

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ATRAVÉS DE ATIVIDADES DE ENSINO E DE PESQUISA: UMA REFLEXÃO

THE INITIAL EDUCATION OF THE LANGUAGE TEACHER THROUGH TEACHING AND RESEARCH ACTIVITIES: A REFLECTION

Cleide Inês Wittke¹

Resumo: *O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino da escrita na formação inicial do professor de língua, envolvendo práticas de ensino e de pesquisa. Com uma base teórica construída pela interface entre as teorias da Linguística Textual (KOCH, 2006; KOCH, ELIAS, 2010, 2016) e do Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO, 2005; BRONCKART, 2008, 2012), tendo o texto/gênero de texto como objeto de ensino (SCHNEUWLY, DOLZ, 2009, 2010), desenvolvemos este estudo a partir de dois momentos vivenciados na atividade de formação inicial: em disciplinas de Leitura e Produção de textos e em um projeto de pesquisa voltado ao ensino da produção escrita. Foi possível concluir que, embora o texto seja reconhecido como objeto de estudo, os futuros professores ainda encontram dificuldades em abordá-lo e produzi-lo sob uma perspectiva de interação, de construção de sentidos. Vemos o trabalho por meio de projetos como uma possibilidade de superar tais dificuldades no ensino da escrita.*

Palavras-chave: *Formação Inicial; Ensino da Escrita; Texto/Gênero textual.*

Abstract: *The present article aims at reflecting upon the teaching of writing of the initial academic education of the language teacher-to-be, involving teaching and research practices. Theoretically supported by an interface between Text Linguistic (KOCH, 2006; KOCH, ELIAS, 2010, 2016) and Socio-discursive interactionism theories (MACHADO, 2005; BRONCKART, 2008, 2012) and having the text/text genre as teaching object (SCHNEUWLY, DOLZ, 2009, 2010), we developed this study during two stages of the teacher-to-be academic initial education: in reading and writing production courses and in a research project about teaching writing. It was possible to conclude that, even though the text is recognized as an object of analysis, the prospective teachers still find it difficult to approach it and to write it under an interactionist perspective, of meaning construction. We see the work through projects as a way of overcoming such difficulties in the teaching of writing.*

Keywords: *Initial Education; Teaching of Writing; Text/Text genre.*

1 Contextualização do tema

Partindo do princípio de que nos comunicamos por meio de palavras, ou melhor, de textos em ação, concebemos a língua como uma prática diária de interação verbal, com diferentes situações em que alguém diz algo para outro alguém, com dada intenção, tanto falando quanto escrevendo. Tal concepção de língua demanda mudanças na formação do futuro professor, pois esse profissional deve ser preparado para selecionar os textos e também

¹ Docente Associada do Centro de Letras e Comunicação, atuando na Graduação e na Pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutora em Linguística Aplicada pela PUCRS (2006), com Pós-doutorado em Didática das Línguas, na Universidade de Genebra (2015). Pelotas, Brasil, e-mail: cleideinesw@yahoo.com.br.

para ser capaz de abordá-los sob uma perspectiva social e interacionista da linguagem, tendo a ação de interação verbal como objetivo de seu trabalho.

Então, se o objetivo das aulas de línguas consiste em desenvolver a capacidade comunicativa, ou seja, realizar exercícios de práticas de linguagem, de interação entre os sujeitos, entendemos que o professor tem o compromisso de trazer diferentes textos à sala de aula, criando oportunidades para que o aluno estude, entenda e saiba fazer uso de variados gêneros textuais (ou de texto, como denominam BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY, DOLZ, 2010), os quais circulam em nosso meio, nas mais diversas situações enunciativas.

Cabe destacar que, didaticamente, já que, na prática eles se imbricam, diferenciamos os tipos textuais dos gêneros textuais. Quando nos referimos a tipos textuais, estamos pensando no texto enquanto forma e estrutura, considerando elementos linguísticos, sintáticos e textuais. Eles constituem seis categorias, classificadas, segundo Marcuschi (2010), em texto: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo e dialogal. Já os gêneros dizem respeito à intencionalidade e circularidade desses tipos de textos nas diferentes instâncias sociais, produzindo sentidos. O gênero textual circula socialmente através de algum tipo, dependendo da intenção do autor ao produzir seu texto. Para Schneuwly e Dolz (2010), o gênero de texto é um (mega)instrumento, que possibilita a concretização da ação comunicativa.

