

Entrevista

A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly

Didactics in professional formation of languages in the perspective of researcher Bernard Schneuwly

Cleide Inês Wittke¹

cleideinesw@yahoo.com.br

Universidade Federal de Pelotas

Bernard Schneuwly²

bernard.schneuwly@unige.ch

Universidade de Genebra

Introdução

Entrevista com Bernard Schneuwly, membro e coordenador do grupo de pesquisa *Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné* (GRAFE), da *Université de Genève* (UNIGE), realizada pela professora Cleide Wittke, por ocasião do seu pós-doutorado na *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation* (FPSE). Bernard Schneuwly foi supervisor da professora Cleide, e a entrevista tem por objetivo criar uma interface entre a realidade genebrina e brasileira no que tange ao ensino de língua e suas implicações, principalmente no que se refere à formação inicial e continuada do professor de línguas.³

Entrevistado

Professor e pesquisador da FPSE, na Universidade de Genebra, Bernard Schneuwly realiza suas pesquisas no campo da linguagem, investigando questões pertinentes ao ensino e à aprendizagem da produção oral e escrita, via gêneros de texto e sequências didáticas, bem como ao ensino de gramática. Há várias décadas, Schneuwly vem realizando profícuos estudos na área da formação de professores de francês, em especial no que tange ao objeto de ensino, ao objeto ensinado e aos gestos dos professores

atuando em sala de aula. Além disso, também analisa e produz dispositivos, estratégias e material didático ao ensino de francês. Dentre suas inúmeras publicações, uma das mais conhecidas no meio acadêmico brasileiro intitula-se “Gêneros orais e escritos na escola”, cuja primeira publicação foi em 2004, em parceria com seu colega Joaquim Dolz, também professor na FPSE. Cabe ainda destacar o livro *Des objets en signés en classe de français. Le travail d'enseignant sur la rédaction des textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (2009), organizado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, obra que reúne os mais recentes estudos realizados pelo grupo GRAFE, com colaboração de diversos pesquisadores da UNIGE.

Entrevistadora

Cleide Inês Wittke é doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com estágio de doutoramento-sanduíche em Transposição Didática na Universidade Paul Verlaine, em Metz, França. É professora Adjunta e atua na Graduação e na Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). No ano de 2015, realizou pesquisa de pós-doutoramento sobre a Formação Inicial e Continuada do Professor de Línguas, com base na Didática

¹ Universidade Federal de Pelotas. Rua Gomes Carneiro, 1, 96010-610, Pelotas, RS, Brasil.

² Université de Genève. Uni Mail, 40 bd du Pont-d'Arve, CH – 1205 Genève 4, Suisse.

³ O trabalho dá-se no âmbito do projeto de pesquisa intitulado: “Interface entre as teorias didática da língua e transposição didática na formação inicial e continuada do professor de línguas”, aprovado e financiado pelo governo federal, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2015.

das Línguas e na Transposição Didática, na Universidade de Genebra. Coordena o 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*. Seus trabalhos estão centrados em temas como ensino de línguas; formação inicial e continuada de professores; estratégias de leitura, de produção escrita e oral e de ensino de gramática; modelização de gêneros textuais e sequências didáticas; análise e produção de material didático. Entre os vários artigos publicados em periódicos e colóquios, Wittke também publicou três livros: *Ensino de língua materna: PCNs, Gramática e Discurso* (2007), *O efeito discursivo da descrição escolar em manuais de língua estrangeira* (2011) e *Ensino de língua e formação docente. Reflexão teórica e diálogo com professores* (2015).

Diálogo

Cleide Wittke (CW): Uma das maiores causas do fracasso no ensino de língua na rede brasileira está relacionada com a falta de periodicidade na prática de leitura. Até existem programas nacionais (e outros pontuais) que buscam incentivar o hábito da leitura, mas, infelizmente, eles surtem pouco efeito no contexto escolar, pois o aluno prefere outras atividades ao exercício da leitura. Gostaria que o senhor contextualizasse a realidade da Suíça, e mais especificamente de Genebra, quanto à questão do exercício da leitura, bem como apontasse sugestões que possam servir de norte ao ensino brasileiro, com vistas a incentivar o aluno a adquirir o hábito de ler. Enfim, como pode o professor, em especial o de línguas, criar dispositivos didáticos que despertem o interesse e o prazer pela leitura? Nesse sentido, qual é, na sua opinião, o papel dos Cursos formadores de professores de línguas?

Bernard Schneuwly (BS): É uma questão bem difícil de responder. Início então frisando a importância fundamental de fazer distinção entre cada nível de ensino. Atualmente, quando se inicia o processo de aprendizagem da escrita, é necessário que se tenha uma visão consensual pela qual se possa levar o aluno a ler e a trabalhar sobre o código, com base em diferentes tipos de textos. Percebemos uma abordagem mista sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita no início da escolaridade.

A importância desse ensino está na abordagem inicial da leitura na escola. O problema que temos com a dificuldade na leitura, no domínio do código, advém

principalmente do fato de haver pouca prática, não chegando a criar um hábito, principalmente entre os alunos mais novos. O foco dessa questão está em como se pode automatizar, sistematizar a leitura dos alunos para que continuem a ler de modo progressivo no avançar dos ciclos. O que observamos, aqui, em Genebra, é que alguns alunos desaprendem a ler. Pode-se dizer que eles chegam a um certo nível de leitura, mas o hábito de ler já criado e automatizado, tendo em vista a falta de prática, parece fazer o aluno perder um pouco sua capacidade de leitura. Felizmente, esse fenômeno afeta apenas uma parte dos alunos e não diz respeito ao grupo como um todo, mas é uma parte importante que também precisa ser trabalhada.

Até o momento, temos trabalhado relativamente pouco sobre a engenharia da leitura⁴ e temos trabalhado mais sobre a engenharia da expressão oral e da escrita.

Este ano estou no Ano Sabático (*Congé Scientifique*) e vou a diferentes países observar o que os grupos estão pesquisando, conferir o material que existe, o que eles ensinam e como ensinam a ler. Vou ao Canadá, Quebec, Austrália, Estados Unidos, Califórnia, Santa Bárbara, locais em que existem muitos trabalhos com os gêneros no ensino da leitura e dignos de serem pesquisados. São grupos de estudiosos que trabalham o ensino da leitura com base no gênero de texto. Minha intenção é conferir qual é o material usado, como se faz e, com base em todas essas experiências, vou me dedicar a desenvolver um método de leitura que possa ser inspirador ao ensino de língua, de modo similar ao que já fizemos com a engenharia da escrita.

Na pesquisa a ser realizada no próximo ano, temos o objetivo de desenvolver uma engenharia do ensino da leitura. Então, por enquanto, tenho pouco a dizer, pois não sou especialista nesse saber, já que, ao longo de meu trabalho, tenho me dedicado mais ao ensino da produção oral e escrita e menos ao ensino da leitura. Nosso objetivo é observar os métodos de ensino de leitura existentes em vários grupos de pesquisa no mundo, cuja base é a aprendizagem e o domínio dos gêneros de texto.

