

Ensino e aprendizagem da leitura pelos gêneros do discurso: Contextos e possibilidades

Teaching and learning of reading by discourse genres: contexts and possibilities

5

Edney Gomes Raminho¹
Luiz Síveres²

Resumo: Este estudo discute contribuições do princípio dos gêneros do discurso como um convite para levar as tecnologias digitais para as salas de aula na escola como caminhos de fomento para um ensino e aprendizagem da língua materna de maneira dialógica. Faz-se um estudo de revisão bibliográfica de cunho exploratório descritivo/explicativo (GIL, 2017) de Bakhtin (2016; 2006; 2000) no que se refere aos gêneros do discurso e à dialogia da linguagem. Constata-se da discussão que os princípios dos gêneros do discurso podem alcançar importantes reflexões sobre o entendimento e a apropriação dos gêneros do discurso no ensino da língua materna na escola.

Palavras-chave: gêneros do discurso, ensino e aprendizagem da língua (gem), criações da linguagem.

Abstract: This study discusses contributions from the principle of genres of discourse as an invitation to take digital technologies to classrooms at schools as a way of promoting the teaching and learning of the mother tongue in a dialogic way. A descriptive/explanatory

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), mestrado em Educação pela mesma instituição; especialização em Língua Portuguesa e licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); pós-graduanda em Neurociência, Educação e Desenvolvimento Infantil pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: edygomesraminho@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais pela Universidade Católica de Brasília e Especialista em Psicoterapia Junguiana pela Faculdade de Saúde de São Paulo. Atualmente, é Professor/Pesquisador Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Autor e organizador de livros, publicação de capítulos e artigos. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPq: Diálogo - um processo pedagógico transversal e Pesquisador Produtividade (PQ2). E-mail: luiz.siveres@gmail.com

Recebido em 11/01/2023

Aprovado em 08/02 /2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



bibliographic review study is carried out (GIL, 2017) of Bakhtin (2016; 2006; 2000) in relation to discourse genres and language dialogism. It can be proved from the discussion that the principles of speech genres can achieve important reflections on the understanding and appropriation of discourse genres in the teaching of the mother tongue at school.

Keywords: discourse genres, teaching and learning a language, language creations.

Contextos

Sabe-se que ainda há práticas educativas de ensino e aprendizagem da leitura cujo único instrumento de ensino e aprendizagem é o livro didático (MATTOS, 2016; BERNADINO, 2017). Reflexo de uma cultura que veio sendo reproduzida na educação, deixando lastros que carecem de estudos para se pensar sobre outros recursos e modos de fazer educação. Fato é que a restrição ao livro didático como o instrumento mais importante e talvez o único instrumento de apoio do ensino e aprendizagem escolar pode contribuir para que o estudante pouco entenda a relação entre o ensino escolar e a sua vida. A aprendizagem tende a ser mecânica, pouco motivadora, dada a ausência de relação com a história do sujeito da aprendizagem.

Ainda que o livro didático traga uma diversidade de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016), apagando-se a voz do aprendiz, ele aprende a se calar e não se reconhecer como parte do aprendiz leitor ali mesmo na escola (FREIRE, 2011). A voz do aprendiz, sua cultura é o que lhe articula à escola e o que precisa ser tomado ponto de partida para dar sentido à educação.

Por outro lado, se o estudante apenas se limita a ler o que há no livro didático, sua realidade é desconsiderada. Sua história e seus conhecimentos já construídos até ali são excluídos dos objetos de ensino e aprendizagem. Como consequência disso, o estudante vai se desmotivando a participar das tarefas que acontecem na escola e são cobradas nas aulas de língua materna, podendo-se alastrar este cenário aos demais componentes curriculares, em sendo o ensino e o aprendizado da língua a base para os demais processos de aprendizagem. Se o que se estuda na escola serve apenas para cumprir a carga horária na sala de aula e garantir burocraticamente o que exige o currículo de formação acadêmica escolar, a escola vai ficando carente de sentido.

O instrumento de ensino acaba se restringindo à gramática normativa. Os fatos da língua são explorados de maneira isolada. Estudam-se somente as estruturas da linguagem nos textos escritos. A língua é concebida meramente como uma estrutura de signos sem diálogo

com as situações nas quais o aluno interage e se forma como ser dentro e fora da escola. Com isso, criam-se lacunas que impedem a integração vida e escola, vivência e estudo.