A partir dessa abordagem da linguagem/língua, o presente estudo objetiva refletir sobre esse ensino, especialmente acerca da prática da escrita sob uma perspectiva da interação verbal na formação inicial do professor, buscando apontar caminhos que possam aperfeiçoar a qualidade dessa formação e desse ensino na escola (KOCH, ELIAS, 2010, 2016; WITTKE, 2015). Para tanto, enfatizamos a importância de trabalhar com e no texto nas aulas de português, ao longo do ensino básico (MARCUSCHI, 2008; WITTKE, 2012), abordando tanto estratégias de leitura quanto, e principalmente, já que este é nosso foco de estudo, atividades de escrita, ressaltando a importância da etapa da reescrita nesse processo (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010).

Vale lembrar que, ao focar no processo do ensino da produção de textos escritos, assim como Travaglia (2016, p. 87), também defendemos que a produção desses textos diz respeito a

[...] uma multiplicidade de fatos linguísticos e fatores, derivados da própria complexidade do texto, tais como: aspectos de coesão e de coerência, categorias de texto (tipos/subtipos, gêneros e espécies), processos argumentativos, conhecimento linguístico em geral, entre outros. A produção

do texto depende diretamente do conhecimento de tais fatos, que, no caso do ensino/aprendizagem, não precisam necessariamente ser explicitados teoricamente para os alunos.

Nesse sentido, cabe justificar que esta reflexão pode aparentar, sob um olhar superficial, ser um mero relato de experiência de atividades realizadas no ensino superior; no entanto, ao ultrapassar a descrição de uma proposta de ensino da e sobre a escrita efetuada na escola, este texto é resultado de uma reflexão sobre o papel social do formador de docentes, em especial, de professores de língua materna. Mais do que um relato de experiência, trata-se de uma tentativa de colocar em prática, via transposição didática, noções e conceitos próprios ao ensino da escrita sob uma perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (MACHADO, 2005; GUIMARÃES, MACHADO, COUTINHO, 2007; BRONCKART, 2008, 2012). Em síntese, entendemos que as experiências vivenciadas no campo do ensino e da pesquisa, conforme fizemos neste estudo, podem funcionar como dispositivo para que o professor formador de professores reflita sobre sua prática cotidiana, repensando acerca do seu papel social na sociedade contemporânea e também selecionando material para suas pesquisas (PERRENOUD, 1994a, 1999; WITTKE, DOLZ, 2015).

Nesse contexto, ao centrar esta investigação no ensino de língua materna e na formação desse profissional, norteamos nossa reflexão com base em experiências vivenciadas no meio acadêmico, tanto no campo de ensino quanto de pesquisa. Vale dizer que este estudo teve sua origem em atividades realizadas a partir de leituras e discussões efetuadas com acadêmicos dos Cursos de Letras de uma Universidade Federal do sul do país, em disciplinas voltadas ao ensino de *Leitura e de produção de textos* (escritos), ministradas no primeiro semestre dos cursos de licenciaturas de Letras, e também com acadêmicas vinculadas a um projeto de pesquisa. O referido projeto intitula-se *O texto/gênero textual como objeto de estudo no ensino de língua: estratégias para desenvolver a capacidade leitora e seus efeitos na expressão escrita* e é coordenado pela autora deste artigo e integrado por bolsistas de iniciação científica (PIBIC/CNPq e PROBIC/FAPERGS), bem como por duas mestrandas de Letras, cujo tema da dissertação é a produção escrita, uma voltada ao ensino médio, com foco no Enem, e outra ao ensino acadêmico.