Nessa perspectiva, o estudo que conhecemos bem e inspira nossas reflexões é o trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadores australianos, em Sidney, colaboradores de Halliday (1985), cujo foco é o funcionamento da linguagem e suas especificidades. Nosso interesse centrar-se-á em saber como os sentidos são veiculados no texto, quais são os meios linguísticos que o constituem, enfim, buscaremos investigar o texto, comparando os diferentes

⁴ O termo engenharia didática retoma sua origem na engenharia, cuja função é pesquisar e desenvolver mecanismos, produtos e ferramentas técnicas complexas, planejando formas sociais de trabalho. A engenharia diz respeito a processos e métodos de criação de soluções para problemas de diferentes setores sociais. Já a didática é uma disciplina de ação voltada a buscar soluções para problemas encontrados no processo de ensino e de aprendizagem. A engenharia didática busca criar ferramentas para facilitar a aprendizagem, bem como orientar os gestos dos professores. Nesse contexto, as engenharias da leitura, do oral e da escrita concentram-se em formular, ajustar e efetuar estratégias voltadas tanto ao ensino da competência leitora, quanto da produção oral e escrita. A engenharia didática tem o objetivo de definir e lidar tecnicamente com tarefas dos alunos para aprender, de coordenar ações dos professores no processo de ensino e de elaborar dispositivos didáticos, estratégias que possam solucionar problemas encontrados no ensino de língua (Dolz, 2016).

gêneros para entender como ele funciona. Trata-se apenas de um primeiro passo, ainda que bastante geral, mas já um primeiro passo.

Nesse enfoque, do mesmo modo como se vem fazendo no ensino da escrita, partindo-se do texto como um todo para decompô-lo, é preciso tentar fazer uma abordagem complexa e não uma leitura simplificada e, essencialmente, variando os tipos de textos existentes socialmente. Essa abordagem da leitura deve ser fundamentada no princípio da variação do gênero em foco, uma vez que cada aluno tem interesse diversificado: enquanto uns gostam mais da narração, outros têm preferência pela documentação científica, por textos que abordam o futebol, por reportagens de jornal, ou ainda pela poesia. Em resumo, a noção de variação de texto baseia-se no fato de envolver, de conquistar o aluno, criando, assim, a possibilidade que ele estude um gênero que seja de seu interesse.

No que se refere à qualificação do ensino da leitura, pensamos que a questão fundamental esteja em encontrar formas, maneiras de despertar o interesse do aluno pela prática de ler. Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor apresente dispositivos didáticos que motivem os alunos nessa prática, bem como aborde diferentes pontos de vista, visões diversificadas, a partir de gêneros diferenciados.

Não sei como é o ensino no Brasil, mas aqui, atualmente, o ensino de francês para os alunos com mais idade (entre 11 e 15 anos), a leitura é ensinada quase que exclusivamente a partir de textos literários. É claro que o texto literário é importante, mas não pode ser o único gênero a ser trabalhado em aula, pois o aluno precisa conhecer também outras variedades de texto, uma vez que cada gênero possui dispositivo de funcionamento específico e o domínio no uso de um texto narrativo, por exemplo, não garante o domínio no uso de um texto argumentativo, injuntivo etc. Assim, ao longo de sua escolaridade, o estudante precisa lidar com o maior número possível de gêneros de texto, em especial, aqueles que mais circulam socialmente.

Cabe ainda lembrar que, geralmente, os alunos apresentam mais interesse por um texto que fala de futebol do que por um texto de literatura. Essa constatação reforça o quanto é importante variar os textos que serão abordados em aula. Além disso, precisamos trabalhar com textos para aprender, com textos ligados às disciplinas escolares (de referência), pois textos da área de História, por exemplo, não são escritos da mesma maneira como os de Ciências. São escritos de modo diferente, e o aluno precisa ser levado a tomar consciência dessa diferença. Pode-se dizer que as leituras de textos de outras disciplinas são atividades complicadas porque a constituição e a funcionalidade desses textos são extremamente complexas. Assim, esses objetos de ensino tornam-se uma leitura difícil para os alunos, principalmente, quando eles não são iniciados na prática social de ler.

Há vários autores, principalmente na França, que defendem a ideia de que devemos ensinar a ler por meio de textos, ou melhor, através de um conjunto de textos, os quais esses autores denominam de *compósitos* e (*compósitos*). Para os alunos, é difícil aprender a ler o texto simplesmente por aprender, a partir de um ato mecânico. Um aspecto que precisamos desenvolver no ensino de língua é a capacidade de o aluno ler de modo fluente e autônomo. Nesse sentido, tanto a variação de gênero de texto quanto sua leitura para aprender são de extrema importância, mas ler para se divertir, seja ele um texto sobre futebol, um texto argumentativo, de cunho político, ou de outra natureza, também é essencial no ensino da leitura. O importante é trabalhar com variados gêneros de texto e não somente com o gênero literário.

É nesse sentido que estamos começando a desenvolver nossa pesquisa sobre estratégia, método de ensinar a ler: é necessário que haja uma coerência na noção de que o aluno deve desenvolver a capacidade de leitura variada. No decorrer de dois, três anos, realizam-se estudos de diferentes gêneros textuais. Do mesmo modo como no trabalho com a escrita, trabalhamos diferentes gêneros: uma entrevista, um editorial de cunho político ou esportivo, um texto literário contemporâneo, clássico, uma poesia, enfim, evidentemente, esses textos são distribuídos em quatro ou cinco, ou seis anos, pois não se pode estudar toda essa variedade em um único ano letivo.

Sob tais condições, no primeiro ciclo, os alunos aprendem a ler e a utilizar o código; no segundo ciclo, o código já está estabilizado, e então se começa a variar o estudo dos gêneros; e no terceiro ciclo, quando eles têm em torno de 15 anos, nesse momento, apresenta-se uma variedade maior dos textos que serão lidos e trabalhados. Acreditamos que essa seja uma maneira de motivar os alunos a terem interesse pela leitura e a estudar a estrutura linguística, sintática e o vocabulário que constituem os diferentes tipos de textos.

É nessa linha que trabalhamos o texto e também é nessa perspectiva que estamos trabalhando e pensando a formação do professor na Universidade de Genebra. Nosso princípio de base, no domínio da prática da linguagem oral ou escrita, é que o texto é sempre um exemplar de um gênero. O gênero é a base e o ponto de partida. Sempre partimos do gênero para tudo, para a compreensão oral, para a produção escrita e também para a leitura.

CW: Ainda que o exercício da escrita seja um saber clássico no ensino de línguas e há mais de uma década os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, 1999) orientem que o ensino de língua portuguesa deva ser realizado com base na prática da leitura e da escrita, de modo geral, o meio acadêmico brasileiro, no que tange à formação de seus professores, está em busca de alternativas para aperfeiçoar a qualidade desse ensino. Sabe-se que há importantes grupos de pesquisa na FPSE, como

é o caso dos grupos GRAFE, que se dedicam a estudar os processos de produção da escrita e seus efeitos na formação docente, no ensino de línguas. Relacionando o ensino da escrita com a modelização de gêneros textuais, o senhor poderia fazer um relato sobre os últimos experimentos que seu grupo de pesquisa tem realizado sobre o processo de escrita? Quais são os resultados já obtidos no que diz respeito ao ensino desse saber?

