

PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO NA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Rita Maria Diniz Zozzoli^(*)

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar reflexões sobre as possibilidades teóricas e práticas de produções escritas em língua estrangeira (LE), desde as séries iniciais, defendendo a perspectiva de um aluno produtor ativo em LE. Para isso, propõe uma concepção de autonomia relativa do leitor/produtor de textos já desenvolvida em outros textos, e utiliza a noção de gênero do discurso (Bakhtin 1992), associada à concepção de gênero de atividades (Bernié, 2001), esta última relacionada neste trabalho às dimensões histórica e ideológica. Procura também refletir sobre as práticas de sala de aula, incluindo abordagem de temas, enfatizando a interdependência entre ações pedagógicas e formação do professor.

Palavras-chave: Produção escrita; língua estrangeira

O status da escrita em língua estrangeira (LE) pouco tem se modificado através das diferentes abordagens e práticas de ensino. Se há quem questione a aprendizagem da LE por alunos que têm dificuldades de ler e escrever em língua materna (LM), mais ainda se duvida da possibilidade de propor a formação de alunos que possam escrever em LE.

Além disso, quando se adota uma perspectiva de ensino “utilitária”, que visa à consecução de objetivos precisos e imediatos de aprendizagem, em abordagens frequentes no ensino de LE, é natural que se questione a necessidade de se introduzir práticas de produção escrita nos programas de LE. Entretanto, a posição que apresento neste texto defende uma formação complexa, mesmo que se preservem os objetivos supostamente mais imediatos de ensino, como será explicitado mais adiante.

(*) Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas; Doutora em Linguística e Ensino do Francês pela Universidade de Franche-Comté, Besançon.

É oportuno salientar ainda que muitas questões tratadas neste texto estão relacionadas com o ensino e a aprendizagem de línguas de modo geral e, assim, antes de se voltar especificamente sobre a LE, boa parte da discussão que se segue, principalmente as reflexões sobre conceitos teóricos, também pode ser levada para o plano do ensino de LM.

Inter-relação escrita/oralidade, compreensão/expressão

Como já tive a oportunidade de explicitar em outros textos a respeito da língua materna¹, os questionamentos sobre a utilização da produção escrita no ensino da LE são fruto de um posicionamento que vê o ensino e as chamadas habilidades (compreensão e expressão orais e compreensão e expressão escritas), assim como as modalidades (oralidade e escrita) numa perspectiva fragmentada e hierarquizada. A tradição estruturalista que opôs oralidade/escrita, concedendo privilégio à primeira, em oposição a paradigmas anteriores que priorizavam a segunda, ainda está muito viva no ensino de LE. Muitos², a exemplo do que está argumentado no Curso de Linguística Geral (CLG)³, ainda falam de “passagem à escrita” (como se fossem dois sistemas distintos) e defendem a idéia de que a escrita seria algo a ser introduzido apenas em etapas intermediárias ou avançadas de aprendizagem, caso contrário poderia ser elemento complicador.

Não entrarei aqui na discussão sobre as divergências entre o CLG e o que defendem Bouquet e Engler em *Écrits de Linguistique Générale*⁴: segundo esses autores, o programa científico saussuriano é menos categórico do que afirma a visão de Bally e Sechehaye no primeiro livro. Não desmerecendo essa discussão, o que é relevante na questão que exploro é o fato de que toda uma geração de estudiosos da linguagem, não apenas na Linguística, valeu-se do que está explicitado no CGL.

Apesar disso, apenas para suscitar o debate e instigar discussões posteriores, observo que, no livro de Bouquet e Engler, duas passagens chamam a atenção por apresentarem uma crítica diferente daquela do CLG à escrita: o ponto de vista do poder da

¹ Ver Zozzoli, 2003, por exemplo.

² Linguístas, professores, autores de livros didáticos, entre outros.

³ Saussure, 1997, p. 33-41.

⁴ Idem, 2002.

escrita ligado à manutenção das culturas e instituições⁵. Entretanto, antes de comparar Saussure aos lingüistas contemporâneos que exploram essa questão, como Gnerre (1991) por exemplo, é necessário observar que o ponto de vista acima referido por Saussure é apenas reforçado em momentos como na página 158, sem que a questão venha à tona para transformar-se em interesse particular de reflexão. Pelo contrário, Saussure acrescenta que o desaparecimento do gaulês sem escrita suplantado pelo latim, além do caso de outras línguas citadas, não advém de “*causas lingüísticas*” e isso parece para ele fechar a discussão, o que, no meu entender, é coerente com a posição de que é o sistema que interessa, aliás, posição também dominante nos escritos do CLG.