2 Procedimento metodológico: ação e também reflexão

As atividades de ensino e de pesquisa já mencionadas foram organizadas com base em uma fundamentação teórica construída pela interface entre as teorias da Linguística Textual

(LT) (KOCH, 2006; MARCUSCHI, 2008, 2010; KOCH, ELIAS, 2010, 2016) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (MACHADO, 2005; BRONCKART, 2008, 2012), cujo construto teórico serviu como subsídio aos exercícios práticos de escrita e de reescrita. Depois de aulas introdutórias sobre a perspectiva da linguagem/língua em uso, seguimos os estudos das disciplinas e do projeto de pesquisa com leituras do aporte teórico selecionado, na busca de noções pertinentes ao ensino de língua, tais como linguagem/língua, texto, gênero textual (ou de texto), prática de escrita com ênfase na reescrita (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; SANTOS, TEIXEIRA, 2016).

Esse primeiro momento de embasamento teórico foi realizado através de leituras e reflexões de textos que abordam sobre: uma concepção de língua enquanto interação verbal, com definições de texto e de gênero textual; (KOCH, 1992; KOCH, TRAVAGLIA, 2001; KOCH, ELIAS, 2010; MARCUSCHI, 2010; SCHNEUWLY, DOLZ, 2010); e o processo de escrita e de reescrita e suas implicações no ensino de línguas (GONÇALVES, BAZARIM, 2009; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; RUIZ, 2013). Nessa fase da formação docente, para consolidar a transposição didática das teorias adotadas, foram feitas orientações e também sugestões de como produzir e corrigir textos dos alunos, nas aulas de português, na escola.

Após a fundamentação teórica, continuamos a formação docente tanto na disciplina referendada quanto na pesquisa por meio de atividades práticas. No caso da pesquisa supracitada, na etapa da prática, as alunas pesquisadoras foram orientadas a adentrar no meio escolar, com vistas a observar aulas e entrevistar professores e alunos, para, na sequência, elaborar e aplicar oficinas em turmas do ensino básico. Já no caso das disciplinas de Leitura e produção de textos, o exercício prático foi realizado através de atividades de produção textual com foco na reescrita, com base em planilhas, grades, bilhetes (GONÇALVES, BAZARIM, 2009; SANTOS, TEIXEIRA, 2016).

Houve, nessa fase da formação inicial, grande preocupação em abordar a escrita e seu ensino como um processo dialógico (BAKHTIN, 1997), bem como em conscientizar o futuro professor sobre a complexidade dessa interação, enfatizando sua importância e estimulando a prática da reescrita (WITTKE, 2012). Somos solidários a Gonçalves e Bazarim (2009, p. 19) quando os autores dizem que:

[...] a reescrita vai, obviamente, exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é o seu verdadeiro papel; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero. Isso contribui para a constituição do aluno enquanto sujeito que diz o

que diz para quem diz, bem como vai ajudar o aluno a escolher adequadamente as estratégias para realizar sua tarefa e, obviamente, a ter para quem dizer o que tem a dizer.

Nessa perspectiva teórica, as tarefas de escrita propostas nas duas disciplinas de *Leitura e produção de textos* (uma com licenciandos de Português/Inglês e Português/francês e outra com licenciandos de Português/alemão e Português/espanhol – a primeira com mais de 80 acadêmicos e a segunda com mais de 70) resumiram-se em produções orientadas de resumos e também de artigos de opinião. No primeiro exercício prático, os futuros professores elaboraram resumos de capítulos dos textos lidos durante o embasamento teórico, em especial, do livro *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, de Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Nessas condições, os textos produzidos foram trocados entre os acadêmicos de suas respectivas turmas e por eles revisados; nesse primeiro momento, sem o auxílio de planilhas ou de grades. Cabe destacar que tais textos, tanto na primeira quanto na segunda versão, depois de serem reescritos por seus respectivos autores, não foram lidos pela professora formadora (da disciplina de referência).

Já as outras duas produções de textos foram de artigos de opinião. Essa atividade foi realizada em dois momentos distintos. No primeiro caso, após leituras e discussão sobre o papel social do professor de línguas, os acadêmicos produziram um artigo fora da sala de aula, abordando sobre o tema. Feito isso, na aula seguinte, os textos foram trocados e cada colega revisou um, com base em uma planilha simples (observando: tema, estrutura e elementos linguísticos/gramaticais). A professora formadora avaliou a segunda versão do artigo de opinião, tendo como base a mesma planilha simplificada já em uso pelos acadêmicos.

