

O saber e o saber-fazer como instrumento de emancipação do sujeito no ensino de língua

Cleide Inês Wittke (Universidade Federal de Pelotas/UNIGE)¹

Resumo

Sabese que o conhecimento e principalmente a capacidade de colocá-lo em prática na vida cotidiana é uma ferramenta muito útil à emancipação do sujeito, pois esse domínio torna capaz de pensar e de agir (Schneuwly & Dolz, 2009). Nesse contexto e a partir da experiência de professora formadora de professores de línguas em uma Universidade Federal do Brasil, vejo a linguagem, e particularmente a língua, como um bem cultural, como forma de poder (Gnerre, 1985). Ao abordar o saber e o saber-fazer na perspectiva do ensino de língua, destacamos a importância do exercício diário de ler, analisar e produzir diversos tipos de textos, nos mais variados gêneros textuais, abrangendo diferentes culturas. Nesse sentido, o ensino de língua funciona interdisciplinarmente, pois estabelece relação e abrange temas e textos das mais diversas áreas e culturas. Esses são os grandes desafios contemporâneos: como ensinar uma língua nessa perspectiva? A partir de quais saberes e sob quais práticas didático-pedagógicas? Dentre as tantas maneiras possíveis, relatamos a experiência vivenciada no ensino brasileiro no período de 2010 a 2012.

Palavras-chave : Saber, Ensino de língua, Gêneros de texto, Projeto, Cultura, Interdisciplinaridade.

Instruir é ensinar ao outro a conhecer coisas que ele ainda não conhece; já educar consiste em ensinar ao outro a se comportar de modo que ele ainda não se comporta. Instruir é informar; educar é ensinar a viver melhor.

Introdução

Somos solidários à perspectiva de descolonização do poder, do saber e do ser, através de mudanças epistemológicas nesses campos de referência mundialmente reconhecidos e institucionalizados (Bourdieu, 1989). Certamente que é de extrema importância que sejam feitas mudanças nas formas de controle e de poder vigentes hoje na sociedade ocidental, de maneira que se reorganize o funcionamento dos sistemas de poder e também o modo de construir o saber, possibilitando que seja dada conta da heterogeneidade cultural, social, econômica, histórica, política do mundo, por meio de um sistema funcional integrado e dialógico (Bakhtin, 1992). Para tanto, é preciso centrar o saber, o saber-fazer e o ser em atividades que façam sentido ao indivíduo, independentemente de sua etnia e de seus valores sociais e culturais (Freire, 1968/1994).

Assim como os seguidores dos estudos descolonizadores, também nos inscrevemos, todavia, sob um enfoque da Linguística, nessa perspectiva teórica. Acreditamos na necessidade de que sejam efetuados projetos de ser e de viver na realidade contemporânea, os quais tendam a criar possibilidades facilitadoras das relações entre as pessoas no mundo, via atividades integradas que estimulam e valorizam as potencialidades de um e de outro, de forma que todos e cada um tenham vez e voz ativa na sociedade em que vivem (Freire, 2001).

Cabe destacar que a colonização do saber mostra a imposição do paradigma europeu ao qual todo modelo epistêmico deve se subordinar, mas será que o mundo moderno pode permitir que apenas uma pequena parcela da população mundial determine o modo de ser, pensar e agir da humanidade? Nesse sentido, explicita Freire (1968/1994), a colonização do saber vai além da exclusão de raças, gêneros, religiões, culturas, pois submete funções sociais e educativas às leis da pesquisa e do conhecimento do mercado mundial e de empresas multinacionais. Isso implica a colonização do ser que recai diretamente na linguagem, já que, segundo Vygostki (2008), o pensamento é linguagem, ou seja, ele se materializa na e pela linguagem, constituindo um instrumento cultural e de poder, como defendem Bourdieu (1930/2007) e Gnerre (1985).

Nesse contexto, pensando a alteridade a partir do outro (Authier-Revuz, 1992, 1998), isto é, do outro vivendo em um meio social (Bakhtin, 1992), o processo de descolonização possibilita a transformação e a emancipação do ser, na medida em que as pessoas interagem entre si, por meio de diálogos internacionais e multiculturais, possibilitando que

o saber mundialmente construído faça sentido, respeitando a realidade histórica, social, educativa e cultural de cada comunidade, independentemente de seus princípios e valores.