BS: Ao longo de dez anos de estudos, nós do grupo GRAFE desenvolvemos materiais sobre o ensino da produção de texto, mais especificamente da escrita, e terminamos essa pesquisa em 2002. Foi nesse período que introduzimos na Suíça romanda material sobre os gêneros e as sequências didáticas. Mas o foco de nosso interesse, e esse é o objeto do livro publicado em 2009⁵, era saber se e como esse material (referente aos gêneros) se transformou em objeto real de ensino na sala de aula, no cotidiano escolar.

Atualmente, pode-se dizer que investigamos essencialmente duas questões: quais são as práticas reais realizadas em aula, como esse material ou outro de abordagem comunicativa no ensino da escrita é utilizado em sala de aula? Afinal, ele é realizado, concretizado no ensino do francês? Esse é um dos eixos de nossa indagação. E o outro aspecto, que é mais desenvolvido na pesquisa de Joaquim Dolz⁶, investiga-se quais são os efeitos do ensino através das sequências didáticas sobre o gênero na aprendizagem dos alunos.

De qualquer maneira, é sobre a engenharia da escrita, sobre os capítulos voltados ao desenvolvimento da produção escrita, que acabamos nos focando, mas não criamos novas metodologias, apenas revisamos e sistematizamos o que vinha sendo feito sobre o ensino da escrita. Em contrapartida, apresentamos novidades no domínio da observação de práticas de ensino em sala de aula, em especial, sobre os efeitos da formação do professor na sua prática docente.

Depois de dez anos, buscamos formar os professores com base nas sequências didáticas, e agora estamos analisando como eles ensinam, sob quais práticas didático-pedagógicas, e vemos que nem sempre o ensino se passa do modo como foi programado, ou pelo menos como era

esperado, como temos refletido em nossos seminários de pesquisa. Os professores que nós formamos absorvem os elementos (as noções e os conceitos) ensinados, mas acabam misturando o método com base nos gêneros textuais com outras abordagens, com outros métodos mais clássicos, e foi então a partir dessa constatação que começamos a aprofundar um estudo sobre a teoria da sedimentação da prática. Podemos dizer que, mesmo que se invista em uma nova maneira de abordar o ensino da escrita, sob uma perspectiva comunicativa e por meio de gêneros de texto, a força da teoria da sedimentação dificulta a transformação no modo de fazer, de ensinar em aula.

No que tange à formação do professor, acredito que seja necessário levar em conta variados elementos que acabam influenciando-o em sua atuação em sala de aula. Dentre esses fatores, citamos: o modo como falam e ensinam seus colegas, o que pensam e dizem os pais dos alunos, as orientações oficiais (os parâmetros nacionais), os planos de estudo, a teoria pedagógica, a internet. Em resumo, o professor é afetado por uma série de elementos do seu entorno na realidade em que trabalha. É um conjunto de situações próprias do contexto de ensino, que é uma realidade antiga e de natureza histórica.

Nessas condições, a proposta que desenvolvemos é modesta, pois o que podemos fazer enquanto formadores de futuros professores é ensinar um método definindo de modo sistemático o que ensinar (ou seja, o saber a ser ensinado) e como fazer para ensinar a língua francesa (o saber voltado para ensinar). E esse ensino deve ter como base nossas concepções e também as exigências oficiais, as quais, em Genebra, defendem o método comunicativo para o trabalho com a escrita. Além disso, é necessário considerar as teorias que acreditamos serem apropriadas aos objetos a serem estudados. Por exemplo, assumir a postura de ensinar a produção escrita por meio da abordagem comunicativa e também elaborar o plano de ensino com base nos gêneros de texto. Podemos ainda comparar a abordagem comunicativa⁷ com outros métodos, como é o caso do representacional⁸, mostrando as vantagens do método comunicativo no ensino de língua.

No entanto, quando observamos a ação do professor no cotidiano da sala de aula, encontramos outra

⁵ Trata-se do livro: *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (Schneuwly e Dolz, 2009), com colaboração dos demais professores do grupo GRAFE.

⁶ Joaquim Dolz é professor ordinário na FPSE e, juntamente com o didaticista Schneuwly, coordena os trabalhos do grupo GRAFE. Investiga o funcionamento da linguagem com base na didática das línguas e, atualmente, tem interesse especial em observar e analisar a ação docente. Tem várias publicações no Brasil, principalmente voltadas ao ensino de gêneros orais e escritos na escola e às dificuldades dos alunos na escrita de textos, mas tornou-se mais conhecido dos professores brasileiros em função de sua participação no projeto nacional de escrita da Olimpíada de língua portuguesa.

⁷ No ensino de língua, a abordagem comunicativa tem como foco o sentido construído e a interação estabelecida entre os falantes, levando em conta as interações e as funções linguísticas. Em uma aula sob a perspectiva dessa abordagem, o professor atua como mediador do saber, providenciando materiais e atividades para que o aluno aprenda a ler, falar e escrever de acordo com a situação social de comunicação. Nesse enfoque, a língua é vista como um conjunto de eventos comunicativos e não como frases soltas. Há interesse no uso da linguagem adequada a cada situação em que o ato comunicativo ocorre, bem como no papel exercido pelos sujeitos falantes.

⁸ A abordagem representacional consiste em uma perspectiva mais tradicional do ensino de língua. Centra-se na forma e não no sentido. Seu foco é o ensino do código, através da frase. Seu objetivo é descrever a forma da língua. Sob essa perspectiva metodológica, nem os agentes falantes nem a situação de comunicação são levados em conta, pois o que interessa é a língua enquanto forma, estrutura e não como ato de comunicação.

realidade. Ainda que nós, na Universidade, estejamos realizando um ensino bem sistematizado, bem definido e delineado na formação dos professores do nível primário e secundário, com foco no ensino do gênero textual e das sequências didáticas, quando vamos, alguns anos mais tarde (dois, três ou cinco anos), observar a atuação desses profissionais em sala de aula, percebemos que há resquícios daquilo que ensinamos, mas vários dos elementos listados acima acabaram influenciando na prática docente e o resultado não é aquele que se esperava. Constatamos que os professores efetuam o ensino por meio de uma mistura de métodos, mesclando características próprias da abordagem comunicativa com a representacional, enfim, misturando abordagens renovadoras com abordagens tradicionais, construindo uma nova visão, nem sempre clara, do ensino da língua.

Isso é grave, e estamos interessados em entender como essa mistura na concepção dos métodos de ensino se constitui para depois trabalhar essa questão na formação continuada de nossos professores do primário e do secundário. Em nossas pesquisas, refletimos sobre os resultados observados em busca de subsídios para preservar o ensino com base na abordagem comunicativa e com enfoque no gênero textual. Estamos trabalhando sobre a prática de professores dos diferentes ciclos, na tentativa de encontrar soluções a essas questões, para ver como organizar atividades de formação continuada que possam resolver as incoerências observadas no exercício docente, tanto no ensino da produção escrita quanto e principalmente no ensino da leitura.

No caso da pesquisa anteriormente mencionada que vem sendo realizada pelo grupo do professor Joaquim Dolz, o interesse principal está em observar os efeitos do ensino de uma sequência no trabalho com o gênero de texto, na produção dos alunos. Segundo esse estudo, a análise dos instrumentos de ensino na escrita é algo que permite identificar as facilidades e os obstáculos encontrados pelos alunos na sua capacidade de se expressar por escrito.

