

Das análises de gêneros textuais/discursivos às propostas didáticas: *Entrevista a Joaquim Dolz*

*From analysis of textual/discursive genres
to didactic proposals: Interview with
Joaquim Dolz*

Joaquim DOLZ

Universidade de Genebra
joaquim.dolz-mestre@unige.ch



Kleber SILVA

Universidade de Brasília
kleberaparecidodasilva@gmail.com



Paula COBUCCI

Universidade de Brasília
paulacobucci@gmail.com



Resumo: Esta entrevista tem por objetivo central apresentar reflexões desde as análises de gêneros textuais/discursivos às propostas didáticas, focalizando, entre outros, temas como a importância do trabalho em sala de aula com gêneros textuais/discursivos para a formação de cidadãos capazes de agir socialmente, demandando seus direitos, expondo seus pensamentos e desejos. O texto nos convida a uma “crítica de dentro para fora”, por meio da seguinte provocação e/ou indagação: “Como empoderar o professor de Língua Portuguesa para ensinar de forma produtiva gêneros textuais e (trans)formar cidadãos brasileiros por meio de uma educação linguística crítica?”. A partir de uma entrevista feita via plataforma Zoom e de trocas de e-mails com o pioneiro e estudioso da área da Didáticas das Línguas, Joaquim, da Universidade de Genebra, visam-se suscitar reflexões críticas sobre planejamentos e experiências docentes em sala de aula, (re)apresentar realidades do ensino de gêneros textuais/discursivos em Língua Portuguesa e desvendar possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a rupturas de concepções cristalizadas no sistema de ensino público brasileiro.

Palavras-chave: educação linguística crítica; gêneros textuais/discursivos; ensino de língua portuguesa.

Abstract: The central objective of this interview is to present reflections from the analysis of textual/discursive genres to didactic proposals, focusing, among others, on themes such as the importance of working in the classroom with textual/discursive genres for the formation of citizens capable of acting socially, demanding their rights, exposing their thoughts and desires. The text invites us to a “criticism from the inside out”, through the following provocation and/or question: “How to empower the Portuguese Language teacher to productively teach textual genres and (trans)form Brazilian citizens through a critical linguistic education? Based on an interview carried out via the Zoom platform and e-mail exchanges with the pioneer and scholar in the area of Didactics of Languages, Joaquim Dolz, from the University of Geneva, the aim is to raise critical reflections on planning and teaching experiences in the classroom, (re)present realities of the teaching of textual/discursive genres in Portuguese and unveil useful methodological and theoretical possibilities for the rupture of crystallized conceptions in the Brazilian public education system.

Keywords: critical linguistic education; textual/discursive genres; Portuguese language teaching.



INTRODUÇÃO

Esta entrevista tem por objetivo central apresentar reflexões sobre Educação Linguística, gêneros textuais/discursivos, focalizando, entre outros, temas como a importância do trabalho em sala de aula com gêneros textuais/discursivos para a formação de cidadãos capazes de agir socialmente, demandando seus direitos, expondo seus pensamentos e desejos.

A partir de uma entrevista feita via plataforma *Zoom* e de trocas de *e-mails* com o pioneiro e estudioso da área da Didáticas das Línguas, Joaquim Dolz, visam-se suscitar reflexões críticas sobre planejamentos e experiências docentes em sala de aula, (re)apresentar realidades do ensino de gêneros textuais/discursivos em Língua Portuguesa e desvendar possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a ruptura de concepções cristalizadas no sistema de ensino público brasileiro.

Joaquim Dolz é professor e pesquisador em didática do francês como língua materna, com doutorado em Ciências da Educação – Didática das Línguas, pela Universidade de Genebra (Suíça). Em seu percurso como pesquisador, se engajou em diversos projetos a fim de desenvolver a pesquisa sobre a didática das línguas, envolvendo também a Engenharia Didática, o estudo a respeito da modelização didática dos gêneros textuais, o ensino da produção oral e escrita, assim como o estudo dos objetos de ensino e a atividade dos professores de língua. Tem se dedicado ao estudo dos processos de formação de professores em uma perspectiva didática.

