

O ensino de português com base no gênero textual e no caráter interativo e social da língua

Portuguese teaching based on text genres and the socio-interactive language approach

Cleide Inês Wittke¹

RESUMO: Nas últimas décadas, principalmente depois da publicação dos PCNs (1998, 1999), muito se tem pesquisado e refletido sobre os insatisfatórios resultados obtidos a partir do trabalho com a língua no ensino básico, tanto no que diz respeito a práticas de leitura, quanto de produção oral e escrita (MARCUSCHI, 2008, 2010; KOCH; ELIAS, 2010, 2016). Nesse quadro, o presente estudo tem como objetivo problematizar o ensino de língua, na busca de apresentar possibilidades que possam resgatar sua importância e produtividade social (BRONCKART, 2012), na medida em que o texto/gênero textual é assumido como objeto de ensino e de análise (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010), uma vez que definimos a língua como uma prática constante de interação verbal. Com base nos estudos bakhtinianos dos gêneros, vemos o ensino de língua como processo interativo e dialógico (BAKHTIN, 1992), cuja meta é criar possibilidades pelas quais o aluno possa desenvolver sua capacidade de pensar, ora por meio de práticas de leitura e de escuta, ora via atividades de fala e de escrita para um interlocutor real ou imaginário (MENDONÇA, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Texto. Gênero textual. Interação verbal.

ABSTRACT: Over the last decades, particularly after the publication of the National Curriculum Parameters in Brazil (1998, 1999), there has been a lot of research and reflection about the unsatisfactory results related to language teaching in elementary education, both in reading practices and in oral and writing productions (MARCUSCHI, 2008, 2010; KOCH; ELIAS, 2010, 2016). Taking this into account, the study aims at reflecting upon language teaching, in an attempt to find ways to rescue its importance and social productivity (BRONCKART, 2012), as the text/text genre is taken as both a teaching and analysis object (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010) and language is defined as a constant practice of social interaction. Based on the Bakhtin's approach to genres (BAKHTIN, 1992), language teaching is seen as an interactive and dialogic process aimed to create opportunities for the students to develop their thinking capabilities, whether for reading or listening practices, whether for speaking or reading practices considering either a real or an imagined interlocutor (MENDONÇA, 2012).

KEYWORDS: Teaching. Text. Text genre. Verbal interaction.

¹ Professora Associada na Universidade Federal de Pelotas, atuando na Graduação e na Pós-Graduação do Centro de Letras e Comunicação. Mestre e Doutora em Linguística Aplicada, com Pós-doutorado em Didática das Línguas, na Universidade de Genebra.

1. Introdução

A realidade atual do ensino de português no sistema educacional brasileiro mostra que, pelo modo como esse trabalho vem sendo realizado, ele não tem conseguido produzir os efeitos desejados, pois várias pesquisas na área apresentam resultados de um ensino monológico, em detrimento do caráter dialógico da língua em uso. Esse ensino não vem ocorrendo sob forma de um exercício frequente e produtivo de comunicação, de interação verbal, tanto na prática da leitura, quanto na produção de textos orais e escritos (GERALDI, 2006; GERALDI; CITELLI, 2011). Como muitas atividades das aulas de português não fazem sentido à realidade do aluno, isso torna a aula chata, desmotivante e, muitas vezes, improdutivo, pois acaba sendo apenas mais um exercício mecânico a ser cumprido, dentre tantos outros no dia a dia da escola.

Tal situação nos faz questionar e também investigar sobre quais uais são os principais motivos que levam tais práticas a obter resultados tão pouco produtivos no cotidiano escolar e nas provas avaliativas de âmbito nacional e internacional. Orientamos esta reflexão a partir de alguns questionamentos norteadores, tais como: Por que o ensino de língua nas escolas brasileiras não tem obtido os resultados desejados? O que pode e deve ser mudado para que essa prática didático-pedagógica se torne um processo apto a desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, dando-lhe segurança para que ele interaja adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida? Estão os Cursos de Letras preparando os futuros professores para trabalharem a língua sob uma perspectiva de interação social? Defendemos que a consciência sobre o caráter social e funcional da língua, ressaltando sua constituição como processo sociointerativo, histórico e cultural, deva ser urgentemente entendida e praticada nas universidades, durante a formação inicial desse docente.

