

O trabalho com os gêneros textuais/ discursivos na sala de aula: uma entrevista com a Profa. Dra. Vera Lúcia Cristovão

Por Milena Moretto¹

Cleide Wittke²

Neiva M M Soares³



Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (desde 2002). Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (1988), mestrado (1996) e doutorado (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da

PUC-SP. Recebeu bolsa-sanduíche CAPES para realização de parte de sua pesquisa de doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra em 1999/2000. Tem estágio de Pós-Doutorado (2007-2008) no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP e do PPG em Estudos Linguísticos da UFMG em 2012. Teve bolsa da CAPES/FULBRIGHT como professora pesquisadora na Universidade da Califórnia, campus de Santa Barbara, de outubro a dezembro de 2012. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas, ensino de língua estrangeira e estudos de produção textual. Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária de 2008 a fevereiro de 2013. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013.

1) Gostaríamos, primeiramente, de agradecer a você, Vera, por ter aceitado realizar essa entrevista conosco. Tenho certeza de que trará muitas contribuições para refletirmos sobre o trabalho com o gênero em sala de aula. Antes, porém, poderia nos contar um pouco de sua trajetória profissional e de pesquisa.

1. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF) e professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF), Itatiba-SP, Brasil, e-mail: milena.moretto@yahoo.com.br.

2. Professora associada da Universidade Federal de Pelotas-RS. Atua na graduação e pós-graduação dessa instituição.

3. Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas, atua na graduação e pós-graduação (PPGICH). Líder GP SDISCON.

Quero começar agradecendo a oportunidade desse bate-papo acadêmico! Que honra poder compartilhar um pouco da minha trajetória e das minhas concepções. Muito obrigada, Milena. Na infância, brincava de ser professora e, na adolescência, aprendia questões ideológicas e políticas subjacentes às diferentes atividades nas quais participava ou que estudava. Como a maioria dos adolescentes, minha escolha pelo curso de graduação foi motivada por uma imensa e intensa vontade de mudar o mundo! Assim, minha trajetória profissional começou ainda na minha graduação, quando cursava Serviço Social, no período matutino, na Universidade Estadual de Londrina e atuava como professora de inglês em um instituto de línguas nos outros dois períodos. Também tive a oportunidade de ministrar aulas de inglês no ensino médio em duas escolas privadas. Ou seja, escolhi dois campos analíticos e interventivos para atuar, o Serviço Social e a Educação. E assim se deu durante toda a minha formação inicial⁴. Depois de formada, optei pela Educação, e coordenei uma escola de idiomas, na qual também trabalhei como professora por sete anos. Durante tal período, muitos foram os desafios relacionados tanto ao ensino de inglês para crianças e para adultos quanto à formação de professores. Para lidar com algumas das questões que me desafiavam como coordenadora e/ou como professora, fiz o mestrado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e me dediquei à Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR - <https://apliepar.wixsite.com/apliepar>), como presidente em duas gestões (1995-1997 e 1997-1999). Na sequência da minha defesa de mestrado, a partir de novembro de 1996, passei a atuar como formadora de professores no curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (<http://www.uel.br/cch/lem/portal/>). Em 1997, dei início ao meu doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP, passei no concurso público para docente, na UEL, e assumi a vaga de concurso em 31 de julho de 1997. Como docente concursada, nesse início de trajetória profissional como formadora de professores, atuei no Programa de Extensão Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP - <http://www.uel.br/cch/nap/pages/quem-somos.php>) e ministrei aulas em disciplinas de língua inglesa e de metodologia de ensino. Por ter ingressado na instituição como doutoranda, no final do meu segundo ano pude requerer a licença capacitação para cursar doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, sob a supervisão do Prof. Dr. Bernard Schneuwly. A temática explorada em minha tese é revelada pelo título “Gêneros e Ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático” e pelo seguinte trecho das minhas conclusões: “Como contribuição para a prática, indicamos a possibilidade de organizar o

4. Tranquei meu curso de graduação por duas vezes para estudar, sendo a primeira experiência nos Estados Unidos, por um ano, e, a segunda, na Inglaterra, por alguns meses. Dias depois da minha formatura, fui novamente para a Grã Bretanha, onde morei, estudei e trabalhei por outros oito meses. Fiz um curso preparatório para o exame *Cambridge Proficiency in English (CPE)* no qual fui aprovada em dezembro de 1988. Me dediquei também ao curso de formação de professores de Inglês como língua estrangeira para adultos e, em 1989, obtive a titulação do *Certificate in the Teaching of English as a Foreign Language to Adults*, certificado emitido pela Universidade de Cambridge (*Local Examinations Syndicate International Examinations*) e *Royal Society of Arts*.

