

## O SABER A ENSINAR E PARA ENSINAR NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

Cleide Inês Wittke

Universidade Federal de Pelotas [cleideinesw@yahoo.com.br](mailto:cleideinesw@yahoo.com.br)

**Resumo:** A importância do conhecimento e do domínio da didática na formação inicial de um professor já deveria ser uma questão resolvida, no entanto, esse tema ainda gera polêmica, fomentando investigações que servem de foco a pesquisas acadêmicas voltadas ao ensino e à aprendizagem. O baixo valor e o pouco espaço dado às disciplinas direcionadas à prática docente, ao *saber para ensinar*, via experimento e reflexão sobre diferentes metodologias, técnicas e o exercício da transposição didática, pode ser um dos principais indicadores da baixa qualidade na formação docente e no ensino/aprendizagem, aqui, no caso, de português, na rede escolar brasileira. Como professora formadora de professores de línguas, essa problemática tem sido tema de minha prática docente no âmbito do ensino e da pesquisa, pois acredito ser função do formador preparar o licenciando a ser capaz de fazer escolhas, de saber selecionar e usar diversos materiais didáticos, em especial, o livro didático; de planificar suas aulas; de criar dispositivos didáticos próprios a diferentes objetivos; de identificar modos de interagir com o aluno; de conhecer estratégias para avaliar a aprendizagem, enfim, de muni-lo com informações, recursos e estratégias que darão segurança a seu agir profissional. Este trabalho tem como objetivo tecer uma resenha teórica sobre a construção do saber na formação inicial do professor de língua, destacando o importante papel da didática nesse processo, buscando apontar caminhos viabilizadores de uma formação e de um ensino mais produtivo. Para tanto, norteamos nossa abordagem a partir da definição de língua como um processo constante de interação verbal, no qual alguém diz alguma coisa a outro alguém, com dada intenção, em determinadas circunstâncias discursivas. Quanto à formação do professor, tomamos como base o princípio de que a profissão docente apresenta duplo estatuto, envolvendo o saber *a ensinar* e o saber *para ensinar*. Entendemos que essa dupla face precisa ser levada em conta no processo de formação do profissional da educação. Então, ao estudar o saber sob sua face voltada ao objeto de ensino (*a ensinar*), defendemos que o professor de língua vai realizar ação produtiva se selecionar o texto (gênero de texto) como ponto de partida e de chegada de seu trabalho com a linguagem/língua na sala de aula. Por conceber o ensino de língua como uma ação social, defendemos que ele seja desenvolvido como um processo de constante escuta, leitura/interpretação e de produção de textos orais e escritos. Em contrapartida, ao estudar o saber sob a perspectiva de *para ensinar*, da ação específica do professor em aula, o conhecimento volta-se a reflexões sobre técnicas e práticas específicas desse agir social, tendo a Transposição Didática como ferramenta básica. Vemos a realização de pesquisas, projetos e o diálogo com o professor em serviço como um dos caminhos que possibilitam mudança na abordagem do ensino de língua, na medida em que formarmos um professor pesquisador, questionador e crítico. Mas como colocar esse ponto de vista em prática? Realizamos nosso estudo na busca de respostas a essa questão.

**Palavras-chave:** Formação docente 1, Ensino de língua 2, Duplo estatuto do saber 3.

### Introdução

Nas últimas décadas, muitas discussões e pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de qualificar o ensino de língua, principalmente, no quesito referente à formação docente. Com base no

ensino de língua como uma ação social (BRONCKART, 2012) e nos estudos voltados à didática das línguas, via gêneros de texto (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009, 2010), centramos nossa investigação no ensino e também na formação do futuro professor. Para tanto, investigamos sobre a ação docente, problematizando sua atuação em sala de aula, tanto no que diz respeito aos saberes *a ensinar* (conteúdos oficiais e específicos das disciplinas de referência), quanto aos saberes *para ensinar* (domínios e técnicas próprias das disciplinas das didáticas: da leitura, da escrita e da gramática).

