

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DRA. VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA-UEL

Entrevistadoras:

Anair VALÊNIA

Helena Maria FERREIRA

Maria Aparecida Resende OTTONI

Revista Linguagem:

No seu entendimento, quais são as principais contribuições das edições do Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos - SIGET, nesses dezessete anos de realização, para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas com gêneros e para as pesquisas que tomam o gênero como objeto de estudo?

Profa. Vera Lúcia Lopes Cristovão:

O Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET) teve sua primeira edição na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2003, como uma iniciativa de três pesquisadoras: eu mesma, Elvira Lopes Nascimento e Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. À época, todas atuávamos no Projeto de Pesquisa Modelos Didáticos de Gêneros, sob minha coordenação, e no grupo de pesquisa Linguagem e Educação, do qual sou líder desde sua criação em 2002. A segunda edição, em 2004, esteve sob a coordenação de Acir Karwoski, em União da Vitória, PR. A partir da terceira edição, realizada em 2005, na Universidade Federal de Santa Maria, sob a coordenação de Désirée Motta-Roth, o SIGET passa a ser o evento oficial do subgrupo de trabalho de Gêneros Textuais do Grupo de Trabalho (GT) de Linguística Aplicada da ANPOLL. Em 2010, o subgrupo passa a ter o estatuto de Grupo de GT e, atualmente, sou a vice coordenadora. Justifico iniciar minha resposta com esse breve histórico para ressaltar a relevância do evento, assumido por pesquisadores brasileiros da área de estudos de gêneros (textuais/discursivos). Com exceção das primeiras edições, todas as demais tiveram a participação dos membros do GT no Comitê Científico e/ou na Comissão de Organização por meio da proposta de temática geral, de programação, de eixos temáticos, além da sugestão de convidados. A participação de membros do GT também se dá por meio da oferta de minicursos, de coordenação de simpósios, da participação em mesas-redondas e da contribuição com palestras. Essa inestimável colaboração dos membros do GT no SIGET é crucial, já que esses pesquisadores, ancorados em suas pesquisas, compartilham resultados de suas investigações, problemáticas,

discussões, reflexões, que também têm composto nossas publicações coletivas¹ em função do GT e/ou do SIGET. Dentre tantas questões, o processo de ensino e de aprendizagem de línguas com gêneros é, irrefutavelmente, um tópico recorrente. Tanto assim, que no relatório do VIII SIGET, realizado na USP, em 2015, “a reflexão e pesquisa sobre ensino-aprendizagem de gêneros e sua “engenharia” teve o maior número (cento e quarenta e oito) de trabalhos apresentados. Além disso, desde a criação de nosso GT, temos cooperado para a promoção do debate sobre o estudo de gêneros que se difundem nas mais diferentes esferas de atividade, incluindo a escola. Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, na área de línguas estrangeiras/adicionais, orientei trabalhos que tomam o gênero tanto como instrumento para o agir social quanto como objeto. Na dissertação de mestrado de Tonelli (2005), histórias infantis (HI) são usadas como instrumentos no ensino de inglês. As características do gênero HI compõem

¹ Algumas das publicações coletivas do GT e/ou do SIGET são:

NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, VERA L. L.; LOUSADA, E. G. (Org.). *Gêneros de Texto/Discurso: novas práticas e desafios*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2019. v. 1. 372p.

NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. v. 1. 360p.

NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. v. 01. 369p.

BONINI, A.; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BAZERMAN, C. (Org.). *L1 Educational Studies in Language and Literature*, Amsterdam, v. 9, n. 2: Special issue on 'L1 studies in Brazil' - ISSN 1578-6617, EISSN 15731731. Amsterdã: International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, 2009. 111p. BAZERMAN, C. (Org.); BONINI, A. (Org.); FIGUEIREDO, Débora de Carvalho (Org.) *Genre in a changing world*. Fort Collins; West Lafayette: The WAC Clearinghouse; Parlor Press, 2009. v. 1. 504p.