ensino com base em gêneros de texto como instrumentos que constituem nossas ações de linguagem. Na dimensão teórica, desenvolvemos um decálogo para o ensino de leitura em LI, que pode ser tomado como princípios gerais para nossa prática de sala de aula de leitura. Finalmente, como contribuição metodológica, confirmamos a validade do uso dos modelos didáticos de gêneros como instrumento para a produção e avaliação de material didático.”

Terminei minha tese em 2001, mas só pude defendê-la em 2002 quando criei o grupo de pesquisa Linguagem e Educação (UEL/CNPq). No mesmo ano da conclusão de meu doutorado, também ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL - <http://www.uel.br/pos/ppgel/pages/pt/corpo-docente.php>), assumindo a coorientação de uma mestranda e ministrando um Seminário de Estudos Avançados (disciplina de 1 crédito). Desde então, sou docente permanente no programa, já tendo atuado em duas comissões coordenadoras, exercido a função de editora da Revista Signum: Estudos da Linguagem (<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum>), orientado mais de vinte teses de doutorados e mais de vinte dissertações de mestrado, e supervisionado cinco estágios de pós-doutorado. Fiz um pós-doutorado sob a supervisão da Profa. Dra. Anna Rachel Machado, no LAEL-PUC-SP, e outro no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais, sob a supervisão da Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Fui pesquisadora visitante, com bolsa *Fulbright*, na *Gevirtz Graduate School of Education*, na Universidade da Califórnia, campus de Santa Bárbara, na Califórnia, Estados Unidos, em 2012, sob a supervisão do Prof. Dr. Charles Bazerman e pesquisadora visitante na Faculdade de Linguística Aplicada e Estudos do Discurso, na Universidade de Carleton, em Ottawa, Canadá, sob a supervisão da Profa. Dra. Natasha Artemeva de setembro/2017 a fevereiro/2018.

Na graduação, já atuei no estágio supervisionado curricular, em disciplinas de formação, de língua, e em disciplinas em outros cursos quando não Letras-Inglês. Atualmente, sou vice-coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) de Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL e assumirei a coordenação na próxima eleição, adiada em função da pandemia. Também sou editora da Revista da ANPOLL (<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/about/editorialTeam>) e editora para textos em português da WAC Clearinghouse (<https://wac.colostate.edu/books/international/la/>).

Minha trajetória na pesquisa começou oficialmente com minhas pesquisas de mestrado e doutorado e vem se desenvolvendo desde então. Tenho me dedicado à orientação de graduandos no Programa de Iniciação Científica desde 2002 também. Meu atual Projeto de Pesquisa, de minha autoria e sob minha coordenação, no qual tenho a bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq é “Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos”.

Atuei em Projetos de Pesquisa de autorias e coordenação de outrem com minha participação como colaboradora. A seguir, listo o período, o título do projeto, a fonte de fomento e a coordenadora responsável.

2005 – 2007 O ensino da Língua Inglesa no Paraná e formação de professores durante a prática de ensino nos cursos de Letras – Fundação Araucária. Profa. Dra. Telma Gimenez.

2005 – 2006 *Initial EFL teacher education in Latin America: identifying common ground for innovation* – Conselho Britânico, Profa. Dra. Telma Gimenez.

2004 – 2006 Gêneros Textuais no Ensino Médio: Modelos Didáticos para uma Abordagem no Ensino de Língua Materna. Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

2004 – 2006 Formadores de Professores de Língua Inglesa em Foco: Um Estudo da Atividade e das Ações de Linguagem. Profa. Dra. Telma Gimenez.

Ao longo desses quase 20 anos, coordenei dez projetos de pesquisa aprovados por fontes de fomento: Fundação Araucária, CAPES e/ou CNPq. Sou também a autora de todos com exceção do ILEES que é de autoria do Prof. Dr. Charles Bazerman.

A seguir, duas linhas do tempo para representar tal percurso.