Sob tais condições, o objetivo deste artigo é refletir sobre a realidade do ensino de língua no meio escolar, com atenção especial no objeto a ser ensinado e na ação docente, bem como na ênfase sobre o importante papel que as disciplinas de didática exercem na formação inicial e continuada do professor, pois elas o preparam para lidar com o saber (*a ensinar* e *para ensinar*), habilitando-o a produzir dispositivos didáticos e planos de trabalho. Além disso, essas disciplinas têm como função preparar o futuro professor a lidar com o aluno, na proporção em que media o saber (objeto a ser ensinado), capacitando o profissional a avaliar e aperfeiçoar o resultado obtido: o objeto efetivamente ensinado, a aprendizagem.

Segundo Schneuwly et al. (2012), o processo de ensino e de aprendizagem se alicerça no triângulo didático que engloba professor, aluno e saber, questão já bastante discutida e trabalhada pela teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1985; HALTÉ, 1998; PETITJEAN, 1998; GARCIA-DEBANC, 1998; SCHNEUWLY e DOLZ, 2009; SCHNEUWLY, 2014), a qual serve de embasamento teórico a este estudo, juntamente com discussões sobre ensino e formação docente realizadas pela teoria da Didática das Línguas (CORDEIRO e SCHNEUWLY, 2007; SCHNEUWLY e DOLZ, 2009; SCHNEUWLY et al., 2013).

Considerando que o ensino de língua tem como meta desenvolver as capacidades de leitura (compreensão e interpretação), de produção de textos orais e escritos (via gêneros textuais) e do uso adequado das regras linguísticas e gramaticais do português, desenvolvemos nossa reflexão a partir de dois eixos temáticos. O primeiro centrado em elementos que constituem o saber e o segundo direcionado a questões próprias ao saber *para ensinar*. De modo geral, refletimos sobre: O que ensinar nas aulas de língua? Com qual objetivo? Sob quais dispositivos didáticos efetuar essa prática? Como formar um professor de língua competente? Seguimos, então, tematizando acerca da importância de colocar as didáticas (de leitura, de escrita, de gramática, de literatura) como disciplinas centrais na formação do futuro professor.

## **Importância da didática na formação docente: uma questão metodológica**

Tendo como base a formação do professor de língua na realidade brasileira, em especial, no contexto de uma universidade federal onde trabalho, no sul do país, e também em experiências vivenciadas com colegas de área em eventos em todo o Brasil, acredito que um dos problemas cruciais na formação de nossos professores de língua para o ensino básico está na pouca valorização e na pouca destinação de carga horária voltada aos saberes para ensinar (didáticos, psicológicos, pedagógicos e culturais). Defendo que os saberes voltados à formação docente - no que diz respeito a saberes *para ensinar* - sejam de extrema importância, pois são essenciais para capacitar o professor a desempenhar com competência sua profissão. Na maioria das universidades brasileiras, esses saberes são atribuídos a três ou quatro disciplinas de estágio que o licenciando realiza ao longo do curso. No entanto, é sabido que tais disciplinas, tanto em função dos objetivos propostos quanto pelo modo como são ministradas, não conseguem dar conta dos saberes necessários para capacitar o professor no domínio do saber *para ensinar*.

Nesse sentido, Schneuwly<sup>1</sup> explicita que é através dos saberes desenvolvidos nas diferentes disciplinas de didática que o professor se situa no campo profissional, tomando consciência de seu trabalho de educador. Para ter domínio sobre o agir docente, ou melhor, de como vai agir no decorrer de suas aulas, o professor precisa ter noções de Ciências da Educação, de Sociologia, de Psicologia. Enfim, o profissional precisa ter domínios e conhecimentos que o possibilitem a lidar social e culturalmente com a realidade de seus alunos. O didaticista suíço vai além e diz que o professor deve receber formação sobre conhecimentos interculturais, pois somente assim saberá lidar com as diferentes posições culturais de seus alunos e construirá noções do processo de aprendizagem, estando apto a resolver dificuldades e impasses que surgem no cotidiano da sala de aula.