A partir desse enfoque, é preciso dar aos estudantes instrumentos, ou seja, condições para que possam ler e escrever variados textos. Esses instrumentos são os textos que podem ser lidos, que servem de modelo, as grades, enfim, instruções necessárias para escrever um texto. O professor deve fornecer instrumentos linguísticos, textuais, de vocabulário para que o aluno entenda e domine o gênero em estudo, seja ele de natureza narrativa, argumentativa, explicativa etc.

O importante é instrumentalizar o aluno na tarefa de produzir um texto. Se ele deve escrever sua opinião sobre um tema, por exemplo, é necessário que lhe sejam dadas instruções de como pode desenvolver e expressar sua opinião, recebendo orientações estruturais, linguísticas, de vocabulário do gênero da linha do argumentar. Fornecer os instrumentos consiste em mostrar como o gênero se caracteriza, explicar para que ele serve, como

ele funciona, pois somente assim o aluno poderá produzir e controlar seu comportamento ao se expressar por escrito. É a teoria vygostkiana, pela qual o aluno olha e controla seu próprio comportamento, um domínio consciente do ato de produzir seu texto escrito.

Sob essa abordagem, aprender a escrever consiste em aprender a falar sobre o processo de escrita, a refletir e a tomar consciência do processo de se expressar por escrito. Aprender a escrever é aprender a falar sobre o ato da escrita com o outro, principalmente com o professor, é uma ação instrumental. A palavra sobre a escrita é um instrumento de aprendizagem para aprender a escrever. É papel do professor fornecer instrumentos de escrita a seu aluno, preparando-o à ação de escrever.

CW: Como já foi dito, os PCN (1998, 1999) norteiam que o ensino de língua portuguesa deve ser pautado em atividades de leitura, produção oral e escrita e gramática, todavia, não naquele exercício canônico, cujo objetivo é ensinar a nomenclatura, mas por meio do uso consciente da língua, nas mais diversas situações enunciativas. Há décadas, vários autores brasileiros vêm pesquisando e refletindo sobre a mudança na abordagem do ensino de gramática, tais como Possenti (2002), Rojo (2002), Neves (2003), Travaglia (2003, 2004), Geraldi (2006), Antunes (2009), dentre outros, no entanto, poucas mudanças nos gestos didáticos podem ser percebidas na prática docente. Em síntese, muitos professores ainda ensinam a língua por meio de exercícios fragmentados, focados na metalinguagem. Os grupos genebrinos de pesquisa têm profícuos estudos e vastas reflexões nesse campo, os quais, certamente, podem ser inspiradores às buscas e necessidades do ensino brasileiro. Gostaria que explanasse sobre os resultados já obtidos e aspectos ainda sob investigação no que tange ao ensino de gramática. Nesse contexto, sob quais perspectivas teóricas e práticas os futuros professores de línguas vêm sendo formados em Genebra?

BS: A posição que temos sobre esse domínio e também a posição que defendo é bem clara: entendo que o ensino da gramática deva ser um objeto autônomo. No nosso ponto de vista, não podemos subordinar a gramática às atividades e às práticas de linguagem, nem ao domínio do sentido como tal. É preciso construir um domínio de conhecimento próprio da gramática para que os instrumentos e os conceitos de base possam ser realmente usados pelos alunos. Esse é o primeiro princípio: a gramática é um conhecimento que deve ser ensinado como tal para que os alunos consigam se comunicar.

Um segundo princípio é que certa dimensão do domínio da gramática está ligada ao ensino da leitura e da escrita de textos. Os resultados de nossas pesquisas mostram que os professores utilizam mais o ensino da gramática na prática da leitura do que na prática da escrita. Esse resultado foi surpreendente, pois não era esperado.

Cabe ressaltar que essa tomada de posição depende de como o professor constrói os dispositivos didáticos no ensino da gramática, ora estabelecendo relação e dando ênfase às atividades de leitura, ora às de escrita. Essa é uma ação autônoma do docente.

A gramática não pode ser pensada como um ponto de vista utilitarista, mas como um domínio de autonomia própria, de conhecimento enquanto tal. Esse é um princípio que eu defendo fortemente. O domínio da gramática é essencial à comunicação, por isso vale a pena investir em cursos que ministram conhecimento de sua própria língua, através das regras gramaticais que a constituem. Esse é um conhecimento extremamente importante, ele é tão fundamental quanto o conhecimento em Geografia e em História, por exemplo.

A segunda razão para ensinar gramática está na importância de trabalhar sobre a própria língua, na medida em que esse estudo se transforma em conhecimento, em domínio dessa língua, em poder. É nesse sentido nossa defesa de que a língua precisa ser objeto de conhecimento, de análise, de manipulação, pois, dessa forma, ela acaba sendo objetivada. A partir de tal ponto de vista, trabalhar sobre a língua no plano gramatical é o que permite transformar a relação com sua própria língua, dando domínio, poder sobre seu uso. O conhecimento da gramática como tal permite que o aluno estabeleça nova relação com a língua, tanto na prática da leitura quanto da escrita.

Nesse contexto, é fundamental que o professor saiba de modo preciso como e sob qual teoria de referência ele vai realizar esse trabalho, e cabe ressaltar que há um grande debate sobre a questão de como ensinar gramática. Há um grupo que se inspira e defende a reforma do ensino da gramática, que foi desenvolvida nas décadas de 70 e 80. Eles defendem dois princípios da análise da frase, com base na sua constituição, com clara diferença entre função e categoria. No entender desse grupo, um curso com ensino específico de gramática é possível, viável e útil. E é nessa perspectiva que se inscreve o ensino de língua realizado na Suíça romanda.

Pode-se dizer que uma maneira de lidar com o trabalho gramatical, com sua análise, de modo estimulante, consiste em realizá-lo através da manipulação das regras da língua. Vale destacar aqui o livro de Suzanne G. Chartrand⁹ sobre a manipulação da gramática. É uma obra que desenvolve todo tipo de manipulação que se pode fazer com a língua. A autora mostra em seu livro que, por meio da manipulação da língua, é possível construir noções gramaticais para usar essa língua. Defendemos que o trabalho com e sobre a língua seja realizado por meio de

atividades sistemáticas que funcionam como um *atelier*, como um corpus para manipular a língua, para se divertir com ela, enfim, um trabalho interessante e divertido para dominar o idioma.

Há uma terminologia que se inscreve na reforma do ensino de gramática, dando continuidade ao princípio reformador desse ensino e é nele que nossas pesquisas se inspiram e que fundamentamos nosso trabalho. Na formação dos professores, tomamos o mesmo posicionamento. A nosso ver, a formação docente é muito curta, pois é complicado mudar as atitudes, mas é nessa perspectiva que nosso trabalho se fundamenta. Procuramos dar aos estudantes um quadro bastante geral das principais noções gramaticais, e também das categorias, depois os levamos a realizar atividades de manipulação. É um trabalho bem sistemático que não funciona mal, ou seja, produz bons resultados.

Mesmo assim, no que diz respeito ao ensino de escrita e de leitura, observamos uma mistura nas abordagens de ensino de língua. Um problema que enfrentamos aqui em Genebra, e nos parece bastante grave, é que a maioria dos professores de francês da Suíça romanda não apresenta coerência na sua prática em sala de aula, em relação ao quadro teórico gramatical e de gêneros de texto ensinado na Universidade. No meu ponto de vista, no do GRAFE e dos pesquisadores suíços romandos, é fundamental que se faça uma escolha do método de ensino, que sejam feitas seleções do material a ser trabalhado nas diferentes faixas etárias e em cada ciclo.