2016 – 2019	Práticas Sociais e Discursivas sobre Meio Ambiente em Tempos Globalizados: Implicações e Perspectivas para Educação em Língua Estrangeira - CNPq
2015 – 2018	Formação Inicial e Continuada de Professores: (Re) Configurando o Agir Docente no Trabalho de Planejamento, Produção e Implementação de Materiais Didáticos - CNPq
2013 – 2015	Linguagem & Sociedade: possibilidades de participação social de grupos socialmente vulneráveis por meio da língua inglesa - CNPq
2013 – 2015	Iniciativas de leitura e escrita no ensino superior (ILEES) no Brasil - Conference on College Composition and Communication
2013 – 2015	(Educ)ação de professores de línguas: trabalho e desenvolvimento na práxis docente – Fundação Araucária

2012 – 2015	O Uso da Língua Inglesa como Instrumento para Educação Ambiental na Formação Profissional – Fundação Araucária
2011 – 2013	O uso de podcast na educação continuada de professores de Língua Inglesa- Fundação Araucária
2008 – 2011	Gêneros Textuais e Educação Inicial do Professor de Língua Inglesa (GENTEDIPLI) - Fundação Araucária
2008 – 2011	Desenvolvimento em Rede: análise de ações de linguagem em atividades de trabalho docente - Fundação Araucária
2002 – 2008	Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de LE – Fundação Araucária

Em todas minhas pesquisas mantenho o construto teórico basilar do Interacionismo Sociodiscursivo, mas, há, também, em minha trajetória de pesquisadora a preocupação com outras áreas do conhecimento, sendo algumas delas a da Educação Ambiental, a vulnerabilidade social, as políticas educacionais, e, mais recentemente, os letramentos acadêmico-científicos.

Meu primeiro projeto integrado (ensino, pesquisa e extensão) é também interinstitucional, o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA - <https://sites.google.com/view/lilaparana/quem-somos?authuser=7>), em andamento nas sete universidades públicas estaduais (UEL, Unespar, Unicentro, UEPG, UNIOESTE, UENP e UEM) e em três federais (UTFPR, IFPR, e UNILA) e teve tramitação local em cada IES supracitada por não haver rubrica de projeto interinstitucional que possa dar conta desse estatuto.

A maioria dessas pesquisas está situada na Linha de Pesquisa **Ensino e aprendizagem/avaliação e formação de professores de línguas estrangeiras** abordando temas como Formação (Inicial e/ou Continuada de Professores de línguas, Ensino-aprendizagem-avaliação de línguas, Gêneros textuais, Educação Ambiental, Letramentos Acadêmico-Científicos, Materiais Didáticos e Políticas Educacionais.

2) O ensino de língua materna, por muitos anos, esteve centrado no trabalho com as normas e regras da língua. Todavia, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as orientações para o trabalho com gêneros textuais têm transformado as aulas de língua materna. Que contribuições o trabalho com gêneros textuais tem trazido para o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita?

O trabalho com gêneros textuais tem possibilitado promover oportunidades para o/a estudante agir com a linguagem em situações de comunicação contextualizadas. A linguagem tem sido explorada para além de questões de normas e regras da língua. O desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, por meio dos gêneros como instrumento, requer o estudo da língua em uso o que demanda a utilização de textos de circulação social. Ao transpor um texto de qualquer gênero de outra esfera que não a escolar ou acadêmica, há rupturas e/ou transformações, já que as ações languageiras de compreensão e/ou produção escrita e oral na educação básica e na educação superior terão um objetivo didático adicionado ao trabalho com o texto selecionado. Vamos a um exemplo. Todos os dias assisto aos vídeos dos Galãs Feios no Youtube para ouvir as críticas, sátiras e ironias feitas envolvendo a política, a cultura e outros fatos do cotidiano. Vejam a descrição dos próprios autores jornalistas para seu programa:



Fonte: <https://www.youtube.com/c/Gal%C3%A3sFeios/about>

Ao levar um episódio do programa para a sala de aula há, certamente, um foco pedagógico que se quer enfocar como, por exemplo, a própria ironia. Dessa forma, enfatizo que a contribuição tem sido significativa porque temos trazido exemplares de textos de diversas esferas de atividade humana para a educação linguística crítica incluindo análise linguística com atividades linguísticas, epilinguísticas, metalinguísticas e, novamente, de volta às linguísticas para promovermos espaço de compreensão sobre o funcionamento da linguagem e realização de ações de linguagem para participação social. Isso é um trabalho voltado para cidadania, para a emancipação, para a justiça social, na medida em que trabalha as dimensões contextuais (ideológicas, situacionais, culturais, etc) e textuais (linguísticas e discursivas) na aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

