UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Acadernos do Aplicação

Temática especial:

Leitura em diferentes gêneros e áreas do conhecimento:
transpondo os limites das disciplinas

Porto Alegre
v. 22, n.1, janeiro a junho de 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Sumário

Editorial.....	5
----------------	---

Temática especial

Leitura em diferentes gêneros e áreas do conhecimento: transpondo os limites das disciplinas

Gêneros discursivos em sala de aula: uma alternativa para melhorar a leitura e a escrita na EJA – Ensino Médio <i>Soeli Aparecida Rossi de Arruda, Maria Rosa Petroni</i>	7
Contar histórias: corpos/corpus em performance <i>Shirlei Milene Torres</i>	23
O processo de criação artística de ilustradores de livros de imagem e a constituição de leitores <i>Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araújo</i>	55
Jovens leitores e suas práticas de leitura <i>Rozeli Frasca</i>	69

Pesquisa em Educação Básica

Um olhar sobre a linguagem de adolescentes de classe socioeconômica privilegiada <i>Nara Beatriz Kreling da Rosa, Lúgia Mothes</i>	93
Vivendo a meteorologia para construir a climatologia: experiências práticas no Ensino Fundamental <i>Maira Suertegaray Rossato</i>	113
Leitura e escrita no ensino de ciências e biologia: a visão antropocêntrica <i>Heloisa Junqueira, Eunice Aita Isaia Kindel</i>	145
Situação de estudo: uma possibilidade de superação dos limites disciplinares <i>Eva Teresinha de Oliveira Boff, Tatiele Walker Soardi, Maria Cristina Panse- ra de Araújo, José Cláudio Del Pino</i>	163

Relatos de experiências

Emília vai à escola: experimentos
com a literatura infanto-juvenil de Monteiro Lobato
Maria Afonsina Ferreira Matos, Davi Carvalho Porto189

Formando alunos leitores no diálogo entre universidade
e escola: a experiência da *Ciranda de Leitura de Ciências*
Maria Matos, Carla Mendes Maciel, Mariana Lima Vilela.....203

Pensando conteúdos e metodologias em sala de aula:
a experiência da Sociologia no Colégio de Aplicação da UFRGS
Lisandro Lucas de Lima Moura, Rodrigo Belinaso Guimarães215

Dos cadernos dos alunos

Entre teias e tramas...
Adriana Emerim Borges237

Editorial

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

Jorge Larrosa Bondía

Bem disse Larrosa Bondía, “o homem se dá em palavras, está tecido de palavras” (2002, p. 21). A escola, então, ao exercer sua função maior – a de formar os viventes, torná-los mais humanos – deve proporcionar cada vez mais o desenvolvimento do uso adequado dessa palavra, entendida das mais diferentes formas, nas mais diversas matérias, expressando as mais distintas ideias. Cada vez mais é necessário oferecer aos educandos ações que convoquem sua inteligência para ler todos os textos, oriundos sejam eles de quaisquer suportes, cada vez mais variados, com o avanço da tecnologia. Não podemos esquecer, também, que hoje a outra face desse processo comunicativo é o escrever, o deixar registrado o pensamento utilizando-se das convenções gráficas. Este é o desafio maior aos educadores: fazer com que possam os alunos expressar, como autores e com precisão, o que viram, entenderam e analisaram, visto que interpretar e expressar por escrito é interpretar e escrever a realidade. Eis uma ideia viável da verdadeira educação. Justifica-se dessa maneira o porquê de ensinar, o porquê de vencer os imprevisíveis e constantes desafios da vida escolar.

A temática especial deste número de *Cadernos* traz experiências e reflexões sobre as habilidades mais utilizadas em nossas interações, depois do falar: o ler e o escrever, compromisso de todas as áreas, compromisso de todos os professores, compromisso de todos os educadores, compromisso de todos os viventes, enfim.

Tadeu Rossato Bisognin

Referência

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-28.

