diversas concepções de currículo não é o objetivo desta pesquisa, focalizaremos os aspectos pertinentes à nossa argumentação para sustentar o caráter aberto e flexível que defendemos.

Assumimos a conceituação de currículo como sendo estruturado em função das capacidades do aluno e de suas experiências, isto é, uma concepção de progressão curricular que respeite as necessidades de aprendizagem apresentada pelos alunos e, desta forma, possa contemplar as expectativas do grupo de alunos atendido. Concordamos com Barbosa, J. (2001) “toda escola deveria guiar suas práticas pedagógicas por uma proposta curricular, decorrente de um projeto educacional que para ser significativo, contextualizado e referendado, deve ser elaborado pela comunidade escolar.” Noutros termos, o currículo ideal é aquele elaborado conjuntamente pela instituição escolar e pela comunidade, para que desta forma, tanto os objetivos da instituição, bem como da comunidade possam ser alcançados, “a escola também tem como objetivo a construção de capacidades, o que transcende ao ensino de conteúdos” (BARBOSA, J. 2001, p. 111).

Transcender o ensino baseado meramente em conteúdos é a abordagem dos PCNs que definem como objetivo da aula de LM o uso da linguagem. Assim, uma proposta centrada no desenvolvimento e ampliação das competências e habilidades dos alunos torna-se a opção mais viável.

Dolz & Scneuwly (2004) retomando Coll (1992), traçam as principais características do currículo, as quais estão em consonância com o exposto acima. Dessa forma, é fundamental que o currículo descreva e explicita o próprio projeto educativo em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade em geral. Para alcançar os objetivos da sociedade e as finalidades educacionais o currículo deve fornecer instrumentos que orientem

as práticas docentes; considerando as condições nas quais tais práticas são realizadas, suas especificidades; analisar as possibilidades de execução, de maneira a evitar a descontinuidade entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino. Estando claro qual o projeto educativo e quais são as finalidades da educação, o docente poderá estabelecer quais são as capacidades e habilidades que seus alunos anseiam desenvolver, assim, o currículo, de acordo com Dolz & Schneuwly, é uma ferramenta que auxilia o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é necessário que o currículo esteja em harmonia com a realidade social e cultural dos indivíduos, que seja capaz de dar ênfase à inter-relação entre as disciplinas, aos processos de aprendizagem e ao desenvolvimento de competências. Um currículo baseado no tipo de competência a ser desenvolvida, dependeria de uma definição das competências que deveriam ser privilegiadas, de acordo com o gênero a ser trabalhado, bem como com a esfera social em que se insere.

Ao assumirmos que a prática pedagógica deve respeitar a pluralidade de realidades culturais, devemos observar a variedade de esferas sociais pelas quais os alunos da EJA circulam. Mais ainda, ao assumirmos um compromisso com o desenvolvimento da cidadania, estamos cientes de tal variedade e de que devemos ampliar os domínios apresentados pelos educandos. Dessa maneira, ao trabalharmos com o gênero discursivo estamos possibilitando não apenas os conhecimentos estruturais, até então único foco do ensino de LM, mas possibilitando que o aluno efetivamente amplie sua capacidade discursiva sendo capaz de transitar pelas mais variadas situações de comunicação.

A tradicional seqüência – narração, descrição, dissertação – tem sido a principal abordagem do ensino de produção textual, no entanto, “a abordagem não é comunicativa, mas sim puramente representacional e a progressão curricular é linear – caminha-se do simples para o complexo, definidos a partir do objeto em questão a ser descrito”. (BARBOSA, J., 2001) A princípio, então, parece-nos fundamental a assunção de uma nova concepção de progressão escolar.

4.2. Progressão em espiral e critérios para uma progressão didática

Ampliar a capacidade de comunicação dos alunos é o objetivo central do ensino de qualquer língua, e constitui o cerne da proposta elaborada pelos pesquisadores Dolz & Schneuwly para o ensino do francês. Na Suíça adotou-se como fórmula geral que “aprender uma língua é aprender a comunicar”, assim, o ensino de LM deve pautar-se pelo

desenvolvimento ou ampliação das competências dos alunos, ou seja, o currículo deve ser fundamentado em competências e habilidades.

É claro que não há proposta de agrupamento que se isente de críticas ou falhas, pelo fato de que toda escolha pressupõe necessariamente privilegiar alguns critérios em detrimento de outros. Um currículo pautado em capacidades e habilidades também apresenta lacunas, uma vez que cada aluno apresenta uma diversidade de capacidades e habilidades, bem como cada grupo social revela expectativas diferenciadas em relação às habilidades e competências que serão desenvolvidas pela escola.

Um dos caminhos para que a escola viabilize essa ampliação de capacidades é a elaboração de uma progressão curricular em espiral, ou seja, o abandono da forma tradicional linear que apenas desdobra uma seqüência de conteúdos ao longo de um período de tempo, assumindo uma progressão em que todos os gêneros (os gêneros selecionados) sejam abordados durante todo o tempo, alterando a complexidade e a profundidade na abordagem dos gêneros trabalhados. Para Barbosa, J. (2001) “a progressão em espiral seria o primeiro critério para a elaboração de progressões curriculares”. Uma progressão espiral é assim definida:

trata-se de eleger gêneros pertencentes a diferentes agrupamentos em todas as séries escolares. Isso significa, por exemplo, trabalhar com gêneros das diferentes esferas – literatura, escola, imprensa, publicidade, política, etc – desde a educação infantil até o fim do ensino médio e não trabalhar com gêneros de algumas esferas somente nas séries finais do ensino fundamental. (BARBOSA, J., 2001, p. 161)

A seleção dos gêneros não deve ocorrer de maneira aleatória, deve contemplar uma série de critérios para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório. ROJO (2002) ao tratar a temática estabelece alguns critérios fundamentais a serem considerados para a organização de uma progressão curricular:

- este último procedimento mencionado acima (o da descrição acurada dos gêneros discursivos) é também necessário para a determinação do *grau de complexidade do objeto* de ensino-aprendizagem;
- já para se determinar as exigências das tarefas envolvidas nas práticas de uso e de análise da linguagem, necessitamos de uma revisão teórica enunciativamente baseada no que diz respeito às teorias cognitivas de processamento da linguagem em produção e compreensão de textos correntes, que ainda está por ser feita. (ROJO, 2002, p.32)

A progressão curricular, portanto, deve estar em sintonia com a descrição dos gêneros e determinar as exigências das atividades, tudo isso ancorado numa teoria enunciativa. Além disso, Rojo (2002) afirma que os critérios acima – *grau de complexidade do objeto* de ensino-aprendizagem e as *exigências das tarefas* nas práticas de linguagem têm de estar em consonância com o *projeto educativo da escola* e dos objetivos de ensino definidos no projeto.