BONINI, A.; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho (Org.); RAUEN, Fábio José (Org.). *Anais do 4. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais/ Proceedings from the 4th International Symposium on Genre Studies (SIGET)*. Tubarão: UNISUL, 2007. v. 1. 2040p.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. (Org.) ; Brito, K.S. (Org.) . *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. v. 1. 202p.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. (Org.); Brito, K.S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. v. 1. 176p.

KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. v. 1.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. (Org.); Brito, K.S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 1. ed. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. v. 1. 208p.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros Textuais: Teoria e Prática*. Londrina: Moriá, 2004. 250p.

os jogos de leitura usados na mediação do ensino e aprendizagem. Na pesquisa de doutorado de Beato-Canato (2009), seus alunos de língua inglesa do Ensino Fundamental se envolveram em um projeto de troca de correspondências no qual trocaram cartas (para *pen-pal*) e um livro de receitas típicas. Para isso, houve tanto um projeto de classe entre escolas (uma municipal, em Joinville, e uma norte-americana) quanto sistematização de características discursivas e linguísticas para orientar a produção escrita. Nas pesquisas de mestrado de Petreche (2008) e Ferrarini (2009), à época atuando como professoras da Educação Básica, seus alunos do Ensino Médio e do Fundamental, respectivamente, puderam se envolver em atividades centradas na aprendizagem de características recorrentes dos gêneros trabalhados a fim de poderem agir com a linguagem, assim como de desenvolverem a leitura e reflexão crítica de temas referentes à cidadania local, regional ou global. Já Lanferdini (2012) enfocou o planejamento coletivo de uma sequência didática (SD) para o Ensino Fundamental bem como a análise do próprio material. Os resultados revelaram a possibilidade das atividades irem ao encontro das necessidades dos/das estudantes, serem condizentes com os objetivos propostos, abordarem gostos e interesses dos/as alunos/as e respeitarem os recursos humanos e materiais disponíveis. A dissertação de Pontara (2015) consistiu em investigar um processo de transposição didática no contexto de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) do Paraná. Uma de suas perguntas abordou a articulação entre o ensino de análise linguística e de expressão escrita (compreensão e produção) com o engajamento dos/das alunos/aas na produção de histórias em quadrinhos para uma campanha de voluntariado na escola. Em suas conclusões a autora defende que “a SD é um instrumento que, ao ser assumido pelo professor como um artefato, torna-se um mediador para o ensino de línguas” (PONTARA, 2015, p. 306). Lenharo (2016) analisou a participação social de alunas/os em aulas de língua inglesa de um curso ofertado em um contexto de vulnerabilidades social que envolvia um projeto social unindo treinos de basquete e o desenvolvimento de práticas cidadã. Os resultados apontaram para a importância da língua inglesa contribuir para uma educação “criticamente engajada e socialmente comprometida” (LENHARO, 2016, p. 138). Trevisan (2020) também fez sua pesquisa com aulas de inglês em uma entidade sem fins lucrativos atuante na área de educação profissional e cidadã de jovens em situação de vulnerabilidade social. Seu objetivo foi investigar a produção de um comentário virtual (publicado no *Facebook*) sobre uma canção-*rap* LGBT a fim de analisar as relações entre aprendizagem de língua inglesa e a formação crítica-cidadã com relação à diversidade sexual e de gênero. A SD e as interações em sala de aula foram instrumentos de mediação que subsidiaram essa aprendizagem com indícios de desenvolvimento linguístico e crítico. Esses são trabalhos que ilustram a questão do uso de

gênero como instrumento no ensino de línguas e/ou como objeto em suas pesquisas.

Além das referências supracitadas, nós, pesquisadores do GT de Gêneros Textuais/Discursivos, temos feito esse debate com muita pesquisa, envolvendo diversos referenciais teórico-metodológicos e procedimentos didático-pedagógicos. Esse debate tem se mostrado salutar e se reverberado em espaços e instâncias fulcrais por meio da participação de membros do GT em comissões de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), autoria de coleções didáticas submetidas e aprovadas pelo PNLD, participação em comissões oficiais como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Olimpíada de Língua Portuguesa, entre outras. Esses exemplos ilustram a significativa articulação do SIGET, do GT, e de seus membros para uma rede pertinente nos estudos da linguagem no que diz respeito aos gêneros textuais/discursivos.