Tomando como exemplo o sistema tripartido de formação docente realizado na Universidade de Genebra (UNIGE), acreditamos que a implementação de mais disciplinas didáticas nos Cursos de licenciatura, com foco na História da Educação, na Psicologia, na Sociologia, bem como em técnicas, domínios e conhecimentos próprios do agir do professor pode ser uma medida que aperfeiçoe a formação docente e também a qualidade do ensino de língua nas escolas brasileiras.

---

<sup>1</sup> Ver nas referências bibliográficas Wittke e Schneuwly (2016), uma entrevista concedida pelo didaticista à autora deste trabalho, publicada na revista Calidoscópico.

Conforme Schneuwly et al. (2012, p. 451), o estágio em responsabilidade (de docência) é assumido por um professor formador (universitário) e por um professor formador de terreno (formateur de terrain<sup>2</sup>). Este último acompanha regularmente o estagiário na sua prática docente, e, como há troca, intercâmbio com a equipe de pesquisa correspondente à disciplina do estagiário, isso permite múltiplos movimentos de alternância entre a formação na prática escolar e o ensino na universidade. Esses movimentos se dividem em: 1) formação profissional prática nas escolas; 2) formação teórico-prática que articula a formação sobre o terreno, incluindo análise das práticas (didáticas e abordagens transversais) e pesquisa; 3) pesquisa científica sobre as práticas em todas as dimensões.

De modo geral, a primeira etapa é assumida pelos formadores de terreno em colaboração com professores universitários com cargas de ensino. Já a etapa dois é efetuada, sobretudo, por professores com cargas de ensino, integradas em equipes de pesquisa. A terceira é de responsabilidade dos professores e mestres de ensino e de pesquisa (MER), em estreita relação com as cargas de ensino, que constituem o verdadeiro ponto de articulação da formação, ligando a prática com a pesquisa e, de certo modo, a prática profissional com as disciplinas científicas.

Mesmo que esse sistema pareça *perfeito*, pelo menos, ao ser comparado com a realidade de formação, principalmente referente à sistemática de estágios na universidade federal onde atuo, Dolz (WITTKE e DOLZ, 2015) argumenta que as bases, os fundamentos linguísticos, em Ciências da Educação e em Psicologia não são suficientes para a didática das línguas. Segundo o didaticista da Unige, o ensino e a aprendizagem das línguas, o trabalho concreto precisa de uma operacionalização dos conceitos que podem servir para o professor nas práticas e não é unicamente importante para os licenciandos, pois uma formação com alternância entre a teoria e a prática é também fundamental para o formador universitário fazer experiências, bem como elaborar uma teoria mais operacional, referente às experiências vivenciadas pelos estagiários.

Também explicitando como funciona o processo de formação docente na Universidade de Genebra, Cordeiro (WITTKE e CORDEIRO, 2016) explicita haver, nos dois primeiros anos de formação, duas disciplinas de Didática do Francês, I e II. No primeiro ano, os licenciandos são

---

<sup>2</sup> No sistema de educação suíça, mais especificamente em Genebra, os formadores de terreno são professores encarregados por uma ou várias horas com vistas a acompanhar os estagiários sob sua responsabilidade, em colaboração direta com as cargas universitárias de ensino, atividades desempenhadas pelos professores formadores. A avaliação do estudante em estágio se faz de maneira conjunta através de encontros tripartidos, envolvendo o professor formador, o professor de terreno e o estagiário (SCHNEUWLY et al., 2012, p. 455).

preparados somente para a etapa de apresentação da situação de comunicação. Eles escolhem um gênero com o qual querem trabalhar e discutem com o professor que vai recebê-los na escola.

Nas duas primeiras semanas, os acadêmicos observam a aula de um professor para ver como ele ensina a produção escrita e, além disso, podem fazer uma entrevista com o profissional, se necessitarem de mais informações sobre sua prática docente. Feito isso, os acadêmicos voltam a ter aula na universidade e depois retornam para o trabalho no *terrein* (na escola), realizando a apresentação da situação de comunicação. Eles já escolheram um gênero e, no primeiro ano, se dedicam a uma primeira produção: a chamada produção inicial. Depois, os futuros professores analisam as produções dos alunos, conferindo o que fizeram, vendo o que funcionou e aquilo que deixou a desejar. Passam à apresentação da situação e à produção inicial, dando início à sequência didática. O acadêmico volta para a universidade e o professor titular dá continuidade à sequência iniciada pelo estagiário, estabelecendo um trabalho de parceria na formação.