Na tentativa de contextualizar nossa reflexão sobre a construção do saber de modo geral e no campo das ciências da linguagem, com estudos específicos na área da Linguística, sob um enfoque do texto e do discurso, de modo particular, direcionamos nosso enfoque ao modo de produção, recepção e circulação do saber (Rojo, 2002) na sociedade brasileira, no ensino de língua materna, por meio de gêneros de texto e de sequências didáticas (Schneuwly & Dolz, 2004/2010). Quais saberes devem ser ensinados nas aulas de língua para que o indivíduo se torne um ser crítico e autônomo (Perissé, 2001)? Quais as implicações cognitivas, sociais e culturais no ser na medida em que aprende a ler e escrever na sociedade letrada em que vivemos hoje (Kleiman, 2005)?

Com base nas teorias da didática das línguas e da transposição didática (Petitjean, 1998; Schneuwly & Dolz, 2009), buscamos responder a algumas questões tais como: o que ensinar nas aulas de língua materna (ou primeira)? Como ensinar? Por que ensinar a ler e escrever variados gêneros de textos que circulam socialmente? Quais os efeitos desse ensino na vida do aluno?

1. O saber e o saber-fazer no ensino de língua: colonização ou emancipação?

Tendo então como base a experiência de professora formadora de professores de línguas em uma Universidade Federal do Brasil, vejo a linguagem, e particularmente a língua, como um bem cultural, mas, sobretudo, como forma de poder (Bourdieu, 1930/2007; Gnerre, 1985). Isso porque o sujeito que é capaz de ler e interpretar variados tipos de textos, nos mais variados campos temáticos, e também de se expressar com fluência e claramente, tanto falando quanto escrevendo (em uma ou mais línguas), ele desenvolve seu raciocínio, torna-se um ser pensante e um agente social transformador, que age, luta, muda, quando necessário (Freire, 1965/1994; 2001).

Ao refletir sobre o processo de ensino de modo geral, constatamos que o professor instrui, ou melhor, educa seu aluno a partir de diferentes linguagens, na medida em que age sobre o modo de pensar e de agir dele e não por meio de uma lista de conteúdos soltos e fragmentados (Dolz, Gagnon, Vuillet, 2011), mas através de dispositivos didáticos, de tarefas e exercícios de leitura e de escrita que o levam a refletir, a mudar seu modo de pensar, de ver o mundo e de agir nele e sobre ele. Nesse contexto, o saber trabalhado deve fazer sentido ao aluno, deve ser significativo à sua vida cotidiana. Situando, então, o saber e o saber-fazer na perspectiva do ensino de língua, destacamos a importância do exercício

diário de ler, analisar e produzir diferentes tipos de textos, nos mais variados temas, abrangendo diversas culturas (Freire, 2001; Marcuschi, 2008). Com essa abordagem é possível enriquecer/ampliar o vocabulário, a capacidade comunicativa, mas principalmente desenvolver a competência argumentativa do aluno, preparando-o para interagir de forma ativa na sociedade em que vive.

Nessa ótica, o ensino de língua é visto como interdisciplinar, pois estabelece relação e abrange temas e textos das mais diversas áreas e culturas (Celani, 2004). Sem negligenciar o ensino da leitura, da interpretação, da escrita e da fala, tarefa fundamental do ensino de língua materna, tal ensino deve ser ampliado, aperfeiçoando não somente a competência linguística e comunicativa do aluno, mas expandindo seu domínio social e cultural, tornando-o um ser crítico e autônomo (Freire, 1994/1968; Perissé, 2001). Esses são os grandes desafios da educação contemporânea, aqui, no caso, do ensino de língua: Como ensinar uma língua nessa perspectiva? A partir de quais saberes e sob quais práticas didático-pedagógicas? Quais são os dispositivos didáticos mais adequados à eficácia desse ensino? Como trabalhar a língua materna (primeira) sob uma ótica interdisciplinar?

