

**OS GÊNEROS DO DISCURSO  
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA:  
SIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM<sup>31</sup>**

*Francimar Freitas de Souza (IDM)  
[lessaluisa@yahoo.com.br](mailto:lessaluisa@yahoo.com.br)*

**RESUMO**

Neste artigo reflete-se sobre o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A proposta é que o ensino dessa disciplina seja embasado nos gêneros do discurso que circulam nas esferas sociais, onde os alunos estão incluídos socialmente, principalmente aqueles que têm ações laborais no dia-a-dia. Apresentam-se algumas questões teóricas e metodológicas no estudo e análise dos gêneros, bem como sua aplicabilidade na sala de aula, conforme a concepção teórica bakhtiniana. Como referência teórica, ainda, apresenta-se, além da teoria do gênero, uma discussão feita por alguns autores sobre letramento e oralidade. Propõe-se a aplicação de sequência didática para a didatização dos gêneros orais ou escritos, objetivando reduzir as marcas da oralidade presentes nos textos escritos dos alunos (Dolz e Schneuwly, 1999). Em seguida, apresenta-se a análise dos dados, mostram-se como os alunos se comportaram na aplicabilidade de uma sequência didática, onde se trabalhou o gênero propaganda. Tecem-se considerações finais, apresentando as contribuições que o trabalho pode trazer para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA.

**Palavras-Chave:** Gêneros Discursivos, Linguagem, Ensino

**INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, na área da Linguística Aplicada, em especial a partir dos anos 90, tem havido um significativo interesse dos estudiosos em torno dos gêneros do discurso. Esse fato vem sendo impulsionado pela consolidação de mudança no ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais imprimiu uma nova perspectiva de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Com os PCNs, essa disciplina ganhou novas abordagens pedagógicas, uma vez que esse processo vinha sendo di-

---

<sup>31</sup> Trabalho resultante de monografia de pós-graduação apresentada à Profa. Dra. *Luísa Galvão Lessa* (IDM/UFAC).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

reacionado, principalmente, para o ensino das estruturas linguísticas e não da função que a língua exerce sobre os falantes.

Por outro lado, os currículos da disciplina Língua Portuguesa, por muito tempo, se embasaram nos gêneros textuais, como pretexto para o ensino da gramática normativa, priorizando o ensino de regras da língua, em detrimento da função que cada texto desempenha em contextos específicos. É salutar enfatizar que alguns projetos pedagógicos ainda ignoram os meios de produção e veiculação dos diferentes gêneros do discurso e priorizam as estruturas morfossintáticas como o principal elemento constituinte dos conteúdos programáticos da disciplina Língua Portuguesa.

Graças à disseminação das perspectivas incluídas nos PCNs, aos poucos, a noção de *gênero* torna-se objeto de interesse e pesquisa no contexto escolar e acadêmico. De diferentes aspectos teóricos, percebe-se que o estudo, a descrição, a discussão e proposição de projetos pedagógicos, para o ensino da leitura e da produção textual, estão ancorados nos gêneros, fato que faz ressurgir resultados animadores para os pesquisadores e educadores, em especial aqueles pertencentes a concepções teóricas e que adotam terminologias variadas.

Para muitos teóricos, o termo gênero do discurso é empregado quando se pretende ampliar as discussões para o entendimento dos meios de produção e veiculação dos gêneros. Quando a ênfase é direcionada para o estudo das tipologias textuais, alguns preferem o termo gêneros textuais. Neste trabalho, tem-se por objetivo discutir algumas questões teóricas e metodológicas no estudo e análise dos gêneros, bem como sua aplicabilidade em sala de aula. Para tanto, toma-se gênero segundo a visão teórica bakhtiniana, tais como ideologia, enunciado, texto, discurso e língua, portanto, gênero do discurso.

Nesse sentido, uma primeira questão a ser esclarecida é a seguinte: o quê vem a ser os gêneros do discurso? De que forma ele pode ser observado, estudado, apontado? A resposta vem de Bakhtin (1988) ao dizer que os gêneros são tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social. Percebe-se que cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma situação específica de uso da língua.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Assim, com o objetivo de avistar uma nova realidade, na aprendizagem da língua, a hipótese inicial, no estudo, foi a de que o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, quando levada em consideração os gêneros do discurso, que os alunos lidam no dia-a-dia, no mercado de trabalho, poderia ser feito de modo diferenciado. Assim, o esforço seria conduzir essa clientela a apresentar melhor desempenho na aprendizagem da escrita e leitura desses gêneros, uma vez que se estaria ensinando de forma pragmática.