Tais objetivos de ensino e a própria elaboração do projeto educativo estarão submetidos “a uma dupla determinação”, segundo Rojo (2002): as *possibilidades* e as *necessidades* de aprendizagem. De acordo com Rojo (2002) esses determinantes implicam necessariamente na formação de um professor em uma teoria do ensino-aprendizagem de base sócio-histórica vygotskiana, que seja capaz de levá-lo:

- a determinar, por meio da avaliação do *desenvolvimento real* de seus alunos, quais serão as *possibilidades de aprendizagem* para cada objeto de ensino; e, por outro lado,
- a uma reflexão sobre as *necessidades de aprendizagem*, de um ponto de vista histórico-cultural, que, por sua vez, o levará a eleger os objetos histórico-culturais que deverão ser propostos para a aprendizagem no *desenvolvimento potencial* do aluno, na criação de *ZPDs – Zonas Potenciais de Desenvolvimento* – (Vygotsky, 1935). (ROJO, 2002, p. 33)

É possível perceber a necessidade da elaboração do projeto educativo com objetivos claros definidos a partir das possibilidades e necessidades de aprendizagem e todo esse processo deve ser mediado por avaliação contínua, para que seja possível verificar o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial dos alunos. Tais definições contribuirão para a definição do grau de complexidade do objeto e das exigências das tarefas de práticas de linguagem.

Assim, deve ficar evidente que:

- se o objetivo do ensino da língua é instrumentalizar o aluno para que possa compreender e participar de situações comunicativas relativas às diversas esferas sociais de atividade, não há como cumpri-lo, senão tomando as situações de comunicação como ponto de partida. (ROSENBLAT, 2002, p. 203)

Sendo o objetivo da aula de LM a instrumentalização do educando devemos atentar para os critérios utilizados para conceber um agrupamento didático. Dolz & Schneuwly (2004) utilizam-se de três critérios: “1) o domínio social da comunicação a que os gêneros pertencem; 2) as capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses

gêneros; e 3) sua tipologia geral.” A partir desses critérios estabeleceram cinco agrupamentos de gêneros (narrar, relatar, argumentar, expor, instruir ou prescrever), essa não seria a única forma de agrupar gêneros, contudo, de acordo com Barbosa, J. (2002) “tal classificação possui a vantagem de tematizar o contexto social e histórico – pelo critério de domínio social de comunicação – e de considerar aspectos relativos ao ensino/ aprendizagem dos gêneros – capacidades envolvidas.”

Além disso:

Outros critérios para a seleção de gêneros seriam: a) gêneros da esfera pública, já que os gêneros de domínio privado são, muitas vezes, aprendidos sem a necessidade de uma situação formal de ensino; b) o projeto de escola, tendo em vista o tipo de indivíduo que se pretende prioritariamente formar (...); c) gêneros necessários para a vida escolar e acadêmica, pois ajudam a garantir um certo sucesso escolar; d) programações de outras áreas – que podem pressupor o domínio de algum gênero; e) gêneros necessários para o ensino da cidadania. (BARBOSA, J., 2002, p. 172)

Barbosa, J. (2002) ainda acrescenta dois outros critérios para o estabelecimento de uma progressão de gêneros: “a) grau de familiaridade com o gênero e com o tipo de conteúdo temático próprio desse gênero e b) tipo de ancoragem enunciativa.” Percebemos que o trabalho com gêneros discursivos pressupõe um embasamento teórico consistente e um planejamento minucioso para que o gênero selecionado não se transforme em novos pretextos para o ensino de tópicos gramaticais. Assim, definir claramente quais capacidades discursivas serão desenvolvidas permitirá a realização de uma prática de linguagem ancorada em bases enunciativas.

Em relação aos critérios estabelecidos para a elaboração das progressões, é importante ressaltar que nenhum critério é mais importante do que o outro. A progressão curricular deve surgir mediante a interação entre todos os critérios estabelecidos e não a partir da sobreposição de um aos demais.

Para Barbosa, J. (2002) concretizar um trabalho que define os gêneros como objeto de ensino supõe:

- a) seleção de gêneros;
- b) elaboração de uma progressão curricular;
- c) coleta de um corpus de texto pertencentes ao gênero em questão;
- d) análise de um corpus de textos pertencentes a um gênero em questão. Isso porque a descrição de gêneros não parte de um modelo teórico previamente formulado, mas sim da análise de textos efetivamente produzidos;

e) descrição do gênero, tendo em vista sua sócio-história de desenvolvimento, seus usos e funções sociais, suas condições de produção, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo.

f) Elaboração de um projeto de trabalho, levando em conta questões relativas à transposição didática, decidindo que textos deverá selecionar e que elementos da descrição irá privilegiar. Note-se que a definição do que será tematizado em cada gênero junto aos alunos depende da articulação curricular com as demais séries (ou ciclos, ou áreas) e da avaliação das capacidades dos alunos e do que já sabem sobre o gênero em questão, algo a ser avaliado em um primeiro momento diagnóstico. De qualquer forma, a manutenção da coerência com os pressupostos enunciativos e discursivos assumidos depende do fato do trabalho sempre incluir *todos* os componentes da descrição expostos acima. Assim, pode-se até, e isso é adequado, não se esgotar todos os elementos observados, frutos do trabalho de descrição. Mas não se pode explorar apenas o conteúdo temático ou apenas a forma composicional, pois isso descaracterizaria o trabalho com gêneros tal como vimos defendendo.

g) Elaboração de uma seqüência didática do gênero. (BARBOSA, J., 2002, p. 173 – 174)

É preciso salientar que o trabalho com os gêneros discursivos e a assunção de uma progressão curricular baseada em competências e habilidades não implica que o objetivo do EF seja formar pesquisadores de língua, muito menos literatos. O principal objetivo é formar sujeitos que possam expressar-se satisfatoriamente em situações que impliquem a produção ou compreensão de textos e que possam se apropriar das práticas sociais, como a leitura de um jornal ou de um livro de literatura, ou seja, o objetivo é a comunicação, instrumentalizar os aprendizes para que possam comunicar nas mais diferentes situações.