2. O trabalho com a língua como processo de interação

Não há mais dúvidas de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática, com o objetivo de identificar, classificar e posteriormente serem cobrados em prova, não mais se adequam à atual função da aula de língua materna no ensino básico, que consiste em oportunizar atividades que desenvolvem o processo interativo, englobando os mais variados eventos sociais (ANTUNES, 2014). É de fundamental importância formarmos um professor que, além de investigar e refletir sobre o saber em construção, também efetue

uma prática reflexiva sobre sua atuação docente diária (PERRENOUD, 1999), repensando e reorganizando seu agir na sala de aula e também fora dela (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009).

Dentre os diversos estudiosos da linguagem que investigam sobre esse tema, destacamos alguns deles, cujas pesquisas têm influenciado no nosso trabalho como formador(a) de professores na Graduação e na Pós-graduação em uma universidade federal, sendo eles: Neves (2003), Geraldi (2006), Travaglia (2003, *online*), Antunes (2003, 2009), Moita Lopes (2006), Kleiman (2006), Marcuschi (2008, 2010), Koch e Elias (2010, 2016), Schneuwly (2014) e Schneuwly e Dolz (2009, 2010), Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Nessa perspectiva, defendemos que o texto deva ser selecionado como objeto de estudo e, na medida em que é abordado sob um enfoque de processo de interação social, considerando sua produção, circulação e recepção (BRAIT, 2002), seja trabalhado a partir de sua função social, isto é, como gênero textual. Em síntese, o texto deve ser abordado, considerando que alguém diz algo a outro alguém, com dada intenção e, para isso, o autor faz escolhas temáticas, textuais, linguísticas e discursivas necessárias para colocar seu projeto de dizer em prática (MENDONÇA, 2012). É papel do professor de língua criar oportunidades para que o aluno tome consciência da importância dessas escolhas e também saiba analisar e empregar os recursos linguísticos e extra-linguísticos essenciais ao bom desempenho de sua intenção comunicativa, nas mais variadas situações enunciativas.

Cabe lembrar o dizer dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, 1999) que, há quase vinte anos, já apontavam suas orientações à concretização da mudança no ensino de língua, tanto no que diz respeito ao objeto de ensino quanto à metodologia, concebendo a língua como um trabalho social, um processo constante de interação verbal (ANTUNES, 2009). Essa abordagem exige que o professor (tanto o formador quanto o do ensino básico) reformule sua concepção de língua, bem como o modo de ensiná-la, em especial no que tange à gramática. É preciso substituir os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, com ênfase na nomenclatura, pela realização de diferentes estratégias de leitura, de produção textual oral e escrita, bem como de atividades de análise linguística, na medida em que os elementos gramaticais atuam no sentido produzido no texto, ou melhor, no discurso.

Atualmente, a maioria dos pesquisadores e professores reconhece que o papel do ensino de língua consiste em desenvolver o potencial comunicativo do aluno (falando, lendo e escrevendo), para que ele consiga interagir com segurança e destreza nas mais variadas

instâncias sociais (BAKTHIN, 1992). Todavia, infelizmente, na prática docente, mesmo que tenha havido muitas tentativas, esse objetivo ainda não foi alcançado, pois vários estudos sobre a linguagem mostram ênfase em abordagem exclusiva da gramática normativa, com exercícios desconexos de metalinguagem, os quais não são suficientes nem adequados a uma prática sociointeracionista da língua.

No entanto, vale dizer que não estamos defendendo a posição de que o exercício de metalinguagem deva ser excluído das aulas de português, pois temos ciência da importância do domínio das regras gramaticais para nos comunicarmos adequadamente, tanto na modalidade falada quanto escrita. Em contrapartida, apostamos em uma abordagem linguística/discursiva com base nas funções linguístico-gramaticais que cada elemento exerce no(s) sentido(s) produzido(s) em um texto, ou seja, em um projeto de dizer, no qual se constrói sentido(s) uno(s) e coerente(s). Vale frisar também que essa abordagem precisa ser pontual e reflexiva, tendo a pesquisa e diferentes comparações de uso como embasamento teórico. Haverá momentos no processo de ensino e de aprendizagem da língua, principalmente durante a produção textual escrita, com ênfase na etapa de reescrita, que será útil ao aluno o conhecimento e o domínio de regras de funcionamento da língua, com ou sem nomenclatura, as quais lhe darão subsídios para que se comunique com segurança e competência.

Sob uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2012), entendemos que a aula de português precisa ser planejada e ministrada como um espaço onde o aluno desconstrói e constrói diversos tipos de textos, na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, ora falando, ora escrevendo. Essa tomada de posição atribui novo papel ao professor de português que passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Essa nova função precisa ser discutida, definida e trabalhada no meio universitário, nas atividades de ensino e de pesquisa, ao longo dos quatro anos de formação inicial, pois isso afeta tanto a escolha do objeto de ensino, quanto o modo de abordá-lo.