No segundo ano, que, na verdade já é o terceiro de formação, os acadêmicos têm três ou quatro aulas na universidade e novamente duas semanas de *temps de terrain* (na escola); depois, mais duas semanas de aula, na universidade. Nessas duas primeiras semanas, como eles já fizeram no ano anterior a apresentação da produção inicial, são preparados para trabalhar com um novo gênero, outra série/ano, um novo professor. O contexto muda, pois não se trata de continuidade do trabalho realizado no ano anterior. O sistema é organizado de modo que os estudantes assistam a anos diferentes, para que possam compreender como funciona a progressão. Nas duas últimas semanas de *terrain*, os acadêmicos analisam as produções feitas pelos alunos e elaboram um módulo a ser desenvolvido em duas semanas. Eles também devem propor um módulo de ortografia, separado do módulo de produção textual.

Tomando como base o exemplo de formação docente descrito acima, cujo modelo tem a didática como centro, damos continuidade ao nosso artigo, refletindo sobre a importância de definir e delimitar o objeto a ser ensinado na formação do professor de língua.

### **Objeto de ensino na formação inicial do professor**

Fazemos nossas as palavras de Bronckart (2012), quando o autor defende que o docente desempenha uma ação social e essa recebe influência direta do contexto em que seu trabalho é realizado, portanto, o professor precisa acompanhar as mudanças sociais de sua época, ajustando-as a sua prática de ensino. Se isso não acontecer, sua ação ficará desatualizada e não atingirá as metas

de leitura e de produção de textos orais e escritos demandados pela sociedade contemporânea. Nesse contexto, vale questionar: Quais são os saberes, e também o saber-fazer, adequados a serem desenvolvidos na formação de um professor de língua competente? Como proceder para formar um professor de língua bem preparado para desenvolver um ensino de qualidade?

Certamente que o professor precisa dominar os saberes a ensinar, quer dizer, estratégias de leitura, de produção escrita e de expressão oral, conhecimentos do processo de comunicação e do uso linguístico, vocabulário, ortografia, conhecimentos literários e culturais, no entanto, também é fundamental que construa uma boa formação sobre os saberes *para ensinar* (SCHNEUWLY, CORDEIRO e DOLZ, 2005). Além de dominar os conteúdos oficialmente reconhecidos pelas instituições de ensino, que constituem as ementas das disciplinas de referência, também os planos de estudo, deve conhecer e dominar técnicas que aperfeiçoem os saberes *para ensinar*, isto é, exercícios e atividades que desenvolvam as práticas didático-pedagógicas.

Schneuwly et al. (2012, 2013) explicitam que a profissão de docente é a única que possui duplo estatuto na sua formação: um voltado especificamente a questões sobre o saber a ser ensinado (domínio e conhecimento dos conteúdos próprios das disciplinas de língua, literatura e suas especificidades), e outro direcionado ao saber para ensinar (domínio e conhecimento sobre técnicas e modos de ensinar os conteúdos em questão, englobando Psicologia, Didática e Pedagogia). Sob essa perspectiva, quais são os objetos de ensino apropriados a serem trabalhados nas disciplinas de referência?