A escola tem o compromisso de formar cidadãos capazes de interagir em práticas sociais diversificadas tanto na escrita quanto na fala. Por isso, os gêneros textuais/discursivos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula devem ser discutidos em termos de ensino-aprendizagem nos cursos de formação inicial e contínua de professores. O trabalho na escola pode partir de diferentes gêneros textuais: diálogo, debate, seminário, jornal, entrevista, rádio, leitura de texto em voz alta, contação de histórias lidas, vividas, assistidas, discursos e palestras, pedido ou oferecimento de atendimento, informação ou instrução, relato, narração de eventos, descrição, comentários, declamação, representação cênica etc.

Assim, partindo de inquietações e reflexões sobre educação linguística, gêneros textuais/discursivos, propusemos uma entrevista decolonial *on-line* com Joaquim Dolz, focalizando, entre outros, temas como a importância do trabalho em sala de aula com gêneros textuais/discursivos para a (trans)formação das capacidades de linguagens, os significados de aprender e ensinar Língua Portuguesa na contemporaneidade, os efeitos da relação entre linguagem e sociedade, entre outros.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E ENSINO: UMA ENTREVISTA DECOLONIAL ON-LINE

Kleber Silva: O que é língua(gem) para você?

Joaquim Dolz: A linguagem é uma das principais capacidades do ser humano. Do ponto de vista psicológico, é uma função psíquica superior que nos permite utilizar diferentes sistemas de signos verbais e possibilita a comunicação, representação e pensamento. A linguagem é uma capacidade que pode ser atualizada em diferentes línguas. Tem que ser diferenciada a língua portuguesa e a linguagem como faculdade. A sua capacidade de linguagem permite a você aprender e falar diferentes línguas como o português brasileiro, sua língua primeira familiar, e outras línguas que aprendeu durante a sua vida. Eu estou respondendo em português, que foi uma língua aprendida quando já tinha 30 anos. A capacidade de linguagem é universal e comum a toda a espécie humana. Alguns autores aplicam o termo linguagem a sistemas de signos não verbais. Eu acho que é uma utilização metafórica e que a capacidade de linguagem verbal é diferente de outros modos de comunicação.

Implicitamente, você me pede a diferença entre linguagem e língua. Em primeiro lugar, falamos de línguas naturais para distinguir os sistemas de signos entre as línguas, por exemplo, o tikuna, o guarani, o inglês e o espanhol têm sistemas de signos particulares, com uma história diferente. Para os saussurianos, o conceito de língua evoca o sistema e pode se aplicar as diferentes línguas.

O que é importante precisar, se a você interessa a minha posição, ela é bem diferente da posição chomyskiana sobre a linguagem. Para Chomsky, a linguagem é uma competência inata, faz parte do dispositivo biológico dos homens. Para mim, seguindo a posição de Vigotsky, a linguagem é resultado de aprendizagens realizadas em interação na sociedade (BRONCKART, 2000). Não se trata de negar o fundamento biológico, mas de insistir na herança histórica e cultural e compreender como a linguagem é um resultado da ação entre congêneres. A nossa perspectiva é radicalmente diferente, porque não concebemos a aquisição como simples emergência do dispositivo biológico inato, mas como a apropriação de uma herança cultural associada à cooperação humana.

Paula Cobucci: *Em que consiste aprender e ensinar Língua Portuguesa na contemporaneidade?*

Joaquim Dolz: As suas questões são muito gerais e cada uma poderia permitir a escrita de uma obra acadêmica de muitas páginas. Vou tentar responder brevemente. A aquisição da linguagem é o resultado de um processo de aprendizagem. Isso é verdade não unicamente da língua portuguesa, porque tem no Brasil muitas crianças bilíngues que aprendem simultaneamente ou sucessivamente várias línguas (DOLZ & IDIAZÁBAL, 2013; RISPAIL, 2018): uma língua ameríndia ou uma língua de herança, como o italiano, o alemão e o espanhol. A aprendizagem pode ser informal, latente ou incidente. As crianças, quando aprendem nas interações familiares o português, não têm consciência de que estão aprendendo, ainda que existam múltiplas incitações explícitas e motivações para desenvolver a linguagem. Os processos de aprendizagem são fundamentais para compreender o desenvolvimento da linguagem. Falamos de ensino quando a transmissão é formal e organizada. A escola é a instituição que tem a função de organizar práticas, técnicas e métodos para desenvolver diversas aprendizagens, entre elas, na escola brasileira, a língua portuguesa (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; DOLZ, GAGNON, & DECÂNDIO, 2010; DOLZ, LIMA, & ZANI, 2020).