Na atualidade, lingüistas como Marcuschi (2001), que defende uma perspectiva sociointeracionista a esse respeito, já discorrem de forma suficientemente convincente sobre a necessidade de uma posição que perceba as interfaces e diferenças entre as duas modalidades sem os preconceitos que privilegiavam uma ou outra em perspectivas anteriores aos estudos atuais.

Sem separar o par locutor/ouvinte nem o par leitor/escritor, considero o sujeito aluno de LE como passível de ser, de acordo com as circunstâncias de uso da língua, locutor+ouvinte+leitor+escritor. Evidentemente que em função desses usos, previstos nos projetos de ensino e aprendizagem, vai-se enfatizar mais um desses pares, o que não significa que tenhamos que estabelecer cortes entre as chamadas habilidades e entre as modalidades.

É evidente que essa proposta choca-se com aquela que preconiza a fixação única em modalidades ou habilidades específicas, como forma de obterem-se “resultados” de aprendizagem mais rápidos, com economia de tempo e esforço.

Assim, a visão que exponho neste trabalho leva em conta a interligação entre as diferentes modalidades e habilidades da linguagem, negando, assim a possibilidade de isolar algumas, ignorando totalmente as outras, sem que haja prejuízo de sua unidade, da visão do todo complexo⁶ do conhecimento lingüístico.

⁵ Ibidem, p. 152 e 158.

⁶ Para a noção de complexidade, ver Morin (2000, p.175-193).

Para Bakhtin (1977, p.102-103), as separações abstratas operadas na língua pela análise lingüística não dão conta do “sentido ideológico ou vivencial” da palavra. Segundo esse mesmo autor, a filosofia da linguagem e a reflexão lingüística (de sua época) são orientadas para a descrição de uma língua estrangeira enquanto “língua morta” e isso acarreta a apreensão dessa língua de forma abstrata: é uma “compreensão inevitavelmente passiva” (p.106).

A respeito do ensino de línguas estrangeiras, o mesmo autor observa que, ao invés de continuar a adotar a perspectiva de descrição passiva, esse ensino só poderá beneficiar-se de uma perspectiva que associe e integre dialeticamente a palavra estrangeira aos componentes de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade (p.101-102).

Assim, é possível concluir-se que as separações operadas em função de uma descrição passiva não sejam justificáveis numa perspectiva em que se considere a linguagem em ligação com as condições concretas da interação verbal não desvinculadas dos planos histórico e ideológico. Por isso, é possível questionar, desse ponto de vista, as propostas de ensino de LE que a perpetuam enquanto língua morta, língua de descrição passiva, e que se postule, ao contrário, um trabalho que a torne “vivenciável”, mesmo que em situações fictícias.

Nesse sentido, propostas de atividades devem proporcionar algum grau de vivência, de “manipulação” da LE e é nesse ponto que se fazem necessárias produções orais e escritas.

Opções teórico-metodológicas

Do ponto de vista da orientação teórico-metodológica, um caminho provável para guiar o trabalho a ser executado em sala de aula com a produção oral ou escrita não será (como também não o é para a leitura) aquele que elege uma via teórica única para a compreensão de fenômenos tão multifacetados. Conforme já argumentei em outros textos sobre leitura e produção, no processo de produção de textos orais ou escritos estão implicadas dimensões cognitivas, lingüísticas (o previsível e o não previsível no sistema da língua), interacionais (no sentido mais imediato e mais mediato no plano intersubjetivo), e sócio-históricas ainda mais amplas que remetem ao nível superestrutural. Como levar em conta tantas dimensões é um desafio não resolvido com o recurso a abordagens e a métodos homogeneizantes e, por isso, essa é ainda uma questão a ser discutida e explorada.

A formação do professor, na qual deveria se incluir seu conhecimento teórico e prático das dimensões já citadas, não costuma ser objeto de ações continuadas que proporcionem leituras e reflexões capazes de orientá-lo nesse sentido. Dessa forma, o que se costuma obter é a adoção de um método, de uma perspectiva teórica única que é considerada pelo formador e pelo professor em formação como uma panacéia. Como exemplo disso, temos, em meio a várias aplicações de teorias lingüísticas ou de áreas afins, o recurso a noções advindas de modelos psicolingüísticos, que apenas apostam no lado cognitivo da questão e por isso não dão conta de fenômenos discursivos complexos, como, entre outros, aqueles das implicações ideológicas do dito e do não dito.