Fora dos muros da escola, o que o aluno vivencia no livro didático lhe perde a valia, não tem sentido para as suas relações de vida. Há uma vida dentro da escola, completamente 7 desarticulada dos movimentos da vida do estudante além da escola. Não há um diálogo e uma continuidade do que se aprende nos dois espaços. A educação parece ser colocada em polos opostos – de um lado está a escola; de outro, a vida-. E com isso há uma quebra do princípio de que a escola seja uma extensão de vida e a vida uma extensão da escola.

Este muro não deveria ser construído da relação professor/aluno. Obsta que, para muitos professores, a sua linguagem não pode encontrar a variedade linguística do aluno. Caso contrário, o primeiro estaria diminuindo seu papel de professor, submetendo sua hierarquia e seu potencial intelectual ao pouco ou nada que, para ele, o aluno sabe. Ele ocupa um espaço que o aluno não alcança e não há uma preocupação, um cuidado, por parte do professor em favorecer e estabelecer um encontro de aprendizagens.

Há uma posição de intocável e ao imbuir-se pela necessidade de aprendizagem do estudante. Criam-se lacunas em virtude da ausência de diálogo de conhecimentos da realidade de saberes do professor, de sua linguagem com a do estudante. São mais comuns situações de vivências excludentes e de ampliação das diferenças do que o acolhimento social que o aprendizado precisa e pode proporcionar.

São desencontros que pouco a pouco vão tornando a prática educativa do ensino e aprendizado da leitura da escola mais estanque e distante do cotidiano e da formação que a ela compete. Isso cria um ciclo vicioso e um agravo de gradativo abandono das salas de aula nos anos finais da Educação Fundamental, sobremaneira na rede pública de ensino. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que no 9º ano do Ensino Fundamental ocorre um dos três maiores índices de evasão escolar, com 7,7%. Isso quando, entre o 7º e 8º anos os alunos não optam pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos ao invés do fluxo da Educação Fundamental (BRASIL, 2017).

E os cenários do desempenho dos estudantes nesta fase da escolarização no Brasil também convocam a olhar e atuar sensivelmente na realidade do ensino da língua no Brasil. Os dados do senso da educação básica de 2020 (BRASIL, 2021) apontam que 9 dos 27 estados brasileiros e o Distrito Federal alcançaram rendimento médio em língua portuguesa no 5º ano do ensino fundamental, o que chama a atenção para os modos de ensinar e de aprender a ler na

escola. E o quanto é necessário um trato técnico de toda a dinâmica constitutiva da transição do estudante dos anos iniciais para esta etapa, a considerar, inclusive, a formação docente, bem como os desdobramentos na conclusão do estudante no 9º ano (SILVA, RAMINHO & BRITO, 2021; RAMINHO, SILVA & BRITO, 2021).

E embora o mundo venha se organizando em torno da tecnologia digital, a pandemia de covid-19 deixou muito clara que a educação e tecnologia estão, de fato, muito distantes uma da outra (NÓVOA, 2019). E que a restrição ao livro didático não dá conta de resolver esta necessidade. Durante o caos pandêmico da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo na segunda década e início da terceira do século XXI, mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram excluídas da escolarização Brasil. Uma consequência da suspensão das aulas e por falta de condições de acesso às tecnologias que mediaram os estudos, devido ao isolamento social exigido pelas autoridades sanitárias (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

Aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental estes são fatores de agravo de seu processo de acolhimento no processo educativo bem como do entendimento do sentido da escola para a sua vida. Isso porque nesta fase da escolarização, se os adolescentes não são acolhidos e não têm sua individualidade e seu sentido de grupo e de mundo respeitados e considerados, não encontram abertura por conta própria para construir um elo com o professor e com a escola. Já são dos matizes da adolescência o conflito e a necessidade de duelar-se com a realidade. Em diálogo com Gomes (2020, p. 87):

a adolescência é o caso mais substancial e mais típico da experiência social, não porque é uma conjuntura sócio histórica, mas pela imperiosa necessidade de combinar diversas lógicas de ação (opostas, quando não antagonistas) no ingresso na sociedade, hoje com ritos de passagem diluídos.

Se a escola lhe apresenta mais uma situação de conflito, de distanciamento de sua história, maiores podem ser a barreira e a desmotivação de participar dos processos ali construídos/ desenvolvidos. Aliás, quem se sente bem em um espaço onde não se reconhece e não se sente bem acolhido?

