



GÊNEROS DISCURSIVOS E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO EM CÁCERES-MT

Soeli Aparecida ROSSI (UNEMAT)¹

Elizangela Patrícia Moreira da COSTA (UNEMAT)²

Resumo: Este artigo apresenta a metodologia de ensino de leitura e escrita na prática de sala de aula de professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, em Cáceres-MT. Assim, objetiva-se compreender as práticas escolares de professores de Língua Portuguesa durante o processo de ensino-aprendizagem em turmas da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, bem como, identificar as concepções de ensino que subjazem as práticas dos professores pesquisados, mais especificamente, na abordagem de leitura e produção de textos orais e escritos. A metodologia utilizada para o levantamento de dados é a pesquisa-ação, seguindo os procedimentos adequados para entrevistar um grupo de oito professores de Língua Portuguesa, estes compreendidos como locutores junto à pesquisadora. Vislumbramos, no decorrer da pesquisa, algumas possibilidades de ensino de leitura e produção de textos, tendo como parâmetro o processo dialógico que permeia a teoria e a prática de sala de aula. Os dados coletados foram descritos, analisados e avaliados à luz da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2011) e Volochínov (2018), além das contribuições de Brasil (1998, 1999, 2002, 2006, 2017), Mato Grosso (2018), Brait (2006, 2008, 2009), Brait e Pistori (2012), Geraldi (2003), Lopes-Rossi (2002), Marcuschi (2008), Menegassi (2008), Paes de Barros (2005), Petroni (2008), Rojo (2000), entre outros. Esperamos, tendo como base as análises desenvolvidas, que o resultado desta pesquisa possa contribuir com o planejamento dos professores, no sentido de reconhecer os gêneros discursivos como excelentes ferramentas para a inclusão dos jovens e adultos no processo de escolarização e letramento social, haja vista a possibilidade de dialogar com os conhecimentos prévios destes educandos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Leitura. Escrita. Letramentos.

Abstract: This paper presents the methodology for teaching reading and writing in the classroom practice of teachers working in High School Youth and Adult Education, in Cáceres-MT. Thus, objectively understand the school practices of Portuguese language teachers during the teaching-learning process in High School Youth and Adult Education classes, as well as identify the teaching concepts that underlie the practices of the teachers researched, more specifically, in the approach to reading and producing oral and written texts. The methodology used for data collection is action research, following appropriate procedures to interview a group of eight Portuguese language teachers, who are understood as speakers alongside the researcher. During the research, we glimpsed some possibilities for teaching reading and text production, using as a parameter the dialogical process that allows theory and classroom practice. The collected data were described, detailed and evaluated in light of the enunciative-

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística – UNEMAT. E-mail: soeli.rossi@unemat.br

² Orientadora deste artigo: É Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística – UNEMAT. E-mail: ecosta@unemat.br



discursive theory of Bakhtin (2011) and Volochínov (2018), in addition to contributions from Brasil (1998, 1999, 2002, 2006, 2017), Mato Grosso (2018), Brait (2006, 2008, 2009), Brait and Pistori 2012), Geraldi (2003), Lopes-Rossi (2002), Marcuschi (2008), Menegassi (2008), Paes de Barros (2005), Petroni (2008), Rojo (2000), among others. We hope, based on the planned analyses, that the result of this research can contribute to teachers' planning, in the sense of considering discursive genres as excellent tools for the inclusion of young people and adults in the schooling and social literacy process, with a view to possibility of dialoging with the knowledge of these students.

Keywords: High school. Reading. Writing. Literacy.

1. Introdução

Por considerarmos necessário e urgente discutirmos o Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos - EJA, propomo-nos, aqui, a refletir sobre a prática discursiva e pedagógica dos professores no processo de ensino-aprendizagem da leitura e produção de textos, na prática em sala de aula, considerando a predominância da concepção de ensino interacionista voltada aos letramentos sociais. Nesse sentido, objetiva-se compreender as práticas escolares dos professores de Língua Portuguesa durante o processo de ensino-aprendizagem, em turmas da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, bem como, identificar as concepções de ensino que subjazem as práticas dos professores pesquisados na abordagem de leitura e produção de textos orais e escritos. Tal abordagem se justifica dada a necessidade de se pensar em políticas públicas educacionais para a linguística, que visem contribuir com a formação dos professores atuantes na educação básica.

2. Documentos Oficiais: concepção do ensino de leitura e escrita como processo de letramento na EJA

O ensino de leitura e escrita, na perspectiva dos gêneros discursivos, conquistou especial relevância no cenário nacional a partir da publicação dos documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio OCEM (BRASIL, 2006), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT (MATO GROSSO, 2018). Documentos estes que fazem parte das políticas públicas educacionais, reafirmadas pelas Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede de



Ensino do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2021), assim como pelo Plano de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2022).