Em contrapartida, é necessário esclarecer que não se pretende dar conta de toda a complexidade da questão em uma única situação de aprendizagem, em um único momento do processo de aprendizagem, mas que se trata mais uma vez de defender a idéia atualmente comum em Lingüística Aplicada, segundo a qual nenhum fenômeno de linguagem é reduzível à *simples aplicação* de um modelo teórico ou de uma abordagem. Assim, mesmo elegendo temporariamente, durante o processo de aprendizagem, algum prisma como prioritário, é necessário reconhecer-se que o fenômeno é mais amplo. Esse reconhecimento já modifica a postura do pesquisador e do professor.

Uma proposta que conjuga mais de uma contribuição teórica, e, por isso, apresenta potencial para contribuir com a compreensão do fenômeno da produção em sala de aula, é defendida por Bernié (2001, p.155-171). O referido autor apóia-se na noção de *gênero do discurso* de Bakhtin (1992) e de *gênero de atividade*, retirada da *teoria da atividade* de Clot (1999, apud Bernié, 2001) e em Bronckart (1994, apud Bernié, op.cit.).

Para Bakhtin (1992, p. 279), “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Sem minimizar essa heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin divide-os em *primários* (simples) e *secundários* (complexos).

Os gêneros *secundários*, como o romance, o teatro e o discurso científico, “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. Já os gêneros *primários* ou simples constituem-se em circunstância de uma comunicação verbal espontânea, como a “réplica do diálogo cotidiano” ou a “carta pessoal”. Dentro dessa mesma concepção, os gêneros *secundários*, durante o processo de sua formação, “absorvem e transmutam os gêneros *primários* de todas as espécies”, como, por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta podem ser inseridas no romance (p.281).

Na visão que acaba de ser exposta, percebe-se que os gêneros já são classificados levando-se em conta a questão da atividade de linguagem, o que torna a noção de gênero menos voltada para o aspecto taxionômico da questão e mais voltada para o aspecto “vivencial” da língua, já salientado por Bakhtin nesta e em outras obras⁷.

Entretanto, o fato de relacionar os gêneros *secundários* (complexos) “principalmente à escrita” pode desconsiderar gêneros complexos da oralidade (mesmo que talvez menos freqüentes)⁸ que apresentam características de formalidade, como “discursos festivos”⁹, ou o caráter que prefiro classificar de *híbrido* de alguns discursos, como é o caso da conferência acadêmica. Dependendo das condições de produção, a conferência acadêmica poderá ter como base um texto escrito que vai ser mais ou menos reproduzido na situação e conter mais ou menos trechos de oralidade, ou apenas pode ser efetuada partir de tópicos de um plano previamente elaborado, muitas vezes escrito, e ser prioritariamente construída na oralidade.

Apesar dessa ponderação, a classificação de Bakhtin (1992) mostra o interesse de se considerar a atividade de linguagem e as condições de produção como intrinsecamente articuladas com o gênero, o que torna qualquer classificação bastante complexa.

Sem entrar nesses pormenores, mas em consonância com o que acabo de expor, Bernié (2001, p.158) defende a idéia de que “todo gênero discursivo se integra na realidade a um gênero social de atividade”. Para Bernié e Clot (apud Bernié, 2001, p.157), o

⁷ Cf. Bakhtin, 1977.

⁸ Como não efetuei nenhum estudo específico sobre a freqüência de gêneros, essa observação tem o caráter apenas especulativo.

⁹ Marcuschi, 2001.

dinamismo da significação deve ser relacionado à intersignificação social dos discursos e à polifonia dos meios sociais. Assim, segundo o primeiro autor, a noção de *gênero de atividade* instaura uma relação entre atividade, linguagem e subjetividade, na qual são as “práticas sócio-linguageiras dos sujeitos”, articuladas a suas práticas sociais, que se tornam “o centro da construção dos conhecimentos” (p.159).

É válido ressaltar que o caráter *histórico* e *ideológico* das práticas linguageiras, tanto no plano educativo e institucional como no plano social mais amplo, não mencionado pelo autor citado, pelo menos no texto referido, deveria, para mim, ser objeto da discussão, como fator determinante na definição das noções supra-citadas, que correm o risco de se tornar excessivamente psicologizantes (mesmo que incluam o plano social), se desvinculadas desse caráter.