Na sequência da proposta das disciplinas de *Leitura e produção de textos*, a segunda atividade de escrita de um artigo de opinião foi realizada em aula, valendo nota. Os estudantes sabiam que o assunto era o processo de escrita e seu ensino e foram orientados a lerem sobre esse tema, preparando-se para escrever um artigo de opinião a um jornal local. Esse texto foi lido e avaliado pela professora formadora, a partir de uma planilha mais desenvolvida e com itens especificados, retirada de um artigo de Santos e Teixeira (2016), cujo texto foi lido e discutido em aula.

Ao ler a segunda produção de um artigo de opinião, a professora selecionou um ou dois parágrafos de cada texto e, em conjunto, em aula, os referidos trechos foram lidos, comentados e reformulados, conforme necessidade apontada e justificada pelos futuros professores. No final dessa atividade, um texto completo foi analisado e reescrito pela turma,

em grande grupo. Feito isso, os licenciandos foram orientados a selecionar um dos textos de cada turma para ser publicado em um jornal local.

Outra atividade efetuada no decorrer da formação nas disciplinas de *Leitura e produção de textos* foi uma palestra realizada por uma professora com experiência de mais de 15 anos de ensino de português nas redes públicas, municipal e estadual. Essa proposta faz parte das metas do projeto de pesquisa supracitado e tem o objetivo de estreitar relações entre o meio acadêmico e o ambiente escolar, estabelecendo o tão desejado diálogo entre esses dois campos de ensino, defendidos já nas décadas de 80 e 90 pelos linguistas Ilari (1986), Possenti (2002) e Geraldi (2006). Além disso, os acadêmicos foram orientados a ler e a refletir sobre os Projetos Pedagógicos e os Planos de Estudo voltados ao ensino de língua portuguesa nas duas escolas nas quais a professora palestrante atua, material que deu subsídio para que os futuros professores pudessem interagir e dialogar com a visitante.

Já no que se refere à atividade de escrita proposta no projeto de pesquisa, ainda em andamento, inicialmente, cada pesquisadora produziu e apresentou seu subprojeto e também elaborou questões para entrevistar professores e alunos nas escolas-alvo de suas pesquisas. Na sequência, ainda vão escrever relatórios das aulas observadas e elaborar propostas de atividades de escrita às oficinas que serão realizadas em 2017, nas escolas parceiras do projeto. Nesse meio tempo, as pesquisadoras e bolsistas produziram textos para publicar e apresentar em eventos locais. Acreditamos que tais atividades vão preparar essas futuras professoras a serem profissionais conscientes de seu papel de educadoras, além de despertar a necessidade de pesquisar e de refletir sobre os efeitos de sua prática docente cotidiana (PERRENOUD, 1994b; NÓVOA, 2002). Fazemos nossas as palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33), quando a autora defende que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

3 Fundamentação teórica: embasamento à prática da escrita

Como já foi dito anteriormente, este trabalho foi elaborado a partir de experiências vivenciadas na formação docente, no meio acadêmico. Nessas condições, orientamos nossa

perspectiva teórica da LT e do ISD a partir de dois eixos: ora direcionado ao objeto de ensino a ser trabalhado nas aulas de língua, o que Schneuwly, Heimber e Villemain (2012) denominam como *objeto a ensinar*, ora a questões específicas à formação docente, denominada pelos autores como *objeto para ensinar*, no qual o domínio da transposição didática é de fundamental importância. Considerando que se trata de um processo de formação de professores, mesmo que sejam acadêmicos do primeiro semestre do Curso, entendemos ser pertinente abordar o ensino da escrita na escola sob duas vertentes: do saber a ensinar e do saber para ensinar, já que ambos os conhecimentos e domínios são essenciais a um profissional competente (WITTKE, SCHNEUWLY, 2016).