2. O ensino de língua a partir de uma abordagem interdisciplinar

Mesmo considerando que os problemas resultantes das más condições físicas (de espaço e de material, em especial na rede brasileira de ensino) do trabalho docente sejam antes uma questão econômica e política do que de caráter didático-pedagógico, ou seja, trata-se de uma questão de gestão pública, não poderíamos abordar o processo de ensino e aprendizagem de língua sem situar o contexto onde ocorrem, principalmente porque o processo de transposição didática é condicionado pela forma (esquema) escolar. Segundo Schneuwly e Dolz (2009), e também Petitjean (1999), existem três elementos que possibilitam a ruptura com o cotidiano e com a atividade docente, constituindo as dimensões que delimitam o esquema escolar: a relação com o tempo, com o espaço e com a didática.

Nessas condições e considerando as variáveis possíveis para pensar sobre e no sistema de ensino e aprendizagem realizado interdisciplinarmente, centramos nossa reflexão na experiência vivenciada no ensino brasileiro no período de 2010 a 2012. Referimo-nos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, cujo objetivo é criar condições para que o licenciando seja inserido no ambiente escolar, vivenciando uma experiência de imersão no campo de ensino (no *temps de terrain*, como denominam os didaticistas na suíça romanda), de preferência sob um enfoque interdisciplinar. O Projeto supracitado tem a meta de concretizar o desejo antigo de estabelecer parceria entre o meio universitário e o ambiente escolar, criando um trabalho

de alternância entre a teoria e a prática (Schneuwly & Dolz, 2009).

Além de aperfeiçoar a prática didático-pedagógica, o PIBID se tornou uma excelente oportunidade para que sejam desenvolvidos projetos interdisciplinares, conforme orientam os PCNEM (1999) – planos oficiais de estudo do ensino médio da rede de ensino brasileira. Os dois anos de estudo e de trabalho com o PIBID possibilitaram a realização de projetos específicos de Letras, previstos no Subprojeto da área, e de ações interdisciplinares (Kleiman & Moraes, 1999; Pombo, 1993), construídas e realizadas no decorrer do Programa, em parceria com as áreas de Filosofia, Ciências Sociais, História, Teatro e Pedagogia. Um dos maiores desafios encontrados pelo grupo foi que, por estar no contexto escolar, a estrutura educacional e também o modo de pensar são organizados e funcionam disciplinarmente (Moita Lopes, 2004), aspecto que acabou criando obstáculos, retardando e mesmo dificultando a realização de um trabalho interdisciplinar, mesmo que houvesse consciência e intenção de mudar o modo de ensinar.

2.1 O papel da metodologia interdisciplinar

Projetamos e organizamos nosso trabalho pibidiano com base no princípio de que projetos interdisciplinares, tanto no meio escolar quanto no campo universitário, consistem em uma perspectiva metodológica que pode enriquecer e fortalecer nossa ação de educadores e agentes sociais. No entanto, a grande dificuldade foi iniciar um trabalho dessa natureza, por ser inovador, sem rumos pré-determinados e também por causar muitas alterações no funcionamento do sistema educacional existente, o qual, como já foi dito, funciona disciplinarmente. O fator tempo parece ter sido o principal empecilho, uma vez que o projeto interdisciplinar implica muitas mudanças no modo de organizar e administrar o tempo e o espaço no ambiente escolar: é necessário mudar a forma de pensar e de agir no que tange ao processo que constitui a construção do conhecimento.

O passo inicial consistiu em ler e estudar diferentes textos e autores, enfim, teorias que abordam sobre a interdisciplinaridade e suas implicações, tendo em vista a construção de nossos próprios conceitos e fundamentos teóricos, os quais iriam nortear o procedimento metodológico interdisciplinar. Ao ler os textos previamente agendados, percebemos que embora alguns autores façam distinção entre os termos Multi, Pluri, Inter e Transdisciplinar, preferimos centrar nosso trabalho com base em dois conceitos: Interdisciplinar e Transdisciplinar. Em função do limite tênue entre essas definições, Pombo (1993) entende que a palavra interdisciplinar tem sido objeto de muitas interpretações, tais como desde a « simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e

alcançar uma axiomática comum » (p. 10).