Um exemplo prático disso é a frequência com que a escola introduz *temas*¹⁰ e atividades de escrita vinculados à ideologia dominante. Verçosa (1999, p.99), em um trabalho de campo numa escola pública, investigando séries do ensino fundamental, mostra que a proposta da escola é a preservação “do ideal da Ordem através do ritual da autoridade e da obediência”. Assim, o texto didático (nesse caso, texto do manual ou não) vai ser instrumento de uma visão do mundo que se propõe inculcar nos educandos os “*Princípios morais respeitáveis* que sintetizam o BEM, buscado como o fim último da educação e que está em luta permanente com o reprovável, que ocupa o MAL” (p.196).

Levando essa reflexão de Verçosa para o âmbito do ensino de adultos universitários¹¹, percebe-se que o maniqueísmo determinado pela Ordem a que ele se refere, já tendo sido objeto da escola nos níveis fundamental e médio, adequando-se à faixa etária a que se destina o processo educativo, é menos aparente (nem por isso ausente) e já não se destina especificamente à inculcação de princípios morais

¹⁰ Para não confundir com a noção de *tema* proposta por Bakhtin, é útil explicitar que o sentido atribuído ao termo neste trabalho é o mais comum, equivalendo a *assunto que se quer desenvolver*.

¹¹ Minha pesquisa de sala de aula tem se localizado na universidade. A anterior tinha como título *Leitura e produção de textos na sala de aula de língua: a constituição de uma gramática do aluno*. A atual, que acabo de iniciar, intitula-se *A autonomia relativa do sujeito leitor e produtor de textos em LM e LE*. As reflexões desse texto têm como base as duas investigações citadas.

respeitáveis. Porém, a escolha dos textos, as atividades propostas e a condução das ações em sala de aula pelo professor continuam se enquadrando na perspectiva de transmissão de informações e no estabelecimento de hábitos, habilidades (ou outros termos, segundo a teoria dominante) como ideais para a formação de um sujeito também idealizado, homogêneo e obediente a essa Ordem. Isso significa que não há espaço para o heterogêneo, o diferente, o que foge ao padrão estabelecido, enfim, nenhuma autonomia do sujeito, mesmo que definida como relativa.

É indispensável explicar que a noção de autonomia relativa, que já explicitarei em outros trabalhos, permite pensar em uma atividade para o sujeito fora de uma perspectiva individualista. Essa posição pressupõe uma definição de sujeito que representa uma terceira alternativa entre a concepção de sujeito individualista e a de sujeito efeito: aquela de sujeito autor (BAKHTIN, 1992), divergindo dos dois paradigmas já aceitos e que são reconhecidos pelos discursos-fonte da maioria dos trabalhos acadêmicos em Linguística e em Análise do Discurso: o de sujeito individualista, representado, entre outras tendências, pela fenomenologia e pelo interacionismo simbólico; e aquele de sujeito assujeitado, numa perspectiva estruturalista que pode ou não articular três tipos de assujeitamento: pela estrutura histórico-social, pela estrutura linguística e pela estrutura do inconsciente.

Por isso é ainda necessário esclarecer que propor uma posição ativa para o sujeito não significa defender um ponto de vista individualista, mas postular uma autonomia relativa, a partir de filósofos como Galissot, Lantz e Renaut¹². Galissot (1991, p.7) defende a concepção de um sujeito fundado “em um projeto de emancipação pessoal que é parte de uma emancipação coletiva”, enquanto que Lantz (1991, p.53) nos afirma que “só pode haver sujeito no sentido pleno do termo se sua atividade não é somente o cumprimento de uma tarefa proposta por um grupo social”. Nesse mesmo sentido, é ainda útil acrescentar que tomar essa posição significa recusar a ideologia do “consumo-receptáculo” denunciada por Certeau (1990, p.262) e procurar, ainda segundo esse mesmo autor, “descobrir uma atividade criadora ali onde foi negada”.

¹² Renaut, 1995, p. 63.

O acréscimo do termo “relativa” na pesquisa que desenvolvo, deve-se ao fato de que a autonomia é concebida como oscilante, nunca estável, mesmo quando remete a um único sujeito.

Na prática de sala de aula, isso significa procurar abrir espaço para “atitudes responsivas ativas” (BAKTHIN, 1977 e 1992), procurando ações opostas às práticas de reconhecimento e reprodução tão dominantes nas instituições de ensino e na sociedade. Assim, a concepção de compreensão responsiva ativa é aqui acrescida de uma proposta de produção ativa, definida, na investigação que realizo atualmente, como a continuidade da atitude ativa que se instala nas atividades de compreensão e produção e se desenvolve para além do texto produzido. Identificar-se como leitor e produtor ativo, mesmo que de forma incompleta e nunca concluída parece, então, ser o desafio que se apresenta ao aluno desde as séries iniciais até sua maturidade e até seu agir no mundo enquanto cidadão.

