

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-24-48>

Recebido em: 09/07/2024 | Aprovado em: 12/10/2024

Dossiê temático em celebração aos vinte anos da publicação do livro *Gêneros orais e escritos na escola*

Organizadores: Joaquim Dolz, Kleber Aparecido da Silva, Paula Cobucci

Editores de Seção: Fábio José Rauén, Maria Marta Furlanetto

DUAS DÉCADAS APÓS *GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA*: RUMOS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Two Decades after <i>Gêneros Orais e Escritos na Escola</i> : Directions, Perspectives and Challenges	Dos décadas después de <i>Gêneros orais e escritos na escola</i> : orientaciones, perspectivas y retos
---	--

Glaís Sales Cordeiro*

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Genebra, Suíça

Resumo: Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a noção de gênero emergiu como objeto de ensino-aprendizagem, suscitando questionamentos sobre seu “modo de pensar e fazer”. A tradução de textos do “Grupo de Genebra” e sua compilação no livro *Gêneros Orais e Escritos na Escola* buscou responder a essas questões. Vinte anos depois, o posfácio deste dossiê temático discute como as contribuições nele apresentadas dialogam com as propostas do livro e como, no contexto da Base Nacional Comum Curricular, os gêneros e seu ensino se inserem na formação docente inicial e continuada. Destacam-se movimentos de significação e ressignificação centrados em um modelo de educação voltado para a formação à cidadania.

Palavras-chave: Gênero. Sequência didática. Escola. Transposição didática. Formação docente.

Abstract: With the Brazilian *National Curriculum Parameters*, the notion of genre emerged as an object of teaching and learning, raising questions about its “ways of thinking and doing.” The translation of texts from the “Geneva Group” and their compilation in *Gêneros Orais e Escritos na Escola* aimed to address these questions. Twenty years later, the afterword of this thematic dossier discusses how the contributions presented therein engage with the book proposals and how, in the context of the Brazilian *National Common Curricular Base*, genres and their teaching fit into initial and ongoing teacher education. We highlight movements of signification and re-signification focused on a model of education aimed at citizenship formation.

Keywords: Genre. Teaching Sequence. School. Didactic Transposition. Teachers’ training.

Resumen: Con los *Parámetros Curriculares Nacionales* brasileños, la noción de género surgió como objeto de enseñanza-aprendizaje, planteando cuestiones sobre sus “modos de pensar y hacer”. La traducción de textos del “Grupo de Ginebra” y su compilación en el libro *Gêneros Orais e Escritos na Escola* buscó abordar estas cuestiones. Veinte años después, el posfacio de este dossier temático discute cómo las contribuciones presentadas en él dialogan con las propuestas del libro y cómo, en el contexto de la *Base Nacional Común Curricular* brasileña, los géneros y su enseñanza se insertan en la formación docente inicial y continua. Se destacan movimientos de significación y resignificación centrados en un modelo de educación orientado a la formación a la ciudadanía.

Palabras clave: Género. Secuencia didáctica. Escuela. Transposición didáctica. Formación de profesores.

* Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5151-1578>. E-mail: Glaís.Cordeiro@unige.ch.

1. IRIBIRI: VINTE ANOS DE IDAS E VINDAS À OBRA PRINCEPS

Para Bakhtin (1997 [1979], p. 234), “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. Schneuwly (2004 [1994], p. 27) acrescenta a esse postulado que o gênero é um instrumento, “uma forma de linguagem prescritiva”, e que sua escolha depende dos parâmetros de uma dada situação comunicativa. Essas considerações explicam, provavelmente, as razões pelas quais, a partir da década de 1990, diversas pesquisas em linguística aplicada no Brasil e em didática de línguas em outros países distanciaram-se de uma concepção de texto desencarnada de seu contexto comunicativo, interessando-se, ao contrário, pelo estudo das situações e condições de produção/compreensão de textos.