Você me pergunta quais são as particularidades do ensino da língua portuguesa na contemporaneidade no Brasil. Em primeiro lugar, o Brasil vive momentos de mudança muito importantes e as crianças entram na escola cada dia mais cedo. No ensino fundamental e, sobretudo, nas primeiras etapas, o desafio é completar e desenvolver os usos orais da língua portuguesa e conseguir a melhorar a entrada no mundo da escrita.

Em segundo lugar, acho que o desafio é a luta contra o iletrismo. O Brasil ainda não conseguiu ter bons índices de letramento e do que hoje chamamos multiletramento. O ensino fundamental precisa de maiores recursos, especialmente para as escolas públicas. A formação dos professores e as inovações didáticas são particularmente importantes no ensino fundamental.

Em terceiro lugar, o ensino toma em consideração sempre três aspectos: 1) A voz e as capacidades iniciais dos alunos. A diversidade dos alunos no Brasil exige uma adaptação aos repertórios e os conhecimentos linguísticos dos alunos. Nesse momento, falaria de projetos linguísticos de centro enfocados na realidade sociolinguística da comunidade do entorno. 2) Os conteúdos ensinados. A BNCC tem um enfoque muito inovador e ambicioso centrado nos gêneros de texto. Eu vou precisar que a finalidade maior do ensino é conseguir que todos os alunos do Brasil,

independentemente da sua origem social e regional, sejam capazes de se comunicar oralmente e por escrito em múltiplas situações de comunicação, inclusive a partir da revolução digital, por isso falamos de multiletramento (ROJO & ALMEIDA, 2012).

Se o objetivo fundamental é ser capaz de compreender e produzir gêneros de textos diversos para a vida cidadã e para poder desenvolver uma profissão e continuar também outros estudos, eu acho que outras duas finalidades têm que ser levadas em consideração: 1) reflexionar sobre a língua e a comunicação (a gramática ao serviço dos usos da língua e para um maior conhecimento da língua portuguesa); e 2) a transmissão do patrimônio cultural, que significa conhecer, por exemplo, Luís Vaz de Camões, Clarice Lispector, Fernando Pessoa e Chico Buarque, mas também a história da língua e dos seus usos.

Kleber Silva: *Quais os efeitos da relação entre linguagem e sociedade nas pesquisas em Linguística Aplicada, a partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo?*

Joaquim Dolz: O Interacionismo Sociodiscursivo é o nome que Jean-Paul Bronckart (2000) atribuiu à perspectiva epistemológica da Escola de Genebra. O interacionismo se interessa pelas ações conjuntas em sinergia que permitem o desenvolvimento. Nós postulamos que os discursos, no feito que as relações dos indivíduos com a comunidade a que eles pertencem, são orientados pelas práticas de linguagem, permitem o desenvolvimento. Vou formular de outra maneira. Os brasileiros formam parte majoritariamente de uma comunidade de interpretação dos signos. É verdade que poderíamos falar de diversas comunidades discursivas. Provavelmente, você, linguista da Universidade de Brasília, faz parte de uma comunidade acadêmica em que todos os brasileiros ficariam talvez perdidos com os numerosos neologismos que utilizamos e os gêneros de texto da nossa esfera profissional não podem ser compreendidos e interpretados por uma parte da população. Também eu, com o meu nível limitado de conhecimento da língua portuguesa, posso estar perdido, ouvindo um diálogo sobre futebol entre palmeirenses e corintianos. O feito de fazer parte da comunidade permite a interpretação dos signos, a compreensão dos outros e, inclusive, a antecipação do comportamento deles. As práticas de linguagem e as práticas discursivas são o principal instrumento das interações sociais.