A partir da definição dessa noção de autonomia relativa do sujeito que compreende e produz textos, proponho, para efeito de análise de dados, obtidos através de instrumentos utilizados na pesquisa de sala de aula, que sejam considerados *indícios de compreensão e/ou de produção ativas*, ou sejam, traços ou pistas de que o sujeito se desviou do previsível em seu discurso. Em outros termos, a compreensão ou a produção podem apresentar traços que se desviam de características de homogeneidade de um grupo, também passíveis de serem identificadas nos discursos.

Junto a essa noção, as concepções de *gênero do discurso* e *gênero de atividade* e as características do *tema abordado*, conforme já foram explicitadas antes neste texto (incluindo os aspectos histórico e ideológico vinculados a essas noções), possibilitariam uma análise suficientemente aprofundada do conjunto de elementos que compõem a situação de compreensão e/ou de produção.

A sala de aula de LE

No caso específico da sala de aula de LE, é previsível que em cursos de iniciantes os alunos necessitem de um período maior de atividades de compreensão (oral ou escrita) e que a expressão (oral ou escrita) reduza-se a tentativas breves, incipientes e muitas vezes mais calcadas na reprodução. Mesmo assim, as situações já vividas em sala de aula mostram que as atividades de compreensão e produção podem

alternar-se sem a hierarquia pretendida nos cursos que seguem uma perspectiva teórica dicotômica (separação entre escrita/oralidade e compreensão e produção).

Evidentemente, a atuação do professor é constante nos momentos frequentes de dúvida ou desconhecimento de “como se diz tal coisa em LE”. Por isso, permanece ainda o desafio de como fazer evoluir essa situação inicial de dificuldade de produção, que corre o risco de se perpetuar no decorrer do curso, caso não sejam dadas ao aluno oportunidades de escapar dessa posição limitada pela falta de conhecimento da língua e evoluir para tentativas de produção orais e escritas relativamente autônomas.

Pelo que denota a prática nas situações de pesquisa, essas oportunidades são justamente criadas através da diversidade “controlada didaticamente” dos *gêneros do discurso*, dos *gêneros de atividades* e através do *interesse do tema abordado*, levados em conta desde o primeiro ano (primeiro nível ou qualquer que seja a nomenclatura e forma de agrupar os alunos em função de seus conhecimentos).

Em outros termos, conforme o que expus na parte inicial deste texto, não considero que é preciso estabelecer um certo nível de compreensão idealizado pelo professor e/ou pelo método para que se abordem atividades de produção, ainda que essas produções possam ser curtas e limitadas pelo pouco conhecimento da língua.

Quanto ao “controle didático” da diversidade dos *gêneros de discurso*, dos *gêneros de atividades* e dos *temas abordados*, exercido pelo professor, desde a elaboração do programa até a execução das ações em sala de aula, sua necessidade se explica pelo argumento de que a questão não se resume na pura aplicação dessa diversidade, quando se visa a alguma contribuição efetiva para a *autonomia relativa* do aluno.

Aí entra o papel da formação do professor, que lhe proporcionará uma visão crítica e aprofundada das condições de produção para decidir sobre a escolha do *gênero do discurso*, do *gênero de atividade* e do *tema abordado*, além de outras escolhas, até de mudança de percurso, que ocorrem muitas vezes, sem que possam ser antecipadamente planejadas.

A pesquisa de intervenção¹³, quando situada dentro de um grupo de estudos, do qual participam professores pesquisadores de diversos níveis e no qual se discutem as dificuldades e descobertas, sem que se tenha em vista propósitos experimentais da pesquisa positivista, nem a aplicação de receitas elaboradas por pesquisadores mais experientes ou graduados, parece ser o espaço viável no plano institucional e interinstitucional para proporcionar ao professor um ambiente de reflexão sobre sua prática.

Apenas para situar melhor a discussão, tomando como exemplo o que foi observado numa situação de ensino de Língua Francesa (LE) a universitários iniciantes (*débutants*), o tema da apresentação pode aparecer tanto num gênero “conversa” (dificilmente espontânea em sala de LE), como num gênero “carta” (formal ou não), como ainda em pequenos anúncios de encontros na INTERNET ou em revistas. Muitas atividades tanto com a modalidade oral quanto com a escrita podem ser efetuadas em sala de aula de forma inter-relacionada, na qual a *reflexão lingüístico-discursiva*, que existirá de acordo com as necessidades do próprio discurso e do texto, auxiliará a esclarecer as dificuldades mais especificamente lingüísticas e/ou discursivas na composição dos textos.