3) Nesse mesmo contexto, há vários pesquisadores que têm criticado o trabalho com gêneros de forma engessada, no sentido de priorizar apenas o ensino da estrutura e desconsiderar todas as especificidades que propõem a perspectiva de Bakhtin. Você tem observado esses aspectos nas pesquisas de sala de aula? De que forma você acredita que o trabalho com os gêneros, de forma dialógica, pode ser realizado?

Gostaria de começar a responder trazendo alguns excertos de Sobral (2009), que elucida o conceito de dialogismo.

O conceito de dialogismo, vinculado indissolúvelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem: para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo. (SOBRAL, 2009, p. 33).

Nessa definição, Sobral ressalta que os sentidos são produzidos/construídos na interação com outrem e entre subjetividades constituídas psíquica, social e historicamente. E Sobral (2009, p. 33) ainda completa que “[...] toda voz” (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos)”.

O conceito de dialogismo é portanto conceito amplo, de cunho filosófico, discursivo e textual. [...] 1. Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. (SOBRAL, 2009, p. 35).

Dialogismo designa em segundo lugar a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto.[...] Dialogismo é, por fim, a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo. (SOBRAL, 2009, p. 36).

Ao enfatizar a extensão do conceito (filosófico, discursivo e textual) somado à noção das relações humanas em sociedade e em contextos sócio-histórico-culturais situados, podemos ressaltar a necessidade de o/a professor/a também mobilizar matizes diversas como alternativas possíveis para promover recursos ou condições de interpretação das relações sociais representadas em textos orais ou escritos. Ou seja, os sentidos são construídos em interação com inúmeros elementos (culturais, ideológicos e filosóficos, por exemplo) e instrumentos (simbólicos, como a própria linguagem e o gênero).

Mesmo que de forma breve, é substancial recuperar o conceito de dialogismo porque podemos enfatizar que ao trabalharmos com a linguagem na produção e compreensão escrita e oral em qualquer área do conhecimento/cultura disciplinar, movimentamos tais percepções. Dessa forma, a prática pedagógica não deveria isolar um gênero de seu sistema, distanciando-o de suas relações dialógicas intrínsecas. Claro que precisamos fazer recortes porque a maior parte das instituições educacionais estão estruturadas de tal forma que exigem o tratamento de um número definido de objetos de ensino em uma carga horária também delimitada e com conteúdos mínimos distribuídos ao longo do ano. Assim, o recorte é necessário, mas isto não quer dizer

que a prática de sala de aula precisa ser engessada. A meu ver, o primeiro passo é a definição de objetivos claros para que a seleção de conteúdo e a proposição de procedimentos possibilitem o alcance desses objetivos.

Em relação às pesquisas de sala de aula, gostaria de ressaltar que as pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa Linguagem e Educação (UEL/CNPq – 2002) têm sido feitas no sentido de implementar propostas de trabalho, investigando seus resultados. Ancoramo-nos no pressuposto do gênero como megainstrumento (SCHNEUWLY, 2004), ou seja, gênero como um instrumento simbólico que medeia o processo de ensino e de aprendizagem e proporciona material de estudo sobre o funcionamento da linguagem, bem como possibilita o agir languageiro em uma prática social, em situações de comunicação específicas. Nesta proposta pedagógica, é importante articular fundamentos teórico-metodológicos que possam contribuir para atender as necessidades de cada contexto e para dar conta do agir pela linguagem possibilitado pelo gênero.

No ensino, o trabalho dialógico tem como eixo organizador a linguagem como prática social e o agir languageiro requer usos de exemplares diversos de textos que possam representar uma referência daquele gênero e, ao mesmo tempo, possibilitar a produção de sentidos. No jornalismo, fala-se em *fair balance*, isto é, a veiculação de diferentes visões, posicionamentos, perspectivas ideológicas para que haja informação suficiente para reflexões, discussões, deliberações. Me parece salutar ilustrar a importância do dialogismo em sala de aula atualmente, visto que há, por exemplo, tanto negacionismo à Ciência.