Assim como Bronckart (2008, 2012), também concebemos a prática docente como uma ação social que está diretamente ligada à realidade de cada sociedade, portanto, faz-se necessário que o professor entenda e saiba lidar com as mudanças sociais de cada época, levando em conta as demandas do meio no qual está engajado. Em vista disso, é preciso definir e especificar quais são os saberes a ensinar e o saber-fazer (para ensinar), que o docente de língua precisa conhecer e dominar para construir um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

Segundo Schneuwly, Cordeiro e Dolz-Mestre (2005) e Cordeiro e Schneuwly (2007), além de dominar os saberes a ensinar, ou seja, os conteúdos oficialmente reconhecidos pelas instituições de ensino, que constituem os conteúdos programáticos e próprios das disciplinas de referência, o professor também precisa ter boa formação no que tange aos saberes para ensinar, isto é, sobre as técnicas, os domínios e os exercícios que desenvolvem a capacidade de ensinar, referentes às práticas didático-pedagógicas, acerca do saber-fazer (*savoir-faire*). Certamente que o docente deve ter uma formação sólida e consistente dos conteúdos (os objetos de ensino) que serão trabalhados em aula (geralmente abordados nas disciplinas de referência), mas também é necessária uma formação plena e consistente acerca do modo como esse saber será programado, apresentado, trabalhado e avaliado no decorrer das aulas e também no curso dos anos (como será sua progressão), cumprindo os currículos pré-estabelecidos socialmente e oficialmente reconhecidos (BOURDIEU, 1989; SCHNEUWLY, DOLZ, 2010; RONVEAUX, SOUSSI, 2014). É nesse sentido que Nóvoa esclarece não ser fácil definir e delimitar o conhecimento/saber necessário a um professor, já que sua formação

[...] tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada *ação* educativa. Há um

certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e *conceptualização*. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa. (NÓVOA, 2002, p. 27)

Também direcionando suas pesquisas a questões referentes à formação docente, Schneuwly, Heimber e Villemin (2012) e Cordeiro et al. (2013) explicitam que a profissão de professor é a única que possui duplo estatuto na sua formação: um voltado ao saber a ser ensinado (domínio e conhecimento dos conteúdos próprios das disciplinas de língua e literatura) e outro direcionado ao saber para ensinar (domínio e conhecimento sobre técnicas e modos de ensinar os conteúdos em questão, englobando Psicologia, Didática, Pedagogia e Transposição Didática). No que diz respeito ao envolvimento emocional existente na relação entre professor e aluno, Nóvoa explicita que o exercício do magistério caracteriza-se por ampla complexidade nessa questão. Segundo o estudioso português, os professores

[...] vivem num espaço carregado de *afectos*, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes prefeririam não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do próprio trabalho. Que ninguém tenha ilusões [...] professores têm de ser formados não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as 'comunidades locais'. (NÓVOA, 2002, p. 24)

Pensando então no duplo estatuto que constitui a formação docente e na perspectiva social do ensino de língua, julgamos pertinente definir quais são os saberes essenciais a serem trabalhados na aula de português, no ensino básico. A partir do princípio de que o texto, e de modo mais amplo o gênero textual, é admitido como objeto de estudo nas aulas de língua materna, defendemos que esse ensino seja realizado sob uma abordagem dialógica e sociointerativa, tendo o processo de interação verbal e a construção de sentidos como meta a ser atingida. Segundo Travaglia (2016, p. 87-88), o texto

[...] sempre pertencerá a um gênero, apropriado para determinado tipo de situação de interação comunicativa. Isso vai regular muitos aspectos da produção, como conteúdo temático (geralmente o tipo de informação), a estrutura composicional, objetivos e funções do texto, suas condições de produção (incluindo aqui o seu suporte que pode acarretar diferenças no texto produzido), e os recursos linguísticos a serem utilizados, mas não todos.

Nesse contexto, e relembrando o primeiro eixo apontado no início desta seção, ou seja, item voltado ao objeto de ensino a ser trabalhado nas aulas de línguas, e também

considerando que o texto e o gênero textual (ou de texto) são elencados como objeto de ensino das aulas de português, cabe apresentar as noções que fundamentam nossas atividades de escrita no âmbito do ensino e da pesquisa, campos de estudo deste artigo. Como já explicitamos em um artigo sobre a prática da escrita, publicado em Wittke (2012), definimos o texto como uma materialidade linguística de variada extensão que constitui um todo organizado de sentido, quer dizer, é coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) à qual se propõe, em determinada situação social.

Também seguimos os rastros teóricos de Marcuschi (2010, p. 24), para quem o texto diz respeito a “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Seguindo essa esteira, Koch e Elias (2016, p. 15) defendem que o texto trata-se de uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa, ou seja,

[...] o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade.