Gêneros discursivos em sala de aula: uma alternativa para melhorar a leitura e a escrita na EJA – Ensino Médio

*Soeli Aparecida Rossi de Arruda**
*Maria Rosa Petroni***

Resumo: Na esfera escolar, quando pensamos no ensino de leitura e escrita, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, os professores de Língua Portuguesa, ainda, deparam-se com a falta de materiais que deem sustentação teórica para sua prática de ensino da língua materna na perspectiva dos gêneros discursivos, que visam às diferentes práticas sociais. Em virtude de o trabalho com a noção de gênero discursivo ser recente e estar se expandindo, verificamos a necessidade de pesquisas voltadas à reflexão sobre a prática pedagógica na EJA – E.M. Objetivamos discutir se o trabalho desenvolvido na prática de sala de aula condiz com a proposta dos PCNEM e OCEM e identificar as dificuldades mais comuns para se trabalhar a leitura e a escrita na EJA. Nesse sentido, buscamos trazer algumas contribuições teóricas na perspectiva de Bakhtin (1999; 2003), Schneuwly e Dolz (2004); Rojo (2000; 2003), Petroni (2008), Vygotsky (1997), dentre outros.

Palavras-chave: Gêneros discursivos, Leitura, Escrita.

Abstract: On the school, when you think the teaching of reading and writing, especially in adult and youth education, the teachers of the Portuguese language, even if faced with the lack of materials that provide theoretical support for their practice of teaching the mother tongue, in view of the genre aimed at the different social practices. Because of the work with the notion of genre is recent and is being expanded, there is a need for research aimed to reflect on the pedagogical practice in EJA – E. M. Thus, if the aim to discuss work in practice in the classroom consistent with the proposal of PCNEM and OCEM and identify the most common problems to work on reading and writing in the EJA. Accordingly, we make some theoretical contributions in the context of Bakhtin (1999; 2003), Schneuwly and Dolz (2004), Rojo (2000; 2003), Petroni (2008), Vygotsky (1935), among others.

Keywords: Discursive generi, Reading, Writing.

Introdução

A pesquisa em desenvolvimento, na Área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagem – MeEL –, da Universidade Federal de Mato Grosso, tem como fio condutor a leitura e a escrita como práticas pedagógica e discursiva na Educação de Jovens e Adultos – EJA – Ensino Médio – EM. Assim, buscamos refletir junto com os professores de Língua Portuguesa, do CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo” –, em Cáceres/MT, sobre quais são as dificuldades de se adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos como objetos desse ensino.

Acreditamos que uma possível alternativa para a transformação das atuais práticas de ensino-aprendizagem da língua materna é a adoção de gêneros discursivos, visto que eles fazem parte

das novas propostas escolares, evidenciando sua relação com as práticas sociais. Nesse enveredar, muitos estudiosos afirmam que aprender a falar, a ler e a escrever é, principalmente, aprender a compreender e a produzir enunciados por meio de gêneros. Por essa razão, em virtude de a proposta de trabalho nessa perspectiva ser recente e estar se expandindo, verificamos a necessidade de conhecimento teórico para os professores terem condições de mediar os conceitos cotidianos (senso comum) e científicos (mais formais, organizados, sistematizados) para que o aluno desenvolva a percepção, a atenção, a memória, a capacidade para solucionar problemas e interagir em diferentes esferas sociais como cidadão.

Nas palavras de Bakhtin e Volochínov (1999, p. 112), “[...] qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”. Assim, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem e se comunicam nas diferentes esferas das relações humanas. Isso deve ser levado em conta numa sala de aula, em que, na maior parte do tempo, o professor tem uma atitude enunciativa de locutor (intuito discursivo) em relação aos alunos, seus interlocutores, os quais, na maioria das vezes, não se limitam a ouvi-lo apenas. Portanto, o ensino de língua materna deve estar calcado nos princípios do diálogo.