A Linguística Aplicada, fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO, 1998; 2000 et 2002; MACHADO, LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2004; MACHADO & CRISTOVÃO, 2006 et 2009) estuda

principalmente os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas em plural. Nesse sentido, autoras como Vera Cristovão, Eliane Lousada, Eulália Leurquin, Lilian Tardelli e outras trabalharam sobre o ensino e a aprendizagem de diferentes línguas no Brasil, principalmente inglês, francês e espanhol. Há autores importantes que trabalham o desenvolvimento de gêneros de textos orais (Luzia Bueno, Tânia Magalhães, Ewerton Luna, Juliana Zani) ou escritos (Ana Maria de Mattos Guimarães, Anderson Carnin, Gustavo Lima, Regina Celi Mendes Pereira, Audria Leal, Carla Teixeira etc.). Há também autores que trabalham o agir docente, como Carla Silva-Hardmeyer, e sobre a relação entre linguagem e trabalho (Lília Abreu-Tardelli, Ermelinda Barricelli). A autora brasileira mais importante é Ana Rachel Machado, já falecida. Em Portugal, Antônia Coutinho nos fundamentos linguísticos e Luisa Alvarez Pereira, que tem um conjunto de trabalhos muito importantes em didática do português.

Aqui, eu falei unicamente de alguns autores do movimento ISD em língua portuguesa. Na Suíça, na França e na Espanha, a perspectiva maior está centrada nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, também a relação entre linguagem e trabalho, e a disciplina acadêmica que mais se desenvolveu os últimos 40 anos é a Didática das Línguas.

No meu caso, trabalhei sobre o desenvolvimento de gêneros orais e escritos na escola (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), na análise de práticas de ensino e de formação (DOLZ & GAGNON, 2018) e realizei muitos trabalhos na Engenharia Didática, elaboração de sequências e itinerários didáticos e experimentação nas aulas para analisar o impacto nas aprendizagens (DOLZ, LIMA & ZANI, 2021).

Paula Cobucci: O que é gênero de texto? Como entender a noção?

Joaquim Dolz: Os gêneros de texto constituem a forma imediata para que os interlocutores realizem uma prática de linguagem. Apesar da diversidade, as comunidades discursivas são capazes tanto de reconhecer um gênero, por exemplo, um conto, um editorial, quanto de participar de um debate, de uma entrevista. Insistimos no fato de que um gênero está articulado a uma situação de comunicação e tem 3 características fundamentais: a primeira, é o fato de se adaptar às condições de produção; a segunda, é de compartilhar uma estrutura organizacional próxima ou comum a outros textos da mesma família; a terceira, é a configuração de unidades linguísticas que nos permite reconhecer o texto como um elemento da mesma família.

Do ponto de vista discursivo e pragmático, as condições de uso são próximas, mas Bronckart insiste em falar de gênero de texto para considerar

as unidades linguísticas. Quando falamos de gênero de texto, nos referimos à manifestação de textos em uma língua determinada, que pode ser português, inglês, francês, alemão ou tupi guarani. Como exemplo, podemos citar o relato, o relato de aventuras, a fábula, o conto, o relato histórico, o editorial, a crônica, o sermão, o discurso de posse de presidente, o debate político, entre outros. E não devemos nos esquecer de que, sempre que nos comunicamos, o fazemos por meio de um gênero, ainda que não saibamos nomeá-lo. São esses artefatos socioculturais que viabilizam nossa comunicação.

Paula Cobucci: *Por que trabalhar com gêneros e não com tipos de texto? Em que esses trabalhos e esses conceitos são diferentes?*

Joaquim Dolz: Primeiramente, precisamos recordar que a noção de gênero é muito antiga e remonta à época clássica, pois sabemos que Aristóteles, na Retórica, já falava de gêneros do discurso. E recordar também que a noção foi relançada por Voloshinov no início do século passado.