2.1. As atividades de leitura e de produção textual

Partindo do princípio de que o texto tenha sido aceito como elemento básico da aula de língua, como objeto de estudo, destacamos que, além de propor estratégias variadas de

leitura e de produção textual, é de suma importância que o professor desenvolva diversas atividades, pelas quais o aluno possa entender e sistematizar os processos linguísticos em funcionamento nos sentidos produzidos nos textos. Isso implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é o texto, sob uma perspectiva morfosintática. Enfim, é preciso entender cada elemento (linguístico, textual, pragmático, enunciativo, discursivo) constitutivo do texto como mecanismo que trabalha em prol do sentido como um todo, pois é a harmonia do conjunto que produz a eficácia do intento comunicativo. Ressaltamos o enfoque nos verbos entender e usar, e não em teorizar, pois, caso contrário, continuaríamos fazendo metalinguagem, passando do ensino das regras gramaticais para definições e caracterizações de tipos e de gêneros textuais, seguindo ou não sequências didáticas. O professor precisa ter domínio sobre esses conceitos para que possa fazer a transposição didática, na medida em que elabora os dispositivos didáticos para ensinar leitura, escrita e oralidade com base nos gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Reconhecida a importância de trabalhar com e nos textos, cabe ao professor de língua oportunizar situações de interação pelas quais o aluno possa exercer sua cidadania, desempenhando papel de sujeito de sua história, posicionando-se diante da realidade que o cerca, fazendo com que o conhecimento do funcionamento da língua sirva de instrumento de autonomia na sua forma de pensar e de agir. No nosso entender, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos textos que circulam socialmente, prática a ser desenvolvida na aula de português, familiarizando-se com seus usos e efeitos de sentido, sentirá mais segurança tanto no momento de lê-los quanto de expressá-los oralmente ou por escrito. Assim, a prática de interação verbal se tornará um recurso emancipatório, e prazeroso, por que não, deixando de funcionar de modo alienatório e, certas vezes, até discriminatório.

2.2. O texto como objeto de ensino

Ao fazer as escolhas dos textos que serão trabalhados em aula, seja em um livro didático ou em outra fonte, o professor deve estar ciente da proposta de leitura e de produção de texto que quer desenvolver com aquela atividade para avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo almejado. Essa constatação mostra que a escolha adequada dos textos é o primeiro passo ao sucesso na prática de leitura e de produção textual, pois uma seleção

inadequada do material poderá resultar em uma prática tão improdutiva ao desenvolvimento da competência comunicativa quanto uma aula que aborda exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem.

Nesse sentido, definimos texto como uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, que seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) à qual se propõe, em determinada situação social. Para Marcuschi (2010, p. 24), o texto é “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Ou seja, na medida em que o texto circula socialmente, exercendo sua funcionalidade social, manifesta-se através de algum gênero textual.

2.3. O gênero textual como objeto de análise

O gênero textual consiste nas diferentes materializações verbais (e também icônicas) que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas características sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade (MARCUSCHI, 2010). Esse megainstrumento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) apresenta diversas propriedades, com vocabulário específico e com emprego sintático apropriado, ajustando-se às diversas funções sociais que exerce. Sob tais condições, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno trabalhe com variados gêneros textuais, enfocando sua composição e funcionalidade, tornando-o capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de forma adequada, nos inúmeros eventos sociais nos quais circulam.

Em seus estudos sobre os gêneros, Brait (2002) orienta sobre a importância de levar em conta os fatores que remetem a seu processo de produção, circulação e recepção. As condições de produção e de recepção dizem respeito à questão de quem produz a mensagem e a quem ela é dirigida, já a circulação remete ao veículo em que o dizer é transmitido. Esses elementos influenciam e determinam o modo como a mensagem é elaborada, e também os efeitos de sentido que ela produz. No que tange às condições de produção, é fundamental lembrar que todo texto é determinado de acordo com a intenção comunicativa estabelecida entre o produtor e o interlocutor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Ao enquadrar o gênero textual como uma questão de uso e o tipo como forma/estrutura, Marcuschi (2010) identifica cinco modalidades com base na organização das sequências linguísticas e nas intenções do autor de um texto. Segundo o linguista, nossas intenções comunicativas costumam seguir uma dessas vertentes tipológicas: a modalidade da narração, quando a principal intenção do autor é contar uma história; da descrição, quando seu objetivo centra-se em apresentar, classificar ou analisar um objeto, um conceito, uma cena, um local; da argumentação, sempre que existe um alto grau de comprometimento do autor em seu dizer e visa a convencer o leitor a concordar com seu ponto de vista; da exposição, nesse caso, o grau de comprometimento do autor é baixo, pois não tem a intenção de convencer seu interlocutor sobre as informações que apresenta; do diálogo ou conversacional, no caso de um texto em que prevalece a conversa – oral e escrita – entre dois ou mais interlocutores; da injunção, refere-se ao texto em que o autor explica sua intenção de levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações, enfim, busca passar instruções. Essas classificações auxiliam o autor e o interlocutor a produzir e entender as mensagens expressas, mas, na prática cotidiana, circulam muitos gêneros nos quais essas sequências linguísticas se correlacionam, se imbricam, dificultando, por vezes, a identificação da tipologia, o que pode ser feito pela identificação da intenção do autor ao construir seu dizer.