Outra hipótese, levantada nos encontros pedagógicos, era que se poderia, durante a aplicação de sequência didática para o ensino dos gêneros orais ou escritos, propor outras variações da língua, objetivando reduzir as marcas da oralidade presentes nos textos desses alunos (Dolz e Schneuwly, 1999). Essa releitura do conceito de gênero, sistematizada, sob o ponto de vista da realidade escolar, por esses teóricos, enfatiza a questão de sua utilização enquanto um instrumento de comunicação, em uma determinada situação, mas, ao mesmo tempo, um objeto de ensino/aprendizagem. Foi com essa perspectiva que se propõe ensinar a disciplina Língua Portuguesa, de forma efetiva, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, na construção de soluções para os problemas de aprendizagem dessa clientela.

### DESENVOLVIMENTO

#### *Metodologia*

Em se tratando de caracterização metodológica, esta pesquisa fica enquadrada como um estudo de caso. Segundo Nunan (1992), o estudo de caso pode ser identificado como uma pesquisa do que acontece em uma escola específica, em uma sala de aula, com alguns alunos. Nesse caso, a clientela são os alunos da Escola Diogo Feijó e Instituto de Educação Lourenço Filho. As duas estão voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e localizadas no centro da cidade de Rio Branco. Nesses estabelecimentos de ensino foi feito o experimento, para um universo de 46 alunos. Logo nas primeiras aulas aplicou-se um questionário para detectar o perfil socioeconômico da turma. Foi possível perceber tratar-se de alunos na faixa etária 18-45

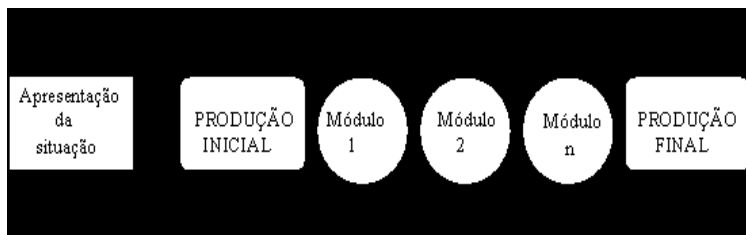
## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

anos, com a grande maioria inserida no mercado de trabalho, desempenhando diferentes atividades. Dentre essas desempenhadas por eles, podem-se enumerar: auxiliar de escritório, frentistas, lojistas, moto-taxistas, donas de casa etc.

Nas avaliações diagnósticas, elas foram aplicadas, apenas, para trabalhar os gêneros na esfera comercial (Marcuschi, 2007, p. 195). Nessa etapa da pesquisa, o propósito era fazer os alunos identificarem a função social de cada um desses gêneros. Ressalte-se que o próprio Marcuschi alerta para a impossibilidade de se descrever ou apontar todos os gêneros de uma determinada esfera. Todavia, essa descrição prévia do autor conduziu na escolha e na didatização dos mesmos. Após esse primeiro passo, a tarefa seguinte foi estudar, de forma contextualizada, os principais gêneros do discurso que circulam nas esferas onde nossos alunos estão inseridos, verificando, principalmente, o seu “conteúdo temático”, o “estilo verbal” e a “construção composicional” (Bakhtin, 1952-53).

Com a avaliação diagnóstica, identificou-se que, nos seus respectivos locais de trabalho, os alunos operam com diferentes gêneros, nas atividades do dia-a-dia. Em seus postos de trabalhos, são empregados tantos os gêneros orais quanto os escritos. Assim, por considerar que a escola deve estar em consonância com os anseios e as necessidades dos educandos, e que sua função principal é prepará-los para a vida, não se tomou nenhuma modalidade de uso da língua como superior. Tratou-se a feição oral e a escrita como modalidades de uso da língua que se complementam. Portanto, faz parte dessa abordagem tantos os gêneros orais quanto os escritos, pois a finalidade aqui é o aprimoramento das configurações desses gêneros, visando uma melhor compreensão e produção destes no contexto escolar e, conseqüentemente, no mundo do trabalho.

Este relato utiliza-se do construto teórico-metodológico do Interacionismo Sócio-Discursivo (doravante ISD), elaborado pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004). O ISD fundamenta-se na psicologia histórico-social de Vygotsky (1934/1993) e nas proposições teóricas sociais Bakhtinianas (1979/1992) de gêneros e sequência didática. Portanto a idéia de trabalhar os gêneros do discurso, presentes nas esferas das atividades dos alunos, segue os passos indicados na figura 01.