Da mesma forma, convém lembrar que os gêneros de texto já eram abordados pela escola num período anterior à sistematização feita pela Escola de Genebra, que considerou fundamental tomar os gêneros de texto como unidade de trabalho para abordar a produção oral e escrita assim como o desenvolvimento da compreensão leitora. Essa decisão foi tomada por várias razões. Em primeiro lugar, porque pretendemos trabalhar a oralidade, a escrita – produção e compreensão – no quadro da comunicação, já que nós nos comunicamos por meio de gêneros. Em segundo, porque as práticas de linguagem reconhecidas socialmente servem de referência para o ensino. Por exemplo, se se trabalha a crônica jornalística, toma-se como referência o gênero crônica; assim, a escrita e a leitura inscrevem-se em um horizonte de expectativas de gênero. Em terceiro lugar, o gênero, que é instrumento sociocultural, deve se transformar em ferramenta didática, e a modelização didática dos gêneros possibilita retomar as dimensões características do construto histórico das práticas sociais. Em resumo, os gêneros são manifestações das práticas de linguagem numa situação de comunicação. Reconhecer esse fato facilita a abordagem didática, dá sentido ao trabalho escolar e permite um trabalho sobre as regularidades, que são resultado de uma tradição discursiva. Partir do gênero proporciona também desenvolver um trabalho de atividade de interpretação do texto empírico singular, que se atualiza em um gênero.

As tipologias de textos são interessantes, mas a transposição para a situação escolar é mais complexa. Toda tipologia é baseada em categorias e critérios precisos, e os gêneros de texto são reconhecidos socialmente por

características e dimensões que resistem a uma taxonomia rigorosa, por isso autores de tipologias de texto ou de discurso, como Jean Michel Adam ou Bronckart, aceitam a ideia de que o gênero pode ser agrupado em uma família de textos reconhecido socialmente como próximos. O conjunto de tipos textuais é limitado; já o conjunto de gêneros é infinito.

Com Bernard Schneuwly, consideramos o gênero como um megainstrumento didático. O termo instrumento se justifica pelo fato de o gênero ser um meio cultural que transforma os processos cíclicos e participam do desenvolvimento humano. Quando se trabalha um gênero, que é uma unidade pertinente para o trabalho escolar, pode-se também trabalhar uma reflexão sobre os tipos de texto, por exemplo, se você trabalha a fábula, pode ao mesmo tempo observar ações tipológicas da narração, em forma de diálogo, e trabalhar também dimensões argumentativas. O gênero é a fabula, mas você trabalha ao mesmo tempo as tipologias narrativa, argumentativa, descritiva e dialogal.

Enfim, as pesquisas e trabalhos realizados nos últimos 30 anos mostram que o gênero é um facilitador do ensino da produção e da compreensão textual.

Kleber Silva: *Que gêneros selecionar para o ensino e como organizá-los ao longo do currículo? Como pensar em progressões curriculares?*

Joaquim Dolz: Eu defendo um duplo agrupamento dos gêneros em função de critérios fundamentalmente didáticos. Não se trata de uma tipologia, mas de um agrupamento. A entrada se faz segundo os domínios sociais de comunicação (cultura literária ficcional, documentação e memorização das ações humanas, discussão de problemas sociais controversos, transmissão e construção de saberes, instruções e prescrições). Esses cinco domínios permitem um trabalho com finalidades distintas. No caso da discussão de problemas sociais controversos, o foco é o desenvolvimento do cidadão que possa participar da vida social e construir por meio dos gêneros um pensamento crítico; no caso dos textos do domínio social relacionado à transmissão e construção de saberes, nós insistimos em todos os textos que permitem desenvolver conhecimentos nas diversas matérias escolares e extraescolares; no caso das instruções e prescrições, desenvolvemos um trabalho prático e reflexivo sobre o uso da linguagem para regular a vida, como em textos de instruções de montagem em que o uso da linguagem visa regular uma ação humana, a montagem de um aparelho, por exemplo; já a cultura literária e ficcional nos permite desenvolver a imaginação dos alunos e questões relacionadas com a própria identidade; por fim, a documentação e memorização das ações humanas tem a ver com a

memória do passado e a elaboração pelo discurso de vidas situadas no tempo.