Noutros termos, priorizar o desenvolvimento comunicativo dos alunos para Dolz & Schneuwly (2004) significa:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 49)

Independentemente da modalidade de ensino, não importa se estamos abordando o ensino regular ou o ensino para jovens e adultos, os objetivos a serem alcançados são os mesmos, o ensino de LM visa preparar os educandos para atuar nas mais diferentes circunstâncias comunicativas, isto é, oferecer instrumentos para que o aluno possa desenvolver suas próprias estratégias de comunicação.

Tratando especificamente do aluno de EJA, o ensino de LM, além de proporcionar essa instrumentalização, deve procurar reduzir a distância entre o estudante e a palavra, procurando minimizar as experiências traumáticas vivenciadas na escola, com novos processos de leitura e produção de textos. Assim, a proposta deve contemplar todos os fatores envolvidos na produção textual: o contexto de produção do discurso, as características textuais, as propriedades dos suportes em que circulam e a quem se destinam os textos.

Uma proposta que contemple todos esses fatores estará de acordo com os referenciais para o ensino de Língua Portuguesa no segundo segmento do EF, que define como expectativa de aprendizagem: “espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas da linguagem” (p.18). Entretanto, mesmo elegendo um currículo baseado em competências e habilidades os Parâmetros Curriculares Nacionais não define quais deveriam ser privilegiadas. No agrupamento proposto pelos PCNs, há uma dicotomização entre linguagem oral e linguagem escrita, “baseada nas formas de materialização dos textos e não na análise das suas condições de produção”. (Barbosa, J., 2001, p. 128) Além disso, “não há uma progressão curricular proposta, na medida em que a grande maioria dos gêneros propostos é coincidente nos dois ciclos considerados”. (ibid.)

O agrupamento sugerido pelos PCNs se divide em: *Gêneros sugeridos para a prática de escuta e leitura de textos* (linguagem oral e linguagem escrita) e *Gêneros privilegiados para prática de produção de textos orais e escritos* (linguagem oral e linguagem escrita). O critério assumido – práticas de produção e práticas de escuta – considera os tipos de práticas sociais mais frequentes que envolvem o uso desses gêneros, isto é, alguns gêneros são inseridos na prática de produção enquanto outros são apenas para a compreensão. Além disso, em relação aos critérios utilizados, Barbosa, J. (2001) assim se posiciona:

Concordamos que esse é um fator (as práticas sociais) que deve ser levado em conta e que deve determinar ênfases variadas nessas práticas. Mas julgamos que, na grande maioria dos casos, deve-se, ao focar um determinado gênero, propor tanto atividades de leitura/ escuta quanto de produção de textos (orais ou escritos), ainda que (repetimos) com ênfases variadas, determinadas pelos usos sociais. Isso porque acreditamos que há uma inter-relação entre essas práticas que precisa ser considerada. (BARBOSA, J., 2001, p. 138)

Enquanto Dolz & Schneuwly utilizam-se de domínios para elaborar o agrupamento didático, os PCNs privilegiam a circulação social. Dessa forma, os gêneros são agrupados em

gêneros literários, de imprensa, publicitário, de divulgação científica. O agrupamento assim elaborado torna-se muito amplo, uma vez que desconsidera outros elementos pertinentes aos gêneros, por exemplo, num mesmo agrupamento (de imprensa) encontram-se a carta do leitor, a entrevista, a notícia, os artigos de opinião, gêneros que pertencem à mesma esfera de circulação, entretanto, apresentam condições de produção muito distintas. Ainda em relação aos PCNs:

embora os dois documentos assumam os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem, não são os agrupamentos de gêneros que estão na base da organização de conteúdos, mas sim o tipo de práticas (ou componentes curriculares) – tal e como de costume nos programas de Língua Portuguesa das últimas décadas. (BARBOSA, J., 2001, p. 144)

Percebemos então, que apesar do avanço representado pelos documentos oficiais não temos uma proposta de agrupamento didático baseada nos gêneros discursivos. Na verdade, o agrupamento é elaborado mediante critérios que não estabelecem uma progressão, assumindo o tipo das práticas tradicionais de ensino de LM.

Os cinco agrupamentos propostos por Dolz & Schneuwly (2004) têm obtido resultados positivos para o ensino de LM, haja vista considerar além dos domínios sociais a que o gênero pertence, levarem em consideração as *possibilidades* e as *necessidades* de aprendizagem. Para Barbosa, J. (2001):

O grande mérito desta proposta, a nosso ver, consiste no fato de ela tentar abarcar as finalidades sociais de comunicação – o que pode fortalecer e concretizar uma perspectiva enunciativa de tratamento da linguagem – e, ao mesmo tempo, levar em consideração o desenvolvimento de capacidades lingüísticas e discursivas – algo fundamental – já que se trata, no caso específico, de pensar em situações de ensino-aprendizagem. (BARBOSA, J., 2001, p. 147)

Assim, além de considerar o domínio social de comunicação a que o gênero pertence, as capacidades de linguagem necessárias para o domínio do gênero o agrupamento elaborado por Dolz & Schneuwly (2004) foi pensada para situações de ensino-aprendizagem, prevendo uma progressão curricular. Ao contrário das progressões tradicionais que são lineares e supõe uma aprendizagem aditiva, os autores propõem uma progressão curricular em espiral:

supondo assim diferentes idas e vindas aos mesmos objetos e a tematização, numa mesma série escolar, de gêneros pertencentes a diferentes

agrupamentos. Os agrupamentos seriam então, um instrumento para a construção de progressões. Assim, num nível intra-série, um primeiro parâmetro seria dado pela presença de diferentes gêneros, pertencentes a várias esferas de atividades. Num nível inter-séries, teríamos, ao mesmo tempo, um certo aumento da diversidade de gêneros, sempre tendo em vista um certo aumento da diversidade de gêneros, sempre tendo em vista uma certa complexificação do objeto e a possibilidade de retomada de gêneros anteriormente trabalhados, através de abordagens em diferentes níveis de complexificação. (BARBOSA, J., 2001, p. 160)

Dentro dessa perspectiva, a progressão curricular dos gêneros em espiral implica no trabalho com gêneros pertencentes a domínios sociais diversos em todos os níveis do ensino, não restringindo certas habilidades para o início ou o final do ensino fundamental, por exemplo.