Nesse contexto, a OCEM e a BNCC são considerados documentos oficiais orientadores do ensino, que possuem a finalidade de eliminar as falhas diagnosticadas nos documentos anteriores, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio, e, ambos mantêm o texto como unidade de ensino, do mesmo modo que os gêneros discursivos surgem como instrumentos para os letramentos. Portanto, a partir do estudo desses documentos, espera-se que os professores desenvolvam uma concepção de ensino interacionista, com base na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, voltada à transposição didática dos gêneros da esfera de origem para a esfera escolar.

Na Educação de Jovens e Adultos - EJA, os alunos, em sua maioria, permaneceram distantes da sala de aula, durante cinco, dez, quinze, vinte anos ou mais. No entanto, ao retornarem para a escola, muitas vezes, vão rever os mesmos conteúdos que estudaram outrora, o que implica em um ensino autoritário, no qual a língua é vista como um sistema fixo, de regras e normas descontextualizadas das práticas sociais. Não somente nesta modalidade, mas em todo o processo de ensino de leitura e de escrita, deveria ser assumido um ensino mais reflexivo (e menos transmissivo), que considere o próprio processo de interação verbal, assim como as esferas da comunicação humana. Quando os professores assumem, em sua prática de sala de aula, os gêneros discursivos, eles automaticamente possibilitam aos alunos a aproximação com os diferentes usos de linguagem extraescolares que fazem parte do seu cotidiano.

A leitura e a produção de textos orais e escritos sempre despertaram o interesse dos linguistas, mais notadamente, por serem utilizadas nas mais variadas práticas letradas de atividades humanas que, de preferência, consideram as produções culturais humanas em efetiva circulação social. Dessa maneira, na escola, é preciso repensar as metodologias de ensino, de forma a facilitar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos nas práticas de letramentos utilizadas no cotidiano e no mundo de trabalho, as quais devem ser legitimadas pela escola, e não excluídas, pois, ao reconhecer tais práticas no exercício de sala de aula e inserir os gêneros discursivos, os alunos sentem-se mais motivados à aprendizagem na fase jovens e adultos.

Considerando a abordagem acima mencionada, apresentamos a teoria de Bakhtin e o Círculo, referente ao conceito de gêneros discursivos, além de discussões sobre o ensino de leitura e escrita, a partir das propostas advindas dos documentos oficiais, a fim de compreendermos a relação entre teoria e prática. Nesta concepção, Bakhtin (2019) destaca a



linguagem enquanto viés dialógico, está constituída socialmente por meio de enunciados, cujas ideias fundamentaram algumas propostas de mudanças na esfera escolar. Em Língua Portuguesa, os pressupostos teóricos enunciativo-discursivos, em boa medida, é tomada como base para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) no que se refere à proposta de trabalho com os gêneros discursivos.

A perspectiva enunciativo-discursiva se difere de outras correntes teóricas por explorar a língua a partir das práticas sociais de uso vivo da linguagem, em contraposição a um sistema linguístico estrutural/individual. O que rege o pensamento bakhtiniano é, justamente, a linguagem concebida de “um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT & MELO, 2008, p. 65).

Para Volochínov (2018), a linguagem é um processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados. A envergadura teórica do autor, nessa conjectura, marca a sua oposição às duas correntes filosóficas tradicionais — o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato – correntes essas que não se dedicam à classificação das propriedades formais de um gênero do discurso, mas à sua função socioverbal e ideológica, bem como, aos aspectos sócio-históricos e às fronteiras que os diferenciam no processo de interação social.

Segundo Fuza e Menegassi (2009, p. 04), no Brasil, as três concepções de linguagem foram renomeadas por alguns linguistas como “expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação social. Mas, a essência de cada uma delas não foi alterada; ao contrário, foi estudada e teve as suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas”.

De acordo com Geraldí (1996), antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é possível que o professor articule uma opção política, o que envolve, para tanto, uma teoria de compreensão e interpretação da realidade voltada às práticas de letramentos. Para o autor, existem três concepções de linguagem que podem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.



Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1996, p. 41) [grifo do autor].

O enfoque oficial do ensino de Língua Portuguesa, nos últimos anos, tem considerado a concepção interacionista de linguagem com ênfase nas contribuições teóricas de Bakhtin (2011) e Volochínov (2018). Para estes autores, o que constitui a verdadeira e fundamental realidade da língua é a interação com o outro, por meio da escolha de um gênero discursivo oral ou escrito conveniente para a situação comunicativa.

Nessa paisagem, sob a ótica de Volochínov (2018), a língua não pode ser compreendida apenas através de uma atividade mental sistemática de elaboração, como entendia Humboldt, nem como um conjunto de regras gramaticais (sintáticas, semânticas, fonéticas, ortográficas) necessárias para a produção dos significados, como entendia Saussure (1916). Bakhtin (2011), nesse sentido, privilegia a natureza social da linguagem e a interação entre os sujeitos envolvidos nos diferentes campos de atividade humana. Considera também que, sem endereçamento do enunciado, não é possível haver linguagem. O teórico russo, por sua vez, reafirma a existência de uma linguagem viva, dialógica e responsiva por natureza, que se materializa nos gêneros discursivos orais ou escritos, a depender da intenção discursiva dos falantes ou escritores.