Inspiradas nessa concepção, as orientações apresentadas em referenciais curriculares oficiais brasileiros, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de língua portuguesa (1998)², proporcionaram, assim, um novo olhar quanto ao papel e lugar dos textos orais e escritos na sala de aula. Na introdução do livro *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, com o qual dialogam os artigos que compõem o presente dossiê temático, Rojo e Cordeiro (2004, p. 12) ressaltam que, emergindo como um objeto de ensino e aprendizagem, a noção de gênero gerou, entretanto, inúmeros questionamentos sobre “o modo de pensar e o modo de fazer” o ensino desse objeto.

São esses questionamentos, advindos tanto da prática quanto dos programas de formação docente inicial e continuada, que levaram as organizadoras do livro a selecionar e traduzir nove textos sobre o trabalho com gêneros textuais na escola publicados entre 1994 e 2001 em diferentes periódicos ou livros por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores do GRAFE (*Grupo de Pesquisa pela Análise do Francês Ensinado*) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Constituída de três partes, a primeira delas mais teórica (modo de pensar os gêneros textuais em contexto escolar), a segunda mais prática (modo de pensar e fazer o ensino de gêneros textuais) e a terceira ilustrada (exemplos de como pensar e fazer o ensino de gêneros textuais), a obra buscou, assim, trazer algumas respostas às dúvidas mais frequentes expressas pelos professores.

Vinte anos após a primeira edição e várias reedições do livro, os organizadores do dossiê temático desse número de *Linguagem em Discurso* pretenderam investigar o impacto das ideias e propostas didáticas do chamado “grupo de Genebra” no âmbito da pesquisa acadêmica, da formação inicial e continuada de professores, das práticas de ensino e da elaboração de materiais didáticos. Como perguntam na introdução do dossiê, de que forma o livro *Gêneros Orais e Escritos na Escola* constitui uma referência atual para diversas pesquisas brasileiras? E que caminhos foram e são trilhados por essas pesquisas ancoradas nos trabalhos genebrinos?

¹ Título de uma criação da coreógrafa Sonia Motta para a *Cia. de Dança Cisne Negro* de São Paulo, estreada em 1979, em que os bailarinos encenam, dançando com leveza, as “idas e vindas” da vida cotidiana.

² Dez anos depois, os princípios da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) igualmente resgatam esses pressupostos em suas propostas de trabalho com produção e compreensão de textos em sala de aula.

É, portanto, com muita honra e grande satisfação que aceitei o convite para escrever o presente posfácio, organizado da seguinte maneira. Primeiramente, apontam-se as concepções de gênero que subjazem às contribuições que compõem o dossiê e como estas interagem com o conceito de gênero textual. Em seguida, discutem-se as relações tecidas entre os dispositivos de ensino de gêneros apresentados e o procedimento “sequência didática”. Por fim, realiza-se uma discussão sobre uma preocupação comum que parece se depreender dos diferentes trabalhos, a questão da formação à cidadania, a partir de dois pontos de vista: do lugar social da escola e do trabalho do professor.

2. MODOS DE PENSAR GÊNERO(S)

Um dos primeiros aspectos a ressaltar com relação às concepções de gênero presentes nos artigos deste dossiê temático é sua polissemia e abrangência. Como para a equipe de Genebra, a obra de Bakhtin constitui, incontestavelmente, uma referência importante no que diz respeito ao conceito de gênero, entendido como um instrumento semiótico, nas diferentes contribuições. Isto porque Bakhtin o atrela às formas de enunciação, de discurso e de interação verbal ancoradas nos diversos campos ou esferas da atividade humana, considerando-o, portanto, como um objeto de linguagem eminentemente social.

Entretanto, é interessante notar que a leitura dos textos desvela diferentes perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas que dialogam de formas diversas com os modos de pensar e de fazer delineados nos artigos que compõem *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*.