Apesar de saber que o trabalho interdisciplinar, mais do que qualquer outro, é uma atividade nômade, é um rei sem reino, segundo Faure (1992), decidimos apostar nessa abordagem metodológica. Também fundamentamos nosso trabalho com base na noção de Japiassu, para quem o trabalho interdisciplinar

não é algo que se ensine ou se aprenda. É algo que se vive. É fundamental uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido da aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum. Atitude de recusa dos especialismos que bitolam e dos dogmatismos dos saberes verdadeiros. (Japiassu, 1992: p. 89)

Nesse contexto e com um esforço conjunto, vivenciado pelos componentes das cinco áreas envolvidas (Pedagogia realizou um trabalho paralelo, em parceria com o Teatro), com interesses mútuos, iniciamos uma aventura na tentativa de efetuar um trabalho que fosse apropriado aos interesses e necessidades de cada escola (contemplando o programa curricular e os interesses dos alunos), levando também em conta os interesses e conhecimentos dos campos envolvidos nos Projetos Interdisciplinares de cada instituição de ensino. Tomar essa postura exigiu abertura, respeito, comprometimento, despojamento da verdade absoluta, humildade teórica e muito estudo, reflexão e decisões conjuntas, até que os Projetos ficassem prontos para serem postos em ação no ambiente escolar, no segundo semestre de 2011, com continuidade em março de 2012.

Foi possível comprovar na prática o dizer de Moita Lopes (2004) de que o trabalho « interdisciplinar envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas idéias se coadunam com as perspectivas que se tenha » (p. 117). É nesse sentido que Portella (1992) defende que

enquanto que o projeto disciplinar distingue, privilegia, consagra; o programa interdisciplinar combina, solidariza, desmistifica. Ele corresponde, talvez, a um estágio avançado de secularização do conhecimento (Portella, 1992: p. 6).

A nosso ver, vivenciamos um período em que é de fundamental importância voltar a abordar o saber de modo integrado, globalizado, sob a perspectiva interdisciplinar. Para tanto, faz-se necessário trabalhar de maneira que o ensino e a aprendizagem funcionem a partir do estabelecimento de relações entre os diferentes saberes estudados tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar. Em acordo com Pombo (1993), definimos a abordagem interdisciplinar como « qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com

vistas à compreensão de um objecto final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum » (p. 13). Esse modo de agir implica uma « reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos » (Ibid.).

3. O que ensinar nas aulas de língua? Sob quais perspectivas teóricas e didáticas?

Nesse contexto e com base na teoria da didática das línguas, Dolz, Gagnon e Vuillet (2011) explicitam que a tarefa primeira do professor de língua materna é a de ensinar a ler/interpretar e a se expressar com destreza, tanto oralmente quanto por escrito, na sua língua materna (no nosso caso, em português). Para esses autores, o papel do professor consiste em « criar contextos de produção precisos, conduzir atividades e exercícios múltiplos e variados: é isso que permite aos alunos se apropriarem de noções, técnicas, instrumentos necessários para desenvolver suas capacidades de expressão oral e escrita em situações diversas de comunicação » (Dolz-Mestre, Noverraz, Schneuwly, 2001: p. 6).

Por acreditar na noção de que a ação de se comunicar nos obriga a um ajuste à situação de comunicação em jogo, vemos aí o ponto chave para o ensino de uma língua: criar situações enunciativas pelas quais o aluno possa adquirir o domínio consciente, ou melhor, a capacidade de se ajustar a diferentes situações de comunicação no meio em que vive. Como já dito, o papel do professor de língua é o de ensinar a ler/interpretar e a se expressar falando e escrevendo por meio de textos, ou através de gêneros de texto, como defendem muitos estudiosos da linguagem, tais como Antunes (2009), Dolz e Abouzäd (2015), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2002, 2008), Schneuwly e Dolz (2009, 2004/2010), Schneuwly e Sales Cordeiro (2010), Travaglia (2002), citando apenas alguns deles. Cabe, então, definir o que entendemos por textos e gêneros, bem como especificar os traços que os caracterizam e qual sua funcionalidade na medida em que interagimos socialmente, nas mais diversas instâncias discursivas (Bakhtin, 1992).