2.2 Gêneros discursivos: uma contribuição bakhtiniana

Bakhtin (2011) enfatiza que, a escolha de um gênero discursivo é determinada em função da especificidade da esfera de produção, na qual ocorre a comunicação verbal, ou seja, no momento da enunciação. Portanto, cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, a que denomina de gêneros do discurso, ou gêneros discursivos, compostos por um tripé indissolúvel, qual seja: conteúdo temático, forma composicional e estilo. Tais elementos, ao mesmo tempo e de maneira automática, são adaptados a um destinatário preciso, a um conteúdo adequado, bem como, a uma finalidade dada numa determinada interação verbal, enfim, no todo do enunciado.



Nesse bojo, no momento da interação social, o conteúdo temático se relaciona com a apreciação valorativa do locutor sobre o que pretende dizer ao interlocutor. Ocorre, desse modo, uma relação direta com o que pode ser dizível aos possíveis interlocutores. O estilo, nessas proposições, realiza-se por meio da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, quais sejam: pronomes, formas pessoais dos verbos e modificadores das orações. Por sua vez, a construção composicional é o formato do texto como um todo (ordem do título, organização das palavras), ou seja, a estruturação do texto que variará conforme o conteúdo temático e o estilo do gênero discursivo em questão.

Para Rojo (2005), as relações entre os parceiros da enunciação são estruturadas e organizadas em acordo com a distribuição dos lugares sociais que ocupam os locutores e os interlocutores, nas diferentes instituições, no momento da elaboração do discurso, ou seja, na produção do gênero adequado àquela situação comunicativa, pois todos os tipos de atividade mental geram modelos e formas de enunciações correspondentes.

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Volochínov (2018) divide as esferas sociodiscursivas em dois importantes grupos, a saber: a do cotidiano e a do sistema ideológico constituído. Para o autor “a ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (IDEM, 2018, p. 119).

Para tanto, a ideologia cotidiana serve para alimentar os sistemas ideológicos constituídos no decorrer das relações verbais, assim como os movimentos interativos que modificam a língua. No cotidiano, as interações são mais familiares, íntimas, comunitárias, entre outras correlações de mesma ordem. Na maioria das vezes, essas interações estão ligadas às atividades orais, mais especificamente, esferas dos sistemas ideológicos já constituídos, nos quais ocorrem os discursos da moral, ciência, arte, religião, política, imprensa, em que são utilizados os gêneros discursivos mais complexos – geralmente ligados à escrita.

Ainda na esteira de Volóchinov (2018), o autor acrescenta que cada esfera de comunicação humana é portadora de determinados gêneros do discurso, além de cada um apresentar três dimensões essenciais e indissociáveis, a saber: o tema, a forma composicional e o estilo. Estas dimensões se interligam em um gênero discursivo, não podendo ser compreendidas apenas por intermédio dos elementos linguísticos, mas englobando os elementos extralinguísticos que constituem a situação de produção e, também, envolvem a



interação entre os interlocutores (Quem fala ou escreve? Para quem? Com que finalidade? Qual esfera de comunicação humana?).

Desse modo, a leitura e a produção de textos requerem considerar o contexto sócio-histórico da enunciação, os elementos verbais e os elementos extraverbais que possibilitam a significação irrepitível. Apenas a significação dicionarizada é repetível porque não considera a enunciação. Para tanto, a teoria enunciativa discursiva, quando incluída nos documentos oficiais, tem modificado a prática de sala de aula. Nesse ínterim, há novas orientações para o ensino, no sentido de se trabalhar em sala de aula com práticas reais de comunicação humana, considerando as situações enunciativas que fazem parte da vida, do mundo do trabalho e concomitantemente com a ampliação de pesquisas na área da linguística.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017-2018) e DREC/MT (2018) reafirmam a importância das habilidades mais dialógicas da linguagem. No entanto, quando o professor se ocupa do trabalho em dupla jornada, falta-lhe tempo para os estudos teóricos, o que implica em uma transformação mais lenta de suas concepções de ensino, pois alguns professores têm dificuldades para trabalhar em sala de aula com situações comunicativas que sejam dirigidas para uma situação real de comunicação para além da esfera escolar. Nota-se esse fato como reflexo de um ensino mais tradicional, marcado pela interlocução entre professor e aluno, sem considerar os contextos de interação verbal que estão presentes na sociedade. Visando superar um ensino fragmentado de leitura e escrita, Petroni (2008) afirma ser possível superar a dificuldade de trabalho com a língua(gem) quando há

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 (PETRONI, 2008, p. 10).