(Figura 01)

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos passos visualizados acima, assim definidos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como ressalta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98). Essa sequência pode ser aplicada sem qualquer receio a qualquer gênero, seja ele falado ou escrito.

### ***Pressupostos Teóricos***

A base teórica adotada nesta discussão está assentada na teoria de Bakhtin (1979a; 1979b), associada à teoria dos gêneros e suas aplicações educacionais e transposições didáticas, na escola regular e no ensino fundamental, nesse caso na Educação de Jovens e Adultos. Sobre o processo de didatização dos gêneros, Bakhtin nada falou, mas seus construtos teóricos, há muito tempo, vêm sendo aplicados ao ensino. Na área de ensino de língua materna, vários trabalhos vêm discutindo questões relacionadas à didatização do gênero.

À parte o esforço teórico, um ponto, entretanto, pouco tem sido contemplado: a relação entre gênero e elementos de estruturação linguística. Dolz e Schneuwly (2004) são bastante enfáticos a esse respeito. Eles asseguram que uma sequência didática não deve contemplar itens de estruturação de línguas. Tais conhecimentos, segundo os autores, precisam ser construídos em outros momentos, tratando-se, nas sequências, apenas das características específicas do gênero escolhido.

Segundo Vera Menezes e Paiva (2006), as práticas pedagógicas no ensino básico e, até mesmo em alguns cursos de Letras, continuam divorciadas do conceito de linguagem como gênero. A con-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

cepção de linguagem, materializada em gêneros, tem sido ignorada ao longo da história do ensino de línguas. O conceito de língua predominante, no contexto escolar, ainda é, na maioria das escolas, o ensino de estruturas linguísticas, congeladas em sua dimensão sintática e sem inserção em contextos significativos (Paiva, 2006, p. 125). Paiva propõe que o foco saia das estruturas gramaticais e recaia sobre o uso, sobre as práticas de comunicação.

Avista-se, então, que a aplicabilidade dos gêneros do discurso, na sala de aula, possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados (Dell'Isola, 2007, p. 24). Pois é função da escola “levar o aluno ao domínio do Gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem e referencial” (Schneuwly e Dolz, 1999).

Os objetivos gerais da Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental (PCN, p. 32), situam, como principal objetivo, a condução de o aluno “utilizar a linguagem, na escuta e produção de textos orais, bem como na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, bem como considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as Sequências Didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular. Esses autores (*op. cit.* p. 52) comentam que a criação de uma Sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos, para que estes dominem um gênero e que devem ser consideradas questões como as complexidades de tarefas, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais dos estudantes.

Meurer (2002, p. 28) sugere que, cada vez mais, evidencia-se a necessidade de novos estudos, sobre diferentes gêneros textuais, que desenvolvam instrumentais teóricos e práticos, para demonstrar que, através de textos orais e escritos, criam-se representações que refletem, constroem e/ou desafiam os conhecimentos, crenças e cooperam para o estabelecimento das relações sociais e identitárias.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Para Bakhtin (1952-53), o comando de um repertório de gêneros relevantes ao contexto social possibilita ao usuário da língua maior participação nessa vida grupal, de maneira mais igualitária, espontânea e verdadeira. De acordo com o teórico russo, os gêneros discursivos organizam as atividades da vida, desde aquelas básicas até as mais complexas. Assim, o maior objetivo, nesse estudo, foi a clientela, os estudantes jovens e adultos, que, quando inseridos no mercado de trabalho, consigam operar os diversos gêneros do discurso que circulam nas esferas educacionais e econômicas.

Nessa mesma perspectiva, Bazerman (2004) vê a atividade humana como prática social, onde as ações são histórico-culturalmente constituídas e organizadas em conjuntos de gêneros. A operação de um gênero encadeia a outros e, assim, aumenta o repertório de gêneros do aluno, bem como o seu nível de letramento. Segundo o pensador americano (2006, p. 29), “uma maneira de melhor coordenar os atos de fala, uns com os outros, é agir de modo típico, modos facilmente reconhecíveis, como realizadores de determinados atos, em determinadas circunstâncias”.

Para Bazerman, gêneros são “formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formam as comunicações por meio das quais as pessoas interagem umas com as outras. Nesse sentido, gêneros são os lugares familiares para onde as pessoas se dirigem para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros. São os modelos que se utiliza para explorar o não-familiar” (Bazerman, 2006, p. 23).