Visando a um contraponto com o modelo das Tradições Discursivas, um dos textos evidencia, por exemplo, a ancoragem sócio-histórica da concepção de gênero defendida pelos pesquisadores genebrinos, que concebem o desenvolvimento das capacidades de linguagem (para produzir e compreender textos) como um processo mediado pelas intervenções formalizadas no contexto escolar. Vale ressaltar que esse processo implica um vai-e-vem constante com práticas de linguagem cristalizadas e disponíveis sob forma de gêneros a partir das dimensões que o constituem, isto é, o contexto comunicativo, os modelos discursivos e as operações linguístico-discursivas. Sendo assim, no entender do grupo de Genebra, as significações dessas práticas são permanentemente construídas e reconstruídas pelos membros de um determinado grupo social.

Algumas contribuições interagem com o conceito de gênero e seu caráter sócio-histórico a partir de elementos e processos de linguagem que o configuram, particularmente, o processo de apropriação de um gênero por meio das capacidades de linguagem necessárias a essa apropriação. Pretendendo abarcar os contextos ideológicos, econômicos e “sócio-histórico-culturais” subjacentes a uma situação de comunicação, são assim acrescentadas, numa dessas contribuições, “capacidades de significação” às capacidades de ação (adaptação ao contexto comunicativo e ao referente), às capacidades discursivas (mobilização de modelos discursivos pertinentes) e às capacidades linguístico-discursivas (domínio das operações psicolinguísticas e unidades linguísticas apropriadas), mencionadas nos trabalhos genebrinos. Em outra contribuição, é a natureza das capacidades de linguagem ligadas à produção e à compreensão de “gêneros

multimodais” que é problematizada, sendo apontadas duas necessidades, a de desenvolver nos alunos “capacidades multisemióticas”³ que considerem modalidades específicas desses textos e, conseqüentemente, a de elaborar categorias de análise destas capacidades.

Outros trabalhos convocam o conceito de gênero e as pesquisas genebrinas de maneira mais tangencial ao apresentarem seu próprio arcabouço teórico ou ao se referirem a documentos curriculares ou pesquisas em linguística aplicada realizadas no Brasil.

Esses exemplos revelam, portanto, movimentos diversos de significação e ressignificação dos modos de pensar gênero(s), oriundos das preocupações e dos contextos de atuação dos pesquisadores, dando-lhe(s) contornos singulares e estabelecendo relações, também, diversas com as reflexões tecidas em *Gêneros Orais e Escritos na Escola*.

3. MODOS DE PENSAR, PLANEJAR E FAZER O ENSINO DE GÊNEROS

Do ponto de vista dos modos de pensar e fazer o ensino de gêneros, o que sobressai em praticamente todas as contribuições é a pertinência de uma “sequência didática” como dispositivo de ensino e aprendizagem. De fato, observa-se que um dos maiores aportes da obra aqui homenageada para as pesquisas brasileiras voltadas para propostas didáticas (no Ensino fundamental, médio ou superior) foi o procedimento concebido pelos pesquisadores genebrinos para criação em sala de aula de um espaço de apropriação de práticas de linguagem sócio-historicamente situadas, encarnadas em gêneros textuais.

Visando às especificidades dessas práticas como objeto de aprendizagem e à transformação das capacidades de linguagem já desenvolvidas pelos alunos, o procedimento “sequência didática” pressupõe, como é sabido, uma abordagem organizada e sistematizada em atividades escolares das “dimensões ensináveis” de um gênero no âmbito de um projeto coletivo de produção oral ou escrita. Esse modo de pensar, planejar e realizar o ensino de um gênero parece ter trazido, pelo menos num primeiro momento, algumas respostas didáticas para os questionamentos dos pesquisadores e professores sobre as maneiras de trabalhar com gêneros em sala de aula. Entretanto, as diversas releituras do dispositivo geraram novos modelos de sequências didáticas⁴ que, segundo seus autores, buscavam reconfigurá-lo ou ampliá-lo de acordo com as necessidades e particularidades do contexto brasileiro de ensino de línguas. Entre outras: uma abordagem mais detalhada das características do gênero na fase de apresentação da situação de comunicação em que este é mobilizado; maior articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos de aprendizagem; maior circulação entre gêneros dentro de uma mesma sequência; maior número de atividades de reescrita. Note-se que tais propostas vêm, principalmente, desenvolver, realocar e recontextualizar, dentro do dispositivo da sequência didática, certos modos de pensar e de fazer já apontados nos artigos de *Gêneros Orais e Escritos na Escola*⁵. Tal fenômeno

