

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) ORALMENTE COMPETENTES: EM BUSCA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA

Thays Costa Lisboa de Sá¹ (UFMA)
thayscostalisboadesa@hotmail.com

RESUMO: Usar a língua estrangeira (LE) é um dos requisitos exigidos para o exercício da profissão professor, no entanto, não é incomum encontrar professores em pré-serviço e/ou em serviço que apresentam precária ou nenhuma proficiência linguística na língua-alvo, conforme nos indica Teixeira da Silva (2008, 2018). De acordo com Almeida Filho (2002), são cinco as competências que configuram esta profissão, dentre as quais, a linguístico-comunicativa, considerada a mais elementar, é foco de pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA). Esta competência é a responsável pela produção de sentido na língua-alvo para a qual o professor está habilitado; de posse dela, o professor consegue transitar por inúmeros contextos ao atuar usando a LE. Para Consolo (2000), ter o domínio da LE possibilita ao professor servir de modelo linguístico, além de contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes. Rocha e Silva (2007) defendem que a presença dos gêneros discursivos na formação de professores torna o processo de ensino e aprendizagem de LE mais significativo, tendo em vista o aspecto enunciativo da linguagem e sua concepção de prática social. Segundo Marcuschi (2008), o uso da língua é inerente às atividades humanas e sua efetivação se dá por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos. Para ele, toda comunicação acontece através dos gêneros, os quais apresentam padrões sociocomunicativos com composições funcionais, estilos e objetivos enunciativos. Entendemos que, através dos gêneros discursivos, professores de LE podem adquirir a competência linguístico-comunicativa. Desta forma, nosso objetivo é discutir de que maneira o estudo dos gêneros pode contribuir com a formação de professores oralmente competentes na LE, tendo como corpus quatro questões de um material didático, utilizado em cursos de idiomas. Quanto à abordagem, este trabalho é uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, na qual buscamos compreender fenômenos sociais a partir da literatura especializada (PAIVA, 2019).

Palavras-chave: Formação de professores de LE, Gêneros discursivos, Competência Linguístico-comunicativa

1 Introdução

O ensino de línguas estrangeiras é uma das áreas mais discutidas no âmbito da Linguística Aplicada (LA), inclusive, há os que acreditam que seu alcance

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) da Universidade Federal do Maranhão

abarcando apenas o processo de ensino e aprendizagem de línguas, no entanto, a LA estabelece diálogos promissores com outras áreas do conhecimento, rompendo fronteiras teóricas ao caminhar por várias searas. Por este seu caráter interdisciplinar, a LA é concebida como “mestiça” ou “nômade” (MOITA LOPES, 2006), “transgressiva” ou “antidisciplinar” (PENNYCOOK, 2006), e a partir da assunção desta perspectiva, pretendemos lançar um olhar interdisciplinar ao manter um diálogo com a área que se ocupa do estudo dos gêneros discursivos.

O argumento sobre o qual se sustenta este trabalho é o nosso entendimento de que os gêneros discursivos têm muito a contribuir com a formação de professores oralmente competentes na língua estrangeira de sua habilitação. Pesquisas na área da LA revelam que professores, quer em formação inicial, quer em formação continuada, apresentam um nível muito elementar de competência linguístico-comunicativa (TEIXEIRA DA SILVA, 2008, 2018). Esta competência diz respeito a capacidade de o professor usar a língua estrangeira com fins comunicativos, isto é, sua capacidade operar através da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2002). Entendemos que a competência linguístico-comunicativa (CLC) é mais uma ferramenta de trabalho a qual o professor precisa ter acesso, assim, julgamos indispensável ao professor ter o domínio da língua que ensina.

Rocha e Silva (2007) defendem que a presença dos gêneros discursivos na formação de professores torna o processo de ensino e aprendizagem de LE mais significativo, tendo em vista o aspecto enunciativo da linguagem e sua concepção de prática social. Segundo Marcuschi (2008), o uso da língua é inerente às atividades humanas e sua efetivação se dá por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos. Para ele, toda comunicação acontece através dos gêneros, os quais apresentam padrões sociocomunicativos com composições funcionais, estilos e objetivos enunciativos.