3. A mudança necessária na formação inicial do professor de língua

Conforme já dito anteriormente, a concepção de língua como um trabalho sociointeracionista implica mudanças no Currículo dos Cursos de Letras, o que exige reorganização na seleção, delimitação e caracterização das disciplinas. Faz-se necessário repensar sobre o duplo estatuto que constitui a formação docente, com atividades teóricas e práticas voltadas ao objeto a ensinar e ao objeto para ensinar (SCHNEUWLY et al., 2012).

Nesse sentido, os didaticistas Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005) explicitam que, além do domínio dos saberes a ensinar, conteúdos oficialmente reconhecidos pelas instituições de ensino, que constituem as ementas das disciplinas de referência, o professor precisa ter formação sólida e consistente no que tange aos saberes para ensinar, ou seja, técnicas, domínios e exercícios que desenvolvem a capacidade de ensinar, referentes às práticas didático-pedagógicas. É necessário que o profissional da educação tenha pleno domínio dos conteúdos que serão abordados em aula (normalmente trabalhados nas disciplinas de referência), mas também é primordial uma boa formação sobre o modo como

esse saber será programado, apresentado, trabalhado e avaliado no decorrer das aulas, e também no curso dos anos, cumprindo os currículos pré-estabelecidos institucionalmente.

Somos solidários ao pensamento de Possenti (2002), Geraldi (2006) e Bortoni-Ricardo (2008), quando esses linguistas defendem uma formação docente voltada a um professor pesquisador, a um profissional que transforma sua sala de aula em um laboratório, onde o saber não é meramente transmitido, mas construído por meio de hipóteses que, às vezes são comprovadas, outras vezes, rejeitadas. O fundamental consiste em trabalhar a partir de situações problemáticas (ou emblemáticas) e com a construção sistemática de trajetórias que possam levar a possíveis soluções para os desafios propostos. Esse trabalho docente será ainda mais frutífero se for realizado por meio de projetos que funcionam de modo interdisciplinar ou mesmo transdisciplinarmente (KLEIMAN e MORAES, 1999).

Essa tomada de posição reforça a importância da reestruturação curricular (teórica e metodológica) do meio acadêmico, pois é na sua formação inicial que o licenciando constrói os alicerces de sua identidade de professor e das práticas didático-pedagógicas que desenvolverá durante sua trajetória profissional, as quais precisam ser aperfeiçoadas com experiências na sua formação continuada, na medida em que realiza seu trabalho (GUIMARÃES, BICALHO e CARNIN, 2016). É urgente que pensemos e organizemos os currículos das licenciaturas em Letras de modo a trabalhar via projetos a serem desenvolvidos na universidade, e também nas escolas, juntamente com os alunos do ensino básico, preferencialmente em turno oposto ao das aulas regulares, o que dará mais flexibilidade e autonomia aos ministrantes dos projetos.

Sob essa perspectiva de trabalho e com o desejo de formar um professor pesquisador, que investiga e constrói o saber, levando em conta o conhecimento do aluno, precisamos criar oportunidades para que o futuro profissional desenvolva tal competência durante sua formação acadêmica, por meio de atividades desenvolvidas na sala de aula e em projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. Além disso, é necessário que a os professores formadores criem espaços onde os professores em serviço possam interagir, colaborando com sua experiência vivenciada em sala de aula, recebendo em troca orientações teóricas e didático-pedagógicas que os auxiliem em suas dificuldades e ofereçam subsídios para que enriqueçam seu trabalho diário.

Nossa proposta consiste em realizar seminários, palestras, oficinas e cursos efetuados pelos próprios acadêmicos, orientados por um ou mais professores formadores, voltados à

comunidade escolar, em especial, aos professores de língua materna. O professor formador e os licenciandos precisam adentrar no ambiente escolar para conversar com os profissionais da educação e observar a realidade vigente, identificando o que já está funcionando, mas, principalmente, detectar os aspectos que precisam ser mudados para, em conjunto, depois de muita reflexão, formular projetos que possam melhorar a qualidade de ensino de língua.