CW: Sim, geralmente, os professores orientam seu ensino com base em um livro didático, que, muitas vezes, acaba gerenciando o ensino. Qual é seu posicionamento sobre o uso do livro?

BS: Vejo o livro como um dos tantos instrumentos que podem auxiliar no trabalho do professor. Todavia, apresento duas razões para que o professor não organize todas as atividades didáticas com base somente em um livro didático, sejam elas voltadas ao ensino de leitura, gramática, oral ou escrita. Não aconselho o uso de um livro único, pois é preciso fazer uso de diferentes instrumentos, tais como de um livro específico de leitura, outro de gramática, outro de ortografia e ainda um de vocabulário. E o segundo motivo é que o livro de francês usado em Genebra está configurado sob a terminologia romanda, e o professor formador tem o compromisso de conferir com o futuro professor o material usado no ensino de língua, no contexto em que esse vai futuramente trabalhar/ensinar.

Entendo ser de fundamental importância que haja coerência entre as instruções oficiais, os planos de estudo

⁹ O professor Schneuwly refere-se ao livro *Les manipulations syntactiques – Des précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (Chartrand, 2013). A autora citada é professora didaticista do francês na Faculdade de Ciências da Educação no Departamento de Estudos sobre o Ensino e a Aprendizagem na Universidade do Quebec, no Canadá. Há 25 anos, Chartrand realiza pesquisas na área da formação do professor com enfoque no ensino da gramática e da escrita no nível secundário do Quebec. Desde 2007, a estudiosa trabalha na perspectiva da progressão dos objetos ensinados em francês no curso da escola obrigatória.

e a formação do professor. É nosso papel de formadores ensinar os acadêmicos a dominarem o manual de francês (MF) em uso nas escolas genebrinas, no entanto, nós estamos em desacordo com o conteúdo desse manual, mas considerando que os futuros professores deverão fazer uso desse livro no ensino do primário e do secundário, precisamos trabalhar com e nesse material durante a formação inicial dos futuros professores. Sob tais condições, vivemos uma situação de incoerência para a qual precisamos encontrar uma solução. Essa é a nossa dificuldade, pois temos uma visão clara e sistemática do ensino, todavia, as instruções oficiais e o livro de francês em uso não condizem plenamente com as noções que defendemos e ensinamos aos licenciandos.

Volto então a fazer referência ao manual editado pela canadense Suzanne G. Chartrand, cujo ponto de vista é o mesmo que defendemos hoje no que se refere ao ensino de gramática. É um livro que retrata a síntese de como melhor ensinar, tendo como base as noções de especialistas como: J.-P. Bronckart, De Pietro, entre outros. Ou seja, os melhores especialistas do ensino da gramática manifestam-se nesse livro. A obra faz uma síntese para os formadores dos professores e para os professores. Não é um material voltado aos pesquisadores, mas sim para professores e também para formadores de professores.

CW: A partir dos anos 2000, iniciou-se um movimento voltado a trabalhar a língua com base nos gêneros textuais usados nas mais variadas instâncias discursivas, principalmente após a publicação do livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Schneuwly e Dolz, traduzido em 2004. O estudo dos gêneros textuais via sequências didáticas tomou força com a campanha nacional de estímulo à produção escrita intitulada “Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro”, estendida, em 2008, também ao ensino fundamental e médio, abordando um gênero para cada dois anos (ciclos). Esse movimento deu origem a muitas reflexões nesse campo teórico (Brait, 2002; Marcuschi, 2002, 2008), mas, na prática da sala de aula, ainda restam muitas dúvidas e incertezas. Então, pergunto, como inserir de modo sistemático o ensino dos gêneros textuais e das sequências didáticas na formação dos professores de línguas? E também em cursos de formação continuada aos profissionais em serviço? Quais são os resultados apresentados pelas pesquisas que investigam a ação docente na sala de aula sobre o ensino dos gêneros textuais?

BS: Uma parte dessa pergunta já foi respondida nas questões anteriores, mas acrescento dois ou três aspectos essenciais. Uma questão relevante e que precisa ser pensada é que há uma tendência no Brasil, e também aqui em Genebra, de querer ensinar os futuros professores a produzirem sequências didáticas. Eu não concordo com essa iniciativa porque, para elaborar uma sequência didática, faz-se necessária uma análise do gênero e a realização desse estudo é um trabalho muito complexo. Eu acredito

que o professor não deva fazer tudo, ou seja, ao mesmo tempo produzir material e também ensinar.

O indicado é que o profissional selecione sequências já produzidas, observando como elas foram feitas, variando-as e adaptando-as à realidade de sua turma. Sugiro que o professor selecione e trabalhe com modelos bem construídos com base nos gêneros mais conhecidos e que mais circulam socialmente. Eu não oriento o futuro professor a construir uma sequência didática, mas apresento sequências do gênero que vamos trabalhar, pois, a meu ver, existem autores especializados e a eles compete a tarefa de elaborar sequências didáticas dos diferentes gêneros de texto que circulam em nosso meio. Ao professor compete a função de preparar suas aulas e de ensinar.

Nessa ótica, o professor formador deve selecionar, analisar e adaptar um modelo de gênero, fornecendo textos para que os futuros professores leiam, estudem e aprendam como ensinar esse gênero em aula, tendo também noção de como se pode defini-lo e caracterizá-lo. O ensino da produção escrita, por exemplo, permite uma variedade de procedimentos metodológicos e cada professor tem autonomia para preparar diferentes dispositivos didáticos, na medida em que trabalha um dado gênero de texto. É, então, de fundamental importância que o formador ensine ao futuro professor o que é um gênero, como ele se caracteriza, para que serve, bem como o prepare para selecionar e investigar diferentes sequências didáticas que podem sistematizar o ensino de um gênero. Enfim, o formador tem a função de instrumentalizar o futuro professor para que ele seja capaz de trabalhar diversos gêneros com seu aluno, nos diferentes ciclos do ensino primário e secundário.

Depois de caracterizar o gênero, ver a sequência didática e conferir as escolhas feitas pelo autor para trabalhar aquele texto, o professor inicia seu trabalho em aula. Deve conferir quais escolhas foram feitas e por que elas constituem essa sequência. O professor precisa fazer uma análise crítica sobre as escolhas feitas pelos autores das sequências didáticas do gênero em estudo. Deve tomar como base um bom modelo de ensino de gênero.

Entendo que o licenciando precisa aprender a criticar e a utilizar o material já disponível para o ensino, já que a elaboração de boas sequências de gêneros levaria muitos meses e isso implicaria muita dedicação, muito conhecimento do gênero e muito trabalho. Em contrapartida, o professor deve ser capaz de fazer a crítica, analisando se o material foi bem construído ou não. Cabe ao professor formador ensinar ao futuro professor a fazer um uso crítico do material existente. É nesse sentido que formamos nossos professores na UNIGE. Nós não os preparamos para produzir sequências didáticas, mas os orientamos a utilizar de modo crítico o material disponível no mercado, adaptando-o à realidade de suas turmas.