Nesse sentido, numa das fases da pesquisa-ação, realizamos um curso de formação continuada para os professores que atuam na escola lócus com vistas a facilitar sua compreensão teórica e prática de sequências didáticas para o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Partimos da pressuposição de que as discussões e reflexões desenvolvidas no coletivo estabelecem um intercâmbio contínuo e dialético com as demais práticas sociais, historicamente constituídas. Nesse entremeio, buscamos a possibilidade de estimular uma nova proposta de ensino de leitura e de escrita, na perspectiva dos gêneros do discurso, para

o CEJA, almejada pelos professores que defendem a construção de objetivos comuns para o Ensino Médio – EJA.

Segundo Morin (2004), convém reafirmar que a pesquisa-ação é diferente de outras pesquisas qualitativas que não são participativas em todas as etapas do processo, pois somente pela parceria entre pesquisador e professores é possível construir uma proposta de ensino pensada especialmente para a EJA, atendendo as orientações dos documentos oficiais, com embasamento teórico-prático, na perspectiva teórica de Bakhtin (1999; 2003) Schneuwly e Dolz (2004); Rojo (2000; 2003; 2005) Brait (2005; 2006), Petroni (2008), Vygotsky (1935), entre outros.

Transposição didática com vistas aos gêneros discursivos

[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero discursivo. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Nas colocações de Bakhtin (1999; 2003), o enunciado é uma unidade do discurso, é concreto tanto quanto o instante de interação dos envolvidos na comunicação. Para o autor, há uma grande diversidade de uso da língua, a que denomina gêneros discursivos, compostos pelo tripé indissolúvel: conteúdo temático, forma composicional e estilo (três elementos interligados no todo do enunciado e determinados de acordo com a função comunicativa que se pretende realizar). Desta maneira, para que um enunciado seja compreendido em sua função comunicativa, é preciso assumir que dele fazem parte:

- a) *O conteúdo temático*: Se relaciona com o que se diz no discurso no momento da interação social (difere da oração e

da palavra como unidades da língua fora de um contexto comunicativo);

b) *O estilo*: Se realiza através da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (“as palavras próprias nos lugares próprios constituem a definição de estilo”) e pode variar conforme a intenção, valoração expressiva e objetivo do autor;

c) *A construção composicional*: É o formato do texto como um todo (ordem do título, organização das palavras).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a transposição de um gênero, de sua instituição de origem para a sala de aula, requer a atenção do professor de Língua Portuguesa para o fato de que deve considerar os aspectos comunicativos da situação social na qual se originou o gênero tomado como objeto de ensino. Para a transposição didática, é preciso recuperar os elementos da situação social e da contextualização do texto em contextos reais da comunicação. Para Lopes-Rossi (2006, p. 74),

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) acreditam que os gêneros podem ser agrupados com vistas a estabelecer uma progressão no ensino, a fim de fornecer aos alunos subsídios para a (re)construção dos sentidos dos enunciados. Para os autores (2004, p. 54), as estratégias privilegiadas para a progressão de uma sequência didática respeitam os seguintes passos:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;

3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças (em nossa consideração, dos alunos jovens e adultos);
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas.

Ainda segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), a sequência didática é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores optam por um enfoque de agrupamento de gêneros e de progressões curriculares como um caminho possível a ser realizado nas práticas de sala de aula. A nosso ver, tal projeto só pode ser concretizado efetivamente na escola, à medida que os professores de língua portuguesa estiverem preparados teoricamente para selecionar os gêneros mais adequados aos objetivos de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles da EJA-EM. Essa fundamentação teórica pressupõe uma gama de conhecimentos, tais como descrição de gêneros e determinação das capacidades discursivas e linguísticas que essas formas de dizer implicam e devem ser exploradas para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita do aluno.