Apostamos em um trabalho no qual o professor da disciplina ou o coordenador de um projeto de ensino, de pesquisa ou de extensão oriente os acadêmicos do Curso de Letras a interagirem com os professores do ensino básico. Por questões didáticas, dividimos esse estudo em quatro etapas. Vale lembrar que essa proposta teve origem no projeto de pesquisa, intitulado *O texto/gênero textual como objeto de estudo no ensino de língua: estratégias para desenvolver a capacidade leitora e seus efeitos na expressão escrita*, mas também pode ser aplicado diretamente nas disciplinas de Letras, feitos os ajustes necessários.

Na primeira etapa do projeto, sugerimos a realização de estudos teóricos e didático-pedagógicos que abordem sobre o ensino de língua materna na escola, com vistas a definir noções básicas tais como as de linguagem, língua, texto, tipo e gênero textual. No segundo momento, os licenciandos vão até as escolas e observam a realidade desse ensino. Ao interagir com os professores em serviço, através de conversa informal ou por entrevista com professores e alunos, ou ainda por outro meio/instrumento previamente estabelecido, o estudante de Letras identifica as principais dificuldades e problemas encontrados no ensino de português. Também é interessante que o acadêmico pesquisador traga reflexões e sugestões manifestadas pelos professores e pelos alunos, construídas durante a etapa de observação e de diálogo.

Na terceira fase, sugerimos a realização de um estudo sobre os dados observados, com o intuito de selecionar as questões a serem trabalhadas e construir atividades apropriadas para sanar as dificuldades identificadas, envolvendo estratégias de leitura e de produção textual. Já na última etapa, pensamos em voltar a nos reunir com os professores, propondo diferentes modalidades de atividades tais como cursos, palestras, seminários e oficinas, para refletir sobre o ensino de língua e, em conjunto, montarmos projetos disciplinares e interdisciplinares, tendo o texto/gênero textual como objeto de ensino.

3.1. O papel da didática na formação docente: uma experiência no exterior

Ao refletir sobre a formação do professor de língua no contexto brasileiro, em especial, na realidade de uma universidade federal onde trabalho, no sul do país, e também pelas experiências vivenciadas com colegas de docência em eventos em todo o Brasil, e também no exterior, posso dizer que um problema central na formação de professores de língua consiste na pouca valorização e, conseqüentemente, na pouca destinação de carga horária voltada aos saberes para ensinar (didáticos, psicológicos, pedagógicos e culturais). Esses domínios são de extrema importância, pois são essenciais para habilitar o profissional a desempenhar com competência sua ação docente (WITTKE e DOLZ, 2015). E, na maioria das vezes, esses saberes são atribuídos (ou destinados) a três ou quatro disciplinas de estágio que o licenciando realiza ao longo dos quatro anos de curso. No entanto, é sabido que tais disciplinas, tanto em função dos objetivos propostos quanto pelo modo como são trabalhadas, elas não dão conta dos conhecimentos necessários para habilitar o professor no domínio do saber para ensinar.

Segundo Schneuwly² (WITTKE; SCHNEUWLY, 2016), com os saberes desenvolvidos nas disciplinas de didática, o professor se situa no campo profissional enquanto tal, diante do saber, tomando consciência de seu trabalho de educador. Esses momentos de formação servem para responder a questões práticas referentes a escolhas e ações que o futuro professor precisará tomar ao projetar suas aulas e também ao ministrá-las, o que ressalta a importância do conhecimento e do domínio da transposição didática (PETITJEAN, 1998) na prática docente. Para isso, o educador precisa ter noções de Ciências da Educação, Sociologia e Psicologia, domínios e conhecimentos que possibilitam que o professor lide social e culturalmente com a realidade de seus alunos. Segundo Schneuwly (*Ibid.*), o licenciando deve receber formação sobre conhecimentos interculturais para que saiba lidar com as diferentes posições culturais de seus alunos. Além disso, deve ser orientado a construir noções do processo de aprendizagem para saber lidar com as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Esses são os saberes que podem mobilizar o modo de agir, são conhecimentos voltados para o

² Esta informação foi obtida através de entrevista realizada com o professor Bernard Schneuwly, durante a realização de estudos de Pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade de Genebra, em 2015. O projeto *Interface entre as teorias de Didática das Línguas e Transposição Didática na formação inicial e continuada do professor de línguas* foi supervisionado pelos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, após ser aprovado e financiado pelas Capes.

ensino, aqueles que não são saberes diretamente a ensinar, mas ajudam o professor a se tornar um bom profissional.