³ Essas capacidades de linguagem foram também mencionadas por Dolz em sua palestra intitulada *Cinco “novos” desafios para o ensino da língua portuguesa no Seminário 2015 da Olimpíada de Língua Portuguesa*. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc. Acesso em 13 out. 2024.

⁴ Para uma síntese detalhada desses modelos, ver Magalhães e Cristovão (2018; 2023).

⁵ Ver, mais particularmente, os capítulos 4, 8 e 9.

parece confirmar a complexidade intrínseca a todo processo de (re)apropriação conceitual e metodológica, como antes mencionado. Afinal, como afirmava Vygostky (1996 [1927]), a escolha de conceitos científicos não pressupõe, de antemão, sua análise prévia, sua verificação ou sua eventual rejeição, esta última levando, por fim, a novas elaborações? Que rumos foram, então, trilhados desde essas (re)elaborações didáticas até as propostas tematizadas no presente dossiê?

Alguns aspectos, abordados em filigrana nos trabalhos que discutiam os princípios e a estrutura das sequências didáticas genebrinas, marcam, de forma mais intensa, as sequências didáticas apresentadas ou analisadas. São eles: alinhamento das sequências ou atividades com um ou mais gêneros e temáticas contemporâneos, que despertem o interesse dos alunos; cuidado com a obsolescência de certos gêneros; atenção ao desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico dos alunos, bem como à formação para a cidadania e à participação social. Para tanto, visam-se, prioritariamente, aos gêneros orais atuais, como a “resenha para videocast”, o “tutorial em vídeo”, o “debate eleitoral”, mas também a outros mais “clássicos”, como o “seminário”, o “debate”, a “entrevista de especialista”, além de alguns gêneros escritos argumentativos, como o “texto” ou “artigo de opinião”, o “editorial”, a “carta aberta”. Independentemente do nível de ensino, fundamental ou médio, nas atividades propostas, os alunos discutem, debatem, refletem, leem, escrevem ou falam sobre assuntos da atualidade ligados à “Internet”, a estereótipos de representação social da mulher, a questões raciais, aos “direitos humanos”, à “consciência socioambiental”, entre outros. Através dos exemplos dados, observa-se, por conseguinte, uma focalização significativa num modelo de educação visando a um “agir social”, à “autorialidade”, à “autonomia”, ao “protagonismo”, à “expressão do pensamento individual” em contextos comunicativos atuais e “autênticos”, não devendo estes ser isolados do “mundo real”.

A necessidade dessa focalização, nem sempre problematizada nas contribuições, orienta grande parte das atividades que compõem as sequências para elementos ligados aos conteúdos temáticos. Se esse enfoque pode ser, seguramente, justificado pelo contexto sócio-histórico de um país, pelos objetivos da educação de base presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto à formação de um posicionamento crítico e cidadão nos alunos, aspecto que será retomado e discutido no próximo item, ele revela, entretanto, concepções de linguagem e, conseqüentemente, de gênero. Assim, é interessante observar que a palavra “gênero”, citada várias vezes em todas as contribuições, é raramente qualificada. Trata-se de “gêneros linguísticos”, de “gêneros discursivos”, de “gêneros textuais”?

Vale dizer que, embora filiadas a uma concepção bakhtiniana de gênero, essas diferentes designações podem, no entanto, expressar diferentes vozes, a de Bakhtin e as daqueles com quem colaborou, que se exprimem, simultaneamente ou em diferentes momentos, nas obras do chamado “Círculo de Bakhtin”⁶. Essa polifonia autoriza, portanto, diferentes leituras do conceito de gênero e de seus entornos, matizando o processo de transposição didática de gêneros como objetos de ensino e aprendizagem no contexto escolar ou de formação docente.