Mediante este cenário, acredita-se que um ensino centrado única e somente nas questões formais da língua ampliaria as diferenças e dificuldades de acesso à aprendizagem para a educação cidadã. Dessa forma, supõe-se que um olhar de valorização das diferenças como elementos de riqueza para o ensino pode possibilitar uma formação menos segregadora, e mais humanizadora, o que requer pensar o ensino e a aprendizagem da leitura calcada nos princípios de gênero do discurso. Uma abordagem que permitirá um tratamento dialógico, um

olhar do materialismo funcional da linguagem e seus fenômenos dialógico-discursivos, podendo-se olhá-la inclusive nos ecos que podem ser ouvidos no ensino visando acessos e inclusões nos processos de linguagens digitais.

Sob esta perspectiva, a questão motivadora, portanto, desta discussão é: até que ponto as contribuições reflexivas do conceito de gêneros do discurso em Bakhtin (2016; 2006; 2000) podem conduzir caminhos para um ensino de língua materna abrindo-se e encontrando-se, inclusive, as linguagens das tecnologias digitais?

Para tanto, faz-se, por meio de um estudo descritivo explicativo (GIL, 2017), discutem-se contribuições reflexivas do conceito de gêneros do discurso em Bakhtin buscando-se caminhos para um ensino de língua materna abrindo-se e encontrando-se, inclusive, as linguagens das tecnologias digitais. Entendendo-se que a amplitude dos estudos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso aporta uma série de trabalhos de Marcuschi, interessa à discussão deste ensaio, outrossim, comentários que o pesquisador pernambucano desdobra a efeito do legado bakhtiniano.

Não se tem a pretensa ideia de se esgotar o tema aqui proposto. Isso porque trata-se de uma abordagem de muitos e amplos desdobramentos, tendo sido este ensaio parte de uma pesquisa de mestrado (RAMINHO, 2019).

Concepção de gênero do discurso em Bakhtin

O conceito de gênero que aqui se discute toma assento em uma perspectiva dialógica. Esta incorpora e é incorporada por situações discursivas nas quais as pessoas se constroem como sujeitos do discurso pela linguagem em suas mais diversas formas de manifestação. A palavra é um dos pontos pelos quais o sentido se liga. Através dela são estabelecidas relações sociais das quais a vida das pessoas se torna dependente.

Nesse sentido,

[...] o locutor serve-se da língua para as suas necessidades inciativas concretas [...]. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que esta forma adquire no contexto (BAKHTIN, 2006, p. 95-96).

Por este arcabouço, a concepção de língua (gem) vai além dos aspectos da estrutura da gramática normativa, embora esta também caracterize a língua e a linguagem. Para ele, trata-se

de um fenômeno ao qual até a própria forma é arquitetada e explicada no uso, nas práticas sociais nas quais é construída. Por esta perspectiva, a língua é entendida enquanto um fenômeno vivo e em constante flexibilização, passível historicamente de mudanças. Ao usá-la, o sujeito deve considerar também os elementos constitutivos do outro com quem ele se relaciona.

10

Nesta perspectiva, a língua também tem um caráter individual, mas é na coletividade que ela ganha vida, plasticidade e movimento para transformar-se por meio dos usos sociais e históricos. A compreensão do sentido do que os sujeitos comungam entre si ocorre, não somente pela decodificação dos signos, também por experiências comuns que se encontram e se articulam no processo de construção de sentido desenvolvido num dado momento e espaço históricos, por sujeitos, portanto, históricos. O eu é parte do discurso. Não o todo do discurso. E este completa seu ciclo no ir e vir de vivências linguísticas estabelecidas com o outro.

Tanto o eu quanto o outro trazem consigo vivências impregnadas de significados e que se ampliam no trânsito dialógico. Pois “a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2016, p. 99). Na relação dialógica, portanto, a língua se configura como um fenômeno social e característico de uma cultura, de uma coletividade que se constrói social e historicamente.

Por este espectro, ao produzir linguagem em toda a sua diversidade de manifestação, seja oral, escrita, não verbal, o sujeito traz à tona marcas de todo um entorno social de pertença reconhecido no dizer subjetivo. Isso denuncia no próprio discurso marcas de um determinado modelo de vivência social, de adoções ou rejeições ideológicas.

Os enunciados não nascem *de per si*. Eles estabelecem diálogo com algum outro enunciado, ou representação de sentido produzida anteriormente. Os enunciados são formas de materialização da linguagem e esta é um fenômeno social, histórico e dialógico por excelência (Bakhtin, 2000). Constroem-se os enunciados nas partilhas e trocas de saberes dos sujeitos entre si, e o aprendizado da língua (gem) vai sendo tecido e consolidado pelas trocas languageiras da vida.