Os professores de língua materna, especialmente os da Educação de Jovens e Adultos (EJA), têm o desafio de ensinar os alunos a ler, a compreender textos e a produzir outros de acordo com as experiências sociais do cotidiano ou do mundo do trabalho. Assim, é recomendado que sejam elaboradas sequências didáticas, com vista aos gêneros discursivos que atendam a essas exigências, mesmo em escolas com poucos recursos materiais e financeiros. Essa atitude “[...] depende de um professor melhor

informado sobre a fundamentação teórica básica a essa prática e determinado a mobilizar alguns recursos materiais mínimos para a realização da tarefa” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 83).

O planejamento de sequências didáticas tem por finalidade proporcionar ao aluno jovem ou adulto condições para que possa se utilizar dos instrumentos de comunicação adequados às diferentes esferas de atividades humana. Nessa perspectiva, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores e devem ter como estrutura base o seguinte esquema, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):

Fig.1: Esquema da Sequência Didática

O ensino de Língua Portuguesa, pautado na perspectiva discursiva, na Educação de Jovens e Adultos – EJA/EM –, requer práticas pedagógicas baseadas no uso da linguagem em situações reais de comunicação, objetivando-se a leitura e a produção de diferentes gêneros do discurso. Nesse sentido, para a efetivação de uma prática discursiva dialógica, é possível a elaboração de oficinas de ensino-aprendizagem com uma série de atividades e exercícios, que seguem uma ordem progressiva, visando a reduzir as dificuldades desses alunos dentro de um processo de construção do conhecimento. Para isso, faz-se necessária uma redefinição do papel do professor de língua materna e de sua concepção de linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Seguindo a perspectiva apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os professores poderão considerar na elaboração de uma sequência didática:

1. *Apresentação da situação*: para se iniciar uma sequência didática é preciso partir de dois eixos: a) apresentação de um problema de comunicação bem definido; b) preparação dos conteúdos e seleção dos gêneros adequados ou de interesse dos alunos na condução de leitura e produção escrita;
2. *Produção inicial*: o professor deve motivar os alunos a identificarem os aspectos essenciais do gênero e possivelmente levá-los a perceber as diferenças constitutivas entre gêneros;
3. *Módulos*: devem ser organizados levando-se em conta as observações da produção inicial, com uma proposta de sequência de atividades de linguagem que possibilitem ao aluno confrontar o que sabe com aquilo que ainda precisa aprender em relação ao gênero proposto no processo ensino-aprendizagem. “A aprendizagem pode ser ainda facilitada com a adaptação da sequência didática ao tempo de ensino que permita auto-regulação e auto-avaliação” (CRISTOVÃO, 2001, p. 20).

Em relação à teoria de Bakhtin (1999; 2003), sabemos que existe uma questão didática relevante em relação à transposição de um gênero de sua instituição de origem para a sala de aula, pois as interações humanas se constituem em gêneros discursivos presentes nas diferentes esferas sociais. Portanto, há uma grande diversidade de uso da língua. Entretanto, é preciso considerar que, mesmo uma década depois da chegada dos PCN (1998), seguidos dos PCNEM (1999), PCN+ (2002) e OCEM (2008), às escolas, o processo de ensino de leitura e produção de texto ainda ocorrem nos moldes tradicionais, porque é cobrada do aluno a produção de textos escritos de forma idealizada, para um único leitor – o professor. Portanto, há falta de um leitor real e, na maioria das vezes, há falta de um planejamento voltado ao ensino de leitura e de escrita com textos que circulem nas práticas sociais, ou de textos que não tenham como suporte apenas o livro didático:

Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que:

- alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto (PCNEM, 1999, p. 74).