Ainda que tenhamos conquistado avanços, a crise nas esferas política, econômica, educacional, bem como na saúde e segurança pública faz emergir drasticamente as adversidades e problemas vultosos que direta ou indiretamente abalam o processo de ensino e de aprendizagem de línguas com ou sem as teorias com base em gêneros. Assim, nosso engajamento nas lutas sociais é, além de uma atitude cidadã, concomitantemente, uma forma de possibilitar espaços de engajamento e autoria languageira e accional também às/aos nossas/os alunas/os.

Revista Linguagem:

Há anos pesquisadores vêm discutindo sobre o emprego das designações gênero discursivo e gênero textual. Na obra intitulada *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*, Bezerra (2017, p. 32) defende que “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”. Qual é sua posição sobre isso? Você acredita que os pesquisadores que adotam a designação gênero textual abordam apenas a dimensão textual do gênero e que os que adotam a designação gênero discursivo abordam apenas a dimensão discursiva do gênero? Haveria implicações no processo de ensino e de aprendizagem ao se considerar apenas uma ou outra abordagem?

Profa. Vera Lúcia Lopes Cristovão:

Minha posição é de consonância com Bezerra. Começo minha argumentação retomando uma argumentação de Devitt trazida por Bawarshi e Reiff² (2010, p. 175) de que as definições de gênero nas mais diferentes perspectivas teórico-metodológicas consideram sua constituição nas dimensões contextuais (sociais e culturais) e textuais (linguísticas) e a diferença estaria no foco que cada abordagem pode dar para um ou outro. Deste modo, as implicações para o processo de ensino e de aprendizagem podem ser variadas ao se considerar apenas o discurso ou apenas o texto. Por exemplo, para podermos construir sentido da frase: “É apenas uma gripezinha”, precisamos ter dados sobre o contexto. Imaginemos estar numa festa de criança e uma delas permanece sorumbática e macambúzia, sem energia para brincar. A anfitriã questiona o motivo da apatia e recebe a resposta “É apenas uma gripezinha.”. Imaginemos outra situação. Em meio à pandemia da contaminação por Corona vírus, o Presidente da República se refere à doença dizendo: “É apenas uma gripezinha.” O texto é o mesmo, mas os sentidos são muito diferentes ao serem construídos a partir do contexto. Sem contexto, os possíveis significados poderiam ser hipóteses ou especulações. Sem contexto, podemos ter significados de palavras dicionarizadas com base em convenções sociais, mas não temos sentidos.

Com relação aos termos gênero do discurso e gênero de texto, várias publicações já abordaram essa questão, como Rojo (2005), por exemplo. Tendo em vista minhas filiações teóricas, seria mais simples se fizéssemos a opção como usado no termo em inglês – gênero, sem um modificador. No entanto, no interacionismo sociodiscursivo (ISD), justifico o uso de gênero de texto ou textual ecoando minhas próprias palavras: “[...] é nessa confluência de agires, geral e linguageiro, que produzimos textos, isto é, “unidades comunicativas” que são material empírico pelo qual os gêneros de diferentes esferas se realizam em uma determinada situação de interação [...]” (CRISTOVÃO, 2013, P. 358). Agimos socialmente com linguagens (verbal, não-verbal, imagética, multimodal, etc) para construirmos sentido no e do mundo. São esses textos (com suas linguagens verbal, não-verbal, imagética, multimodal, etc) que coconstituem os gêneros. Consequentemente, a meu ver, não há gênero sem contexto e nem sem texto. Em Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013), propusemos a expansão do conceito de capacidades de linguagem com as capacidades de significação, justificando a relevância de examinarmos não somente as imbricações subjacentes a um texto específico,

² Amy Devitt argues that while 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).

mas de sua trajetória textual, de sua participação em um conjunto de gêneros, em um sistema de gêneros em uma atividade imersa em um contexto sócio-histórico, econômico, cultural. Uma pesquisa que pode ilustrar essa pormenorização é a tese de Labella-Sanchez (2016), bem como seu artigo (LABELLA-SANCHEZ, 2014).