Parece-nos fundamental para a assunção de uma abordagem metodológica baseada nos gêneros discursivos a elaboração de uma progressão curricular que sustente e abarque todos os objetivos, capacidades e habilidades lingüísticas a serem desenvolvidas ao longo do EF. Para Barbosa, J. (2001) uma progressão curricular deve:

- ser definida em função e em decorrência do projeto educacional da escola e das programações curriculares das demais áreas;
- ser concebida em *espira*, o que significa que, em cada série, se deve trabalhar com gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos estabelecidos como referência, sempre num crescente de complexificação em termos dos gêneros escolhidos, e que a (re)visitação a certos gêneros pode e deve estar prevista, mas a partir do estabelecimento de abordagens mais complexas;
- pautar-se em alguns critérios de base enunciativa e discursiva que poderiam ajudar a determinar a seleção e a seqüenciação dos gêneros e, eventualmente, a escolha de exemplares textuais pertencentes a esses gêneros. Dentre possíveis critérios teríamos: operações discursivas, multiplicidade de vozes em jogo, perspectiva enunciativa, ancoragem enunciativa etc.;
- a partir da complexificação dos objetos, definir as capacidades solidárias à apropriação de um ou mais gêneros para que seja possível propor situações de aprendizagem, nas quais as demandas externas entrem em conflito com as possibilidades internas, o que poderia produzir saltos qualitativos;
- supor o desenvolvimento do trabalho com gêneros num regime de imersão e não simplesmente de “visitação”, pressupondo uma metodologia que vise não só a apreensão do conteúdo, mas o desenvolvimento de capacidades. (BARBOSA, J., 2001, p. 176 – 177)

A partir da elaboração da progressão curricular o trabalho com gêneros deverá ser estruturado em seqüências didáticas detalhadas que nortearão a concretização das atividades.

No próximo item detalharemos a relevância das seqüências didáticas bem como a relação com o Ensino para Jovens e Adultos.

4.3. Seqüência didática, agrupamento de gêneros e EJA: assumindo uma nova metodologia

Após nossas considerações a respeito da importância das progressões curriculares e dos agrupamentos didáticos dos gêneros discursivos, passaremos a discussão sobre as seqüências didáticas e sua implicação no ensino de LM para as turmas de EJA.

Primeiramente, é primordial a definição de seqüência didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) assim definem:

Uma “seqüência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

A seqüência didática tratará, portanto, dos caminhos a serem percorridos para que haja o domínio do gênero trabalhado, por meio de atividades que explorem as diversas características do gênero. A estrutura base de uma seqüência didática define-se primeiramente pela:

apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. (...) Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. (ibid.)

Utilizar a seqüência didática implica em um ensino de imersão, isto é, o gênero é apresentado aos alunos por meio de diversas atividades e textos representantes do gênero resultando em uma produção inicial. Essa primeira produção servirá ao professor como instrumento avaliativo, para que ele possa verificar quais elementos do gênero oferecem maior dificuldade, quais foram apreendidos e a partir dessa primeira avaliação constatar se a

seqüência elaborada está de acordo com os resultados apresentados ou se carece de alterações para satisfazer os problemas identificados. As atividades propostas são organizadas em módulos didáticos que permitirão o domínio do gênero. No momento da produção final, o docente e o aluno poderão constatar o sucesso obtido, sendo, portanto, um outro momento de avaliação.

Em relação ao ensino de LM, salientamos a importância das progressões curriculares, dos agrupamentos didáticos e, finalmente, das seqüências didáticas. Qual seria a relação destes elementos e a EJA? Em que parte de nossa análise constatamos tal estreitamento? Passemos a essa discussão.

Ao iniciarmos a pesquisa, o objetivo era a elaboração de uma proposta de agrupamento didático destinada ao ensino de LM para a modalidade de EJA, pois os materiais destinados a essa modalidade de ensino não contemplam o desenvolvimento de competências e habilidades e, portanto, não estão em consonância com os objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

O agrupamento proposto por Dolz & Schneuwly, bem como o apresentado pelos PCNs são destinados aos alunos do ensino regular. Parecia-nos, então, fundamental a elaboração de um agrupamento destinado exclusivamente às turmas de educação de jovens e adultos, uma vez que possuem expectativas de aprendizagem diferentes dos alunos do ensino regular.

Assim, para avaliar a aplicabilidade do ensino baseado em gêneros discursivos, elaboramos uma série de oficinas com turmas do segundo segmento do EF, gêneros esses selecionados com base na proposta de Dolz & Schneuwly (2004). A primeira delas foi com o gênero Receita. Elaboramos uma seqüência didática seguindo a estrutura base já mencionada – apresentação da situação, produção inicial, módulos didáticos, produção final – para que os alunos pudessem identificar as características inerentes ao gênero em questão, definindo os elementos essenciais ao gênero e, desta forma, pudessem produzir exemplares do gênero Receita. A seleção desse gênero seguiu os critérios discutidos, ou seja, definimos em função da turma para a qual elaboramos a oficina: uma turma constituída por alunos adultos, trabalhadores e que estavam retornando aos bancos escolares após anos sem estudar. Partimos do pressuposto que o gênero Receita possuía circulação entre eles e que, apesar de aparentemente corriqueiro, representaria dificuldades para os educandos.

No decorrer da oficina fomos constatando o desinteresse da turma, a partir da realização dos primeiros módulos didáticos que contavam com a apresentação do gênero e identificação dos elementos comuns a diversas Receitas, ficou evidente que o gênero

selecionado não representava um desafio para a turma. Graças a opção pelo trabalho com seqüências didáticas foi possível contornar os problemas identificados. Isso porque “as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho (...)” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.111).

Assim, reestruturamos a seqüência didática, desta vez adequando-a ao projeto educativo da escola, à progressão curricular e aos objetivos dos alunos. Desta forma, envolvemos as demais disciplinas no trabalho com o Gênero Receita, desenvolvemos discussões sobre nutrição, economia doméstica, substituições alimentares, equivalências entre medidas e, a partir dos resultados desses debates, elaboramos um livro de receitas. A turma envolvida estava participando da Feira Cultural – evento realizado pelas escolas municipais da cidade de Uberlândia – e como parte do projeto educativo da escola, os alunos realizaram o “lançamento” do livro produzido e “divulgação” para toda a escola. Ao contarmos com a flexibilidade que a seqüência didática oferece superamos os problemas identificados e conseguimos finalizar a oficina com sucesso.

Apesar do transtorno no início da primeira oficina propusemos um trabalho com Contos de Fadas, mesmo temendo rejeição pela temática. Com a experiência obtida na primeira oficina e já conhecendo um pouco mais os alunos elaboramos a seqüência didática procurando adequar o gênero aos objetivos dos alunos. É relevante destacar que a adaptação das seqüências às necessidades dos alunos exige, da parte do professor:

- analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da seqüência e das características do gênero;
- escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da seqüência;
- prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas. (ibid.)