### **Objeto a ensinar na formação do professor de língua**

O conhecimento e o domínio do objeto de ensino são fundamentais para que o professor entenda e seja capaz de qualificar o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua. No entender dos teóricos da Transposição Didática (PETITJEAN, 1998; HALTÉ, 1998, SCHNEUWLY, 1914), o objeto de saber sofre várias transformações até se configurar em objeto de ensino, material apropriado para ser ensinado na escola. Para Chevallard (1985), o saber científico (*savant*) é descontextualizado do meio científico (ou mesmo técnico) e recontextualizado como objeto de ensino, no ambiente escolar, vindo a sofrer novas transformações até se efetuar como objeto ensinado (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009). Com base nas teorias de Transposição Didática e Didática das Línguas, Schneuwly e Dolz (2009) orientam que o objeto de ensino compõe um dos três polos que constituem o complexo processo de ensino e aprendizagem. Juntamente com o

professor e o aluno, o objeto de ensino (o saber *savant* de Chevallard), após diversas transformações, forma o triângulo didático-pedagógico desse processo.

Considerando que o ato de comunicar exige que o sujeito ajuste seu dizer à situação de comunicação/interação, vemos essa questão como essencial no ensino de língua. O docente capacitado elabora situações enunciativas a partir das quais o aluno adquire domínio consciente do uso da língua, proporcionando condições para que seja capaz de ajustar sua mensagem a diferentes situações de comunicação, no meio social em que vive. Cabe reiterar que a função social do professor de língua consiste em ensinar a ler/interpretar e a se expressar falando e escrevendo por meio de textos, via gêneros de texto, como defendem muitos estudiosos da linguagem, dentre eles, Schneuwly e Dolz (2009, 2010), Marcuschi (2002, 2008), Schneuwly e Cordeiro (2010), Dolz e Abouzäd (2015). Nessa ótica, é preciso definir e especificar o que entendemos por gênero textual (ou de texto), destacando o papel das sequências didáticas nessa abordagem interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2008).

Conforme os professores Dolz, Cordeiro e Schneuwly, em entrevista concedida à autora deste artigo (WITTKE e DOLZ, 2015; WITTKE e SCHNEUWLY, 2016; WITTKE e CORDEIRO, 2016), os saberes *a ensinar* são conhecimentos didáticos, são os domínios que o professor deve ter sobre a língua portuguesa, sua gramática, seu sistema ortográfico, a história dessa língua, e também conhecimentos sobre a literatura portuguesa, seus autores, enfim, saberes acerca da leitura, da escrita e sobre o funcionamento das normas da língua. Resumidamente, são os conhecimentos que serão trabalhados em aula: o funcionamento comunicativo da língua, os gêneros orais e escritos, o léxico, o vocabulário, as regras gramaticais. Enfim, são conteúdos específicos para desenvolver a capacidade de ler e produzir textos orais e escritos em diferentes situações enunciativas. O saber *a ensinar* é aquele que está no plano de estudo, nos manuais didáticos, conteúdo definido pela instituição de ensino.

Como os gêneros textuais possibilitam a representação das convenções que regem uma família de textos em uma determinada comunidade cultural, eles são vistos como (mega)instrumentos propícios às situações de comunicação, tornando, assim, a aprendizagem possível. A partir de uma abordagem sociocultural vygotskiana, para Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001, p. 12), o gênero de texto “define o que é dizível, sob quais estruturas textuais, com quais meios linguísticos”. Seguindo essa linha teórica, Dolz e Abouzäid (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”.

Várias pesquisas, como é o caso dos estudos realizados pelo grupo GRAFE<sup>3</sup>, 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, trata-se de uma abordagem bastante promissora e adequada ao objetivo de desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, nas mais diferentes instâncias de interação verbal. Nessas condições, 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. Eis a questão: Como colocar em prática essa proposta? Ou seja, como concretizar o agir docente nesse enfoque? Então, com base no contexto onde ensina, o professor precisa levar em conta os planos oficiais, os planos de trabalho da escola e da turma, e também os objetivos a serem atingidos com seu trabalho, e, nessa perspectiva, selecionar o gênero a ser estudado e planejar sua aula com base em um dispositivo apropriado para desenvolver a capacidade de ler, ou escrever, ou se expressar oralmente, ou entender e fazer uso consciente de um elemento linguístico necessário à realização de uma boa comunicação.