⁶ Para uma discussão a respeito da autoria dos textos bakhtinianos, ver, por exemplo, Vasilev (2006), Bota e Bronckart (2011) e Rojo e Barbosa (2017).

Deste modo, as sequências didáticas presentes nos artigos que compõem o dossiê parecem realçar nas atividades propostas a dimensão temática e ideológico-valorativa de uma manifestação verbal (apreendida e refratada pelo locutor em sua produção), destacada por Volochinov/Bakhtin (1986 [1929]). Não se pode, no entanto, esquecer de um outro aspecto, igualmente, fundamental para o autor russo: o caráter indissociável dos elementos constitutivos de um gênero, seu “conteúdo temático”, sua “construção composicional” e seu “estilo”, sendo estes marcados pelas especificidades das esferas comunicativas em que circula (Bakhtin, 1997 [1979]). Essa é, aliás, uma das razões pelas quais os pesquisadores genebrinos entendem um gênero como “megainstrumento” e preconizam seu ensino por meio de conjuntos de atividades organizadas em torno desses três elementos. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo que os gêneros são instrumentos que possibilitam a produção de um texto orientado para determinado(s) destinatário(s), com um conteúdo e uma finalidade definidos por uma dada situação de comunicação, estes constituem, pelas características que os definem, uma referência, tanto para o reconhecimento das práticas sociais de linguagem, como para a escolha de gêneros textuais que possam, portanto, instanciá-las.

Partindo dessas diferentes considerações, o grande desafio da escola e da formação docente contemporâneas parece ser, assim, a busca de uma interlocução profícua entre a diversidade das práticas de linguagem sociais, sócio-historicamente e sócio-ideologicamente constituídas, e aquelas que caracterizam a escola como um espaço social específico em que as primeiras se tornam um objeto de estudo. Dito de outra maneira, uma esfera particular de atividades de linguagem que visam à apropriação dos diversos gêneros textuais a partir dos elementos que os caracterizam e de suas relações, garantindo suas condições de estudo. Na sessão seguinte, são realizadas reflexões a esse respeito com o intuito de vislumbrar certos desdobramentos no campo da pesquisa, da formação e do fazer docente a partir de outros olhares sobre os desafios da escola contemporânea.

4. A ESCOLA COMO LUGAR DE ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS

De acordo com o dicionário francês *on-line* Larousse, a escola é uma “instituição encarregada de dar um ensino coletivo geral às crianças em idade escolar e pré-escolar” (tradução minha). Nesse verbete, a instituição escola se define, portanto, por seu objetivo, ensinar, mas também por seus destinatários, toda criança em idade escolar e pré-escolar. Não são, porém, menos importantes as raízes etimológicas da palavra escola que vem, segundo Bourdieu (1997) e outros autores, de *skholê*, um lugar de “lazer estudioso” em grego antigo. Nesse sentido, a escola permite o lazer do estudo (o que é diferente de uma acepção das duas noções isoladas), ou seja, “um tempo livre das urgências do mundo que torna possível uma relação livre e liberada dessas urgências e do mundo” (Bourdieu, 1997, p. 10, tradução minha). Essa suspensão temporal, livre de necessidades e objetivos sociais, econômicos e práticos imediatos, implica um ponto de vista específico sobre os objetos do mundo, sobre a linguagem. “É um espaço social especializado, relativamente isolado dos outros espaços sociais para garantir as condições de estudo, no qual esses outros espaços advêm objetos de estudo” (Schneuwly; Cordeiro, 2010, p. 92) [grifos meus]. Que condições de estudo são essas?