Revista Linguagem:

Ao longo dos últimos anos, presenciamos várias experiências que adotam metodologias de ensino pautadas em Sequências Didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004). Essas experiências fizeram com que surgissem pesquisas que explicitassem avanços ou limitações das estratégias metodológicas das Sequências Didáticas para o encaminhamento de atividades de ensino. Nesse sentido, quais são as potencialidades e limitações dessas estratégias para o ensino de gêneros textuais/discursivos, especialmente considerando as tecnologias que integram as práticas sociais das quais os sujeitos participam?

Profa. Vera Lúcia Lopes Cristovão:

Em 2018, Tânia Magalhães e eu publicamos um livro³, no qual apresentamos e discutimos, na seção intitulada “AS DIFERENTES CONFIGURAÇÕES DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DO ORIGINAL AO EXPANDIDO”, diversas reconfigurações do procedimento/dispositivo Sequência Didática (SD) por diferentes grupos de pesquisa brasileiros. Concluímos (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 48) a seção com a caracterização das SD no contexto brasileiro, conforme cito a seguir: a característica não linear/sequencial de uma SD; a relevância da mediação pedagógica pelo/a professor/a; a não necessidade de limitação por apenas um gênero por SD; o não apagamento das vinculações de um gênero de seu sistema; a não limitação por gêneros que apareçam em documentos oficiais; a definição de gêneros para compor o ensino a partir de sua relevância para o contexto e o engajamento dos/das alunos/alunas; a abertura para adaptações em SD prontas ou sua produção concomitante ao processo; a contribuição à formação cidadã; a escolha por temas que se relacionem às questões sociais locais e que cooperem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem; o eixo organizador pelo agir social/ pela prática social; a centralidade na participação social e o que esta requer em termos do estudo do gênero; a circulação da produção textual (oral, escrita ou multimodal) dos/das alunos/as; a avaliação como constitutiva do processo de ensino e de aprendizagem; a revisão e reescrita ou refacção do

³ MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. 183p.

texto oral; a integração das ações de linguagem e análise linguística de forma contextualizada, situada. Essa caracterização revela a preocupação com questões cruciais como a relação imbricada entre atividades praxiológicas e de linguagem, a articulação entre os gêneros escolhidos como instrumento e as práticas sociais relevantes para o/a aluno/a, a consideração pelo sistema de gêneros que compõe uma determinada atividade e a circulação/socialização da produção textual do/a aluno/a para proporcionar sua participação social na situação de comunicação escolhida. O gênero como objeto também tem espaço nas salas de aulas de línguas (materna e adicionais) para abordar questões linguísticas e textuais necessárias para o domínio da língua em seus mais variados usos.

Há que se considerar, no entanto, que assim como com qualquer outro procedimento metodológico, há potencialidades, ressaltadas pela caracterização supracitada, mas também limitações, já que as condições tanto objetivas quanto subjetivas de alunos/as e professores/as nem sempre são satisfatórias para a condução dos trabalhos requeridos pela SD enquanto instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Como citado na pergunta, “as tecnologias que integram as práticas sociais das quais os sujeitos participam” nem sempre atendem as condições necessárias para o favorecimento da participação social com experiências relevantes de produção textual (escrita e oral) e construção de sentidos na própria esfera escolar bem como em outros domínios discursivos. É possível ilustrar essa lacuna, tomando por base o episódio da pandemia, o qual pôde desvelar várias dessas carências, como falta de equipamentos e de acesso à internet, materiais módicos e ineptos para as necessidades tanto de ensino quanto de aprendizagem. O que ressalto com isso é que podemos produzir SD de altíssima qualidade em termos didáticos, pedagógicos, gráficos, teóricos, mas sem mudanças estruturais que atendam as carências e supram as dificuldades de alunos/as e professores/as, os materiais tornam-se prescindíveis.