Quanto ao ensino de língua a partir de gêneros textuais, destacamos o modelo didático desenvolvido pelos professores Schneuwly e Dolz (2009, 2010), via 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 Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001), 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” (p. 7). Sob essa abordagem, a estrutura básica de uma sequência didática é formada por diferentes etapas: apresentação da situação inicial, produção inicial e diferentes módulos (M1, M2, M3, Mn) a serem construídos na concretização desse ensino, e, para finalizar, vem a produção final.

---

<sup>3</sup> Groupe de recherche pour l’analyse du français enseigné (GRAFE), projeto guarda-chuva constituído por diferentes grupos de pesquisa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da UNIGE, subdividido em projetos específicos direcionados a investigar e a entender os processos de ensino de leitura, de escrita, de oralidade, de gramática, de literatura, bem como de formação e ação docente.

A apresentação inicial está diretamente relacionada com o modo como o professor apresenta a atividade a ser realizada. Ela refere-se ao momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser produzida. Essa etapa é fundamental, pois serve de alicerce ao desenvolvimento do exercício como um todo, pois, se o aluno não entende claramente a proposta de leitura, de escrita ou de fala, certamente, não será capaz de construir uma boa representação da situação de comunicação trabalhada e encontrará dificuldades em realizar a proposta efetuada.

Na continuidade, temos a produção inicial, também bastante importante, já que será a partir dela que o professor direcionará as atividades e os exercícios propostos nos diferentes módulos, cujo norte será definir, caracterizar e ter domínio no uso do gênero em estudo. Com base nas regulações internas e locais feitas durante o ensino do gênero, o professor pode reformular as atividades de um ou de mais módulos, sempre com o intuito de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Ao realizarem as atividades propostas nos módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado, bem como a fazer uso adequado do mesmo, em dada situação de comunicação.

Depois de efetuados os Módulos (1, 2, 3, 4, N), chegamos à produção final. Para Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001, p. 10), “a produção final fornece ao aluno a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Esse produto também possibilita que o professor avalie a qualidade da aprendizagem, pois, o texto final mostra aquilo que o aluno aprendeu e também determina o que ainda precisa ser trabalhado para que o gênero seja bem assimilado.

### **Objeto para ensinar na formação docente**

O professor de língua precisa ser *expert* nos saberes necessários para ensinar uma língua, no entanto, o domínio desses saberes não é suficiente, pois, para ensinar, o professor deve ter conhecimento sólido de como efetuar a ação docente. Mas quais são os saberes para o ensino de língua? Em primeiro lugar, o profissional da educação deve saber como simplificar os conhecimentos de língua, literatura, funcionamento discursivo, ou seja, esse profissional precisa saber como fazer a transposição didática, adaptando os saberes à realidade do aluno. O saber voltado ao *para ensinar* está diretamente relacionado com questões como: Quais dispositivos didáticos criar para ensinar?; Quais manuais utilizar em aula? Quais sequências didáticas elaborar ou aplicar no ensino dos gêneros textuais? Quais suportes utilizar? Quais formas de trabalho usar com os alunos? Isso implica saber que as formas sociais de trabalho podem ser individuais ou

coletivas, em pequeno ou em grande grupo. Enfim, a dinâmica de grupo, de trabalho, os dispositivos de avaliação também são instrumentos próprios para o ensino.

Conforme os professores entrevistados e supracitados, os saberes para o ensino considerados fundamentais são os quatro gestos profissionais a serem realizados pelo professor. O mestre deve planificar o trabalho da aula; criar situações de ensino pertinentes (criar dispositivos didáticos ou de ensino); utilizar a memória do que já foi feito antes (isso porque o professor é visto como o guardião da memória didática dos alunos); regular o ensino, intervir quando o aluno erra, mas não somente quando comete um deslize, também intervir para questionar o aluno, provocando nova aprendizagem.