Seguindo os passos acima para adequação da seqüência didática elaboramos uma seqüência didática em que discutíamos contos de fadas modernos e tradicionais, as finalidades dos contos de fadas, aspectos relacionados à literatura infantil, a origem e a finalidade dos Contos de Fadas, destacando que na verdade o gênero considerado infantil não é tão infantil assim, é uma forma de tratar grandes problemas existenciais, lidar com problemas delicados como a presença de uma madrasta, a morte do familiar, dentre outros. Vários alunos (as) vivenciavam situação semelhante, tinham filhos e viviam com outros companheiros que não

eram os pais biológicos dessas crianças. As discussões propiciaram além da apreensão de um novo gênero a solução de vários problemas e esclarecimento de dúvidas dos alunos. De maneira surpreendente, a turma se envolveu e obtivemos grande êxito no trabalho.

Numa primeira análise, os resultados iniciais das oficinas pareceram ratificar a necessidade de uma nova proposta que privilegiasse exclusivamente os alunos da EJA, entretanto, ao realizarmos uma análise detalhada, começamos a verificar os problemas enfrentados na primeira oficina. Assim, percebemos que não estávamos considerando o gênero como parte de um currículo aberto e flexível, inserido num projeto educativo, que deveria ser adaptado às expectativas do grupo, bem como não consideramos quais as habilidades que os alunos já possuíam. Além disso, não respeitamos uma das principais características do currículo: o envolvimento de várias disciplinas.

Dessa forma, verificamos que o problema não estava no gênero selecionado, mas sim na seqüência didática elaborada que não contemplou os aspectos mais significativos para a realização da transposição didática: quais competências desenvolver? Quais expectativas o grupo social possui? Todos esses questionamentos foram respondidos satisfatoriamente pelo sucesso com o gênero Conto de Fadas, mesmo *a priori* considerado um gênero infantil, a seqüência elaborada contemplou os anseios da comunidade que apresentava várias dúvidas em relação à educação dos filhos, preconceitos com o gênero, dentre outros problemas. A primeira oficina ressaltou a importância da avaliação constante para superar dificuldades e da necessidade de uma seqüência flexível que permita alterações durante o processo de ensino-aprendizagem.

Diante das análises das oficinas iniciais, questionamos se a elaboração de uma nova proposta, pressupondo que o ensino deve ser diferenciado para a EJA, não seria uma nova forma de exclusão ou até mesmo uma forma de desrespeito às pluralidades culturais existentes, afinal uma proposta que contemple apenas competências e habilidades do mercado de trabalho seria reduzir o ensino a uma categoria meramente profissionalizante, negando ao aluno a oportunidade de transitar por outras esferas sociais.

Tal perspectiva nos pareceu coerente e, dessa forma, alteramos o objetivo primeiro da pesquisa-piloto. Não elaboraríamos uma nova proposta, mas estaríamos propondo a aplicabilidade da proposta de agrupamento didático elaborada por Dolz & Schneuwly (2004) para o ensino de LM nas turmas de EJA. A proposta não foi elaborada para o ensino de jovens e adultos, direciona-se aos alunos do ensino regular, todavia, a partir das oficinas realizadas constatamos que não há gênero específico para esse ou aquele aluno, o que deve existir é a

elaboração de seqüências didáticas que correspondam aos objetivos dos alunos e do grupo social em que estão inseridos.

Qualquer gênero pode ser trabalhado com sucesso, para tanto basta que o professor conduza sua prática considerando as habilidades e competências que os alunos possuem e defina quais objetiva ampliar. O problema enfrentado atualmente é que há a intenção de trabalhar com gêneros discursivos, contudo não ocorre um real planejamento, definindo estratégias e uma seqüência para efetivar o trabalho em questão.

Assim, mais do que atender às necessidades da EJA, a proposta construída por Dolz & Schneuwly (2004) abarca as finalidades sociais de comunicação, o que ressalta a perspectiva enunciativa da linguagem, ao mesmo tempo, em que considera o desenvolvimento de capacidades lingüísticas e discursivas. Os domínios sociais foram tomados como critérios, bem como a especificidade das esferas da comunicação humana. Outro aspecto de extrema relevância é o trabalho contínuo com a linguagem em suas modalidades oral e escrita, contribuindo para minimizar a dicotomia existente entre oral e escrita.

É importante destacar que mesmo a proposta de Dolz & Schneuwly (2004) não constitui um construto acabado, na verdade é uma proposta aberta e flexível, conforme nossa definição de currículo. Da mesma forma que os autores defendem para o EF regular um ensino desenvolvido em espiral, ou seja, todos os gêneros devem ser trabalhados em todas as etapas (séries) do ensino, ampliando apenas a complexidade e a aplicabilidade do gênero. Assim, não teríamos conteúdos determinados em função da série, mas habilidades e competências que seriam desenvolvidas durante todo o ensino fundamental, aprimorando a complexidade das mesmas. Dolz & Schneuwly assim justificam e defendem a assunção do ensino em espiral:

- ele oferece aos alunos vias diferentes de acesso à escrita e, assim, realiza o princípio *pedagógico* de diferenciação (Schneuwly, Rosat, Pasquier e Dolz, 1993). Podemos, com efeito, supor que as capacidades de escrita de cada aluno não se distribuem uniformemente nos diferentes agrupamentos; determinado aluno terá mais facilidade para argumentar, um outro para narrar e assim por diante. A escrita não aparece como único obstáculo, difícil de transpor, mas como um domínio que se pode abordar por diversos caminhos, mais ou menos fáceis;
- de um ponto de vista *didático*, a diversificação dos gêneros trabalhados, regulada pelos agrupamentos, oferece a possibilidade de definirmos especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos. Trata-se de um princípio elementar de construção por confronto com o mesmo e o diferente;
- *psicologicamente*, numerosas operações de linguagem, necessárias, por exemplo, para dominar a narração no sentido em que a definimos, estão

intimamente ligadas a um agrupamento de gêneros e exigem um ensino-aprendizagem direcionado que, além disso, é necessário que se faça em diferentes níveis de mestria (...);

- finalmente, as *finalidades sociais* do ensino da expressão impõem um trabalho específico para desenvolver as capacidades dos alunos em domínios tão diversos quanto a linguagem como instrumento de aprendizagem ou como *mimeses* da ação a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 62-63)

O processo de ensino-aprendizagem tal como sugerido pelos autores evidencia que o trabalho com a linguagem deve ser amplo, considerando-a em sua dinamicidade e em sua multiplicidade de usos e aplicações. Assim, diante de todos esses elementos não nos parece coerente a elaboração de um novo agrupamento didático para as turmas de EJA. O que nossos resultados constataram foi a importância da elaboração de seqüências didáticas que se destinem aos alunos da EJA, ou seja, o problema maior enfrentado está na transposição da teoria para a prática. Não basta simplesmente assumir os gêneros como objetos de ensino, é fundamental a proposição cuidadosa de um projeto de ensino, de uma progressão curricular e de seqüências didáticas adaptadas ao grupo social atendido.