A partir da experiência vivenciada no sistema tripartido de formação docente realizado na Universidade de Genebra, reforçamos a crença de que a implementação de mais disciplinas didáticas nos Cursos de licenciatura tende a ser um caminho viável à qualificação da formação docente. Assim como Schneuwly, também defendemos que essas disciplinas, com foco na História da educação, na Psicologia, na Sociologia, e em técnicas, domínios e conhecimentos próprios do agir docente, são fundamentais à desejada mudança no currículo, com vistas a parefeioar essa formação e também a qualidade do ensino de língua nas escolas brasileiras.

Conforme Schneuwly et al. (2012, p. 451), o estágio em (sob) responsabilidade é assumido por um professor formador de terreno (*formateur de terrain*³), que acompanha regularmente o estagiário em sua aula e constrói parceria com a equipe de pesquisa correspondente à disciplina do estagiário, o que permite múltiplos movimentos de alternância entre formação na prática escolar e no meio acadêmico. Esses movimentos se dividem em: 1) formação profissional prática nas escolas; 2) formação teórico-prática que articula a formação no terreno, a análise das práticas (didáticas e abordagens transversais) e a pesquisa; 3) pesquisa científica sobre as práticas em todas as dimensões.

A primeira delas (1) é assumida essencialmente pelos professores formadores de terreno em colaboração com os professores formadores da universidade. A segunda (2) é efetuada, sobretudo, por professores com cargas de ensino (formadores), integrados em equipes de pesquisa. A terceira (3) é de responsabilidade dos professores e mestres de ensino e de pesquisa (MER), em estreita relação com as cargas de ensino, que constituem o verdadeiro ponto de articulação da formação, ligando a prática com a pesquisa e, de certa maneira, a prática profissional com as disciplinas científicas (de referência).

Também em entrevista concedida à autora deste artigo, Dolz (WITTKE e DOLZ, 2015) defende e explicita o caráter tripartido da formação docente na UNIGE. Segundo o pesquisador, os futuros professores de séries iniciais (chamados generalistas) têm dez práticas

³ Os formadores de terreno são professores encarregados por uma ou várias horas a fim de acompanhar os estagiários sob sua responsabilidade, em colaboração direta com um professor formador. A avaliação dos estudantes em estágio se faz de maneira conjunta, através de encontros tripartidos com os alunos. (SCHNEUWLY et al., 2012, p. 455)

de estágio de terreno (*temps de terrain*) durante sua formação. É uma das partes dessas práticas se realiza através de reuniões tripartidas entre o professor que acolhe o estagiário na escola, considerado como um formador de terreno; o professor universitário (formador), que visita e se reúne com o estagiário e o acadêmico. A avaliação é tripartida, pois são três vozes que falam das práticas, havendo um retorno, uma planificação das atividades realizadas. O mais importante, segundo o didaticista, é que as práticas de estágio são acompanhadas tanto pelo professor formador, quanto pelo professor da escola, responsável por acolher o estudante nessa atividade.

Em contrapartida, Dolz (*Ibid.*) considera que as bases, os fundamentos linguísticos, em Ciências da educação e em Psicologia não são suficientes para a Didática das línguas. O ensino e a aprendizagem das línguas, o trabalho concreto precisa de uma operacionalização dos conceitos que podem servir para o professor nas práticas em sala de aula. Reforça ainda que essas práticas experimentais não são importantes somente à formação do futuro professor, mas a alternância entre a teoria e a prática pode contribuir no avanço das pesquisas universitárias, na medida em que fornece material para elaborar teorias acerca da formação e do ensino. Em síntese, o pesquisador considera que a experiência dos segmentos das práticas dos alunos pode ser de grande ajuda para conceitualizar a realidade, ou seja, aquilo que realmente se passa no contexto escolar, no que tange à leitura e à escrita.

Ao ser questionada sobre o funcionamento da formação docente na Universidade de Genebra, Gláís Sales Cordeiro (WITTKE e CORDEIRO, 2016) descreve esse processo, tendo como base os mais de 10 anos de vivência na UNIGE. Segundo a pesquisadora, na formação de base dos professores, nos dois primeiros anos, há duas disciplinas de didática do francês: *Français I* e *Français II*. No primeiro ano, os licenciandos são formados somente para a etapa de apresentação da situação, uma apresentação de situação de comunicação. Eles escolhem um gênero textual com o qual querem trabalhar e discutem com o professor que vai recebê-los na sala de aula. No segundo ano, eles fazem duas semanas do que eles chamam não de estágio, mas de tempo de terreno (*temps de terrain*). O primeiro ano é básico e somente no segundo os licenciandos são selecionados a partir dos resultados obtidos nos exames, no nível de língua inglesa e alemã e uma prova de francês, que consiste em um teste de compreensão e de produção de texto.