3.1 Os gêneros de texto e as sequências didáticas como objeto de estudo

Partindo do princípio de que a palavra consiste em uma unidade de significado e o texto em uma unidade de sentido e de comunicação, defendemos que o texto deva ser concebido como elemento principal no ensino de língua, tendo sempre o cuidado de ajustá-lo ao nível de conhecimento do ano/da série em foco. Propomos então que o professor selecione variados tipos de textos (em forma de gêneros textuais), em conformidade com as intenções e finalidades dos atos comunicativos, nas diferentes instâncias de aprendizagem, trabalhando seus efeitos de sentido na realidade cotidiana (Brait, 2006).

Destacamos também que, ao selecionar o texto a ser trabalhado em aula, o professor precisa ter em mente a habilidade de leitura e de produção textual que pretende desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo proposto. Isso mostra que a escolha do texto/gênero é o primeiro passo ao sucesso do exercício de leitura e de produção textual, no ensino de língua. Em síntese, uma escolha inadequada do texto pode resultar em uma prática tão improdutivo ao desenvolvimento da capacidade comunicativa quanto uma aula que aborde exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem.

Tendo, então, o texto como base, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual (Solé, 1995), desconstruindo e construindo, é de fundamental importância que o professor desenvolva diferentes atividades, enfatizando os processos de funcionamento linguístico, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Tal postura implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência (Koch, 2003, 2006), dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico (Garcia-Debanc, Masseron & Ronveaux, 2013), estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase, e exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação, mencionando apenas algumas das atividades dessa natureza.

Sob uma perspectiva sociointeracionista (Bronckart, 1999, 2008), o texto é entendido como um ponto em uma teia de relações, como um momento em um processo. Pensando então na aula de português, podemos dizer que o texto é tanto o ponto de partida quanto de chegada, pois o desconstruímos e também construímos novos textos, sob diferentes perspectivas e naturezas. Defendemos que a prática de desconstrução e construção de diferentes gêneros textuais oferecerá subsídios para que o aluno entenda e faça uso dos mesmos, nas diferentes atividades da esfera humana (Bakhtin, 1992), na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto oralmente quanto por escrito. Enfim, é preciso que o aluno tenha o que dizer a outro alguém, com dada intenção.

O texto é uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa. Para Koch, o texto consiste em uma

manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural.(Koch,

2003: p. 31)

Seguindo essa esteira teórica, Marcuschi (2002) define o texto como « uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual » (p. 24). Nessa ótica, o gênero textual diz respeito aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Os gêneros são artefatos culturais historicamente construídos pelo homem e apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem.

Compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em seus variados eventos sociais. Concordamos com Geraldi (2006), quando o autor explica que o exercício dessas habilidades proporcionará o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária (falando e escrevendo), nas mais diversas situações de interação verbal.

Sob essa perspectiva e considerando que os gêneros de texto são capazes de criar possibilidades de representar convenções que regem uma família de textos em uma determinada comunidade cultural, eles são vistos como megainstrumentos propícios às situações de comunicação, tornando a aprendizagem possível. Sob uma abordagem sociocultural vygotskiana, Dolz e Abouzaïd (2015, online) definem os gêneros « como instrumentos semióticos, que cristalizam as significações associadas às práticas sociais cuja associação permite a interiorização de experiências culturais historicamente sedimentadas ». Nesse sentido, Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001) complementam que o gênero de texto « define o que é dizível, sob quais estruturas textuais, com quais meios linguísticos » (p. 12).

Pesquisas atuais, como é o caso dos estudos realizados pelo grupo GRAFE (Grupo de Pesquisa para Análise do Francês Ensinado), na Universidade de Genebra, mostram que a realização do ensino de língua por meio de textos, abordando-os a partir de suas condições de produção e de circulação, enquanto gêneros de texto, tem se revelado como uma metodologia bastante promissora e adequada ao objetivo de desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, nas mais diferentes instâncias de interação verbal.