Revista Linguagem:

Os processos de democratização do acesso à internet, o surgimento de gêneros digitais e a reconfiguração de antigos gêneros têm possibilitado novos modos de interação. Diante desse contexto, perguntamos:

- a) Que habilidades você considera necessárias aos docentes para o encaminhamento de práticas educativas mais condizentes com as atuais demandas da sociedade?
- b) Considerando a sua experiência como docente e como pesquisadora da/sobre a prática docente, quais dificuldades/avanços você destacaria em relação ao trabalho com os gêneros digitais nas salas de aula de Línguas e Literatura?

Profa. Vera Lúcia Lopes Cristovão:

- a) Início a reflexão sobre a questão esclarecendo que me alinho a ancoragens teórico-metodológicas nas quais assumimos os conceitos de capacidades e ações languageiras e não competências e habilidades. Feito esse breve esclarecimento, assevero que todo docente deve ter domínio dos critérios de seleção de conteúdo que leva para sua sala de aula como objeto de ensino e de aprendizagem. As temáticas, os textos, as perspectivas ideológicas, o acesso a posicionamentos diferentes, os projetos enunciativos são elementos que constituem o conteúdo que é tão caro à construção de conhecimento e, consequentemente, às práticas educativas. Considero a seleção de conteúdo um conhecimento em qualquer tempo e lugar e para todas as áreas do conhecimento. Para continuar, ratifico que trabalhar em rede é maravilhoso porque podemos contar com o conhecimento construído coletivamente e sua disseminação. Tenho orientado várias teses na área de formação de professores, entre elas, Camargo (2011) que propôs os conceitos de capacidades de linguagem docentes para avaliação da formação do (futuro) professor de língua inglesa. Outras pesquisas desenvolvidas (STUTZ, 2012; FRANCESCON, 2019; LANFERDINI, 2019; MIQUELANTE, 2019; PONTARA, em andamento) abordam os conceitos de saberes e capacidades docentes tanto nos aspectos contextuais quanto interativos. Segundo Stutz (2012, p. 24), as capacidades docentes referem-se ao “conjunto de aptidões relacionadas ao gênero profissional docente”. Com base no documento europeu para formação de professores (EUROPA, 2007), Stutz discorre sobre os saberes docentes relacionando-os ao contexto, à metodologia, aos recursos, à planificação de aulas, à regência de aulas, à aprendizagem autônoma e à avaliação de aprendizagem. Francescon (2019) expande a proposta inserindo saberes teóricos e de conteúdo de Língua Inglesa. Miquelante (2019) também amplia o quadro teórico, relacionando os saberes a aspectos contextuais e interativos e estendendo os critérios de capacidades articuladas a cada saber. O quadro 1 ilustra apenas uma parte de um dos saberes que traz capacidades diretamente relacionadas ao uso de tecnologias digitais.

Quadro 1 - Saberes e Capacidades docentes

ASPECTOS CONTEXTUAIS DO ENSINO	
RECURSOS	Capacidade de: a) analisar livros didáticos; b) selecionar textos; c) produzir atividades. Capacidade de: a) analisar, selecionar materiais de apoio (dicionários, gramáticas, livros de referência) e produzir materiais didáticos apropriados ao contexto e ao estudante; b) utilizar as TICs na preparação e implementação de atividades em sala de aula; c) avaliar criticamente programas e plataformas de aprendizagem, selecionar e fazer uso deles; d) orientar o estudante quanto ao uso consciente de TICs em prol de uma aprendizagem autônoma...

Fonte: adaptado de MIQUELANTE (2019)

Além dessas proposições teóricas, na pesquisa de mestrado de Lenharo (2016), desenvolvemos a proposta de capacidades multissemióticas também expandindo o quadro de capacidades de linguagem. Esse quadro teórico-metodológico ocupa-se, parcialmente, desse cenário de democratização do acesso à internet. Mas é crucial ressaltarmos nossa (re)existência enquanto professores, formadores e pesquisadores que primamos, acima de tudo, pela educação de qualidade e pela resistência à qualquer forma de ditadura, inclusive das tecnologias digitais.