Essa é nossa concepção do papel do professor: não de um autor de meios, de métodos de ensino, mas daquele

que sabe analisar, criticar, escolher um bom material de ensino e adaptá-lo a seu contexto de trabalho. Isso porque entendemos que o professor deve dedicar seu tempo a ensinar e não a preparar material, pois levaria meses para construir boas sequências para ensinar um gênero.

Assim como o médico não desenvolve fórmulas, medicamentos, mas conhece e administra o que há no mercado, adaptando-os à realidade de seus pacientes, também o professor deve ser capaz de escolher e usar de modo crítico o material didático e paradidático existente, escolhendo o que serve e descartando aquilo que for menos interessante a seu propósito. Sob essa perspectiva, reitero meu ponto de vista: não compete ao professor produzir material, ou melhor, sequências didáticas de gêneros, mas usá-lo de maneira crítica e saber adaptá-lo ao contexto em que ensina.

CW: De que modo esse processo ocorre na formação dos professores em Genebra?

BS: Podemos dizer que o preparamos para saber analisar os instrumentos de ensino, especialmente os manuais disponíveis. Fazemos análises em conjunto sobre diferentes gêneros e, depois, em pequenos grupos, uns trabalham com a leitura da sequência do conto, enquanto outros estudam a sequência de textos de opinião, por exemplo. E após essa aprendizagem em aula, procuramos ensinar como se faz, como é possível adaptar tais sequências. Enfim, esses são os problemas que discutimos em aula. Realizamos estudos críticos. Os futuros professores podem complementar, questionar e investigar as sequências em análise e também suas possibilidades de usos e de ajustes.

No entanto, conforme já dissemos anteriormente, mesmo que seja realizada uma formação docente definida e consistente, ao observar o resultado obtido na pesquisa sobre a ação do professor em sala de aula nas escolas suíças, ainda assim, encontramos sedimentação da prática de ensino na atuação desses profissionais, com perspectivas diferentes daquelas por nós ensinadas, apresentando mistura de diferentes abordagens e perspectivas de ensino.

CW: Embora tenhamos autores pesquisando sobre o processo de ensino da produção oral, o trabalho com esse saber ainda é bastante recente na rede escolar brasileira e também é pouco desenvolvido na formação do professor de língua materna. Gostaria de saber se o ensino da produção oral é tratado com a mesma importância da leitura, da escrita e da gramática. E como esse saber é construído na formação do professor de língua francesa?

BS: Infelizmente, o tratamento não é o mesmo em relação ao ensino da leitura, da gramática e da escrita, pois o ensino do oral é visto, como se diz popularmente, como sendo o parente pobre do ensino, uma vez que o oral é pouco trabalhado na aula de francês. Além disso, na maioria das vezes, quando se faz o ensino do oral, esse

é efetuado via formas textuais, de maneira muito próxima ao ensino da leitura.

Na verdade, o professor pratica a oralização do texto escrito através da leitura em voz alta. Também se costuma trabalhar o oral a partir da produção de uma exposição oral, mas principalmente com base nos princípios que regem o ensino da leitura. Há pouca tradição no ensino do oral no francês, já que as questões práticas desse ensino são bem difíceis de serem ministradas, quando comparadas com o ensino da leitura ou da escrita. No caso da produção escrita, o aluno pode ler seu texto e fazer as correções ao mesmo tempo em que escreve ou depois que o texto está pronto. Já no ensino do oral, há outras questões que entram em jogo e precisam ser consideradas, como é o caso do ritmo, da tonalidade e de diferentes elementos que acabam dificultando sua realização em aula.

Há também uma questão de critério de avaliação e de domínio nessa dimensão que é muito importante. Ou seja, a expressão oral está fortemente ligada à personalidade do aluno, portanto, tenho a impressão de que na medida em que trabalhamos com a exposição oral, acabamos interferindo na sua personalidade, podendo criar situações delicadas para ele. Em resumo, existem inúmeras razões, como as que já mencionei acima, que fazem com que o oral seja pouco praticado em aula.

Nesse contexto, é preciso investigar como se pode avançar um pouco mais com esse *dossier*, a partir de sequências didáticas sobre a expressão escrita que são utilizadas quando se faz uma entrevista ou uma exposição, por exemplo. É importante que o professor trabalhe estratégias do oral, via exposição, mas sem o uso do texto escrito. Diferentes técnicas do oral funcionam bem quando o aluno realiza uma entrevista e não tem a pergunta por escrito; ou quando apresenta uma explicação em aula, ou conta uma história, mas sem se apoiar em um texto impresso. Enfim, existem inúmeras sequências didáticas que podem ser usadas em aula para ensinar o oral, e o debate é um bom exemplo delas. Mas, infelizmente, essa prática é relativamente pouco exercitada nas aulas de língua.

Com base em nossos estudos mais recentes, o que podemos apresentar de diferente é a nova sequência que construímos para o ensino do oral. A equipe do professor Joaquim Dolz (professor do FPSE e também coordenador do GRAFE) está abordando essa prática a partir do método da escuta. Trabalhar sobre a escuta parece ser um bom modo de exercitar o oral. Essa técnica consiste em realizar a escuta com base na escrita do texto a ser ouvido. São estratégias dessa natureza que possibilitam a aprendizagem do oral, por meio da atenção, além de serem atividades interessantes e motivadoras. Nesse caso, é fundamental que se leve em conta a entonação.

No entanto, ainda há pouco material para o ensino do oral e, além disso, é bastante difícil colocá-lo em prática no cotidiano escolar. Quando observamos aulas de francês nas nossas escolas, percebemos que os professores reali-

zam pouca atividade dessa natureza. Ainda não obtivemos sucesso na realização de atividades que desenvolvem a expressão oral. Parece que estamos sendo reprovados na prática desse ensino.

CW: Buscamos, hoje, no Brasil, formar um professor mediador, aquele que seleciona o objeto de ensino e, em conformidade com a estrutura sequencial e hierárquica das sequências de ensino, busca construir em parceria com o aluno o objeto ensinado, via aprendizagem. De forma resumida, se é que isso é possível, o senhor poderia traçar um perfil ideal do professor de línguas na perspectiva teórica da Didática das Línguas? As pesquisas voltadas ao processo de organização do trabalho do professor em sala de aula mostram a existência desse profissional atuando nas escolas de Genebra?

BS: É muito difícil responder a essa questão, pois não tenho certeza se realmente existe um professor ideal. Não tenho certeza porque os fatores que fazem com que um professor seja bem-sucedido não implicam que ele tenha o perfil do modelo ideal por nós esperado. É necessário que tenha domínio da abordagem do modelo comunicativo, que seja inovador, criativo. O que se pode observar é que há professores que ensinam por meio de métodos mais clássicos, por esses lhe serem mais familiares, e, mesmo assim, apresentam bons resultados junto aos alunos. Esse fator vai depender de como o professor realiza seu trabalho e do resultado que obtém na aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, temos a concepção de que não há necessidade de ser um professor ideal, pois o sucesso do trabalho de um professor depende de variados fatores tais como conhecimentos de ensino, dedicação à preparação, planificação das aulas, de suas convicções, de sua relação com os alunos. Enfim, o bom desempenho de um professor depende da clareza que ele tem sobre o objeto de ensino e também do modo como aborda esse objeto. Assim, mesmo o professor que utiliza um método mais clássico, no entanto sabe discernir bem o objeto em estudo, ele tende a obter mais sucesso com os alunos do que um professor que usa uma abordagem inovadora, reflexiva (como é o caso da abordagem comunicativa), mas cujo ensino é confuso e inseguro. O registro e a análise das aulas mostram claramente esse resultado.