Como se pode ver, os saberes *para ensinar* são bastante amplos, pois envolvem saberes das Ciências da Educação e das Didáticas, tais como gestos didáticos e processo de sedimentação (SCHNEUWLY, CORDEIRO e DOLZ, 2005). Com o domínio desses saberes, o professor se situa no seu campo profissional, tomando consciência de seu trabalho de educador (NÓVOA, 2002). Para saber como vai agir em aula, por exemplo, precisa ter noções de Ciências da Educação, de Sociologia, de Psicologia, domínios que possibilitam que o professor lide social e culturalmente com seus alunos. Ele deve ter noções do funcionamento do processo de aprendizagem para saber lidar com as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Esses são os saberes que mobilizam o modo de agir, são os saberes *para ensinar*, os quais ajudam o professor a se tornar um profissional competente e seguro.

## **Conclusão**

Esta reflexão mostra que ainda temos muito a aperfeiçoar no processo de ensino e aprendizagem de uma língua e buscamos apontar alguns caminhos que podem ser seguidos, mas acreditamos que o cerne da questão está na conscientização de que a profissão de professor tem duplo estatuto e essa questão deve ser muito bem pensada na reformulação das disciplinas de referência (no saber *a ensinar*) e nas práticas (no saber *para ensinar*,) voltadas à formação dos docentes dessa área. Sabemos que o objetivo do ensino de língua é criar condições para que o aluno seja capaz de se comunicar lendo, escrevendo e falando adequadamente, nas mais variadas situações de comunicação.

Para tanto, o professor de língua tem o compromisso de planejar seu projeto de trabalho e suas aulas de modo que essa meta seja atingida, particularmente, explorando o ensino de gêneros

textuais. Nessa ótica, as teorias de Transposição Didática (mais voltada aos saberes e suas transformações e configurações) e de Didática das Línguas (direcionada ao desenvolvimento da linguagem e ao aperfeiçoamento da ação docente) fornecem subsídios teóricos e práticos para desenvolver e aperfeiçoar o ensino de língua na escola.

A nosso ver, uma das formas de qualificar a formação docente no meio acadêmico brasileiro consiste em centralizar e aumentar a carga horária voltada às disciplinas de didáticas, incentivando a realização de alternância entre a teoria e a prática, por meio de projetos e discussões entre professor universitário, professor em serviço e o acadêmico. Defendemos essa interação, pois além de enriquecer a formação do docente também pode servir de base para muitas pesquisas da área.

### **Referências bibliográficas**

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

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discurso*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012.

CHEVELARD, Y. *La transposition didactique*. Dusavoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1989.

CORDEIRO, G. S. e SCHNEUWLY, B. Les constructions de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et Formation*, no 96, p. 67-79, 2007.

DOLZ-MESTRE, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 3, 5e et 6e. Edição DeBoeck & Lancier S.A., 2001. Site: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34884>

DOLZ, J. e ABOUZÄID, M. *Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues*. 2015 In: [www.forumlecture.ch/www.lesenforum.ch-2/2015](http://www.forumlecture.ch/www.lesenforum.ch-2/2015)

DORIER, J-L, LEUTENEGGER, F., SCHNEUWLY, B. Le didactique, les didactiques, la didactique (introduction). In: Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 2013, p. 7-35.

GARCIA-DEBANC, C. Transpositions didactiques et chaîne de reformulation de savoirs: Le cas de connecteurs. *Pratiques*, no. 97/98, p. 133-152, 1998.

HALTÉ, J-E. L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, no. 97/98, p. 171-192, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. *Pratiques*, no. 97/98, p. 7-34, juin, 1998.

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

SCHNEUWLY, B. Didactique: construction d'un champ disciplinaire. *Education et Didactique*, vol. 8, no. 1, p. 13-22, 2014.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S. Gêneros na escola: forma escolar ensino-aprendizagem de lingual. In: ESPINOZA, A. M. et al. *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila-Centro de Formação, 2010, p. 91-97.

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. Presses Universitaires de Rennes, 2009.

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

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

WITTKE, C. I.; DOLZ, J. Ensino de língua, formação docente e pesquisa: um diálogo com Joaquim Dolz. *Fórum Linguístico*, vol. 12, no 4, p. 986 – 997, out./dez., 2015.

WITTKE, C.I. e SCHNEUWLY, B. A didática na formação do professor de língua sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. *Calidoscópico*, vol. 14, n. 02, p.350-361, maio/ago 2016.

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