Para estudiosos da história e da sociologia da educação⁷, a instituição escola tem um funcionamento institucional próprio, determinado por uma forma também específica, a “forma escolar” (Vincent, 1994; Hofstetter; Schneuwly, 2018). Essa forma é determinada pelas diversas dimensões, espaciais, temporais, materiais, sociais e interacionais, que caracterizam o espaço escolar, espaço este constituído pelas relações entre ensino e aprendizagem, o que o distingue de outros modos de interação. Vale dizer que esse espaço de lazer do estudo não é, absolutamente, alienado das práticas sociais de referência (Martinand, 1989) de uma dada comunidade. A “relação didática” (Reuter *et al.*, 2013) que se instaura entre o docente e os discentes nesse espaço social “especializado” é atravessada pelas culturas da escrita, da oralidade e por elaborações de saberes mais formalizados e sistematizados (Schneuwly, 2009). A escola propõe, assim, uma mediação específica que vai muito além da experiência comunicativa, visto que, ao tornar-se um objeto de estudo, ela assume uma forma e uma função distintas. É, portanto, no âmbito desse contexto particular que objetos de linguagem que circulam nas múltiplas “esferas da atividade e da comunicação” humana (Bakhtin, 1997 [1979]) podem ser estudados (observados, analisados, exercitados) do ponto de vista das finalidades escolares, definidas, entre outros, em documentos curriculares oficiais e materializadas, tanto nos materiais didáticos quanto nas práticas de ensino.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o principal documento curricular, uma referência nacional para a Educação Básica, que norteia a produção de materiais didáticos, as práticas e os programas de formação docentes. Focalizada no desenvolvimento das “competências” dos alunos ligadas à “vida cotidiana”, ao “mundo do trabalho” e ao “exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 13), a BNCC busca promover um modelo de educação democrático aberto à diversidade cultural, étnica e social do país, representando um avanço importante para as práticas de letramento escolares. Essa articulação entre práticas de linguagem sociais cidadãos e escolares reflete-se, também, na estruturação do documento. No caso específico do ensino de língua portuguesa, no nível fundamental e médio, os objetos de linguagem a serem ensinados (leitura e produção de textos orais e escritos, análise linguística, funcionamento da língua, análise semiótica) são ancorados em “campos/esferas de atuação social” que remetem a práticas de linguagem e a gêneros próprios às formas de participação em contextos sociais mais institucionalizados e formalizados, como a esfera artística, literária, jornalística e científica. É importante ressaltar que essa opção de organização é justificada pela “função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (Brasil, 2018, p. 85, grifos meus). Esses tempos e espaços especificamente construídos para o ensino e a aprendizagem implicam, conseqüentemente, uma “descontextualização” parcial dos gêneros de seus campos ou esferas da comunicação humana originais, acarretando uma modelização didática (Schneuwly; Dolz, 2004) de suas dimensões, para que se tornem objetos a serem ensinados e aprendidos, livres e liberados das urgências do cotidiano (Bourdieu, 1997).

⁷ Ver, por exemplo, Vincent (1994).

Os artigos deste dossiê mostram, porém, como os desafios e as controvérsias do mundo atual, as chamadas “questões socialmente vivas (QSV)” (Legardez; Simmoneux, 2006), podem marcar profundamente o processo de transposição didática das práticas de linguagem sociais para o espaço escolar, assujeitando este último às premências do debate social contemporâneo e trazendo consequências para a escolha e a modelização didática dos gêneros abordados nas sequências didáticas propostas ou analisadas. É, assim, que discutindo, refletindo, falando, lendo ou escrevendo sobre temas da atualidade tratados (na maioria das vezes, a partir de textos autênticos) nessas sequências, os alunos vão estudá-los e apreciá-los, sobretudo, de um ponto de vista valorativo, podendo, de tal modo, entrever os sistemas ideológicos e as representações sociais que os sustentam. Acentuando a dimensão temática e buscando, seguramente, evitar uma abordagem focalizada na organização formal dos textos pertencentes a esses gêneros, as modelizações didáticas propostas acabam, entretanto, por silenciar as relações dialéticas, enfatizadas por Bakhtin, entre os temas estudados e suas formas de textualidade (construção composicional e estilo). Essas relações poderiam, portanto, constituir o cerne das condições de estudo de gêneros no espaço delimitado pela forma escolar, contribuindo, assim, à apropriação da diversidade infinita das formas de comunicação verbal humana e ao consequente processo de letramento, de emancipação e de formação à cidadania dos alunos.