É de extrema valia ressaltar que os agrupamentos sugeridos estão relacionados com três níveis de operações de linguagem em funcionamento, a saber: “representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação); estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas); escolha das unidades lingüísticas ou textualização (capacidades lingüístico-discursivas);” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 63).

Torna-se novamente claro o fato de que a aula de LM deve ser um espaço privilegiado para o uso da linguagem e não de um saber estanque que não permite a reflexão ou a diversificação dos usos sociais da língua. Acreditar que os alunos da EJA possuem capacidades ou habilidades diferenciadas dos alunos do ensino regular é uma falácia, uma vez que ambos são falantes da mesma língua, sujeitos do mesmo processo sócio-histórico-cultural, ou seja, ambos possuem as mesmas capacidades discursivas, a variável existe no que se refere ao grau de complexidade destas.

Defendemos, pois, uma metodologia diferenciada que respeite as peculiaridades dos alunos da EJA, jamais a infantilização ou profissionalização do ensino de jovens e adultos. Entretanto, para que o ensino de LM realmente instrumentalize os alunos é imprescindível modificação, bem como a capacitação de profissionais para trabalharem com uma nova abordagem.

Diversas oficinas foram realizadas com os alunos das escolas pesquisadas utilizando o agrupamento proposto por Dolz & Schneuwly (2004) mencionado anteriormente. Os resultados foram surpreendentes, uma vez que o currículo pautado em domínios permite a extrapolação do universo gramatical e textual, contemplando aspectos sociais, históricos e culturais. Ao trabalharmos o gênero publicitário, evidenciamos o caráter persuasivo das propagandas, mesmo que sutis.

Interessante numa proposta que permita a reflexão sobre a língua é destacar as finalidades e as conseqüências do uso da linguagem. Assim, demonstramos aos educandos o quanto a palavra é um instrumento semiótico e ideológico e que seu domínio significa poder. A partir do momento em que sabemos utilizar a linguagem nas mais diferentes circunstâncias, isto é, ao instrumentalizar os alunos, estamos cumprindo a função do ensino de LM que é de formar cidadãos partícipes da comunidade e capazes de transitar por entre os diversos gêneros discursivos ou esferas sociais de nossa sociedade.

Desta forma, defendemos a utilização da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) na EJA, a proposta não é inédita, contudo, a aplicação é fundamental para a ampliação das competências e habilidades dos alunos. Ademais, um currículo fundamentado em gêneros constitui um currículo aberto e flexível, sendo adaptável à heterogeneidade que compõe a EJA, bem como a pluralidade que existe em nosso país. A escolha pela proposta de Dolz & Schneuwly (2004) em detrimento da proposta contida nos PCNs justifica-se pelo fato de que acreditamos na melhor aplicabilidade do agrupamento baseado em domínios sociais. A proposta dos PCNs, como já discutido anteriormente, refere-se às esferas de circulação social priorizando alguns gêneros orais e alguns gêneros escritos, assim ao limitar o trabalho com gêneros os PCNs, terminam por retomar as tradicionais progressões curriculares.

Noutras palavras, as oficinas realizadas a partir do agrupamento didático elaborado por Dolz & Schneuwly (2004), os anseios revelados pelos alunos por meio dos questionários revelaram a aplicabilidade da proposta elaborada por eles nas turmas de EJA, bastando para isso que o professor estabeleça seqüências didáticas adequadas e esteja atento durante todo o processo de ensino-aprendizagem para que possa corrigir possíveis inadequações e solucionar dificuldades. Todos esses resultados retomam o que pontuamos no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos: o professor deve ser um sujeito ativo no processo de ensino, tornando-se um pesquisador e não apenas um receptor de pesquisas de outrem. O docente deve avaliar constantemente sua prática para verificar as modificações necessárias e as implementações possíveis.

O ensino de LM sofreu várias modificações nas últimas décadas resultando na assunção do texto como objeto de ensino. As regras gramaticais deixaram de constituir o aspecto fundamental das aulas de língua portuguesa, sendo abordadas como um recurso para a produção textual. Assumir o texto como objeto de ensino implica em assumir uma abordagem sociointeracionista de ensino, isto é, uma concepção de linguagem enquanto interação social.

Os gêneros discursivos estão inseridos nesta perspectiva e para nós constituem o material essencial para o ensino de LM. Ao trabalhar com turmas de Educação de Jovens e Adultos constatamos a carência de materiais didáticos e recursos metodológicos para que o ensino de LM fosse realmente uma ferramenta para instrumentalizar os aprendizes e, desta forma, ampliar as competências discursivas dos alunos.

Nossas investigações evidenciaram que o problema principal está na falta de um projeto educativo, na inexistência de uma progressão curricular coerente com essa modalidade de ensino e principalmente na ineficácia dos professores para proceder a transposição didática dos gêneros selecionados. Assim, concordamos com Rojo (2002):

a construção dos próprios currículos para o Ensino Fundamental, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais, pautados essencialmente no processo de construção da cidadania. (ROJO, 2002, p. 28)

Assumir uma nova metodologia para o ensino de LM nas turmas de EJA é contribuir para o processo de construção da cidadania prática fundamental para inclusão social. Percebemos que não era necessário a elaboração de um novo agrupamento de gêneros discursivos destinado especialmente para as turmas de EJA. Os gêneros que circulam nessa modalidade de ensino, bem como as capacidades e habilidades lingüísticas são as mesmas que encontramos nas turmas de ensino regular, a diferença reside no grau de complexidade em que se apresentam.

Dessa maneira, foi possível verificar que qualquer gênero será trabalhado com sucesso, bastando para tal a construção de seqüências didáticas elaboradas considerando o perfil dos alunos e suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. O professor deve proceder uma avaliação contínua de sua prática para identificar problemas e propor soluções e quando necessário realizar adaptações nas seqüências didáticas.