No meu ponto de vista, é de extrema importância que o professor tenha clareza daquilo que vai ensinar, bem como do modo como vai colocar esse ensino em prática. Nas observações de práticas de ensino, registramos aulas de professores que realmente têm a intenção de inovar, de construir uma aula diferente, mas por não conseguirem ser claros e objetivos na sequência de ensino, acabam não obtendo sucesso com a aprendizagem dos alunos, pois esses encontram dificuldades e não conseguem aprender a lição proposta, demonstrando estar completamente perdidos.

Contrariamente, também vimos professores que usam métodos mais clássicos, com aulas mais tradicionais, mas que têm domínio do saber que estão trabalhando, e, por isso, conseguem bons resultados com os educandos. Portanto, devemos ser muito prudentes ao falar de professor ideal, ou de um modelo ideal, uma vez que isso é muito relativo, depende de diversos fatores e não somente do fato de o método abordado em aula ser mais ou menos inovador.

Finalizamos defendendo nosso ponto de vista, mas não determinamos qual é o modelo do professor ideal, uma vez que isso poderia ser perigoso, já que o sucesso do ensino depende de muitos fatores e não somente do método abordado em aula.

CW: Em vários estudos do grupo GRAFE, como é o caso do artigo “Les constructions de l’objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant”, de Sales Cordeiro e Schneuwly (2007), fala-se em memória didática. Então, pergunto, em que consiste essa memória didática? Qual sua relação com o objeto de ensino, ou melhor, com o processo de ensino e de aprendizagem?

BS: Essa questão também já foi abordada, ainda que não tenha sido respondida de modo direto. Temos feito pouca pesquisa sobre a memória didática e ainda estamos no começo desse estudo. A memória didática é a capacidade que o professor tem de capitalizar tudo que ele já trabalhou com os alunos. O professor é o guardião da memória daquele ensino, das atividades que já foram trabalhadas e daquelas que ainda serão estudadas. Ele mantém as referências, os modos de reinvestir na sequência de ensino e na aprendizagem.

Vale reforçar que o processo de ensino e de aprendizagem depende essencialmente do trabalho do professor, pois o profissional que consegue mobilizar bem o ensino já produzido, consegue construir atividades de retomada junto aos alunos, obtendo bons resultados na aprendizagem e reforçando o princípio de que é o professor quem cria a memória didática em aula. Pode-se dizer que não é a memória da cabeça do indivíduo, mas a memória da turma. Trata-se de uma memória coletiva.

O professor deve ser capaz de resgatar o que já foi visto, criando ligação entre o saber velho com o novo. Precisa desenvolver a capacidade de transformar didaticamente todo o conteúdo já abordado, criando ligação e sentido com o saber que ainda está por vir. Enfim, é por meio da memória didática que o professor retoma e antecipa o saber em estudo. Ele deve estabelecer uma ligação entre aquilo que já foi feito, reorganizando e religando o saber em construção.

A memória coletiva é o dispositivo didático que permite que saberes mais difíceis possam ser ensinados e apreendidos em aula. No início, os alunos não sabem tudo (não têm noção do saber como um todo) e o objeto de ensino fica mais claro na medida em que é construída

essa relação com o saber já visto e já apreendido por eles, e também em relação àquilo que ainda será estudado. Então, a capacidade de criar a memória didática é um gesto docente extremamente fundamental, ainda pouco estudado por nós, mas que está em nossos futuros planos de pesquisa. Já existe algum material sobre essa questão, mas ainda há muito a investigar sobre o tema.

O conceito de memória didática está ligado à memória da turma, enquanto memória coletiva. O autor que mais abordou sobre esse tema é Maurice Halbwachs (1950). Ele tem um livro bastante interessante sobre a memória coletiva¹⁰. Nós usamos esse conceito para produzir estudos sobre a construção da memória didática juntamente com os alunos. Esse é um domínio muito fascinante, mas também muito, muito complicado. E quando refletimos de modo crítico sobre a formação do professor, vemos que é de grande importância dedicar atenção a essa questão e que, até o momento, apenas nos voltamos à teoria e agora é preciso investigar mais sobre a memória didática na ação prática cotidiana do docente, já que esse é um tema muito interessante e precisa ser melhor trabalhado.

CW: O senhor poderia esclarecer qual é a diferença entre saber a ensinar e saber para ensinar?

BS: Particularmente, sob o ponto de vista didático, a diferença entre saber a ensinar e para ensinar é bem complicada. O saber a ensinar é aquele que está no plano de estudo, nos manuais, que é definido pela instituição de ensino. Mas evidentemente há uma margem, uma vez que o plano de estudo pode ser interpretado e as instruções oficiais nem sempre são bem claras sobre esses conteúdos. Além disso, há um saber a ensinar que é definido pela profissão, que se transmite de professor para aluno. É o saber que a instituição oficial reconhece e espera que cada professor ensine aos estudantes.

Já os saberes para ensinar são aqueles de que o professor dispõe para realizar seu trabalho em aula, isto é, são conhecimentos de caráter mais prático para efetuar sua profissão. É um saber bem diferente que consiste, por exemplo, no conhecimento da transposição didática, em conhecer como ela funciona, dominar os saberes que dizem respeito à didática, à realização concreta do trabalho em aula. São os diferentes gestos do professor, mas também saberes que englobam conhecimentos nas áreas de Sociologia da Educação, Psicologia e História da Educação.

São saberes que permitem ao professor se situar como profissional da educação, em relação à ação de seu ensino. Em síntese, os saberes para ensinar são extremamente vastos, principalmente os saberes das Ciências da Educação, mas também são saberes gerais da Didática, tais como gestos didáticos e processo de sedimentação.

Através desses saberes, o professor se situa no campo profissional enquanto tal, diante do saber, tomando consciência de seu trabalho de educador. Como ele vai agir quando está em aula? O profissional precisa ter conhecimentos interculturais para saber lidar com as diferentes posições culturais de seus alunos, na realidade de cada turma. Ele deve ter 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 os saberes para ensinar, aqueles que não são saberes diretamente a ensinar, mas ajudam o professor a se tornar um profissional competente.

CW: No Brasil, boa parte dos professores da rede do ensino básico organiza e ministra suas aulas a partir de um livro didático, trazendo esporadicamente atividades extras. No ensino de francês em Genebra, o livro é utilizado? Os futuros professores de francês recebem formação para construir um material didático apropriado a cada ciclo? O que o senhor pensa sobre o uso do livro didático no ensino de línguas?

BS: Como já especifiquei em uma resposta anterior, acho que na questão três, penso que os professores devem usar o livro didático que está à disposição no ensino de suas aulas. O problema é que os instrumentos atualmente em uso na Suíça romanda não são adequados. O manual não apresenta adequação nem ao ensino da gramática, nem da teoria do texto e se constitui em um livro único, com base em uma única lição, na qual se trabalha tanto o ensino da leitura, da gramática, quanto da escrita. Dessa maneira, todo o saber é ministrado de modo misturado, sem objetivos precisos para cada objeto de ensino.