Sobre o interesse de uma interação entre análise lingüística e análise discursiva, Pêcheux (1990, p.315-16) alerta para a necessidade de não separá-las em momentos estanques, com a seguinte argumentação: “[...] esta interação traduz nos procedimentos a preocupação em se levar em conta a incessante desestabilização discursiva do ‘corpo’ das regras sintáticas e das formas ‘evidentes’ de

¹³ No âmbito da investigação que conduzo, o termo *intervenção* significa que se ultrapassa o estágio da simples observação e que há envolvimento com a prática da sala de aula e com os sujeitos que nela atuam. Esse envolvimento ocorre ao longo de um processo de formação, paralelo a processos de ensino e de aprendizagem que acontecem no percurso da pesquisa. Mas isso se dá, como sempre costumo pontuar em meus trabalhos, nos moldes da pesquisa ação, segundo a qual, “para designar o tipo de colaboração que se estabelece entre pesquisadores participantes do meio observado, é algumas vezes utilizada a noção de “estrutura de aprendizagem conjunta” (THIOLLENT, 1988, p.66). Não utilizo o termo *pesquisa-ação* para o tipo de investigação que desenvolvo por considerar que esta é mais restrita e localizada socialmente do que costuma ser aquela, tal qual é definida pelos seus estudiosos.

seqüencialidade (por exemplo narrativo/descritivo, argumentativo) [...]”. A argumentação é mais longa, explicitando mais ainda as razões da necessidade de interação entre as duas análises, que antes eram executadas em etapas separadas da AD. Mesmo que não se destine ao ensino de línguas e sim aos procedimentos de análise da AD, essa argumentação, juntamente com o que se segue no texto de Pêcheux a respeito desse assunto, cabe muito bem em procedimentos de sala de aula, quando se adota uma perspectiva discursiva e não se isola a língua como objeto de estudo.

É útil notar que todas as considerações deste texto tomam como base de discussão uma LE “vizinha”, o francês, e é provável que a proximidade lingüística facilite a proposta. Por isso seriam interessantes tentativas com línguas menos “próximas”, como o inglês, para que se possa verificar até que ponto o grau de proximidade das línguas interfere na proposta de trabalhar com produção desde o início do processo de aprendizagem.

Mas o que parece sustentável para o ensino de qualquer língua, mesmo a materna, que muitas vezes é tratada como “língua morta” (BAKHTIN, 1977), é a idéia de que o interesse da utilização da diversidade dos *gêneros do discurso*, bem como das *atividades* e dos *temas* na sala de aula,, não se reduz a um reconhecimento tipológico e a uma aplicação subsequente, como se houvesse bifeção entre as duas coisas, mas, ao contrário, o campo do ensino e da aprendizagem de línguas é complexo, variável, por envolver condições de produção e, por isso, é pouco sujeito a propostas generalizantes. Mais uma vez, aqui, é a formação do professor que vai fazer a diferença para que ele esteja em condições de decidir, de forma crítica e não autoritária, se tal tema, tal gênero ou tal atividade adequam-se ou não à situação de ensino e aprendizagem (também sujeita a mudanças constantes) na qual ele se insere.

Referências bibliográficas

BAKHTINE, Mikhail. *Le marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Les Éditions de minuit, 1977.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERNIÉ, Jean-Paul. *Apprentissage développement et significations*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GALISSOT, Robert. Au-delà du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique: sujet, sujet collectif et théorie sociale. *L'homme et la société*. Paris: l'Harmattan, n. 101, p. 5-16, 1991.

LANTZ, Pierre. Sujet de la connaissance et de la subjectivité. *L'Homme et la Société*. Paris: l'Harmattan, n. 101, p. 49-55, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de textualização*. São Paulo : Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas (1983). In GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

RENAUT, Alain. *L'individu: réflexions sur une philosophie du sujet*. Paris: Hatier, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs.). São Paulo: Cultrix, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Écrits de Linguistique Générale*. Organizado por Simon Bouquet e Rudolf Engler. Paris: Gallimard, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

VERÇOSA, Élcio. *A propósito dos textos didáticos na prática escolar*. Maceió: Catavento, 1999.

ZOZZOLI, Rita. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, Vilson (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.