A flexibilidade concernente à utilização da língua confere às pessoas a liberdade de comungar as suas interações de maneira que estas a marquem na história e se mantenham no imaginário social, seja pela manifestação oral ou escrita. Esta organização é instituída pelos gêneros do discurso, uma vez que os espaços de interação humana são articulados pela linguagem e as atividades humanas se materializam em eventos da língua (gem).

Estas realidades são elaboradas por enunciados cujo arranjo é sistemático e estruturalmente gestado no seio das relações intersubjetivas. Eles são, dessa forma, em virtude de sua estrutura, relativamente estáveis, São os chamados de gêneros do discurso. É do e no discurso, por sua vez, nas relações de diálogo que os textos, os gêneros do discurso nascem. Por isso, o autor defende que a linguagem, cuja vida se dá nas relações discursivas, é dialógica por excelência.

Os enunciados - não apenas as estruturas de frases - são responsáveis pela atualização dos gêneros do discurso. Esta é uma justificativa para a denominação bakhtiniana para gêneros do discurso, não apenas gêneros textuais. Ou seja, a expressão dá vida aos gêneros até mesmo por uma pequena estrutura (BAKHTIN, 2000). Por exemplo: quando se diz *gente*, é apenas uma palavra. No entanto, ao dizer: *Gente!* A expressividade que se imprime à estrutura a caracteriza como um enunciado, uma forma de se dirigir ao outro e de criar com ele uma possibilidade de diálogo e interatividade, pelo contato pela língua e expressão da linguagem.

Os enunciados dão forma aos gêneros do discurso – dos primários aos secundários. Os gêneros primários são assim chamados por serem usados com mais frequência no cotidiano, nas relações mais corriqueiras de uma conversa, como, um bilhete deixado na geladeira de sua casa, por exemplo. Já os secundários são aqueles mais complexos mediante documentos oficiais, a saber, os textos literários, textos científicos, etc. Eles podem atualizar tanto situação de interação oral quanto escrita.

Os gêneros secundários, por sua vez, acabam por acoplar também os gêneros primários para articular a situação que, por eles, precisa ser construída. No gênero literário contos, por exemplo, os diálogos são muito presentes. Além deles, é comum fazer-se o entrecruzamento de outros gêneros como cartas, bilhetes e até mesmo outros gêneros secundários como reuniões, investigações, etc.

Pela abrangência que a definição de gêneros do discurso proporciona é que aqui a assume como denominação para tal conceito. No discurso constroem-se as práticas de linguagem. O discurso se materializa pela língua, mas a ela não se limita. A expressividade, para além do material da língua, cumpre determinadas intencionalidades e efeitos de sentido na interação entre sujeitos.

Pelos gêneros do discurso, os sujeitos vão, historicamente, estabelecendo novas e mais requintadas formas de uso da linguagem, reinventando a própria língua e sua história. “Os gêneros são as correias que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN,

2000, p. 285). O autor enfatiza que a (re) criação de tecnologias nas e para as interações humanas inauguram formas e termos à língua(gem). Seja em um dicionário ou em qualquer outro espaço são construções dadas pelo efeito dos usos que a linguagem recebe nos gêneros em certo espaço/ tempo por sujeitos sociais.

12

Uma palavra somente ganha o status de oficial em uma língua graças aos seus usos que são feitos nos enunciados, nas expressões culturais em um gênero do discurso. As pessoas criam novas palavras, novos gêneros, novos suportes de circulação dos discursos, novas condições de uso da língua e até mesmo novas esferas de convivência social como as redes sócias, por exemplo.

Nesse percurso é que BAKHTIN (2006; 2016) e MARCUSCHI (2008) apontam que, com a invenção das mais diversas tecnologias da comunicação e da intensidade de seus usos no cotidiano: da escrita, da imprensa, do computador (e com ele o surgimento da internet), dos aparelhos de comunicação digital, novas expressões, novas palavras e novos gêneros são agregados às relações humanas para estas se estabeleçam e por elas sejam construídas novos formatos de relações socis. Com a comunicação em tempo real, vários gêneros discursivos têm surgido gradativamente enquanto outros têm sido pouco utilizados e até extintos. Citam-se como exemplo as cartas pessoais que deram espaço à comunicação via correios eletrônicos e instrumentos correlatos.