Nas palavras de Bakhtin (1952-53), “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.” (p. 279). Ao lidar com as configurações do gênero, o aluno poderá, pelo seu nível de letramento, discernir o que é regular e o que é específico, bem como a situação de uso de cada gênero. Mas essa perspicácia apenas será aguçada no aluno se ela for demonstrada em contexto de uso.

Sabe-se que diferentes culturas valorizam e aprendem dife-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

rentes formas de letramento. Os variados letramentos na vida das pessoas representam tensões, misturam valores, novas identidades e reconciliam conflitos sobre mudanças. Existem muitos padrões de como o letramento é distribuído entre os participantes, em diferentes relacionamentos com o outro, associado às diferentes identidades (Barton e Hamilton, 1998, p. 186).

Acredita-se que quanto mais forem as situações de uso da leitura e da escrita, da maior produção e contato com os gêneros do discurso, mais relevante será o processo de construção da cidadania dos estudantes jovens e adultos. Dessa forma, poder-se-ia avistar o processo educacional como construtor das identidades do aluno, não como apenas um mero finalizador do processo de escolarização, mas uma preparação para o efetivo exercício da cidadania.

Por isso, letramentos são baseados em sistemas simbólicos, usados para comunicação e como tais existem em relação de troca com outros sistemas de informação. Nessa perspectiva, para refletir sobre o valor simbólico e constitutivo da leitura e da escrita, em uma sociedade letrada, é preciso, conforme os novos estudos do Letramento, considerar que leitura e escrita só constituem sentido se imersas nas práticas dos contextos sociais, em geral, e da cultura em particular. Um grande desafio paira perante as práticas docentes cotidianas: tornar significativo o ensino da disciplina Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

Letramentos não são apenas as habilidades de ler e escrever, nem estão ligados apenas à esfera do ensino, são fenômenos sociais de escrita e de linguagem. Crianças adquirem língua e letramento no meio em que convivem (família, igreja, vizinhança, escola, parque, clube), e a escola é o fórum adequado de interação. De acordo com Kleiman (1995, p. 25), a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento. É na escola que o aluno faz uso de diferentes gêneros escritos da esfera educacional, visando sempre melhorar a cognição e a oratória.

A escola, a família, a igreja, a vizinhança mostram orientações diferentes para o letramento. Todos os grupos possuem práticas sociais que dão origem a habilidades específicas em seus integrantes. Entretanto, apenas algumas dessas habilidades, culturalmente determinadas, são privilegiadas na escola, porque a língua e seu uso são



resultados de forças sociais. São os usos que vão privilegiar a modalidade de uso da língua, ora se privilegia a fala, ora a escrita. Nesse sentido, a escola precisa atentar para as duas modalidades.

Street (1995, p. 2) considera que “Letramentos, como práticas sociais, são formalmente ligados ao uso da escrita, a qual se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia”, quer seja nos centros urbanos, quer seja na zona rural. Essas práticas variam desde uma apropriação mínima da escrita, até uma apropriação profunda. Kleiman (1995, p. 19) define o Letramento como um conjunto de práticas sociais cujos modelos específicos têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e de poder: “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”.

Ainda, referindo-se a Kleiman (1995), a autora afirma que as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social, segundo a qual o Letramento era definido, e os sujeitos eram classificados, ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática que desenvolve algumas habilidades, mas não outras, e que determina a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Por isso, que se achou oportuno criar novas condições e outras formas de letramentos, visando uma abrangência de eventos, em que as pessoas fazem uso da linguagem, seja de forma escrita ou falada.

Para Marcuschi (2004), o Letramento, como prática social, é formalmente ligado ao uso da escrita, a qual se tornou um bem social indispensável, para enfrentar o dia-a-dia, quer seja nos centros urbanos, quer seja na zona rural.

Assim, letramentos não são apenas as habilidades de ler e escrever, nem estão ligados, apenas, à esfera do ensino, são fenômenos sociais de escrita e de linguagem. A escola, a família, a igreja, a vizinhança e a Internet mostram orientações diferentes para o letramento. Todos os grupos possuem práticas sociais que dão origem a habilidades específicas em seus integrantes. Entretanto, apenas algumas dessas habilidades, culturalmente determinadas, são privilegiadas na escola, porque a língua e seu uso são resultados de forças sociais.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

De outra parte, a oralidade também implica no processo de Letramento. O Letramento da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens e áudio, o que Vieira (2006) denomina de Letramento Multimodal. Para a autora, as habilidades de leitura e escrita atuais devem, assim, acompanhar os avanços tecnológicos do contexto globalizado.

A qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de moverem-se, rapidamente, entre os diferentes eventos, compostos pela fala e pela escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos computacionais e tecnológicos, mostrando competência na produção e na interpretação de diferentes gêneros discursivos (Vieira, 2006).

Hoje, verifica-se que com a emergência de novos gêneros, novas práticas de letramentos são exigidas, ficando evidente que escrita e oralidade são modalidades de uso da língua, que se complementam, e que com a evolução tecnológica se evidencia sua importância no âmbito educacional. E a escola precisa acompanhar o processo de surgimento de novos gêneros, capacitando sua clientela para o efetivo exercício da cidadania. Não são raras as situações em quem diariamente, faz-se a retextualização de um gênero para outra modalidade de uso da língua, fazendo emergir novos gêneros. Esse processo não é simples, algumas configurações são alteradas, dadas o contexto de uso. O importante, no entanto, é fazer com que o aluno adapte a sua escrita ou fala ao uso.

Então, retextualizar significa reescrever um texto para outro texto. É um processo de transformação de uma modalidade textual para outra, envolvendo operações específicas, de acordo com o funcionamento da linguagem. Marcuschi trabalha a questão das diferenças entre fala e escrita e como estas diferenças devem ser abordadas num texto passado de linguagem oral para escrita ou vice-versa. O autor aponta a importância de as escolas trabalharem a linguagem como sendo um objeto maleável e variado, não como algo dicotômico, em que a fala é simples e fácil e a escrita “um bem social indisponível para enfrentar o dia-a-dia”.

Percebe-se, então, que embora diferentes, não são “suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia” (Marcuschi, 2001, p. 17). O autor afirma que a es-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

crita possui caracterizações próprias, que não podem ser representadas pela oralidade, como cores e formato de letras. E a escrita não é representação da oralidade porque aquela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos desta, como o movimento dos olhos e a gestualidade. Sendo assim, o que se faz, quando se passa de uma modalidade para outra, é simplesmente retextualizar. Conscientizar os alunos dessas atividades é demonstrar como a fala e a escrita se comportam em determinados gêneros.

Um método interessante a ser seguido, na operação com diferentes gêneros falados e escritos, é o proposto por Dolz & Schneuwly. O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas. Ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam a vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

### *Análise dos dados e considerações finais*

Dentre os gêneros escritos da esfera comercial, apontados por Marcuschi, (2007) destaca-se: rótulo, nota de venda, fatura, nota de compra, classificados, publicidade, comprovante de pagamento, nota promissória, nota fiscal, boleto, boletim de preços, logomarca, comprovante de renda, carta comercial, parecer de consultoria, formulário de compra, carta-resposta, comercial, memorando, nota de serviço, controle de estoque, controle de venda, copyright, bilhete de avião, bilhete de ônibus, carta de representação, certificado de garantia, atestado de qualidade, lista de espera, balanço comercial.

O autor também menciona os seguintes gêneros orais como pertencentes à esfera comercial: publicidade de feira, publicidade de TV, publicidade de rádio, refrão de feira, refrão de carro de venda de rua. Assim, nesse artigo, por falta de espaço, relata-se uma experiência com a aplicação de uma sequência didática, partindo do gênero oral publicidade de rádio, resultando na produção final de um gênero escrito: um comercial de um produto. Outras propostas poderão, ain-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

da, ser desenvolvidas durante o ano letivo de 2008, naquele universo de 46 alunos.

Com a aplicação do questionário, verifica-se ser comum, aos alunos da Escola Diogo Feijó e Instituto de Educação Lourenço Filho – ambas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, localizadas no centro da cidade de Rio Branco – que em seus locais de trabalho, ou até mesmo em casa, estão em contato direto com o gênero *propaganda de rádio*. Portanto, partiu-se desse gênero: a propaganda de rádio. Nesse caso, fez-se utilização de uma propaganda produzida por uma agência local e veiculada em uma rádio FM da cidade. A maioria dos alunos já havia entrado em contato com o texto da mesma, na modalidade oral.