Nos cinco casos, certos aspectos tipológicos aparecem nos textos agrupados e sobretudo temos uma orientação sobre as capacidades de linguagem que estes agrupamentos permitem desenvolver. Nós não somos contrários a outro agrupamento de caráter linguístico associado a esferas de trabalho e de atividade humana como propôs Voloshinov. Se você toma, por exemplo, os gêneros profissionais utilizados por jornalistas, vai encontrar gêneros nos diferentes agrupamentos que nós propomos. Esses agrupamentos possibilitam ainda reconhecer as particularidades dos gêneros nas esferas da atividade humana.

A questão proposta nessa pergunta considera levantar a organização dos gêneros no desenho curricular, mas a nossa proposta é levar em consideração as dimensões comuns aos gêneros que se podem trabalhar, tanto do ponto de vista tipológico quanto das capacidades de linguagem dominantes. Por exemplo, quando trabalhamos os gêneros associados à discussão de problemas sociais controversos (texto de opinião, carta do leitor, carta de reclamação, debate regrado, redação do Enem), vamos dar importância particular ao enunciador como argumentador e o destinatário como uma posição argumentativa inicial diferente; a finalidade comum será transformar o pensamento e as opiniões do destinatário. Vamos trabalhar também a construção dos argumentos e as unidades linguísticas da argumentação na língua portuguesa. Apesar das diferenças entre um debate oral regrado e um texto como a dissertação para o Enem, as dimensões argumentativas comuns merecem uma atenção particular e isso pode nos ajudar a organizar a progressão das aprendizagens entre a entrada na escola e o exercício argumentativo seletivo para a entrada na universidade.

A progressão curricular que nós propomos é espiralar. Isso significa que em cada um dos níveis escolares desde a educação fundamental à universidade e mais tarde na formação profissional, busca-se trabalhar a diversidade de textos, as diferenças e as variedades de uso linguístico numa diversidade de gêneros de textos. O contraste entre as famílias de textos ajuda a perceber as especificidades, e nós insistimos sempre nas aprendizagens específicas necessárias para o domínio do uso de um gênero em particular. Se em todas as idades e níveis escolares defendemos a diversidade (evitando passar um ano trabalhando um único gênero ou textos narrativos), fazemos isso porque acreditamos que, em cada etapa da educação, em lugar de repetir os mesmos conteúdos, podemos planejar objetivos superiores. Se tomarmos os gêneros argumentativos, é evidente que, nas primeiras etapas, estaremos entrando na escolha de uma opinião,

do apoio argumentativo para defender essa opinião, mas progressivamente, nas etapas posteriores, vamos propor um trabalho sobre a contra-argumentação, para levar em consideração a posição contrária.

Um desafio para nós é estabelecer de maneira mais refinada as exigências das diferentes etapas escolares. Os currículos hoje, tanto no Brasil como em Portugal, Espanha, Suíça ou Austrália, abordam a diversidade de gêneros textuais, mas não sabemos ainda com certeza quais são as rupturas e a continuidade entre o ensino fundamental e o ensino médio e as diferentes etapas no interior de cada um desses grandes segmentos.

No meu entender, as pesquisas que observam as práticas dos professores e as pesquisas em engenharia didática deveriam nos ajudar a precisar a rupturas e as novidades que devem ser introduzidas em cada uma das etapas, experimentando projetos, sequências didáticas e itinerários didáticos. Poderíamos trazer mais luz não unicamente para a progressão entre um ano escolar e o seguinte, mas também para a progressão desejável dentro de um ano escolar, inclusive entre os diferentes módulos de uma sequência didática. Em síntese, trabalhar sobre o desenvolvimento da linguagem exige questionar a progressão curricular.

Kleber Silva: *Deve-se trabalhar com os gêneros de circulação escolar? Somente com os de circulação extracurriculares? Com ambos? Quais são os mais relevantes em cada caso?*