É nesse sentido, então, que os dizeres da BNCC acima mencionados podem ser interpretados como um desafio para pesquisadores e professores, no que diz respeito ao ensino de gêneros na escola contemporânea e, especialmente, na escola pública brasileira: favorecer uma circulação dinâmica entre gêneros “na prática escolar e na vida social”, visando a um ensino organizado e explícito desses gêneros (e de seus componentes) no âmbito dos “tempos e espaços escolares”. Acrescente-se a isso, como afirma Dolz na entrevista concedida aos organizadores deste dossiê temático, uma escolha de gêneros no contexto escolar que oriente o olhar dos discentes para “outros mundos sociais e culturais, que eles não conheceriam sem a intervenção escolar” (Dolz; Cobucci; Silva, 2024, p. 11).

5. O TRABALHO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Das considerações acima decorrem, necessariamente, novas reflexões com relação a projetos de engenharia didática e de formação docente inicial ou continuada com vistas ao ensino e à aprendizagem de gêneros, projetos estes, discutidos em algumas contribuições do presente dossiê: os primeiros, dizendo respeito à concepção, à experimentação e à avaliação de conjuntos de atividades de aprendizagem mediadas pela ação docente, visando à transformação das capacidades de linguagem dos alunos; os últimos, focalizando-se nos diferentes contextos do trabalho docente e no uso de ferramentas e materiais didáticos nesses contextos. Na perspectiva assumida nesses projetos, observa-se que o docente não é um trabalhador assujeitado às instruções curriculares e aos dispositivos de ensino existentes, mas um agente transformador (Schneuwly, 2009) que cria, de forma consciente e profissional, as condições didáticas necessárias para agir sobre as funções psíquicas dos alunos ligadas a atividades de linguagem altamente complexas, como a produção e a compreensão de textos

pertencentes a gêneros. É desta forma que a relação e o diálogo didáticos entre o professor e seus alunos, através dos tipos de interações, das atividades realizadas e das maneiras de falar sobre os objetos de aprendizagem especificamente escolares, podem levar a um processo de reapropriação e reorganização de conhecimentos adquiridos nos usos e experiências de linguagem extraescolares, juntamente com a descoberta de novos objetos de saber que, *in fine*, transformam suas capacidades de linguagem. Além disso, nas duas vertentes de projetos, fica clara a necessidade de uma colaboração mais estreita entre pesquisadores e docentes, assim como uma análise mais precisa e minuciosa das condições de trabalho do professor e das condições de aprendizagem dos alunos nos diferentes contextos escolares em que ambos evoluem. Esses pressupostos concordam com as observações que Cordeiro e Aebly Daghe (2020) realizaram a partir de uma “Pesquisa de Engenharia Didática em Colaboração” (PEDCo) realizada no cantão de Genebra entre professores da Educação infantil e do ciclo 1 do Ensino fundamental da rede pública e pesquisadores em didática do francês como língua de escolarização. Analisando o projeto de formação e de pesquisa em questão, as autoras relatam que a legitimação de uma noção didática, assim como, sua consequente legitimidade é um processo longo e complexo que depende, em grande parte, da plena participação de todos os atores envolvidos, professores e pesquisadores. Apontam, ainda, os impactos fecundos das concepções e práticas docentes nas conceptualizações e teorizações elaboradas no nível da pesquisa, nem sempre examinados e/ou considerados nos espaços de produção de conhecimento, evidenciando, assim, efeitos de reciprocidade entre saberes profissionais e saberes acadêmicos.