Nesse contexto, o primeiro passo, já na elaboração da sequência didática, foi à apresentação da situação em que esse gênero apresenta. Os alunos, por sua vez, já compreendem bem o que motiva a criação de uma propaganda de rádio. E, embora o primeiro contato, na escola, tenha sido com a propaganda, em modalidade oral, a sequência didática direcionava para a escrita. Primeiro, pela dificuldade de operacionalizar os recursos técnicos na produção final de uma propaganda oralizada, conforme tal ela é veiculada socialmente. Decidiu-se, então, pela modalidade escrita, pois poder-se-ia, posteriormente, fazer a retextualização para a escrita da propaganda oral escolhida como exemplo.

Então, a primeira produção, após a apresentação inicial em que foi formulada a tarefa a ser desenvolvida, foi recriar outra propaganda, sempre ouvindo os alunos quanto à escolha do gênero e a materialidade linguística escolhida. A propaganda seria veiculada em um jornal a ser produzido, posteriormente, pelos próprios alunos da escola. Por isso, precisaria está na modalidade escrita da língua. Dividiu-se a turma em 03 grupos: cada um produziu sua própria propaganda, cuja temática era a venda de produtos agro-florestais.

Nessa situação, percebeu-se que os alunos dominavam os termos técnicos dos produtos que estavam à venda, mas ainda não conseguiam adaptar a linguagem ao público alvo da propaganda: turistas que visitam a região anualmente na prática do eco-turismo. Era consenso para a turma que esses turistas possuem uma formação educacional mais elevada, mas que não conheciam os regionalismos

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

empregados na descrição dos produtos. Daí um esforço maior na operacionalização da linguagem descritiva dos produtos, por serem genuinamente locais, como: vestimentas feitas de látex e artesanatos produzidos com matéria prima da floresta.

A grande dúvida dos alunos foi: o que falar sobre o produto escolhido? Além de se ouvir novamente a propaganda oral, ofereceu-se para a turma a oportunidade de eles terem contato com outros modelos do gênero propaganda, na modalidade escrita. Essa tarefa exigiu pesquisa feita na própria biblioteca da escola, em revistas, dicionário e livros do gênero. Os alunos pesquisaram sobre extrativismo e produtos da floresta, bem como passaram a conhecer os nomes científicos da matéria prima empregada na confecção dos seus respectivos produtos.

Interessante relatar que nessa etapa da atividade, os membros de cada grupo sempre tinham uma informação a compartilhar, graças ao conhecimento prévio dos produtos que estavam tentando descrever, fazendo uso de outra linguagem, ou seja, de uma variação tida como padrão.

Quando aos aspectos avaliacionais, encarou-se essa primeira produção como sendo um esboço geral, treinando o processo de produção do gênero. Muitas foram às adaptações e correções de estruturas linguísticas, que não são comuns na escrita de uma propaganda, para ser veiculada no jornal. As marcas da oralidade ainda estavam muito presentes nos textos iniciais. Foi preciso deixar claro, aos alunos, que nas atividades de retextualização da fala para a escrita, muitas escolhas são feitas: há formulações, estilos e aspectos semânticos típicos da fala que não se encaixam em um texto escrito.

Ao final, a noção de variação linguística começava a ser evidenciada. Ficava claro, para os alunos, das variações que a língua sofre em determinadas situações de uso: o que é uma característica dos gêneros do discurso. Eles regulamentam as ações e as escolhas lexicais.

Esse acompanhamento resultou na produção final do gênero em questão, como ressalta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98). Nesse estágio, cada grupo pôs em prática o que foi adquirindo, em cada passo da elaboração textual. O entusiasmo maior estava na possibilidade de terem seus textos lidos por outrem, com um propó-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

sito comunicativo real, uma vez que suas descrições retratavam produtos manufaturados, sócio-historicamente constituídos, cuja finalidade é conhecida por todos os alunos. Real, inclusive, a quem se destinava os textos. Elementos primordiais na produção textual puderam ser enfatizados: por que se produz um texto, quando, como e para quem.

Assim, percebeu-se que quando se leva para sala de aula uma proposta de ensino, baseada na didatização dos gêneros do discurso, levando em consideração as diversas esferas da atividade humana, tem-se a oportunidade de oferecer aos educandos textos que circulam em diversas agências de letramento. O fato demonstra que o ensino não pode ser desvinculado das práticas sociais de uso da linguagem.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **In:** —. *Estética da criação verbal*. Trad. francês: Maria Ermantina Galvão; revisão : Marina Appenzeller. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

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

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. **In:** MEURER, J. L & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru: Edusc, 2002.

PAIVA, V. M. O. A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa. **In:** *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 3, 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos...]. Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD-ROM.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização*. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, J. A. Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa. **In:** VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. da. (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.