Dado o movimento dialógico das relações interativas, oportunas e ainda mais complexas e sofisticadas formas de comunicação se produzem *de per si* ou não. Os gêneros emergentes destas situações comunicativas não surgem sem uma raiz em outro gênero anterior e mais simples. O que ocorre é que, quanto mais os sujeitos interagem com a linguagem e com as suas invenções, mais vão ampliando seus conhecimentos e explorando seu potencial inventivo para (re) produzir as suas criações de maneira a facilitar, agilizar, ampliar e superar suas possibilidades de comunicação.

Por isso, Bakhtin (2016) defende que a heterogeneidade dos gêneros acopla tanto os gêneros primários quanto os secundários. Tanto um grupo quanto outro apresenta características próprias e fundamentais para o efeito de sentido da situação social que atualizam.

Em virtude da plasticidade que os gêneros têm assumido neste contexto, eles não são definidos simplesmente pela estrutura ou pelos recursos da língua, mas pela funcionalidade sociocomunicativa por eles inaugurada (Marcuschi, 2008). Como exemplo, pode-se apontar o gênero da telerreportagem, muito comumente apresentado em terceira pessoa para atribuir certo

distanciamento e uma dada impessoalidade aos fatos. Obsta que, a depender do tema e das condições sociocomunicativas, possa ser apresentado também em primeira pessoa. Assim, o leitor/telespectador pode compreender que se trata de uma situação tão verídica que está sendo vivenciada em tempo real pelo próprio repórter/participante. Enquanto este narra os fatos, o leitor pode constatar, tanto pela fala quanto pelo ambiente apresentado, a (in) formação dos fatos, avaliando-os, validando-os ou não.

Mas, ainda assim, há aspectos sociais e discursivos deste gênero que são muito peculiares e característicos de sua estrutura, como é o caso da hierarquia das informações no texto, sua seleção para bem convencer o leitor, etc. Outrossim, mesmo que forma e os aspectos linguísticos não sejam pré-requisitos determinantes para a institucionalização e definição dos gêneros textuais, são muito marcantes na orientação destes, retomando-se o pilar teórico bakhtiniano. Eles vão assumindo uma configuração híbrida, diferenciada. No entanto, suas bases podem, constantemente, ser retomadas. E ainda não serem o suficiente para a sua definição. É também o que ocorre com a volatilidade e fluidez de gêneros do discurso nos espaços digitais. Vão surgindo novas relações sociais ali e novos gêneros vão sendo inaugurados para construí-las.

Para explicar um pouco mais como isso ocorre, Marcuschi (2008) destaca o artigo científico e o artigo de divulgação científica. Poderia aqui ser o mesmo texto publicado em um jornal diário e em uma revista científica. Dadas as condições de produção técnica, não poderia tecnicamente receber a mesma classificação quanto ao gênero textual, tendo em vista que as formações técnicas e os objetivos de cada e também que os papéis socialmente definidos para cada sujeito são diferentes. Nesse caso, a classificação é dada pelo suporte onde o texto circulou e pelas relações historicamente e socialmente situadas para os sujeitos.

Ensino e aprendizagem pelos gêneros do discurso – desdobramentos das/ nas tecnologias digitais

Abre-se um leque para que o ensino se dê de maneira abrangente e envolvente, convidando a escola navegar no mar de conhecimentos linguísticos subjacentes às relações sociais. Mesmo que o estudante não tenha conhecimento sobre o funcionamento de um conto, por exemplo, é possível apresentá-lo em texto pelos gêneros mais simples que ali se encontram. Aqui entra a expertise do professor quanto ao preparo anterior, de pesquisa acerca de um

conhecimento tanto da estrutura quanto dos elementos da língua possíveis de serem explorados para fins de diálogo.

À luz de Bakhtin (2016), como os gêneros do discurso são configurados com certa expressão subjetiva, de instrumentalização e repertório de situações sociais variadas, há uma série de elementos que podem ser selecionados para então alcançar também a subjetividade do aprendiz. As novas invenções do mundo digital e a multiplicidade de convites ao belo das artes que ali são utilizadas podem ser recortadas para fim de uma dada atividade exploratória dos recursos discursivos presentes.

Dada a hibridação e a midiaticização da vida privada nas redes sociais, não faltam instrumentos para que, em alguma medida, seja possível explorar a complexidade dos usos da linguagem, desencadear reflexões acerca da funcionalidade e adequação da língua nos mais variados contextos de uso dos gêneros.