Sabemos que desde a chegada dos PCNEM (1999) e das OCEM (2008) há dificuldades para a transposição dos estudos teóricos para a prática em sala de aula. Os professores, apesar de todo esforço para compreender a proposta e as orientações desses documentos oficiais, não tinham, ou ainda não têm, o embasamento teórico necessário para a realização do processo dialógico, ou seja, da relação entre a teoria e a prática de sala de aula. Para Petroni (2008, p. 9), “[...] tal dificuldade resultou de uma concepção de ensino e de língua(gem) que não tem levado em consideração o *enunciado* (no sentido bakhtiniano do termo) como ‘*real unidade de comunicação discursiva*’” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

De acordo com as orientações dos PCNEM (1999), o gênero discursivo é responsável pelas características composicionais entre os diferentes grupos de enunciados. Ele precisa se constituir de tema, estilo e forma composicional. Os gêneros são reconhecidos por suas características distintas que parecem nos dizer muito sobre sua função, com base no nosso conhecimento de mundo, porque fazem parte das situações comunicativas presentes nas práticas sociais: uma carta, um cartaz, um artigo de opinião, uma charge, uma reportagem, entre outros. Portanto, fica claro que, apesar dos pontos obscuros, os PCNEM são pautados na reflexão bakhtiniana:

[...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo

(temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

De acordo com o conceito de Bakhtin (1999; 2003), existem três dimensões essenciais e indissociáveis que compõem um determinado gênero discursivo:

1. Os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
2. Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional);
3. As configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou estilo).

Portanto, as dimensões dos gêneros discursivos configuram-se em enunciados sócio-históricos, relativamente estáveis e normativos, vinculados às situações sociais de interação humana e integram o tema, a forma composicional e o estilo, elementos constitutivos do gênero discursivo que não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos da sua situação de produção. Outra diferenciação que encontramos em Bakhtin (1999; 2003) são os gêneros do discurso primários e secundários. Os gêneros primários nascem da troca verbal espontânea. Os gêneros secundários não são tão espontâneos, pois exigem maior elaboração. No entanto, hoje, as diferenças são mais complexas, já que os gêneros primários (característicos da oralidade – presentes nas situações da vida cotidiana) se mesclam aos secundários (característicos da escrita – de circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída). Por exemplo, um seminário, uma defesa/acusação no tribunal ou uma entrevista

formal, atividades linguísticas humanas relacionadas com os discursos da oralidade, exigem uma comunicação verbal mais elaborada, ou mesclada. Com efeito:

Pode-se salientar que, desse ponto de vista, as atividades humanas são consideradas, sempre, como medidas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos (OCEM, 2008, p. 24).

Na prática real de uso da linguagem, os gêneros discursivos diferem dos tipos de textos: narração, descrição, dissertação, argumentação, entre outros, que por muito tempo foram conteúdo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, a chamada redação escolar. Para Rojo (1998), a maioria dos professores de língua materna tende a reduzir a enunciação a seus aspectos formais ou textuais, algo com que já estão mais familiarizados. Isso impediria uma compreensão mais efetiva dos aspectos propriamente enunciativos, envolvidos na mudança de enfoque com um trabalho voltado aos gêneros discursivos. Petroni (2008) diz serem possíveis algumas alternativas para superação da dificuldade de trabalho com a língua(gem) que não tem levado em consideração o enunciado. Para a autora (2008, p. 10),

Uma exposição sistemática a diferentes enunciados, ou seja, a gêneros do discurso socialmente constitutivos é, ou parece ser, uma boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto-discurso, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos torna possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas da atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo.

Assim, entendemos que os textos que produzimos, sejam orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas, configuradas em diferentes gêneros discursivos. Quando estamos em uma situação de interação, a escolha do gênero não é completamente espontânea, mas o locutor acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação (conversa formal ou informal: namoro, trabalho, estudo, briga, entrevista, seminário, palestra, entre outras situações). Ao produzir um texto oral ou escrito, levamos em conta um conjunto de coerções impostas pela própria situação comunicativa, ao fazer o locutor se constituir como sujeito que tem o poder de dizer. Conforme Geraldi (2003, p. 160), assumir-se como locutor efetivo implica que:

- a. Se tenha o que dizer;
- b. Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c. Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d. O locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e. Se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Desta maneira, ninguém se assume como locutor, a não ser numa relação interlocutiva, na qual se assume como sujeito consciente de seu dizer, ou seja, ativo-responsivo que, no ato da interação humana, leva em conta o *outro*, o interlocutor (que tem posição social, cultura, identidade, conhecimento, pensamento, etc.). Da mesma maneira, Bakhtin (2003, p. 271) considera que “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”. Conforme assevera Vygotsky (1993, p. 18) “[...] o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”.