No segundo ano, iniciam as disciplinas mais ligadas à formação do professor, à prática, quando acontece o *temps de terrain*. Nas duas primeiras semanas de aula, os futuros

professores observam a aula de um professor para ver como ele ensina a produção escrita, por exemplo, e também fazem uma entrevista com esse profissional. Depois, os acadêmicos voltam para a universidade para ter aula. Após, retornam para o trabalho no *terrain* efetuando a apresentação da situação. Nesse momento, eles escolhem um gênero e, no primeiro ano (como já disse), se dedicam a uma primeira produção – a produção inicial. E também analisam as produções dos alunos, conferindo o que fizeram, vendo o que funcionou ou não. Feito isso, produzem a apresentação da situação e a produção inicial, dando início à sequência didática, cuja continuidade é feita pelo próprio professor da turma. O acadêmico volta para a universidade e o professor titular da escola continua fazendo um trabalho de colaboração com o estagiário.

No segundo ano, que, na verdade, já é o terceiro de formação, os estudantes têm novamente aulas (três a quatro) e duas semanas de *temps de terrain*; depois, mais duas semanas de aula. Nas primeiras duas semanas, como eles já fizeram no ano anterior a apresentação da produção inicial, são menos preparados para isso, e são levados a trabalhar com um novo gênero, em uma outra série, com um novo professor. O quadro muda, já que não é continuidade do trabalho realizado no ano anterior. Tudo é feito para que eles, na formação, frequentem séries diferentes, compreendendo a noção de progressão.

Nessa segunda fase da prática, entra um novo elemento – trata-se dos objetivos da escola – tudo isso encaminha para as duas últimas semanas de *terrain*, por meio de módulos de aprendizagem. Nessa fase da formação, os acadêmicos analisam as produções dos alunos e elaboram um módulo a ser desenvolvido em duas semanas. Devem propor também um módulo de ortografia, separado do módulo de produção de texto.

Então, a partir das análises dos textos dos alunos, os licenciandos selecionam o objeto de trabalho em relação à produção, o qual pode ser um plano do texto, um elemento de textualização como a coerência, a coesão nominal, a coesão verbal, ou modelizações, por exemplo, tudo depende do gênero selecionado. Já em ortografia, o objeto pode ser o plural do grupo nominal, os homófonos, entre outros, e, diante dos aspectos da ortografia, escolhem um só e produzem um módulo com vários exercícios em progressão, trabalhando somente aquele ponto. Esses módulos sempre terminam com uma situação de produção mais controlada, uma curta produção, não uma produção completa, uma produção que chamamos simplificada.

4. Considerações finais

O ato de ler e escrever na escola não pode ser visto como uma obrigatoriedade do programa curricular, nem somente da aula de português, mas vivenciado como uma necessidade social, histórica e política, portanto, um direito de qualquer indivíduo que almeja engajar-se na sociedade em que vive. No entanto, para que isso se concretize, é preciso repensar e reformular o atual currículo dos Cursos de Letras, direcionando-o à formação de um professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), o que implica uma redefinição dos conceitos de linguagem, língua, texto, contexto, sujeito, gramática e sentido (KOCH, 2003, 2006).

Na medida em que o texto, numa perspectiva mais ampla, o gênero textual, é reconhecido e trabalhado em sala de aula, tanto na prática de leitura como de produção textual, a língua assume (via sujeito) seu caráter de processo de interação verbal e a manifestação falada ou escrita deixa de ser um ato mecânico, destituído de sentido. Em resumo, se o professor e o aluno conseguirem perceber e trabalhar a língua como processo de interação, no qual alguém diz algo a outro alguém, com determinada intenção, o ato de se expressar, tanto falando quanto escrevendo, será vivenciado como algo significativo e útil não só nas aulas de língua, mas na vida em sociedade. Isso tornará a aula mais atrativa e produtiva, pois, ao ver sentido na atividade que realiza, o aluno a efetuará com envolvimento, deixando de ser um exercício mecânico e obrigatório. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de língua materna deixam de ser algo que trará benefícios no futuro e se torna uma prática importante para que o aluno interaja, desde já, no meio em que vive, em uma sociedade letrada.