Dessa forma, conforme supracitado, ninguém se assume como locutor, exceto numa relação interlocutiva, em que se leva em conta o outro, o interlocutor (que tem posição social, cultura, identidade, conhecimento, pensamento etc.). Bakhtin (2013), nesse contexto, considera que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva. Trata-se, portanto, da necessidade humana de “provocar no outro uma reação, uma resposta às suas ações, sejam elas de natureza atitudinal ou linguística” (MENEGASSI, 2009, p. 02).



Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, é necessário considerar que,

a palavra dirige-se a um interlocutor. Ela é função da pessoa desse interlocutor: variará 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 Volochínov (2018, p. 112).

Ao defendermos que a escola, enquanto formadora de cidadãos críticos, e os professores que ali atuam no ensino de Língua Portuguesa precisam tomar os gêneros do discurso como objetos de ensino, estamos apostando em um processo de ensino-aprendizagem que considere “as capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto” (ROJO, 2001, p. 39).

Nessa perspectiva, o contexto educacional atual requer alunos protagonistas, bem como, a ampliação de metodologias ativas que contemplem práticas de linguagem em situação social de interação, numa esfera de comunicação específica, com interlocutores definidos. Em vista disso, na esfera escolar, devemos, no estudo de um gênero discursivo, levar em consideração a transposição de um gênero discursivo de sua esfera comunicativa, pois, em cada uma, há diferentes interlocutores, os quais podem ocupar determinados lugares sociais, seguindo certas relações hierárquicas e interpessoais, isto é, escolher e “abordar certas finalidades ou intenções comunicativas a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria [comunicativa]” (ROJO, 2005, p. 197).

Por fazerem parte da situação comunicativa, os elementos citados anteriormente são indissociáveis, já que “o fluxo discursivo dessas esferas cristaliza historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares e essas relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais da linguagem” (ROJO, 2005, p. 197). Além disso, devemos, também, levar em consideração os elementos linguístico-discursivos, pois cada gênero discursivo terá certas modalidades de linguagem ou mídias (oral, escrita, não verbal, digital etc.).

Nessa arquitetura de pensamento, é preciso garantir que os professores de língua materna, ao tomarem os gêneros discursivos como objetos de ensino, possam realizar um



trabalho que seja condizente com as relações entre os elementos da situação comunicativa, as práticas e os gêneros do discurso (primários – simples, usados no cotidiano - e/ou secundários – complexos, da ordem da escrita ou situações formais). Todas essas questões devem ocorrer de modo que as escolhas feitas pedagogicamente atendam às necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

2.3. A Pesquisa-ação com base em entrevistas

A pesquisa-ação educacional é, principalmente, “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 03). Dessa maneira, a metodologia utilizada nos permitiu refletir sobre as mudanças que vêm ocorrendo no ensino de produção de texto e leitura na EJA, uma vez que fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa, estes atuantes numa escola que atendesse, exclusivamente, ao Ensino Médio da modalidade EJA, na cidade de Cáceres-MT.

A entrevista é um método empregado em grande número de pesquisas, nos diferentes campos das Ciências Humanas. Assim, ela se torna uma fase central para a coleta de dados da pesquisa-ação, permitindo-nos “ouvir as vozes que compõem o campo de investigação” (PAES DE BARROS, 2005, p. 92). Desse modo, nossos entrevistados são oito professores de Língua Portuguesa, na condição de efetivos ou interinos, que ministram aulas na Educação de Jovens e Adultos, no referido componente curricular.

As entrevistas foram realizadas individualmente, nas residências ou na escola, em períodos que não interferissem nos horários de aulas dos professores. Seguindo um questionário semiestruturado, ressaltamos que as entrevistas foram gravadas em áudio, com a devida autorização de cada participante. Procuramos manter, primeiramente, um diálogo informal, de modo que os professores pudessem responder com naturalidade às perguntas. No decorrer das entrevistas, reafirmamos os objetivos de nossa pesquisa, deixando os entrevistados com a palavra, sem interrupções.

Dessa forma, com o objetivo geral de compreender as possibilidades de trabalho de professores de Língua Portuguesa, durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos na EJA – Ensino Médio, analisamos, em 2022, as respostas obtidas dos oito



professores, entrevistados, atuantes na EJA, os quais foram identificados por: L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7 e L8.