- b) Os gêneros digitais nas salas de aula de Línguas e Literatura trazem uma grande colaboração para a participação social de nossos/as estudantes pelas oportunidades/possibilidades ou propiciamentos (*affordances*) promovidos. Até 2007, na graduação em Letras-Inglês, trabalhei com estágio curricular obrigatório no qual, estagiários, professoras colaboradoras da rede pública estadual e supervisora (eu) atuávamos em parceria universidade-escola na produção de sequências didáticas que pudessem oportunizar o agir social de estudantes com produções textuais em língua inglesa. Cito, por exemplo, o Boletim NSL que produzimos no Colégio Estadual NSL em que atuávamos e que constavam produções dos alunos. A partir de 2008, passei a ministrar a disciplina obrigatória de Gêneros Textuais na qual os/as estudantes passaram a participar da Campanha Global pela Educação produzindo textos orais, com a mídia *podcast* com gêneros diversos, ou escritos, por meio de artigos de opinião (publicados na revista TEENINK ou no blog do curso). Também produziram textos em vídeos para o *Youtube* na temática Meio Ambiente e Sociedade. Este ano, 2020, estou produzindo, em coautoria com alguns membros do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, Sequências de Formação (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018) para serem usadas na disciplina de Língua Inglesa na graduação em Letras-Inglês. Todas elas tomam como eixo regulador o agir social com a linguagem. Justamente porque não usamos a língua inglesa como uma segunda língua no

Brasil, a esfera digital se torna imprescindível para esse agir social. É claro que também temos ações mais locais e circunscritas ao espaço da sala de aula ou da esfera acadêmica tais como a apresentação pessoal oral ou a submissão de uma candidatura à bolsa de estudo. Contudo, o meio virtual oportuniza diversos propiciamentos nos quais o agir linguageiro em língua inglesa ou em outras línguas adicionais encontram espaços para agência. Entretanto, assim como em outras esferas de atividade, os desafios são inúmeros, considerando os problemas com recursos (equipamento, internet, espaço apropriado, entre outros) bem como a falta de conhecimento e/ou experiência com os usos de recursos tecnológicos. Diante disso, a multimodalidade, a não linearidade nos processos de busca de informação e de leitura, a diversidade nos róis de sentidos construídos a partir de produção, circulação e consumo de textos em diferentes espaços discursivos da esfera digital precisam ser abordados na formação inicial e continuada de professores.

Referências

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy**. Parlor Press LLC, West Lafayette: Indiana, 2010.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com uso de Sequência Didática contextualizada em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 295 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de Capacidades de Linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011. v. 1, p. 17-40.

FERRARINI, M. A. **O Gênero Textual Conto de Fadas Didatizado para o Ensino de Produção Escrita em Língua Inglesa**. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina,

Londrina, 2009.

FRANCESCON, P. K. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa**: experiência de uma Sequência de Formação. 2019. 333f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVAO, V. L. L.; TOGNATO, M. I. R. As Sequências de Formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: MORETO, M.; WITTKE, C, I.; CORDEIROS, G. S. (Org.). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes**: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos**: o curso técnico em transações imobiliárias. 2016. 289f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **Análise de necessidades com base em gênero para orientar a produção de material didático em espanhol**: gêneros profissionais do ramo imobiliário. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, p. 635-660, 2014.

LANFERDINI, P. A. da F. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa**. 2012. 178f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LANFERDINI, P. A. da F. **O planejamento de sequências didáticas no PIBID**: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa. 2019. 417f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LENHARO, R. I. **Participação Social por Meio da Música e da Aprendizagem de Língua Inglesa em um Contexto de Vulnerabilidade Social**. 2016, 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MIQUELANTE, M. A. **Sequências de Formação no Ensino De Língua Estrangeira**: Instrumentos Mediadores para desenvolvimento de saberes

docentes. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

PONTARA, C. L.. **Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa**. 2015. 444f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PONTARA, C. L. **Professor em Serviço**: um Processo de Formação Continuada (Sequência de Formação) voltada para o Desenvolvimento dos Saberes e Capacidades Docentes. Tese em andamento. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, em andamento.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa**: elementos para um construto. 2011. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

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.

STUTZ, L. **Sequências Didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglesa. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa Para Crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TREVISAN FERREIRA, F. **Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês**: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social. 2019. 336f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.