4) Nos textos acadêmicos, há várias denominações para referir-se ao trabalho com gêneros. Muitas vezes, observamos a utilização de gênero textual como sinônimo de gêneros discursivos. E outros trabalhos que têm utilizado a expressão gênero textual/discursivo. Você pode esclarecer essas terminologias?

Questão pertinente sobre a qual outros pesquisadores já se debruçaram. Assim, vou resgatar dois deles e retomar a explicação do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart para justificar o uso de gêneros de texto ou textuais para o Interacionismo Sociodiscursivo. Primeiramente, gosto de reforçar que, em inglês, normalmente, o termo é somente gênero (*genre*). Aproveito para ecoar a definição de Devitt, trazida por Bawarshi e Reiff (2010, p. 175), que todas as pedagogias de gêneros “compartilham de um entendimento de gêneros como social e culturalmente bem como linguisticamente alicerçados... diferentes pedagogias de gêneros resultam... da ênfase em diferentes preocupações teóricas” (“Teaching” 346)⁵. Assim, com base nessa breve definição, expresso minha anuência com a afirmação da autora de que todas

5. “ [...] all genre pedagogies “share an understanding of genres as socially and culturally as well as linguistically embedded. . . . [d]ifferent genre pedagogies result . . . from emphasizing different theoretical concerns” (“Teaching” 346).

perspectivas teórico-metodológicas de gêneros os definem em sua ancoragem contextual. Ou seja, nenhuma concepção desconsidera o contexto sócio-histórico cultural subjacente aos textos (orais, escritos e/ou multimodais), mas o que diferencia as distintas visões é justamente o foco das questões de pesquisa, intervenção ou teorização. Em segundo lugar, evoco Rojo (2005), ao finalizar seu texto justamente sobre essa diferença.

Se, para o lingüista, o pesquisador ou o analista de textos, a escolha entre as diferentes teorias vai depender somente de suas finalidades, de suas questões de pesquisa e de sua ideologia, sendo as diferentes teorias igualmente válidas, para o lingüista aplicado - sobretudo aquele voltado para o ensino e a educação - , cuja validade de pesquisa irá depender mais da eficácia social que da precisão da análise, [...] (ROJO, 2005, p. 206).

Considero que tal excerto vai ao encontro do que já havia trazido de Devitt. O propósito é que vai orientar a escolha de um ou outro enfoque, mas ambos têm espaço. Porém, especificamente para as práticas pedagógicas, Rojo complementa:

Nossas experiências, tanto na formação de professores como na análise das interações em sala de aula, orientaram-nos na direção de um enfoque bakhtiniano. [...] Assim, parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos – que fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem. (ROJO, 2005, p. 207).

Assim, entendo que, para o ensino, Rojo defende abordagens que priorizem o termo gênero discursivo para proporcionar o foco prioritariamente na análise do discurso e não no estudo do texto.

Outro autor que mais recentemente se debruçou sobre a pertinência da terminologia gêneros discursivos/textuais foi Bezerra (2017). Depois de uma argumentação ancorada em diferentes autores e promovendo profícuas reflexões, Bezerra defende:

A rigor, é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas. Abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como *discursivos* ou apenas como *textuais* seria, portanto, abordar apenas um lado da questão. (BEZERRA, 2017, p. 32).

Estou em consonância com Bezerra na defesa de um trabalho pedagógico voltado tanto para a dimensão contextual quanto textual dos gêneros.

Na dimensão contextual, é fundamental abordar questões de natureza ideológica, sócio-histórico-cultural e econômicas que compõem um contexto mais amplo ou macro no qual situações comunicativas se realizam. Os parâmetros físicos e sociosubjetivos subjacentes a tais situações compõem a situação imediata de produção de um texto. Esses níveis da dimensão contextual determinam a constituição de todo e qualquer texto, portanto, devem ser perscrutados no estudo de todo e qualquer texto.

Finalmente, repito o que diz Bronckart (2006) pela escolha terminológica para o ISD.

[...] consideramos o emprego corrente do termo discurso equivalente ao termo atividade de linguagem [...] preferimos reservar a noção de “gênero” somente aos textos (“gêneros de textos”), propondo utilizar, para outros níveis, as fórmulas “espécies de atividade geral” e “espécies de atividades de linguagem” (ou espécies de discurso). (BRONCKART, 2006, p.141).