Ao aprofundar suas reflexões e analisar o caráter argumentativo da linguagem, as autoras comparam o texto com um *iceberg* e explicam que:

Ele apresenta uma pequena parte na superfície da água (os elementos linguísticos que compõem sua materialidade) e uma imensa superfície subjacente (todos os conhecimentos que necessitam ser ativados para a produção de um sentido). Quanto maior a bagagem de conhecimentos de que o leitor/ouvinte dispuser, mais facilidade ele terá de chegar às profundezas do *iceberg*, para delas extrair os elementos que lhe vão facultar a produção de um sentido adequado para o texto que ouve ou lê. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 34)

Nessa ótica, o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como *Saúde! Paz! Socorro!* ou uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, um e-mail, uma notícia, um cardápio, um bilhete, um contrato de aluguel, uma dissertação ou um romance de vários volumes. Para Dolz e Abouzäid (2015), os gêneros são “instrumentos semióticos, que cristalizam as significações associadas às práticas sociais cuja associação permite a interiorização de experiências culturais historicamente sedimentadas”. Nessa linha, Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001)

definem o gênero de texto como “o que é dizível, sob quais estruturas textuais, com quais meios lingüísticos” (p. 12).

Ao pesquisar sobre o ensino dos gêneros orais e escritos no ambiente escolar, Schneuwly e Dolz (2010), juntamente com didaticistas da Universidade de Genebra, desenvolveram projetos didáticos de gêneros e defendem a importância de realizar as atividades de linguagem por meio de gêneros de textos, cujo ensino apresenta bons resultados quando efetuado principalmente através de sequências didáticas. No entender desses pesquisadores,

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 64).

Já no que tange ao segundo eixo, ou seja, voltado aos saberes para ensinar, esses constituem conhecimentos que o professor dispõe para realizar seu trabalho em aula, ou seja, são aqueles saberes de caráter mais prático para efetuar sua profissão. Tal saber consiste no conhecimento da transposição didática, no domínio de como ela funciona e também de como colocá-la em prática (PETITJEAN, 1998, 1999; SCHNEUWLY, DOLZ, 2009).

Enfim, são os saberes que dizem respeito à didática, à realização concreta do trabalho em aula, são os diferentes gestos do professor, mas também saberes sobre a Sociologia da Educação, a Psicologia e a História da Educação (SCHNEUWLY, 2014). Os saberes para ensinar são aqueles que permitem ao professor se situar como profissional da educação, em relação à ação de seu ensino, tanto no que diz respeito à preparação das aulas, à escolha do(s) texto(s), dos dispositivos didáticos e pedagógicos, das atividades e dos exercícios a serem utilizados, quanto à sua ação em sala de aula (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010).

Os saberes para ensinar são bastante amplos, principalmente os das Ciências da Educação, mas também são conhecimentos gerais das Didáticas, tais como gestos didáticos e processo de sedimentação. Para Dolz, em entrevista concedida à autora deste artigo (WITTKÉ e DOLZ, 2015), as bases, os fundamentos lingüísticos em Ciências da Educação e em

Psicologia não são suficientes para a didática das línguas, tanto da leitura, da oralidade quanto da escrita. O ensino e a aprendizagem de línguas, o trabalho concreto (ou seja, o exercício do docente em sala de aula) precisa de uma operacionalização dos conceitos, os quais podem servir para o professor nas suas práticas cotidianas, bem como para os professores formadores, em suas pesquisas.

É de fundamental importância que o professor tenha consciência e domínio das engrenagens que constituem o processo de ensino e de aprendizagem para que assim consiga lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Esses são os saberes que mobilizam o modo de agir do docente, são os saberes para ensinar. Ainda que não sejam conhecimentos voltados diretamente aos objetos a ensinar, eles são essenciais para que o professor se torne um profissional competente e seguro.