Com o uso das mídias digitais, vê-se uma verdadeira dança dos gêneros em um só gênero discursivo. Um elemento de muito destaque nos gêneros de cunho digital são os movimentos, as cores e o dinamismo de artes cada vez mais mescladas e atrativas. Isso é convidativo e aproxima os jovens para o uso dessas formas de interação. Não havendo a mesma oportunidade na escola, esta se constitui como um espaço sem graça e de pouco sentido para os leitores em formação.

Como já apontado, o dinamismo e dialogismo intrínseco e imanente à linguagem (Bakhtin, 2000; 2016) tende a exigir mais da recriação humana da linguagem no curso histórico dos sujeitos. Quanto mais desafiado um adolescente se sente à aprendizagem, mais ele se motiva a aprender. Diante de tanta diversidade e da descoberta e institucionalização da própria liberdade, constitui-se em um paradoxo oferecer apenas recursos obsoletos à aprendizagem na escola.

Bakhtin (2000), bem anteriormente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (os quais no filólogo se fundamentam) já alertava quanto à necessidade de considerar a história e mudanças da língua para atingir os anseios e a subjetividade de cada pessoa na compreensão e apropriação da língua. Em pleno século XXI, com tantas possibilidades de busca e de acesso à liberdade de criação, e por sua vez, de expressão da linguagem, isso se torna ainda mais urgente e indispensável.

Graças à liberdade de expressão pela linguagem, os gêneros da era digital, que tanto seduzem a atenção dos adolescentes, têm uma configuração própria pela qual se pensam

arquiteturas de envolvimento, de entrelaçamento de objetivos e saberes comuns, também díspares e complexos. A partir do momento que os adolescentes se reconhecem nessas produções discursivas e pelos conhecimentos dali compartilhados, podem ter sobre o que leem e assumem para si, uma atitude responsiva e ativa (BAKHTIN, 2000). Eles podem se sentir parte do movimento criativo da linguagem na e para a escola. Isso porque eles fazem escolhas, apontamentos do que concordam ou não com o que o autor diz/escreve. Por isso, tais gêneros também atuam como atividades fomentadoras da autonomia do sujeito, construtoras de suas potencialidades políticas, de crenças ou descrenças de certas ideologias sócio-historicamente estabelecidas, do pacto ou não com determinados pontos de vista.

Este recorte acerca dos gêneros do discurso depende muito de um olhar sensível do professor em relação ao outro – o aluno. Apenas deter o saber técnico não é suficiente para alcançar o encontro com o aprendiz. Por este viés, o ensino se abandona a práticas meramente formalistas. O equacionamento do saber técnico, dos conhecimentos atualizados sobre os fenômenos da língua(gem), do sentimento de pertencimento a uma história pela linguagem pode resultar um olhar transformador do pensar o ensino, remodelando-o às necessidades historicamente situadas de aprendizagem de cada perfil subjetivo de aprendiz.

A história na qual o aluno aprendeu a usar determinada variedade linguística pode também ser a história na qual o professor está inserido e para a qual ele é preparado para formar outros sujeitos. Valorizá-la e extrair dela a riqueza dos fatos da linguagem para o ensino nos gêneros constitui-se, à luz da vertente bakhtiana, uma medida para comungar saber e realidade. Aquele que se sustém dos saberes que lhe são oferecidos ou negados pode também futuramente formar outras pessoas tão próximas de quem que as formou. A perspectiva dialógica e de circularidade da língua(gem) leva a esta pressuposição.

Desse aporte depreende-se que o materialismo histórico, sob as contribuições bakhtinianas, traz inquietações muito significativas para pensar um ensino de língua(gem) de modo que o professor se aproprie do ensinar a usar a língua(gem) como fenômeno fundante das relações humanas e sem o qual os sujeitos dialogam uns com os outros. Para fins de diálogo, é preciso se munir da materialização do discurso nos gêneros do discurso. Pois, por eles se organizam e se instalam as relações de vida pelas pessoas.

Desdobramentos de contribuições de Bakhtin

As reflexões aqui tecidas sobre o caráter dialógico e histórico dos gêneros do discurso em Bakhtin e sua plasticidade (MARCUSCHI, 2008) convidam o educador a sair do lugar comum do saber em si, abrindo-se ao encontro dialógico com o aprendiz como parceiro fundamental para o aprendizado dos usos da linguagem. A contribuição teórica dos gêneros do discurso abre caminhos para pensar diálogos entre as mais variadas criações tecnológicas como aliadas no ensino de língua materna.