Assim, devemos assumir uma posição de reflexão diante da prática educativa em sala de aula, respeitando a pluralidade e heterogeneidade que encontramos em qualquer

modalidade de ensino, para que possamos adequar os currículos à realidade dos educandos bem como implementar a elaboração de materiais didáticos para viabilizar a transposição didática.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no decorrer deste trabalho evidenciamos que o ensino pautado em bases enunciativas contribui de forma fundamental para a formação do indivíduo, possibilitando o exercício pleno de sua cidadania. Todavia, assumir e exercer tal prática no cotidiano escolar não constitui uma atividade fácil.

Assumir os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino implica muito além de uma mudança de paradigma, implica na assunção de um conceito de currículo aberto e flexível. Tal perspectiva é complexa uma vez que em nossas escolas ainda existem raízes profundas no tradicionalismo escolar fundamentado em progressões conteudísticas. Além disso, precisamos de docentes preparados para lidar com a heterogeneidade das classes de EJA, docentes capazes de definir as expectativas do grupo social com que trabalham, constatar quais habilidades e competências já possuem e quais necessitam ser ampliadas.

O ensino de LM orientado por bases enunciativas significa que o planejamento curricular não se dará em função de conteúdos gramaticais, ao contrário, o planejamento ocorre em função das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ou ampliadas nos alunos. Os conhecimentos gramaticais serão selecionados em função do gênero a ser trabalhado e não o contrário. É de extrema valia ressaltar que o ensino da norma padrão, das regras gramaticais não é negligenciado ao assumirmos uma perspectiva enunciativa, ao contrário, torna-se significativo, uma vez que está vinculado às situações de práticas sociais, proporcionando a reflexão sobre a língua e não simplesmente a decorar ou a aplicar regras e exceções. Concordamos com Barbosa, J. (2001) ao afirmar:

Um trabalho com gêneros supõe não um trabalho por visitação, comum em livros didáticos – algo como ler um ou dois textos pertencentes a um gênero, responder perguntas de compreensão, trabalhar questões gramaticais e, por fim, produzir um texto -, mas, sim um trabalho intensivo que recorte as características das esferas de circulação e dos gêneros – as condições de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Para tanto, há que se propor um trabalho que integre as práticas de leitura, produção e análise linguística (incluindo gramática). (BARBOSA, J., 2001, p. 218)

Diante disso, constatamos que o trabalho com os gêneros discursivos não é uma tarefa fácil, requer pesquisa, planejamento e um constante ir e vir no gênero selecionado.

Iniciamos nossa pesquisa traçando por objetivo investigar quais os gêneros discursivos teriam circulação nas turmas de EJA, pois acreditávamos que encontraríamos diferenças importantes entre os gêneros discursivos que estavam presentes na realidade destes alunos e na realidade dos alunos que freqüentam o ensino regular. Mediante os resultados obtidos a partir de nossa investigação foi possível identificar algumas das principais dificuldades apresentadas pelos alunos, dificuldades estas, geralmente associadas à não capacidade ou a não habilidade para expressar-se adequadamente em determinados gêneros, constatando a necessidade do ensino voltado para o desenvolvimento da competência discursiva.

Em contrapartida, foi possível identificar que mesmo os gêneros considerados mais simples, como a Receita e o Conto de Fadas, despertam o interesse dos alunos, proporcionando o envolvimento das diversas disciplinas, bem como permite a exploração dos recursos lingüísticos contribuindo para a instrumentalização dos aprendizes, uma vez que desenvolve novas competências e habilidades.

A proposta inicial era construir uma progressão didática direcionada ao grupo de alunos pertencentes à EJA, todavia, com os resultados de nossas sondagens e das oficinas realizadas - oficinas baseadas na proposta de Dolz & Schneuwly (2004) - nos evidenciaram que mesmo tendo sido uma proposta direcionada aos alunos do ensino regular, é aplicável à esfera de alunos da EJA.

O sucesso na realização das atividades demonstrou que não existem gêneros específicos para grupos de alunos específicos, afinal, as habilidades lingüísticas são as mesmas, independente da idade. Dentro desta perspectiva, elaborar uma proposta somente para os alunos da EJA nos pareceu excludente, como se atestássemos a incapacidade dos alunos em desenvolverem as habilidades e competências requeridas dos alunos do ensino regular. Ao percebermos a possibilidade de aplicação da proposta elaborada por Dolz & Schneuwly (2004), verificamos que na realidade a aprendizagem efetiva está estreitamente associada à seqüência didática elaborada pelo professor.

Desta maneira, cabe ao educador assumir a postura não apenas de leitor de pesquisas, mas a posição de pesquisador, de investigador permanente de sua prática para que possa delimitar quais as necessidades do grupo de alunos atendido e seus objetivos de aprendizagem. Assumindo uma postura ativa diante do processo de ensino-aprendizagem, não importa o gênero selecionado, com certeza haverá novas competências e novas habilidades a serem implementadas.

Defendemos, pois, a utilização dos gêneros discursivos como objeto da aula de LM para que possamos realizar uma prática docente inclusiva, oferecendo aos alunos da EJA a

possibilidade de transitar pelas mais diferenciadas esferas de comunicação. Desta forma, além de ampliar as expectativas desses alunos estaremos contribuindo efetivamente para a inclusão social, tão mencionada nos referenciais da educação de jovens e adultos.

Uma vez que estamos assumindo um currículo construído a partir de competências e habilidades, não importa o gênero e, sim, quais competências e habilidades desenvolver. Tal seleção ocorre por diagnóstico do docente para que perceba as carências que devem ser sanadas e quais capacidades devem ser ampliadas.

Reforçamos, ainda, que pesquisas direcionadas ao Ensino de Jovens e Adultos devem ser estimuladas por todos os níveis governamentais e acadêmicos, isto pelo fato de que as Universidades não preparam os futuros professores para desenvolver o trabalho diferenciado que tal ensino exige. Pouco se fala no meio acadêmico a respeito da EJA, pouco se pesquisa e pouco se propõe. Pesquisas e projetos de extensão universitária são extremamente relevantes para que possamos contribuir para um ensino significativo e consciente. Considerando o crescente número de cursos de EJA, o número de discussões sobre o assunto é acanhado. Esperamos que nosso trabalho constitua um elemento “perturbador” à medida que possa despertar dúvidas, indagações e desejo por implementações no ensino.

Várias questões ficam em aberto, porém tornam-se sugestões para novas investigações que contemplem a Educação de Jovens e Adultos, um campo ainda pouco explorado pelos pesquisadores e extremamente carente de reflexões e propostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 1929/1979.

_____. “Os gêneros do discurso”. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1979.

BRASIL (1996). **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 2º segmento do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF.