5) O atual documento que norteia a educação do Brasil – A Base Nacional Comum Curricular – tem prescrito o trabalho com gêneros, todavia parece que para além disso também tem se pautado em uma perspectiva mais cognitivista centrando-se no trabalho com competências e habilidades. Você acredita que essas contradições teóricas podem impactar no trabalho desenvolvido com gêneros textuais?

Agradeço por me permitirem comentar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem sido objeto de várias aulas abertas, mesas redondas e publicações. Os documentos que norteiam a educação têm um papel importante e, de uma forma ou de outra, impactam o ensino. A questão é que a proposição de prescrições não tem sido acompanhada de processos de formação continuada, o que dificulta sobremaneira sua compreensão e, conseqüentemente, sua transposição para a sala de aula. Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, já tivemos em âmbito nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e, agora, a BNCC. Considero fundamental que haja um trabalho sistematizado junto aos professores com vistas à leitura, ao estudo, à reflexão e à discussão sobre o documento para que, durante o processo formativo, as contradições mencionadas na pergunta sejam tratadas de maneira ética e respeitosa e que o/a professor/a, ao realizar o seu trabalho com base em gêneros, faça uso de sua agência/autonomia, promovendo uma intervenção significativa e relevante junto aos estudantes.

A BNCC traz a proposta de campos de atuação, como aqueles propostos para o ensino fundamental I e II: da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e

pesquisa e artístico/literário. Nesses campos, o trabalho com gêneros tem seu espaço situado e justificado. No entanto, considero que, sem uma formação inicial e continuada sólida, as contradições possam sim gerar problemas e impactos negativos. Por isso, a parceria universidade-escola via programas diversos como a Residência Pedagógica, o PIBID, os projetos e programas de extensão precisam ser fortalecidos para que a interlocução sobre a teoria e a prática ocorra num coletivo colaborativo.

6) No seu entender, de que modo o professor de língua pode trabalhar com os gêneros de texto, relacionando-os com as orientações dadas pela Base?

O documento orienta o trabalho com leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística/semiótica demandando o trabalho com textos multimodais e com as tecnologias digitais. Dessa forma, professores e estudantes podem construir projetos de classe voltados para a participação social por meio do agir linguageiro materializado em textos pertencentes aos diversos gêneros de diferentes campos de atuação. O Boletim da Apliedpar tem compartilhado propostas e experiências em diferentes contextos. No volume de novembro de 2020, cuja temática foi O Ensino de Línguas para Empoderamento e Emancipação (https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e_48c5c203ef954da0affa1295b42642bd.pdf), editado pela Profa. Dra. Paula Francescon e por mim, há uma seção intitulada *Social Empowerment*, na qual podemos encontrar atividades propostas aos estudantes. As autoras e o autor identificam as relações com o conteúdo do livro distribuído pelo governo federal às escolas públicas bem como ao conteúdo veiculado pelas aulas remotas transmitidas pela SEED em canais de TV aberta e pelo Youtube (<http://www.aulaparana.pr.gov.br/>). Esse é um exemplo concreto de um trabalho com gênero e que pode ser relacionado também às orientações dadas pela Base.

7) Diante dessas orientações curriculares centrado/centradas no trabalho com os gêneros, você acredita que essa questão já está consolidada na formação inicial docente?

Apesar dos mais de vinte anos de pesquisa, de publicações e de muitas experiências significativas, não considero a questão consolidada. Ainda temos um longo percurso porque para construirmos a práxis, precisamos de condições subjetivas e objetivas. As licenciaturas no Brasil têm como seu maior alunado uma classe trabalhadora, ou seja, alunos futuros professores que trabalham dois períodos e estudam no terceiro. A formação inicial docente deveria oferecer condições para que esses futuros

profissionais pudessem se dedicar à formação com tempo para a vivência escolar, para os projetos e programas de extensão que estabelecem as parcerias universidade-escola. Entre as condições objetivas necessárias estão bolsas de estudo, transporte não só para a universidade, mas também para esses campos de estágio (voluntário e obrigatório), bibliotecas e laboratórios bem equipados, vale-alimentação, tempo livre para leitura, pesquisa e estudo, entre outras. No que concerne às condições subjetivas, estudantes que podem contar com condições objetivas favoráveis, precisam de orientação de estudo, engajamento em uma comunidade de aprendizagem e/ou de prática com relações colaborativas voltadas para a construção do conhecimento sobre o métier profissional, motivos para agir em prol de sua formação, estudo contínuo, reflexão, participação ativa em seu coletivo o que, naturalmente, demanda o uso de gêneros diversos. Como não vejo muita solidez nessas condições objetivas e subjetivas em nossas licenciaturas, não considero haver consolidação do trabalho com os gêneros e ou com muitas outras concepções teórico-metodológicas como, por exemplo, análise linguística/semiótica.