Joaquim Dolz: A resposta simples seria ambos. Mas vamos precisar o porquê e a especificidade dos gêneros de circulação extracurricular e curricular. Em primeiro lugar, eu sou sensível a reconhecer a voz do aluno que chega à escola com um desenvolvimento considerável da linguagem e a tratar as práticas de linguagem dos alunos sem preconceito regional ou social. O aluno pertence a comunidades discursivas extraescolares e durante o seu desenvolvimento é confrontado com práticas de linguagem da internet e dos grupos sociais de que participa, que são extracurriculares. Por suposto o papel do professor pode ajudar a compreender o seu pertencimento a comunidades discursivas bem como as particularidades dos usos em cada uma delas. A minha perspectiva sempre considerou a importância de partir das práticas sociais de linguagem fora da escola e elas são a referência fundamental para organizar o ensino; o professor deve estar capacitado para reconhecer, descrever e explicar as aprendizagens de linguagem que o aluno realiza fora da escola, mas a escola, por sua vez, deve permitir ao aluno passar do idioleto, das práticas ligadas a sua origem – o vernáculo - para uma prática diferente valorizada socialmente, mas não unicamente, uma prática que vai permitir entrar numa profissão e desenvolver novos saberes. A leitura

de diversos gêneros de texto faz parte dessa aprendizagem. A escolha de gêneros de texto dentro da escola busca abrir as expectativas para outros mundos sociais, culturais, que sem a escola o aluno não conheceria. Não se trata de uma linguagem de elite; trata-se de um trabalho nas esferas científica e acadêmica, que permitem uma relação com o saber e uma possibilidade de comunicação com comunidades discursivas diferentes. É evidente que eu defenderei sempre os gêneros que circulam na escola se eles permitem desenvolver novos saberes, e consideraria demagógico considerar unicamente os primeiros usos extraescolares do aluno. A fórmula deveria levar em consideração as comunidades de origem dos alunos e suas capacidades iniciais, enriquecer as práticas extraescolares e permitir o descobrimento e o desenvolvimento de práticas de oralidade e de escrita que sem a escola não poderiam se desenvolver.

Um aspecto relevante do trabalho com os gêneros de circulação escolar e a novidade para o aluno é o fato de abrir portas e janelas para outros mundos culturais, como entrar na cultura clássica, sem perder a cultura de origem. Já em relação à associação do trabalho com gêneros extraescolares é relevante o fato de se buscar adaptar o ensino a uma situação particular, heterogênea do ponto de vista discursivo do Brasil, de modo a considerar a riqueza das práticas ordinárias em todos os sentidos, permitindo uma consciência das particularidades e um controle consciente da riqueza e também dos limites de se ficar unicamente fechado em uma única comunidade discursiva. Um último aspecto: há gêneros de circulação escolar que são completamente diferentes dos gêneros que são praticados na vida social ordinária; a dissertação e a redação do Enem são gêneros escolares que foram desenvolvidos fora da escola.

A minha análise sobre esses gêneros é que eles foram fabricados pela escola como gêneros propedêuticos para desenvolver capacidades de linguagem. Sou favorável a aproximar os gêneros escolares das práticas de referência da sociedade, no entanto compreendo o fato de a escola fabricar gêneros de texto particulares focalizando o trabalho nas dimensões que pretende desenvolver; mas, entre uma dissertação retórica artificial e a escrita de um texto de opinião para um jornal, eu prefiro sempre a segunda possibilidade, porque acho que a escola deve estar em sintonia com as práticas de linguagem efetivas e reais da sociedade.

Paula Cobucci: Qual é o papel da pedagogia dos (multi)letramentos e da teoria dos gêneros textuais e/ou discursivos no ensino-aprendizado da língua portuguesa?

Joaquim Dolz: A Pedagogia dos multiletramentos foi desenvolvida no Brasil principalmente por Roxane Rojo (ROJO & ALMEIDA, 2012). No nosso caso, falamos de multimodalidade dos gêneros. Todo gênero de texto oral e escrito combina diferentes sistemas semióticos, por isso falamos de multimodalidade. Como Roxane Rojo, somos sensíveis as novas formas de comunicação digital e estudamos as características dos gêneros que se utilizam nas redes sociais da internet. Com Gustavo Lima e Juliana Zani, analisamos uma videoaula de literatura portuguesa para alunos surdos em que o dispositivo de ensino era a distância, a aula era plurilíngue, combinando Libras, português oral e escrito, onde a multimodalidade e a tentativa de multiletramento são particularmente interessantes. É seguro que é uma linha de pesquisa e de inovação pedagógica que tem uma potencialidade muito grande.