Segundo os pesquisadores Schneuwly, Cordeiro e Dolz-Mestre (2005), os saberes para o ensino julgados fundamentais são os quatro gestos profissionais a serem realizados pelo professor. O mestre deve planificar o trabalho da aula (relação do professor com o saber); criar situações de ensino pertinentes (criar dispositivos didáticos ou de ensino); utilizar a memória do que já foi feito antes (já que o professor é tido como o guardião da memória didática dos alunos, melhor dizendo, das turmas); regular o ensino (via avaliação como diagnóstico da aprendizagem), fazendo intervenções quando o aluno encontra dificuldades, mas não somente quando comete um deslize, pois também precisa intervir com o objetivo de questionar o aluno, provocando uma nova aprendizagem.

4 Encaminhamento e fechamento de e sobre nossas reflexões: uma contribuição

Com base em experiências como formadora de professores de língua portuguesa (e estrangeiras) em uma universidade federal do sul do país (além de alguns anos de ensino de português e de línguas estrangeiras no nível básico) e o diálogo com colegas formadores de todo o Brasil, e também do exterior, via eventos e publicações, podemos dizer que o sistema de formação docente brasileiro (em muitos Cursos de Letras) deixa a desejar e precisa de urgentes mudanças. Em especial, no que diz respeito à seleção dos objetos a serem ensinados, mas também quanto ao modo de abordá-los, incluindo procedimentos didáticos e de transposição didática.

Sob uma perspectiva dialógica e sociointeracionista, vemos o papel do professor de língua como o de ensinar a ler/interpretar e a se expressar falando e escrevendo por meio de

textos, ou através de gêneros de texto. Sob esse enfoque teórico, o principal objetivo do ensino de português é o de criar condições para que o aluno se comunique com clareza e fluência, desenvolvendo tanto sua capacidade de ler e interpretar textos, nos mais variados temas e gêneros, quanto sua habilidade de se expressar falando e escrevendo nas mais diversas situações enunciativas, próprias do meio social em que vivemos. Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2010, p. 69), “trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros”.

A partir dessa abordagem, 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 (mega)instrumento (SCHNEUWLY, DOLZ, 2010) apresenta diversas propriedades, com vocabulário específico e com emprego sintático apropriado, ajustando-se aos papéis 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 em que circulam.

Em síntese, o que procuramos mostrar, por meio da atividade prática e cotidiana de ensino e de pesquisa realizada pelo professor formador de professores de língua, é que a tão esperada mudança nesse ensino (com ênfase na prática da leitura e da produção escrita de diversos gêneros textuais que circulam em nosso meio, levando em conta a importância da reescrita) deve iniciar na formação acadêmica, já nos primeiros semestres dos cursos de licenciaturas de Letras. Sob esse enfoque, defendemos que a produtividade e a qualidade do trabalho docente dependem da formação que as licenciaturas, por meio de seus professores formadores, oportunizam ao longo dos quatro anos de estudo, através das atividades de ensino, de projetos de pesquisa e de extensão, tanto em instituições públicas quanto nas privadas.

Quando dizemos que a experiência profissional como formadora de docentes, aqui descrita, mostrou que, de modo geral, o futuro professor até concebe o texto como objeto de estudo, mas apresenta dificuldades em trabalhar o ensino da leitura e da escrita sob uma perspectiva de interação verbal, que constrói sentidos, não podemos ser ingênuos e esperar

que um calouro de primeiro semestre, vivendo ainda sua experiência de aluno do ensino médio e não de futuro professor de línguas, tivesse domínio e fluência dessa abordagem. Chegamos a essa conclusão com base nos relatos feitos em aula por esses licenciandos, no que tange à sua escolarização no ensino básico, tendo como foco o modo como foram ensinados nas práticas de letramento (ROJO, 2009), ao longo de sua escolarização. Além disso, as entrevistas e as observações de aulas realizadas pelas pesquisadoras, em diferentes escolas do ensino básico, tendo o ensino da escrita como foco, também corroboraram para que chegássemos a tais conclusões.

Mesmo que o trabalho com as disciplinas de *Leitura e produção de textos* com os futuros professores de línguas tenha sido uma atividade pontual e as pesquisas de nosso projeto ainda estejam em andamento, já podemos vislumbrar que o trabalho com projetos, seja ele de ensino, de pesquisa ou de extensão, direta ou indiretamente ligados com as disciplinas de referência, voltados ao saber a ensinar e para ensinar, é um caminho a ser percorrido para trabalhar práticas de leitura e de escrita (de linguagem) com os futuros professores de língua.