Nesse quadro metodológico, compete ao professor de língua criar dispositivos didáticos (ou

mesmo ajustá-los quando já prontos, principalmente no uso de livros didáticos) que desenvolvam a capacidade de pensar e de agir de seu aluno. Mas como realizar essa modalidade de ensino? Ou seja, como concretizar o agir do docente nessa perspectiva? A partir do contexto em que trabalha, o professor precisa considerar os planos oficiais, os planos de trabalho da escola e da turma, e também os objetivos a serem atingidos com seu ensino, e, nesse contexto, selecionar o gênero a ser estudado e planejar sua aula com base em um dispositivo apropriado para desenvolver a capacidade de ler, ou de escrever, ou de se expressar oralmente, ou de entender e fazer uso consciente de um elemento linguístico necessário à realização de uma boa comunicação, principalmente na produção escrita.

Destacamos o modelo didático desenvolvido pelos professores Schneuwly e Dolz (2009, 2004/2010) por meio de sequências didáticas. Esse modelo tem como base os princípios teóricos da transposição didática e da didática das línguas e leva em conta tanto escolhas pedagógicas, psicológicas quanto linguísticas. Para esses autores, uma sequência didática « tem o objetivo de auxiliar o aluno a melhor utilizar um gênero de texto, permitindo que escreva ou fale de maneira adequada em dada situação de comunicação » (Dolz-Mestre, Noverraz, Schneuwly, 2001: p. 7). Sob essa abordagem do gênero, a estrutura básica de uma sequência didática consiste em: apresentação da situação inicial, produção inicial e diferentes módulos a serem construídos na concretização desse ensino (Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3... Módulo n) e, por fim, a produção final.

A apresentação inicial está diretamente relacionada com o modo como o professor apresenta a atividade a ser realizada em aula. Consiste no momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que será produzida. Essa etapa é de extrema importância, pois serve de alicerce ao desenvolvimento do exercício como um todo, pois, se o aluno não entender claramente a proposta de leitura, de escrita ou de fala; em resumo, se não construir uma boa representação da situação de comunicação que será trabalhada, dificilmente efetuará com êxito a proposta em questão, o que prejudicará a qualidade de sua aprendizagem.

Na sequência, vem a produção inicial, também bastante importante, já que será a partir dessa primeira produção dos alunos que o professor direcionará as atividades que constituirão os exercícios a serem propostos nos módulos, sempre direcionados a definir, caracterizar e dominar o uso do gênero em estudo. Com base nas regulações internas e locais feitas durante o ensino, o professor pode reformular as atividades de um ou de mais módulos, sempre com o intuito de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Na medida em que realizam as atividades propostas nos módulos, os alunos aprendem a falar do gênero abordado, bem como a fazer uso adequado do mesmo, em dada situação de

comunicação.

Por fim, temos a produção final, que, grosso modo, mostra qual foi a aprendizagem frente ao gênero trabalhado. Nas palavras de Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001), « a produção final fornece ao aluno a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos » (p. 10).

Considerações finais

Por acreditar que o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem das formas sociais de comunicação somente serão possíveis se o sujeito for confrontado a diferentes práticas de linguagem e aos respectivos gêneros de texto que as concretizam, defendemos que a escola, de modo geral, e as aulas de línguas, de modo particular, devem criar oportunidades pelas quais o aluno desenvolva sua competência comunicativa, tanto falando, lendo como escrevendo. Nosso estudo enfatizou que o domínio consciente e crítico da leitura e da expressão oral e escrita é de fundamental importância para viver em sociedade, pois nos habilita a interagir conosco mesmos e com os outros - os demais que nos cercam.

Nesse contexto, entendemos ser papel do professor interessado e preocupado em desenvolver a capacidade comunicativa (leitora, de fala e de escrita) de seu aluno de disponibilizar diversas estratégias, a partir de variados gêneros de texto (textuais), que oportunizam o hábito de realizar leituras críticas, pelas quais o aluno possa entrar no texto e se posicionar diante da temática ali abordada, estabelecendo relações com a realidade em que vive, tornando-se um leitor crítico e autônomo. Mas, para desenvolver suas potenciais capacidades: cognitiva, intelectual, linguística, textual, discursiva e cultural, o aluno precisa praticar constantemente o exercício da leitura e da escrita, até que se torne um hábito diário, ou, quem sabe, um vício bom.