3. As Práticas de Ensino de Leitura e Escrita no modelo presencial na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio

Na investigação sobre as mudanças ocorridas nas práticas de ensino, a partir da formação continuada no Estado de Mato Grosso, considerando a implementação e fortalecimento das Políticas Públicas Estaduais da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso e os marcos legais Nacional e Estadual, a saber Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) e Documento Curricular para Mato Grosso (DREC/MT, 2018), as Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado de Mato Grosso (SEDUC, 2021), evidenciamos, abaixo, as perguntas feitas aos oito professores de Língua Portuguesa, em atuação nas turmas de Ensino Médio da EJA:

Questão 1: *Você participou do estudo dos documentos oficiais que orientam o currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica? Onde?*

Com relação a essa questão, as oito entrevistadas afirmam participar da formação oferecida pela Secretaria de Educação – SEDUC/MT, na escola e na formação continuada da Diretoria Regional de Educação pela Coordenadoria de Formação – DRE/COFOR/Cáceres, bem como, na universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

Conforme as respostas obtidas, percebemos que a maioria dos professores entrevistados já tiveram acesso ao estudo dos documentos oficiais, por meio da formação continuada na escola, na formação inicial na universidade ou da autoformação. No entanto, ao que parece, ainda requer maior aprofundamento teórico para o embasamento da prática de ensino voltada a produção oral ou escrita, assim como a sua relação com a proposta de gêneros discursivos incluída nos documentos oficiais.

A afirmação realizada acima pode ser constatada nas respostas das entrevistadas:

“nós vimos alguma coisa e em estágio supervisionado um e dois... então nós fizemos um estudo só dos PCN, PCNEM e BNCC...” (L3)

“[...] quando esses documentos foram lançados eu ainda estava fazendo faculdade... então eu tive ainda uma leitura incipiente como acadêmica... né? Mas com a formação continuada da Coordenadoria de Formação da DRE nós estamos estudando para planejar as nossas aulas” (L6)



“[...] no estágio nós tivemos acesso... estudamos porque estava aplicando isso no próprio estágio né? Agora na escola, temos que cumprir a hora atividade para estudar estes documentos que a SEDUC encaminha para a escola” (L8).

Conforme constatado nas respostas obtidas, é possível perceber que alguns problemas podem surgir no processo de ensino-aprendizagem, especialmente de leitura e de escrita, pois, na falta de acesso ao conhecimento sistematizado dos documentos oficiais, amplia-se o desconhecimento das teorias que os permeiam, incluindo-se, especialmente, a dos gêneros discursivos.

A amplitude alcançada pelo arcabouço teórico-prático que circunda o conceito de gênero discursivo está intimamente ligada à vivência profissional do professor, seja no ensino, na pesquisa e/ou na formação continuada, espaços esses que os levam ao enfrentamento da realidade e, não a se dispor, “a discutir nuances contemporâneas desse conceito, bem como suas consequências para os meios institucionais, quer acadêmicos, escolares ou editoriais” (BRAIT E PISTORI, 2012, p. 371).

Questão 2: *Quais foram as suas dificuldades para compreender as propostas de leitura e escrita apresentadas nestes documentos oficiais?*

O L7 nos deixa uma reflexão interessante:

“[...] pra mim contribuiu bastante mesmo... apesar da dificuldade ainda que a gente sente no aprendizado... tanto no ensino como a prática do professor...” (L7).

Em nosso modo de ver, a resposta desse professor revela que, a exemplo de outros, existe uma tentativa de se apropriar da proposta dos documentos oficiais, mas ainda não há segurança para desenvolver em sala de aula uma nova prática de ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, se pensarmos de acordo com a teoria sócio-histórica, os textos são organizados dentro de um gênero discursivo, obtendo, assim, a constituição de enunciados concretos e únicos, formados nas interações sociais.

Nos estudos pós PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002), OCEM (BRASIL, 2006), BNCC (BRASIL, 2018) e DRC/MT (MATO GROSSO, 2018), que são realizados tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, ainda existem brechas a serem superadas. Assim, concordamos com L1, ao afirmar: “[...] **o que de fato**



contribui para modificar as nossas práticas de ensino é a reflexão que fazemos quando confrontamos teoria e prática... [ênfase nossa]. Esse professor mostra ter uma atitude responsiva e ativa ao refletir sobre o fato de que o trabalho do professor precisa ser mediado pela relação teoria e prática, pois somente com a *práxis* pedagógica será possível modificar os resultados negativos de leitura e escrita apresentados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma que nos sistemas nacionais de avaliação — SAEB e ENEM.

Questão 3: *O que você gostaria de compartilhar sobre a sua experiência no ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos – EJA, especialmente no Ensino Médio?*

Podemos constatar, na prática descrita pela maioria dos professores, uma oscilação entre as duas concepções de linguagem que desconsideram o contexto social em que são produzidos os enunciados, geralmente, entre a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação, com pouca ênfase na perspectiva interacionista. A seguir, apresentamos cada uma dessas concepções, segundo as falas dos professores.

a) linguagem como expressão do pensamento/subjetivismo idealista

eu pego o aluno que tem uma dificuldade pra escrever... uma dificuldade assim pra produzir um texto... eu vou trabalhar passo a passo... (L2)

eles assim... em duas ou três frases já colocam e acham que já escreveram e então eles têm muita dificuldade de desenvolver uma escrita a partir da leitura deles... então... eu sinto que isso tem que ser muito trabalhado... (L4)

eles pegavam os livros e liam e depois no outro dia eles iam escrever sobre o que haviam lido (L5).