_____. (2000). Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos: Parecer**. Brasília, 2000. URL: www.acaoeducativa.org/parecer.PDF

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

BARBOSA, Marly de Souza. **O lugar da discussão oral argumentativa na sala de aula: uma análise enunciativo – discursiva**. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. 7.ed. Campinas: Unicamp, 1998.

BRONCKART, J.P. **Genre de textes, types de discours et opérations discursives**. Emjeux, vol. (37-38): 31-97

CAMARGO, Poliana S. A. Santos. **Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem**. 2005. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COSTA, Iara Bemquerer. **Gêneros textuais e tradição escolar**. REVISTA LETRAS, Curitiba, n. 66 pp. 177-189, maio/agosto 2005. Editora UFPR.

DIONÍO. AP, MACHADO, A.R. e BEZERRA, M. A (orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J. & SCHNEWLY, B. “La séquence didactique: une démarche d’enseignement de l’oral. _____ (Orgs.) **Pour une enseignement de l’oral: initiation aux genres formels à l’école**, Paris: ESF Editeur, 1998.

DOLZ, J. & SCHNEWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. www.anped.org.br/generosescolaresbe11.pdf Acesso em: 27/12/06

_____. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução/ Organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARIAS, Adriana Medeiros. **O processo de constituição de políticas públicas para formação de educadores de jovens e adultos: experiências formativas na cidade de São Paulo no período de 1989 a 2000**. 2003. 220f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FERREIRA, Norma S. de Almeida. **Ainda uma leitura dos parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. REVISTA IBEP, O ensino de Língua Portuguesa, julho de 2001.

FREIRE, Paulo. (1970) **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1987.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.

GOULART, Cecília M. A.. **Letramento e Polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, set-dez, n° 018. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: Brasil, pp. 5-21.

HADDAD, Sérgio. (coord.) **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. São Paulo. 2000. Disponível em: www.acaoeducativa.org/Ejala.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____, Ângela B. (org.) **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LOPES, Selva P.; SOUSA, Luzia S. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?**

MACHADO, A. R. **Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade**. Revista Delta, vol. 16, n. 1, 2000 (1-26)

MACHADO, A.R., BEZERRA, M. A., DIONÍSIO, A. P. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Lucerna, Rio de Janeiro: 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.

PAZ, Carolina Rodrigues. BENKOUICHE, Tâmara. **Comunidade EJA on-line: um ambiente web para integração de profissionais e pesquisadores da EJA**. Universidade Federal de Santa Catarina.

PESSOA, Walter. **A coleta de dados na pesquisa empírica**. Disponível em: <<http://www.cgnet.com.br/~walter/artigo.html>>

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. (1999) O oral e o escrito em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros discursivos Caderno de Resumos do II Congresso da ABRALIN: 33. UFSC/ ABRALIN, Florianópolis.

_____. (org). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula – praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SAITO, Cláudia L. N. (orient.). GODENY, Juliana e PEREIRA, Liliane. **Por que ensinar a partir da teoria dos gêneros textuais?**

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de alunos das camadas populares em um programa de EJA.** Apresentado no GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas, durante a 25ª reunião da ANPEd, realizada em Caxambu, MG, de 29 de setembro a 02 de outubro de 2000.

SCHNEWLY, Bernard. “Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques”. In: Reuter (Ed.) **Les Interactions lecture-écriture.** Bern: Peter Lang, 1994.

SIGNORINI, Inês; MARCUSCHI, Luiz Antônio et al (orgs.) **Investigando a relação oral/escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Editora da Universidade de São Paulo/ Ícone Editora Ltda. 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Martins Fontes, 3ª edição, 1991.

VYGOTSKY, L.S., LEONTIEV, A . LURIA, A . e OUTROS. **Bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento.** Editora Moraes. São Paulo. 1ª edição, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/** L.S. Vigotski; Org. Michael Cole...[et al.]; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES E ANEXOS

Anexo 01: Questionário para levantamento de dados

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA
ORIENTADORA: PROF. DR^a. MAURA ALVES DE FREITAS ROCHA
PESQUISADORA: CAROLINE C. MARRA

Este levantamento tem por objetivo conhecer melhor suas necessidades para que possamos oferecer durante as aulas os conteúdos mais importantes para que você se desenvolva. Não é preciso se identificar, mas seja o mais sincero possível nas respostas dadas. Os resultados desta pesquisa serão utilizados em pesquisas e em artigos sobre o assunto, caso não concorde, favor deixar a folha em branco.

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____ Série: _____ Profissão: _____

Marque com que freqüência você executa, em casa, as atividades abaixo :

lê livros de vários tipos	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
faz lista de compras, obrigações	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
utiliza manuais de instruções	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
escreve diário	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
escreve cartas	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
escreve bilhetes,	()	()	()	()	()

recados	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
lê jornais	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
lê revistas	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre

Outras:

Em seu ambiente de trabalho você utiliza a leitura e a escrita com qual freqüência nas atividades

abaixo:

Leitura de bilhetes, anotações	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
requerimentos, memorandos	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
Leitura de projetos	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
Leitura de manuais	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
Leitura de livros da área	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
Leitura de bulas, de rótulos de embalagens	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
Leitura e preenchimento de notas fiscais	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre
Leitura de Instruções de uso dos produtos	()	()	()	()	()
	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	sempre

Outras:

Que textos no seu dia – a – dia você encontra mais dificuldade para ler ou escrevê-los? Procure fazer uma listagem do mais difícil para o mais fácil.

- a) _____ b) _____
c) _____ d) _____

Você acha que aprender a ler e a escrever é importante? Por quê?

Seus pais consideram importante aprender a ler e a escrever? Por quê?

O que é que o indivíduo aprende quando aprende a ler e a escrever?

Que situação fez com que interrompesse os estudos? O que o motivou a voltar à escola?

O que faria com que você abandonasse a escola?

Explique quais são suas expectativas em relação à escola. Qual é a sua maior necessidade de aprendizagem?

Você utiliza no trabalho os conhecimentos que aprende na escola?

() Sim () Não Explique:

Tabela 01: Sexo

Masculino	Feminino
53%	47%

Tabela 02: Idade

Idade	Total de Alunos
< 20	83
20 – 24	05
25 – 29	13
30 – 34	10
35 – 39	11
40 – 44	10

45 – 49	03
50 – 54	02
55 – 59	00
60 – 64	03
65 – 69	00
Não declarou	04

Tabela 04 Uso dos conhecimentos no trabalho

Uso dos conhecimentos no trabalho			
Sim	Não	Não Respondeu	Total
113	22	08	143