8) E como você tem percebido o trabalho com os gêneros nesse contexto de pandemia?

Cada vez mais professores sofrem com as más condições de trabalho e com a impossibilidade de engajamento em cursos ou projetos de formação continuada porque precisam dar conta de longas jornadas de trabalho. No contexto de pandemia essa dificuldade se intensificou, pois além do isolamento físico, temos o distanciamento do coletivo, a intensificação na jornada de trabalho, uma vez que passamos horas intermináveis em frente às telas (de computador, do celular, da TV). Um enorme desafio no ensino remoto é resistir às aulas de transmissão de conteúdo tão e simplesmente. Professores precisam de horas de planejamento para darem conta de metodologias ativas colocando estudantes em papéis de construção de conhecimento e de sentidos. Se considerarmos o conceito de letramentos como uso pertinente das ações languageiras como produção escrita em práticas sociais, por exemplo, precisamos contar com uma oportunidade de uso real da língua em uma esfera de atividade humana. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem proporcionar espaços produtivos para a agência dos/das estudantes. Isso me direciona à próxima questão.

Na UEL, os alunos-professores tiveram flexibilização em suas atividades em vários espaços como o PIBID, a Residência Pedagógica, o Estágio Curricular Supervisionado, tendo em vista as limitações das escolas e da própria presença de estagiários em aulas não presenciais.

Durante 2020, desenvolvi um trabalho com gêneros acadêmicos na graduação e os resultados vieram ao encontro

do que esperava. Houve flexibilização, já que além do artigo científico, os alunos puderam escolher produzir um relato de experiência ou um artigo de produto educacional. O trabalho foi intenso, com várias sessões de revisão por pares e meu feedback para, no final, alcançarem seu objetivo com a produção escrita acadêmica. Além dessa experiência, também trabalhei com mini estudos de caso na disciplina de Políticas Linguísticas e as produções escritas foram de excelente qualidade.

9) Para encerrar, o contexto atual de ensino híbrido apresenta uma série de desafios para educadores e alunos. Como os gêneros do campo tecnológico podem contribuir para superar barreiras?

Os gêneros do campo tecnológico podem contribuir para superar barreiras porque genuinamente possibilitam a participação social. Em sua pesquisa de mestrado, Trevisan-Ferreira (2020) trabalhou com a produção de comentários online para um videoclipe por alunos/as adolescentes em uma oficina de inglês. Nossos/as alunos/as do curso de Letras Inglês da UEL produziram seu perfil (summary) para a rede LinkedIn e postaram audiodescrições de grafites fotografados por eles/elas localmente no grupo *For The Love of Graffiti* na rede social Facebook. O tema “Tendências Contemporâneas no Ensino de Língua Inglesa”, da edição de Janeiro a Março de 2021, do Boletim Apliepar (https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e_2bd20eda807741da9402248363c4d1b5.pdf), é explorado com propostas para diferentes contextos e fazendo uso das tecnologias. O site do Núcleo Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino (FALE) - <https://www.ufjf.br/nucleofale/>, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), traz muitos materiais e publicações que podem ilustrar propostas pedagógicas.

Além do uso da língua para participação social em diferentes situações, as tecnologias digitais podem proporcionar autonomia e trajetórias diferentes na construção de sentidos. Um exemplo que gostaria de evocar é do uso de hiperlinks que promovem essa possibilidade.

Referências:

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. *Genre in Rhetorical and Sociological Traditions*. In: BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Genre** : an introduction to history, theory, research, and pedagogy. Parlor Press LLC, 2010.

BEZERRA, B. G.. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017. 127p .

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ROJO, R. H. R.. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Motta-Roth, D.; Bonini, A.. (Org.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. 1ed.São Paulo: Editora Parábola, 2005, v. único, p. 184-207.

SOBRAL, A. U.. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1. 175p .

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.