A partir de nossas reflexões, podemos dizer ser fundamental ao (futuro) professor ter conhecimentos e domínios sobre a língua e seu ensino, mas não se trata somente de conhecer o currículo e suas disciplinas de referência, é preciso construir bases de análise para a transposição das práticas didáticas e sociais de referências na aula, as quais permitem o desenvolvimento do uso da linguagem pelo aluno. Enfim, os saberes e domínios no ensino e aprendizagem de leitura, escrita, oralidade, gramática e literatura são fundamentais na formação do licenciando. Além desses saberes, o futuro professor deve conhecer o trabalho sobre a avaliação e sobre a gestão de uma aula. Precisa conhecer e dominar aspectos referentes às diferentes formas de planificar o ensino, bem como saber analisar as capacidades e os obstáculos dos alunos, na medida em que aprendem. Outro elemento essencial à

formação é que o professor seja orientado a se adaptar à realidade dos estudantes, respeitando a heterogeneidade do grupo. Com essa percepção, o docente terá sensibilidade para selecionar, ajustar e/ou produzir o material e os dispositivos didáticos apropriados à realidade de seus alunos, partindo dos saberes que eles dominam, avançando no desenvolvimento com base na progressão escolar.

É preciso ter uma boa base no domínio do uso da língua antes de iniciar a formação de professor, na universidade, o que, infelizmente, ainda não vem ocorrendo, pelo menos, na realidade em que trabalho. Durante o processo de formação, é primordial que o ato de ensino da língua seja visto como central e as disciplinas de didática recebam carga e importância nos cursos de licenciaturas. O futuro professor precisa ter noção dos objetos que vai utilizar e também conhecer aquilo que ensina, tanto no âmbito da leitura, do funcionamento linguístico, da produção de gêneros orais e escritos, quanto da literatura e da cultura.

Finalizamos, então, defendendo que uma das medidas necessárias para qualificar a formação docente no meio acadêmico brasileiro consiste em centralizar e aumentar a carga horária voltada às disciplinas de didáticas e de estágios, incentivando a realização de alternância entre a teoria e a prática, por meio de projetos e discussões entre professor formador, professor em serviço e o licenciando, conforme relataram os didaticistas entrevistados. Como já citado, essa interação é essencial não somente à formação do futuro professor, mas também pode servir de fonte para diferentes pesquisas na área dos estudos da linguagem.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino**. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**, São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula**. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUC-SP, 2012.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.) **Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.
- KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, p. 23-36, 2006.
- KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, V. I.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MENDONÇA, M. C., Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, São Paulo: Cortez, p. 291-292, 2012.

MOITA LOPES, L. C. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: FABRÍCIO, B.F. **Por uma Linguística Aplicada e Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M.H.M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

PERRENOUD, Ph. **Formar professores em contextos formais em mudança**. Prática reflexiva e participação crítica. Universidade de Genebra, 1999. Traduzido por Denice Barbara Catani. Revista Brasileira de Educação, set-dez 1999, no 12, pp. 5-21. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. **Pratiques** n°97/98, juin, 7-34, 1998.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SCHNEUWLY, B. Didactique: construction d'un champ disciplinaire. **Education et Didactique**, vol. 8, no. 1, p. 13-22, 2014. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1860>

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ-MESTRE, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les Dossiers des sciences de l'éducation**, no. 14, p. 77-93, 2005.

SCHNEUWLY, B.; HEIMBER, C.; VILLEMIN, R. Les didactiques au centre Formation genevoise des enseignants du secondaire. **Revue Suisse des Sciences de l'éducation**, 34 (3), Academic Press Fribourg, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) **Des objets enseignés en classe de français**. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Categorias do texto como objeto de ensino.** No site da revista eletrônica do GT e de Linguística Textual e Análise da Conversação da ANPOLL (*online*). Forum de debates. Disponível em: <<http://www.gltac.com/fdebates.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2010.

WITTKE, C. I. ; DOLZ, J. Ensino de língua, formação docente e pesquisa: um diálogo com Joaquim Dolz. **Fórum Linguístico**, vol. 12, n. 4, p. 986 – 997, out./dez., 2015. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n4p986>

WITTKE, C.I. ; SCHNEUWLY, B. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. **Calidoscópico**, vol. 14, n 2, p. 350-361, mai/ago 2016.

WITTKE, C.I. ; CORDEIRO, G. S. O ensino de língua e a formação docente na perspectiva da pesquisadora Glaís Sales Cordeiro: uma brasileira em Genebra. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v 41, n. 71, p. 189-203, maio/ago 2016.

Artigo recebido em: 23.11.2016

Artigo aprovado em: 20.05.2017