Para Bunzen (2006), quando os professores assumem, em sua prática de sala de aula, os gêneros discursivos, possibilitam aos alunos aproximar-se dos usos de linguagem extraescolares. Na EJA, não seria diferente. Consideramos que o ensino que

privilegia a redação é autoritário e concebe a língua como um sistema fixo. Dessa forma, na EJA, deveria ser assumido um ensino de leitura e escrita muito mais reflexivo (e menos transmissivo), que considere o próprio processo de produção de textos, assim como as esferas da comunicação humana, como lugar de interação verbal. Nesse sentido, é necessário considerar que:

A palavra dirige-se a um interlocutor. Ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no figurado (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 112).

Nesse ressignificar das práticas discursivas direcionadas ao ensino de leitura e produção de textos orais ou escritos, é preciso não dissociar “[...] as noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 154). Assim, entendemos que a teoria bakhtiniana não busca adotar critérios linguísticos, mas enunciativos. Ela se tornou referência na linguística e na filosofia da linguagem por introduzir as instâncias reais de uso da língua, determinado em função da especificidade da esfera em que ocorre a interação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto de sentido) e do conjunto constituído pelos participantes da interação verbal, não se limitando apenas à sua dimensão linguística, mas abrangendo a enunciação.

Considerações finais

É através dos gêneros do discurso que organizamos nossa fala, da mesma maneira que o fazem as formas gramaticais (sintáticas). Falamos por enunciados e não por orações isoladas, as

quais diferem dos enunciados concretos utilizados na real situação comunicativa. Desta maneira, o texto é determinado pela atividade comunicativa que o constitui, e não apenas pelas unidades linguísticas (meramente gramaticais).

Assim, compreendemos que, para formar um leitor com atitude-responsiva-ativa, é preciso ensiná-lo a compreender os sentidos das enunciações presentes num determinado contexto e situação precisa de interação social, a que chamamos de gêneros do discurso: “A necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos” (ROJO, 2005, p. 207).

Para desenvolver uma proposta de sequência didática, os professores precisam deixar o medo de lado e, assim, acreditar que podem fazer a diferença quando buscam formação e conhecimento da teoria que permeia as novas discussões que envolvem o seu trabalho, especificamente, sobre o ensino na perspectiva de gêneros discursivos. É necessário que no momento da elaboração de *modelos didáticos* levem-se em conta os interesses e as necessidades de aprendizagem dos alunos que participaram do processo ensino-aprendizagem no dia a dia de sala de aula, a fim de revelar as dimensões ensináveis de vários gêneros que circulam nas práticas sociais em que nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos estão inseridos.

Em síntese, Bakhtin, no conjunto de sua obra, sempre mencionou as propriedades estáveis dos enunciados, ou seja, os gêneros discursivos como parte das atividades de interação humana em diferentes situações comunicativas. Portanto, o trabalho de sala de aula na perspectiva dos gêneros discursivos é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA/EM.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Conceitos-chave*. 4ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua Portuguesa*. MEC/SEF, 1999.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BUNZEN, Clésio; MENDONÇA, Márcia (org.); KLEIMAN, Angela B. [et al.]. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos Didáticos de Gêneros na construção e avaliação de Material didático*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma andropedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

PETRONI, Maria Rosa (org.). *Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá (EdUFMT), 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: Meurer, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH (orgs). *Gêneros Teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 184-207, 2005.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.