Nesse quadro, se queremos formar um professor de línguas consciente de seu papel e engajado no compromisso de ensinar o aluno a ler e a escrever, mas principalmente, a saber pensar e agir (verbalmente) diante das situações sociais, precisamos iniciar esse movimento com nossas ações como formadores de professores, já nas atividades iniciais da formação dos futuros professores. Esse foi o principal objetivo da presente reflexão: mostrar a viabilidade de trabalhar o objeto de ensino, via texto/gênero textual e o ensino da escrita, através de técnicas voltadas ao saber para ensinar já no primeiro semestre das licenciaturas de Letras, bem como em um projeto de pesquisa. Certamente que esta é apenas uma proposta dentre tantas outras possíveis, e, como professora formadora, acredito ser pertinente compartilhar essa experiência profissional com os colegas formadores de professores, com os licenciandos (de Letras) e com os professores em serviço (ROJO, 2002).

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martins Fontes, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** São Paulo: PUC-SP, 2012.

CORDEIRO, G.S.; SCHNEUWLY, B. Les constructions de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. **Recherche et Formation**, n. 96, p. 67-79, 2007.

CORDEIRO, G. S. *et al.* De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1: une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In: J.-L. Dorier, F. Leutenegger e B. Schneuwly. **Didactique en construction, constructions des didactiques.** Bruxelles: De Boeck, 2013, p. 255-279.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ-MESTRE, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **S'exprimer em français:** séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. 3, (5e et 6e). Bruxelles: DeBoeck & Lancier S.A., 2001.

DOLZ, J.; ABOUZÄID, M. **Pluralité des genres et singularité du texte:** tensions constitutives de la didactique des langues. Disponível em: www.forumlecture.ch/www.lesenforum.ch-2/2015. Acesso em: 10 set. 2015.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** (Org.). São Paulo: Ática, 2006.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento:** a reescrita em foco. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

ILARI, R. **Linguística aplicada ao ensino de português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KOCH, I. V. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, V. I.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**, 2005, p. 237-259.

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. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-38.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

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

_____. Valeurs, savoirs et textes dans les instructions officielles du Lycée. **Pratiques** n° 101/102, mai, 117-138, 1999.

PERRENOUD, Ph. Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants, une opposition discutable. In: **Compte-rendu des travaux du Séminaire des formateurs de l'IUFM**. Grenoble : Institut universitaire de formation des maîtres, p. 25-31, 1994a.

_____. Du projet au plan de formation. In: **Compte-rendu des travaux du Séminaire des formateurs de l'IUFM**. Grenoble: Institut Universitaire de Formation des Maîtres, p. 32-34, 1994b.

_____. Formar professores em contextos formais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. Universidade de Genebra. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, set/dez 1999.

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

RONVEAUX, C.; SOUSSI, A. Des textes à lire, des écrits pour lire. In: T. Thévenaz-Christen. **La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois**. Namur: Presses universitaires de Namur, 2014, p. 213-239.

ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem na sala de aula: Praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.) **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 23-41.

SCHNEUWLY, B. Didactique: construction d'un champ disciplinaire. **Education et Didactique**, v. 8, n. 1, p. 13-22, 2014.

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., CORDEIRO, G. S., DOLZ-MESTRE, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les Dossiers des sciences de l'éducation**, n. 14, p. 77-93, 2005.

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

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

TRAVAGLIA, L.C. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, F.A.; PALOMANES, R. **Ensino de produção textual**, 2016, p. 87-107.

WITTKE, C. I. A produção do texto escrito sob uma perspectiva social. **RevLet**, v. 04, n. 01, p. 84-98, jan/jul 2012.

_____. **Ensino de língua e formação docente**. Reflexão teórica e diálogo com professores. Saarbrücken: Editora Verlang. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

WITTKE, C. I.; DOLZ, J. Ensino de língua, formação docente e pesquisa: um diálogo com Joaquim Dolz. **Fórum Linguístico**, v. 12, n. 4, p. 986 – 997, out./dez 2015.

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

Data de recebimento: 6 de janeiro de 2017.

Data de aceite: 15 de junho de 2017.