A lógica do livro único é para mim uma contradição no plano de estudo. Mas é também uma contradição ao profissionalismo do docente. De todo modo, com o uso de um livro único, o professor se torna escravo do manual. Já com o uso de mais instrumentos, com um manual de gramática, com um manual de ortografia, um manual de leitura ou com o uso de variados textos, extraídos de diferentes fontes de comunicação, e com sequências de ensino diversas para ensinar a leitura, o oral e a escrita, ele consegue ser mais autônomo e produzir um ensino de melhor qualidade. Nesse caso, é ele quem constrói o dispositivo didático, quem estabelece as ligações que julga mais pertinentes ao ensino em conformidade com o plano de estudo, tornando-se, assim, um profissional que tira dos instrumentos o que eles têm de melhor, produzindo um trabalho autônomo. O professor se torna mais livre, mais profissional, pois tem à sua disposição instrumentos diversos, quando comparado com aquele que ministra sua aula a partir de um único livro.

¹⁰ Trata-se do livro *La mémoire collective*, publicado em 1950 em Paris, pela editora Les Presses Universitaires de France.

Sou um forte defensor do uso de material pelos professores no ensino. No entanto, defendo o uso de instrumentos diversificados, os quais ressaltam o importante papel do professor como aquele que ensina e mediador. Digo não ao livro único e defendo o uso de instrumentos variados, os quais enriquecem e profissionalizam o trabalho do professor, permitindo que ele ajuste o material em conformidade com as necessidades de sua turma.

CW: Não poderia finalizar nosso diálogo sem falar sobre um tema bastante complexo e polêmico: o processo de avaliação. Ao ler o artigo “Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua”, de Schneuwly e Sales Cordeiro (2010), notei que vocês falam em regulações internas e regulações pontuais (locais) nas sequências de ensino. Se bem entendi, essas regulações são estratégias avaliativas, principalmente para reforçar ou mesmo reformular as atividades propostas, quando o professor percebe que seu aluno apresenta dificuldades na aprendizagem. Como funcionam esses dispositivos reguladores e qual sua relação com a avaliação formal do sistema escolar?

BS: Nós fazemos uma clara diferença entre a avaliação interventiva e a avaliação formativa ou somativa. Nós falamos muito sobre o termo de regulação da aprendizagem, dedicamos muitos estudos a essa questão. Cabe destacar que distinguimos dois níveis de regulação: a local e a interna.

A regulação local está diretamente voltada à produção do aluno, com o trabalho que ele está realizando, conferindo se apresenta dificuldades na aprendizagem, e

como o professor pode auxiliá-lo a superar seus obstáculos. Nessa situação, o professor observa o comportamento do aluno e corrige diretamente sua atividade. Na regulação local, o professor faz observações e ajustes o tempo todo, ele regula a aprendizagem do aluno, trazendo subsídios para auxiliá-lo quando há necessidade. Mas, nesse caso, não se trata de dar nota.

Já a segunda forma de regulação, as regulações internas são, de certa forma, algumas do nível interventivo e outras de caráter formativo. Por exemplo, se faço uma produção de texto inicial, observo o que funcionou e o que não funcionou na proposta trabalhada, podendo dar ou não uma nota. Essa regulação permite ao professor decidir quais são os objetos que ele vai avaliar na atividade realizada, atribuindo nota ou não a seu aluno, mas dando prioridade a sanar os problemas encontrados na aprendizagem. Assim, a regulação interna consiste em dispositivos de ensino e fornece informações sobre toda a turma, mas não de maneira imediata no processo interno de aprendizagem de cada aluno, individualmente.

Nesse contexto, a função primeira da avaliação somativa (formativa) não é a de regular a aprendizagem do aluno, mas de mostrar quem está aqui (neste nível de conhecimento) e quem ainda não chegou aqui (tendo como referência a meta mínima da aprendizagem). Enfim, a escola apresenta uma avaliação seletiva, determinando o nível de aprendizagem dos alunos, situação que, a nosso ver, é necessária, pois eles precisam ser situados em relação aos outros, dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Isso é normal, é característica do sistema de avaliação e também do sistema de ensino.

Nós distinguimos a regulação interna e local no processo de aprendizagem, atribuindo função secundária à avaliação formativa do aluno, com enfoque pontual ou geral no processo de aprendizagem do saber ministrado. É assim que entendemos o processo avaliativo no ensino de língua. Nós trabalhamos mais com o processo de regulação do que com o de avaliação propriamente dito, via nota.

Referências

- ANTUNES, I. 2009. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo, Parábola, 238 p.
- BRAIT, B. 2002. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: R. ROJO (org.), *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo, Mercado Aberto, p. 15-25.
- CHARTRAND, S.-G. 2013. *Les manipulations syntactiques. Des précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Quebec, CCDMD, 64 p.
- DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios da língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, 32.1:237-260. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>
- GERALDI, J.W. 2006. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 136 p.
- HALBWACHS, M. 1950. *La mémoire collective*. Paris, Les Presses Universitaires de France, 204 p.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. *Introduction to Functional Grammar*. Londres, Arnold, 750 p.



Figura 1. Professor Bernard Schneuwly e Professora Cleide Inês Wittke.

Figure 1. Professor Bernard Schneuwly and Professor Cleide Inês Wittke.

- MARCUSCHI, L.A. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A.P. DIONÍSIO; A.B. MACHADO; M.A. BEZERRA, *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 19-36.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola, 295 p.
- NEVES, M.H.M. 2003. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo, Contexto, 174 p.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). 1998. *3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação.
- POSSENTI, S. 2002. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 95 p.
- ROJO, R. (org.). 2002. *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo, Mercado Aberto, 247 p.
- SALES CORDEIRO, G.; SCHNEUWLY, B. 2007. Les constructions de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et Formation*, **96**:67-79.
<http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.903>
- SCHNEUWLY, B.; SALES CORDEIRO, G. 2010. Gêneros na escola: forma escolar ensino-aprendizagem de lingual. In: A.M. ESPINOZA et al., *30 olhares para o futuro*. São Paulo, Escola da Vila-Centro de Formação, p. 91-97.
- SCHNEUWLY, B.; 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, Presses Universitaires de Rennes, 432 p.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo, Mercado de Letras, 239 p.
- TRAVAGLIA, L.C. 2003. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo, Cortez, 245 p.
- TRAVAGLIA, L.C. 2004. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: C. HENRIQUES; D. SIMÕES (orgs.), *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro, Ed. Europa, 2004.
- WITTKE, C.I. 2007. *Ensino de língua materna: PCNs, Gramática e Discurso*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 184 p.
- WITTKE, C.I. 2011. *O efeito discursivo da descrição escolar em manuais de língua estrangeira*. Pelotas, Editora e Gráfica Universitária da Universidade Federal de Pelotas, 147 p.
- WITTKE, C.I. 2015. *Ensino de língua e formação docente. Reflexão teórica e diálogo com professores*. Saarbrücken, Verlag Editora, Novas Edições Acadêmicas, 94 p.

Submetido: 16/12/2015
Aceito: 31/07/2016