Continuar a aprofundar os modos de pensar e fazer o ensino de gêneros, partindo das finalidades escolares de apropriação de novos saberes em direção à heterogeneidade dos conhecimentos dos alunos com relação a estas, ao contorno a ser dado às ferramentas didáticas no trabalho do professor e aos alicerces da formação docente para tal ensino, parece, portanto, um objetivo que não deve ser perdido de vista no campo da pesquisa. E, principalmente, sob forma de publicações e programas de formação que descrevam concretamente e exemplifiquem os dispositivos didáticos propostos, suas atividades, assim como sua progressão, explicitando, também, os princípios conceituais e procedurais mais específicos que sustentam sua “engenharia didática”.

5. CONCLUINDO EM POUCAS PALAVRAS...

Passados 20 anos desde a primeira edição de *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, vê-se que as contribuições que constituem este dossiê temático seguem dialogando com as temáticas e propostas didáticas abordadas no livro, porém, de maneira mais madura, distanciada e autoral, do mesmo modo que o modelo de educação democrática que defendem. Caminhos diversos foram trilhados desde as primeiras pesquisas e “sequências didáticas” elaboradas com base nos textos reunidos no livro, denotando formas de apropriação criativas dos fundamentos teórico-metodológicos nestes assumidos, devidamente situadas na singularidade do contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Questionamentos, críticas, avanços, bifurcações, são, apenas, alguns lexemas que permitem caracterizar esses caminhos...

Gêneros Orais e Escritos na Escola parece, portanto, continuar a ser, senão uma referência, um ponto de partida para as pesquisas brasileiras atuais em linguística aplicada, o mesmo ocorrendo com documentos curriculares nacionais como a Base Nacional Comum Curricular. Pode-se, então, pensar que o objetivo de oferecer subsídios para pesquisadores, professores e formadores de professores com respeito à abordagem de gêneros no contexto escolar foi alcançado e, mesmo, suplantado. Diante da complexidade e dos desafios que definem a sociedade contemporânea, em constante evolução, o antigo e o novo interagem e se transformam, delineando, portanto, nas pesquisas e nas práticas, diferentes horizontes conceituais e didáticos ancorados numa perspectiva sócio-histórica instrumental da noção de gênero.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOTA, C.; BRONCKART, J.-P. *Bakhtine démasqué*. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif. Genève: Droz, 2011.
- BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSD/UNDIME, 2018.
- CORDEIRO, G. S.; AEBY DAGHÉ, S. Perspectiva para uma pesquisa participativa em didática do francês com língua de escolarização: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.
- DOLZ, J. (2015). "Cinco 'novos' desafios para o ensino da língua portuguesa" no Seminário 2015 da Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc. Acesso em: 14 set. 2024.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2006.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In: J.-Y. Seguy (Ed.). *Variations autour de la «forme scolaire»: mélanges offerts à André D. Robert*. Nancy: Presses universitaires de Nancy—Éditions universitaires de Lorraine, 2018, p. 27-49.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes, 2018.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. As diferentes configurações de sequência didática: do esquema original ao expandido no Brasil. *Raído*, v. 17, n. 44, 2023, p. 83-106. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/issue/view/618>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- MARTINAND, J.-L. Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n. 2, 1989, p. 23-29.
- REUTER, Y.; COHEN-AZRIA, C.; DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 2013.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de R. Rojo e G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2017.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de R. Rojo e G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: Schneuwly, B. & Dolz, J.. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S. Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. In Cavalcanti, Z. (Ed.). *30 Olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila, 2010, p. 91-97.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de R. Rojo e G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

VASILEV, N. L. A história da questão sobre a autoria dos “textos disputados” em estudos russos sobre Bakhtin (M. M. Bakhtin e seus coautores). In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. (orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 290-304.

VINCENT, G. (Org.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

VYGOSTKY, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. In: VYGOSTKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Trad. de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 203-417.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.