Nessa perspectiva, o Professor de Língua Portuguesa prioriza as pequenas partes do texto do aluno, sem considerar o todo do enunciado. Nessa prerrogativa, existe uma espécie de contribuição para que ele sinta “dificuldade em relacionar a matéria de Gramática com a de Produção/Interpretação de texto, já que essas duas disciplinas são vistas isoladamente e a análise sintática vem como um amaranhado de frases sem contexto” (CARREON, 2007, p. 113). Possivelmente, a prática do ensino “passo a passo” esteja relacionada à frase, à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, à ortografia etc. \

De acordo com as práticas descritas pelos entrevistados, mesmo com a focalização em leitura e em produção textual, podemos perceber a forte presença dos paradigmas da concepção de linguagem como forma de comunicação.



b) linguagem como instrumento de comunicação/objetivismo abstrato:

trabalho mais com gêneros curtos como revista... com jornal... porque há essa dificuldade de você estar pedindo assim uma coisa maior... (L3)

escrever (frase exclamativa) escrevem... a tem início... meio e fim... tem coesão... tem coerência... é:: alguma questão da escrita mesmo que escrevem né?... (L6)

eles sentam do lado... daí eu vou explicando a questão... dentro da concordância... da coerência... da coesão... eu vou explicando individual.. (L7)

você falou em obras literárias então... não gostam (frase exclamativa) [...] a gente faz como se fosse um semiNÁRIO... um bate-papo... pego os pontos daquela obra importante e comparo com a realidade... (L8)

O professor entrevistado L3, ao priorizar os gêneros “curtos”, não assegura a seleção de um gênero específico, como um conto ou uma crônica, uma notícia breve, uma manchete, uma tirinha, por exemplo. A leitura de fragmentos de uma obra não contribui para a formação de um leitor, muito menos de um leitor crítico a interagir com o autor. Percebe-se, nas respostas obtidas, que muitos professores continuam a desenvolver práticas de letramento sedimentadas, nas quais são priorizados o trabalho estrutural ou formal. Desta maneira, mantém-se um trabalho com foco na norma ou na forma, “pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso” (ROJO, 2013, p. 16).

As correções das produções escritas dos alunos, com ênfase em concordância verbal ou nominal são práticas advindas do estruturalismo, perspectiva essa que vê a língua como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, sem considerar o contexto social de interação verbal entre os interlocutores. No entanto, o trabalho voltado à coesão e à coerência é um avanço da linguística textual que surge no final de década de 80 sob a influência dos trabalhos de Geraldí, Machuschi e Koch. Se o professor trabalha estes pontos, ele está avançando para além da gramática normativa, Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, também na EJA/EM, deve envolver tanto as capacidades linguísticas, quanto as discursivas, “como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto (ROJO, 2001, p. 39).



As entrevistadas L1, L4, L5 e L8 enfatizaram a dificuldade de leitura e escrita dos alunos da EJA/EM. No entanto, podemos perceber que elas se utilizam de metodologias diferenciadas para o desenvolvimento das práticas de sala de aula:

“por ocasião das campanhas eleitorais... e a capacidade de produção escrita em situações mais próximas da realidade...” (L1)

“então todo dia... nas aulas de Língua Portuguesa... meia hora... quarenta minutos antes de encerrar as aulas... eles pegavam os livros e liam e depois no outro dia eles iam escrever sobre o que haviam lido e aí eu tinha o momento de socialização também das leituras e eles passaram a gostar bastante... [...] aí passar a escrever e a gente corrigia né... os trabalhos deles... a parte da leitura... da escrita pra poder ah:: desenvolver mais...” (L5)

“existe dificuldade... muita dificuldade na escrita e na leitura... porque eles não gostam de ler... né? a maioria... éh:: eles não gostando de ler... vem a dificuldade pra escrita... [...] aí eu faço uma comparação... de estar comparando aquela obra daquele tempo com o tempo atual...” (L8).

Os professores de Língua Portuguesa que se preocupam, no processo de ensino-aprendizagem, com a superação das dificuldades, estão no caminho certo, por isso planejam as suas aulas de maneira a utilizar, como instrumentos pedagógicos, os gêneros discursivos que permitem ao aluno instaurar-se como sujeito do texto e, certamente, comunicar-se em diferentes espaços de uso da linguagem (PETRONI, 2008).

Para contribuir com a aprendizagem de leitura e escrita, é preciso que os professores de Língua Portuguesa percebam que nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola/EJA, “porque suas situações de produção e circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula”. Porém, é necessário que, em todas as etapas da educação básica, o aluno seja ensinado a ler, pois

a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. É por isso que, no meu entender, um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75).