Kleber Silva: As novas tecnologias digitais têm trazido contribuições no uso e na aprendizagem de Língua Portuguesa? De que forma?

Joaquim Dolz: Em poucas palavras, acho que o ensino das línguas tem muitas possibilidades técnicas que sempre foram pouco desenvolvidas. A plataforma da Olimpíada de Língua Portuguesa mostra algumas das possibilidades, criando também uma rede de colaboração entre professores e alunos de todo o país. As novas tecnologias apresentam múltiplos recursos para trabalhar a oralidade e o multiletramento. Mas não se trata unicamente de documentos facilmente mobilizados. Hoje, podemos criar jogos didáticos, sequências de ensino e itinerários didáticos totalmente inovadores em contraste com os livros didáticos clássicos impressos. Inclusive financeiramente pode ser mais interessante propor materiais didáticos baseados nas novas tecnologias que unicamente no papel impresso.

Falar de todas as contribuições na aprendizagem de língua portuguesa exigiria uma obra completa e não uma resposta rápida. O que não podemos esquecer é que a língua portuguesa se aprende nas interações e que as interações presenciais são muito importantes. Desenvolver os usos da língua portuguesa não pode se realizar exclusivamente a distância. As novas tecnologias digitais têm uma projeção importantíssima, a potencialidade é enorme, mas podemos cair numa

deriva tecnicista e limitar interações sociais e afetivas que exigem a presença e são fundamentais no desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo, SP: Parábola.

Bronckart, J.-P. (2000). **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dolz, J., & Gagnon, R. (2018). **Former à enseigner la production écrite**. Lille, FR: Presses Universitaires du Septentrion.

Dolz, J., & Idiazabal, I. (2013). **Enseñar (lenguas) en contextos multilingües**. Vitoria-Gasteiz, ES: Euskal Herriko Unibertsitateko.

Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dolz, J., Lima, G., & Zani, J. B. (2020). **Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso**. *Textura*, 22(52), 250-274.

Freire, P. (1987). **Pedagogia do oprimido** (17. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos e SÁ, Cristina Manuela. **O discurso de futuros profissionais de educação sobre didática da oralidade em curso de formação da Universidade de Aveiro-Portugal**. *Encontros de Vista, Recife*, 16(2): 108-124, jul./dez. 2015

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos e SÁ, Cristina Manuela. **Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade**. Aveiro: UA Editora, 2016.

Machado, A. R. (1998). **O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Machado, A. R. (2000). **Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade**. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 16(1), 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502000000100001>

Machado, A. R. (2002). **Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professor: primeiro olhar**. *Scripta*, 6(11), 39-53.

Machado, A. R., & Cristovão, V. L. L. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, 6(3), 547-573.

Machado, A. R., & Cristovão, V. L. L. (2009). Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In L. S. Abreu-Tardelli & V. L. L. Cristóvão (Orgs.), **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva** (p. 117-136). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. (2004). **Resumo**. São Paulo, SP: Parábola.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001a. p. 19-34.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001b.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PESSOA, R. R., SILVA, K. A., & FREITAS, C. C. (2021). **Praxiologias do Brasil central sobre educação linguística crítica**. São Paulo, SP: Pá de Palavra.

REIS, C. (coord.). **Programas de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.

Rispail, M. (2018). **Abécédaire de sociodidactique – 65 notions et concepts**. Namur, BE: PU Saint-Etienne.

Rojo, R. H. R. (2006). Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In L. P. M. Lopes (Org.), **Por uma linguística aplicada interdisciplinar** (p. 253-276). São Paulo, SP: Parábola.

Rojo, R. H. R., & Almeida, E. M. (2012). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2008). **Des objets enseignés en classe de Français**. Rennes, FR: PU de Rennes.

DOLZ, JOAQUIM; SILVA, KLEBER; COBUCCI, PAULA. DAS ANÁLISES DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS ÀS PROPOSTAS DIDÁTICAS: ENTREVISTA A JOAQUIM DOLZ. ENTREPALAVRAS, FORTALEZA, V. 13, N. 2, E2645, P. 151-166, MAI-AGO./2023. DOI: 10.22168/2237-6321-22645