Enfim, ler e escrever são práticas sociais importantes que precisam ser desenvolvidas e incentivadas no convívio familiar, mas principalmente no ambiente escolar, ao longo da formação educacional do aluno. Se almejarmos formar um sujeito crítico, que pensa e interage, é primordial que o ensinemos a lidar (lendo, falando e escrevendo) com as mais variadas formas sociais de comunicação, nos mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente, fazendo uso das diferentes estratégias e dos dispositivos didáticos existentes. Essas possibilidades existem e devem ser colocadas em prática por todo professor consciente de seu papel de mediador entre o saber e o aluno, na medida em que ele constrói sua aprendizagem, formando o triângulo didático da transposição didática.

Referências

Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola.

Authier-Revuz, J. (1982/2009). *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*. DRLAV (Documentation et Recherche en Linguistique Allemande-Vincennes), 26.

— (1998). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

_____ (1930/2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

_____ (2006). *Análise e teoria do discurso*, in B. Brait (Ed.), *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 9-32.

Bronckart, J-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP.

_____ (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras.

Celani, M.A.A. (2004). *Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada do Brasil*, in I. Signori e C. M. Cavalcanti (Eds.), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras.

Chiappini, L. (1997). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*, vol. 2. São Paulo: Cortez.

Dolz, J. e Abouzaïd, M. (2015). « Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues », in www.forumlecture.ch/www.lesenforum.ch-2/2015

Dolz-Mestre, J., Noverraz, M. e Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol. 3 (5e et 6e). Bruxelas: DeBoeck & Lancier S.A. Site : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34884>

Dolz, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Université de Genève, FPSE, Publications.

Faure, G.O. (1992). *A constituição da interdisciplinaridade: Barreiras institucionais e*

intelectuais. Tempo Brasileiro, 108, 61-68.

Freire, P. (1968/1994). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

_____ (2001). *Política da Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.

Garcia-Debanc, C., Masseron, C. e Ronveaux, C. (2013). *Enseigner le lexique*. Namur: PUN.

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

Gnerre, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

Japiassu, H. (1992). *A atitude interdisciplinar no sistema de ensino*. Tempo Brasileiro, 108, 83-93.

Kleiman, A. B. e Matêncio, M. L. (Eds.) (2005). *Letramento e formação do professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. e Moraes, S. E. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

Koch, I. V. (2003). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

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

Koch, I. V. e Elias, V (2010). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

Marcuschi, L. A. (2002). « Gêneros textuais: definição e funcionalidade », in: A.P. Dionísio, A. B. Machado e M.A. Bezerra (Eds.), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____ (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

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

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

Moita Lopes, L. P. (2004). « A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? », in I. Signori e C. M. Cavalcanti (Eds.), *Linguística Aplicada e Tansdisciplinaridade*. São Paulo:

Mercado de Letras.

Perissé, G. (2001). *O leitor criativo: a busca da leitura eficaz*. São Paulo: Ômega Editora.

Petitjean, A. (1998). *La transposition didactique en français*. *Pratiques*, 97/98, 7-34.

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

Pombo, O. (1993). *Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas*, in *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiências*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Portella, E. (1992). *A reconstrução da disciplina*. *Tempo Brasileiro*, 108, 5- 6.

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

Schneuwly, B. (2014). *Didactique: construction d'un champ disciplinaire*. *Education et Didactique*, v. 8, 1, 13-22.

Schneuwly, B. e Sales Cordeiro, G. (2010). *Gêneros na escola: forma escolar ensino-aprendizagem de lingual*, in *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila-Centro de Formação, 91-9.

Schneuwly, B. e Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: PUR.

_____ (2004/2010). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

Travaglia, L. C. (2002). *Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua portuguesa*, in N. Bastos (Ed.), *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC.

Vygostki, L.S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

1□ Professora adjunta na Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil e pós-doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na UNIGE, sob supervisão dos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz., com projeto aprovado e financiado pelo governo brasileiro, via CAPES. e-mail: cleideinesw@yahoo.com.br