Na perspectiva dos entrevistados L2 e L8, a leitura pode ser cobrada do aluno em forma de debate, conversa em sala de aula, seminário, bate-papo etc. E, o professor pode comparar



alguns pontos da obra que o aluno leu com a realidade dele. Compreendemos, nesse mosaico analítico, que esses gêneros utilizados pelos professores são instrumentos interessantes porque não pressupõem somente o objetivo da escrita, mas instauram o diálogo como um relevante objeto de ensino. Conforme Bentes (2007, p. 121),

as condições de ensino de um gênero discursivo, como objeto, pressupõem a emergência de um conjunto de outros gêneros, tais como: comentários de textos, exposição oral, instruções de comandos orais e escritas, debate, conversa informal etc.

No entanto, se esses gêneros discursivos forem utilizados sem o planejamento do ensino, corre-se o risco de o espaço da sala de aula virar um lugar de animação, entretenimento, e, nessa conjuntura, o aluno pode perder o interesse pelo estudo ou, até mesmo, evadir da escola. Nesse sentido, trabalhar na concepção interacionista, requer que o professor participe da formação continuada (em serviço e a continuada na universidade), de modo a conhecer as características dos gêneros e subgêneros a ser trabalhados em sala de aula, além da identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos no processo ensino-aprendizagem que envolvem a leitura e a produção de textos orais ou escritos.

O entrevistado L3 diz privilegiar a leitura de gêneros curtos, devido ao fato de os alunos não terem tempo para ler gêneros mais longos ou densos, como por exemplo um romance. No entanto, ele não consegue distinguir, em sua fala, como planejou a sua aula:

“você passa um livro raramente eles leem... mas assim... trabalho mais com **gêneros curtos** como **revista...** com **jornal...** (L3) [grifo nosso].”

Percebemos, nesse enquadramento, que o professor parece demonstrar interesse em desenvolver um trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos. Ele indica estar em processo de transformação da metodologia de ensino-aprendizagem, pois, em outro momento, refere-se aos gêneros discursivos com mais naturalidade:

“[...] você pede pra eles verem uma **notícia**, e quando você trabalha **resumo**, trabalha **seminário...**”(L3) [grifo nosso].”

Para melhor esclarecimento das dimensões teóricas e metodológicas que diferenciam a noção de Gênero Discursivo, coadunamos com Brait & Pistori (2012), de que, “o conceito de



gênero não se limita a estruturas ou textos, embora os considere como dimensões constituintes. Implica, essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida” (IDEM, 2012, p. 375). Segundo as autoras:

[...] cada gênero possui determinados princípios de seleção, determinadas formas de visão e concepção da realidade, determinados graus na capacidade de abarcar e na profundidade de penetração nela, que o tema deriva do enunciado completo, enquanto ato sócio-histórico determinado, inseparável tanto da situação da enunciação quanto dos elementos linguísticos (BRAIT & PISTORI, 2012, 397).

Ora, faz-se necessário levar em conta as características que diferem os gêneros discursivos notícia, resumo e seminário, os quais podem e devem ser trabalhados na escola de forma planejada. Segundo Rojo (2008, p. 313), “a elaboração de projetos educativos de escola envolve — dentre outros aspectos, mas de maneira central — [...] a capacidade de o professor planejar”, de acordo com o tempo escolar destinado às suas aulas.

Questão 04: *Qual é a maior dificuldade detectada nos alunos no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita? E que método utiliza para resolver os problemas identificados?*

Os entrevistados dizem que as principais dificuldades dos alunos da EJA ocorrem por não gostarem de ler ou por não terem interesse em leitura. Além disso, as famílias não oferecem exemplos de leitores. Nessa medida, como são jovens e adultos, dizem ter medo de errar na leitura em voz alta. Ao lado desse aspecto, digamos pessoal, há um aspecto material, a saber: a falta de uma biblioteca na escola e, portanto, a dificuldade de acesso aos livros.

É importante considerar, também, outras pesquisas realizadas diretamente com alunos, as quais mostram que “o brasileiro lê e gosta de ler, quando pode, para se distrair. Só não lê o que a cultura valorizada e a escola esperam que leia” (ROJO, 2009, p. 09). Devido a esses conflitos, acreditamos que os professores deveriam pesquisar com os alunos acerca dos seguintes tópicos: o que eles leem ou gostam de ler, que tipo de livros têm em casa, quais as leituras realizadas pela família, quais são os gêneros discursivos que mais lhes interessam.

Diante do diagnóstico prévio realizado junto aos alunos, especialmente os da Educação de Jovens e Adultos, os docentes poderiam planejar as suas aulas de maneira que contemplassem a multiplicidade de práticas de letramentos juntamente à seleção dos gêneros



discursivos mais adequados para cada turma, articulando, nessa estrutura de conhecimento, um projeto de ensino com base no currículo, de acordo com a realidade de seus alunos.