O conhecimento que o educador detém ganha vida quando, em diálogo com o seu aprendiz, compreende os gêneros como instrumentos de condução da vida. Sendo, portanto, as tecnologias parte da vida e motivadoras do surgimento de formas de interação humana, estas precisam participar como instrumentos formativos de leitores na escola. Esta tem a tarefa fundamental de congregar vida e aprendizagem técnica e de conhecimentos das vidas dos parceiras da aprendizagem.

Para isso, é importante a abertura do educador para transitar pela realidade de seu aluno e a partir dali inaugurar novas possibilidades de compreensão e de recriação dos fatos da vida. Caso contrário, para ambos, constitui-se um saber monológico, estanque da vida, sem sentido.

Numa perspectiva dialógica, as diferenças de acesso ao aprendizado e de formação para a cidadania podem ser rompidas. Para além de uma utopia, é condição que o ensino de língua e de textos na escola propicie a formação de sujeitos mais autônomos e responsáveis pela transformação do mundo, a começar pelo seu próprio mundo na escola. As situações de ensino monológico, que muito têm sido constatadas em pesquisas sobre linguagem e educação no Brasil, trazem consigo a urgência de não somente refletir sobre, mas usar o que se acredita sobre a dialogia dos gêneros como uma verdade a ser vivida e disseminada nas salas de aula pelo Brasil.

Entende-se o quanto é fundamental que os conhecimentos sobre dialogia dos gêneros perpassa os sentimentos e as ações do professor de língua materna numa dimensão dialética. O discurso precisa se desdobrar em atitudes, como parte da vivência do professor e dos projetos interventivos na escola, com tal veemência a ponto de ecoarem em formação efetiva de cidadãos. Estes, por sua vez, precisam reconhecer as iniciativas do espaço escolar como impulsos para uma sociedade mais consciente de seus valores e da necessidade de conhecer a si mesma por sua história como princípio à instituição de melhores e equânimes possibilidades políticas de convivência.

Para isso, a criatividade do educador tem um papel muito importante. É preciso mergulhar nos textos, na história de seus autores e nas condições sócio históricas de produção com o intuito de constatar o ponto comum destes com a necessidade dos sujeitos aprendentes.

Por isso, além da criatividade, a educação continuada pode contribuir significativamente para a instrumentalização do educador. A troca de experiências, a validação e a ruptura de paradigmas estigmatizados levam o educador a uma ancoragem diversificada e acolhedora das diferenças e da riqueza que, com elas, pode agregar ao seu modo de compreender e de ensinar como usar a linguagem pelos gêneros do discurso.

Como bem apontado por Bakhtin (2016), os textos dão forma à sociedade e ela os remodela conforme suas necessidades históricas e culturais. O dinamismo da linguagem requer atividades de ensino tão dinâmicas quanto. A sala de aula e as propostas de aprendizagem na escola precisam também acompanhar este movimento.

Em pleno século XXI, sob o domínio dos ciberespaços e das mídias digitais nas telas dos celulares, os adolescentes são seduzidos a textos de movimentos contínuos, estratégias de raciocínio extremamente sofisticadas. A escola precisa, portanto, aproveitar destas oportunidades para a inovação e a instauração de encontros de aprendizagem que valorizem e explorem estes recursos, levando os gêneros digitais e suportes tecnológicos digitais aos adolescentes para estudo em sala de aula.

Torna-se também importante oferecer situações pelas quais os adolescentes sejam motivados a recriar determinados textos de circulação nas mídias digitais mediante suas expectativas de sentido com outras situações de convivência. Coscarelli (2003) conduz contribuições muito atrativas nesse sentido. Os trabalhos constitutivos da obra apontam o quanto as novas mídias convidam o educador a um novo jeito de pensar sua ação educativa em sala de aula considerando as novas tecnologias e os gêneros híbridos, complexos, multigêneros que surgem por imperativos dos novos modos de relações via tecnologia digital.

Os adolescentes convivem desde muito cedo com a complexidade de multigêneros emergentes do ciberespaço e sobremaneira nos espaços urbanos. As estratégias de leitura e de formação leitora deste advento são tão elaboradas quanto as aplicadas em outros gêneros do discurso.