4. Considerações Finais

Considerando a perspectiva enunciativo-discursiva, de cunho bakhtiniano, vislumbramos que, no contexto atual da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, os professores de Língua Portuguesa possam ressignificar o ensino com base nos letramentos, na concepção interacionista de linguagem, objetivando, desse modo, proporcionar sentido às atividades de leitura/escuta, produção oral/escrita, por intermédio dos gêneros discursivos – instrumentos que possibilitam desenvolver as capacidades linguísticas e discursivas (de alunos de diferentes idades e tempos de aprendizagem) no decorrer do processo de ensino-aprendizagem escolarizado.

Reafirmamos, pois, a necessidade de formação continuada aos Professores de Língua Portuguesa, visando desatar as amarras do ensino tradicional e, então, vislumbrar outras possibilidades de ensino-aprendizagem. Possibilidades essas que incluam os alunos, jovens e adultos, como cidadãos críticos e autônomos, capazes de ler e escrever para atender às demandas sociais que estão presentes nos variados letramentos, que, por sua conjuntura, implicam, também, a situação econômica e cultural, bem como, o sistema educacional destinado ao povo brasileiro.

Enfim, desejamos que os leitores deste artigo possam abrir-se a novas aprendizagens, de forma a compreenderem a importância de um trabalho mais dialógico, propiciado pela teoria enunciativo-discursiva subsidiando a prática de sala de aula, especialmente para o Ensino Médio na EJA, com os gêneros discursivos e as contribuições advindas dos documentos oficiais, de forma que seja possível o repensar do currículo e das práticas de ensino nas escolas brasileiras.

5. Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BENTES, R. de N. S. O Papel Docente em Sala de Aula de Língua Portuguesa: as atitudes ético-discursivas face ao objeto de ensino. In: BRITO, P. A. de M; BRITO, J. R. de M; MIOTELLO, V. (eds.). **O Espelho em Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 115 - 124.



- BRAIT, B; MELO, R. de. Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin Conceitos-chave**. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRAIT, B; PISTORI, M. H.C. A Produtividade do Conceito de Gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371 - 401, 2012.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CARREON, R. de O. A Ambiguidade sob a Óptica de Três Concepções de Linguagem: um esboço sócio-interacionista. In: BRITO, P. A. de M; BRITO, J. R. de M; MIOTELLO, V. (eds.). **O Espelho em Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 105-114.
- FUZA, Â. F; MENEGASSI, R. J. **Concepções de Linguagem e de Leitura na Prova Brasil**. Revista Línguas & Letras. Cascavel – Pr.: UNIOESTE, Vol. 10 nº 18 1º Sem. 2009. Disponível em:
<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244/1740>> Acesso em 30/03/2010.
- GERALDI, J. W. (1984). Unidades Básicas do Ensino de Português. In:_____. **O Texto na Sala de Aula**. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- GRILLO, S. V. C. O Método Formal nos Estudos Literários: introdução crítica a uma poética sociológica. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 73 - 96.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. **A Produção Escrita a Partir de Gêneros Discursivos**: da elaboração à realização de projetos pedagógicos. Disponível em:
<<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc048.htm>> Acesso em: 10 out. 2021.
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: SEDUC-MT, 2018.
- MENEGASSI, J. R. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB. v. 2, n. 2, p. 230-256, maio-ago. 2007.
- _____. **Interação e Escrita na Formação Inicial do Professor**: alterando concepções. Artigo publicado nos Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 22 a 25 de agosto de 2005.
- _____. **Aspectos da responsividade na interação verbal**. Revista Línguas & Letras. Cascavel – Pr.: UNIOESTE, Vol. 10 nº 18 1º Sem. 2009. p. 01-24 (texto cedido pelo autor).
- PAES DE BARROS, C. G. **Compreensão Ativa e Criadora**: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- PETRONI, M. R. Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita: experiências de sala de aula. In: PETRONI, M. R (Org.). **Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita**: experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.



- ROJO, R. H. R. Práticas de Linguagem E(m) Formação do Professor de Língua Materna. In: **Polifonia**, Instituto de Linguagens [da] Universidade Federal de Mato Grosso, ano 17. n. 17. v. 1. Cuiabá: Editora Universitária, 2009, p. 225-38.
- _____. Ler e Escrever: da língua ao discurso, em gênero e prática de linguagem. In: BARONAS, R. L.; COX, M. I. P.; DIAS, M. F. **Estudos em Ciências da Linguagem: diálogos, fronteiras, limites**. Cáceres-MT: Editora da UNEMAT, 2008.
- _____. Os PCNs, as Práticas de Linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a Formação dos Professores: uma apresentação. In: _____. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 09-14 (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).
- _____. A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.). **Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001. p. 163-186.
- _____. (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- TRIPP, D. Action Research: a methodological introduction. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 443-66, set./dez. 2005.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929-1930], 2ª ed. p. 376.