Nesse mesmo sentido, Goulart (2007, p. 48) destaca, à luz de pesquisas etnográficas, que independentemente da classe social das pessoas, as atividades orais e de trocas de experiências em sala de aula são importantes apoios para o letramento da variedade de gêneros,

visto que a partir destas experiências, “os sujeitos organizam o real e elaboram o conhecimento e gêneros discursivos de forma intimamente relacionada às suas experiências, práticas e relações com a cultura”.

Prospectos para novas perspectivas

Ademais, a criatividade, a aceitabilidade e o respeito às diferenças são convites feitos ao professor de língua materna a todo o momento. Não é a era da comunicação que se torna um desafio, portanto. O desafio é educar com sentido e dialogando-se com a vida. Esta é uma ação cuja intervenção chama a atenção para a adaptação das situações de aprendizagem alinhadas aos novos contextos sociais e culturais trazidos pelas novas mídias.

Não é possível atingir êxito no ensino de leitura enquanto a sala de aula for como uma ilha dentro da escola e os planos de ação do professor (quando há plano de ação) forem indiferentes à aldeia na qual eles precisam ser tecidos. Ainda é importante que o educador esteja consciente da necessidade de se ver um espaço global e saber que seu aluno também é membro deste espaço e que as coisas mudam constantemente. Logo, as ações de leitura na escola precisam também acompanhar este ritmo, oferecendo desafios que façam sentido ao aprendiz e ao professor como condutor deste processo.

Tais condicionamentos urgem de que o professor de língua materna tome a educação continuada, de fato, como um *continuum* de sua aprendizagem como educador. As trocas de experiências com colegas e com as investigações já publicadas em linguagem são sempre um aporte importante para rever, inovar e reconhecer novas possibilidades para o ensino e aprendizagem da leitura.

Convém, tão logo, que o ensino e aprendizagem da leitura na escola proporcionem o desenvolvimento e o aprimoramento dos saberes dos gêneros das mídias digitais que os jovens leitores constroem. Uma experiência da qual precisam emergir as práticas de ensino e aprendizagem da leitura na escola a fim de estabelecer um diálogo entre a prática de vida e as práticas de ensino na escola.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. (2021). **Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020:** Suspensão de aulas presenciais foi uma das causas. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020>. Acesso out. 2022.

ALVES, Maria de Fátima. **O ensino de leitura na escola.** Resultados e perspectivas. (2012). Revista Letr@ Viv@ v. 11, n. 1, / UFPB – DLEM/ISSN 1517-3100 / p. 46-54. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/lv/article/view/15313>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso.** Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues. **O ensino da leitura e a leitura no ensino:** reflexão sobre as práticas de leitura nos professores de língua portuguesa de escolas da rede municipal de Juazeiro do Norte – CE, 2017. Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/03_33.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso ot. 2022.

BRASIL. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica.** 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxoescolar-na-educacao-basica/21206>. Acesso em: 25 fev. 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. Adolescência e feminilidade no Anexo Secreto. Todas as Artes. **Revista Luso-brasileira de Artes e Cultura** ; Porto ; Vol. 3, n.º 2, 2020 ; pp. 85-98 ; ISSN 2184- 3805 ; DOI: 10.21747/21843805/tav3n2a6. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/taa/article/view/10254>. Acesso out. 2022.

GOULART, Cecília. **Letramento e novas tecnologias:** questões para a prática pedagógica. (2ª ed.) *In:* Coscarelli, Carla Viana & Ribeiro, Ana Elisa. (Orgs.). Letramento digital. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 40-58.

MATTOS, Cristiano Rodrigues de. **Livro didático na atividade educacional:** a parte ou o todo?. *In:* Nilson Marcos Dias Garcia; Milton Antonio Auth; Eduardo Kojoy Takahashi. (Org.). Enfrentamentos do ensino de física na sociedade contemporânea. 1ed.São Paulo: LF Editorial, 2016, v. 1, p. 103-120.

20

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>.

RAMINHO, Edney Gomes. **Diálogo e dialogicidade:** condução para o ensino da leitura como fenômeno transdisciplinar. 2019. 240 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

RAMINHO, Edney Gomes; SILVA, Maria Cristina Mesquita da; BRITO, Renato de Oliveira. A formação inicial de professores e o ensino de língua materna: Contextos contemporâneos. **Educação, Sociedade & Culturas**, (60). <https://doi.org/10.24840/esc.vi60.365>, 2021.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da; RAMINHO, Edney Gomes; BRITO, Renato de Oliveira. A formação docente e o ensino de língua materna nos anos finais do ensino fundamental. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, e81155. Outubro de 2021.