Neste sentido, acreditamos que o estudo da língua estrangeira por meio dos gêneros discursivos pode potencializar o desenvolvimento e/ou aprimoramento da CLC de futuros professores de espanhol como língua estrangeira (ELE), tendo em vista o seu caráter enunciativo e dinâmico, pois “os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção” (FARACO, 2009, p. 126). Desta forma, nosso objetivo é discutir

de que maneira o estudo dos gêneros pode contribuir com a formação de professores oralmente competentes na LE, tendo como corpus quatro questões de um material didático, utilizado em cursos de idiomas. Ao analisar as atividades em língua espanhola, evidenciamos de que forma estas atividades podem ser exploradas em sala de aula, com foco para a aquisição da competência comunicativa.

Sendo assim, para alcançarmos o objetivo proposto, contamos com as valiosas contribuições de estudiosos da LA e dos que trabalham com os gêneros discursivos, como Almeida Filho (2002), Teixeira da Silva (2008, 2018), Consolo (2000, 2004), Faraco (2009), Marcuschi (2008), dentre outros. Quanto à metodologia empregada, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo método empregado é o bibliográfico, pois fazemos uma revisão de literatura (PAIVA, 2019). Elegemos o paradigma qualitativo, porque interpretamos o *corpus*, dando-lhes significados, a partir da literatura especializada e do olhar do próprio pesquisador, deixando assim as suas impressões (CHIZZOTTI, 2000).

1. As competências do professor de LE e a precarização da CLC

Para exercer a profissão professor satisfatoriamente, é desejável que o professor de língua estrangeira (LE) apresente uma configuração de competências. De acordo com Almeida Filho (2002), são cinco as competências inerentes ao professor de LE, quais sejam: a implícita, a linguístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. Neste trabalho, trabalharemos apenas com a competência linguístico-comunicativa (CLC) por entendermos que esta é a principal característica de um professor de línguas e a que o diferencia de outros professores. Acreditamos que a CLC é uma espécie de impressão digital daquele que se dispõe a formar aprendizes competentes em uma LE.

Consolo (2000) argumenta que demonstrar uma capacidade de uso permite ao professor ser uma referência, um modelo a ser seguido em sala de aula, além de encorajar os aprendizes a também produzir linguagem por meio da língua que se quer aprender. Compreendemos que desprovido de CLC, o professor de LE desprioriza a profissão e fica impossibilitado de oferecer insumo de qualidade ao aprendiz. Conforme Consolo (2004), há um ciclo vicioso e problemático no qual muitos

professores em serviço ou pré-serviço não são de fato ou não se consideram competentes na LE de sua habilitação. Para ele, a questão da proficiência oral do professor de LE deve ser amplamente discutida, principalmente no âmbito da formação inicial, pois até o momento, apesar de encaminhamentos de pesquisas na área, não é possível perceber transformações significativas nas grades curriculares e nos programas dos cursos de Letras.

Teixeira da Silva (2008) argumenta que é inegável o fato de que muitos professores da educação básica e do ensino superior usam a língua materna para dar aula de língua estrangeira por não se sentirem seguros ou por não serem capazes de usar a língua-alvo. Segundo ela, esta incapacidade conduz o professor a optar por um ensino assentado na gramática e na leitura, justamente por não o colocar em situações nas quais seja preciso produzir linguagem. Este tipo de professor torna a sala de aula "um lugar árido, inadequado ao desenvolvimento da *fluência oral*". (p.364)

Para nós, isto parece, no mínimo, uma incoerência. Lidar com o fato de que o professor de LE não usou a língua em determinada aula porque não estava biologicamente disposto, por conta de uma gripe, rouquidão ou qualquer mal-estar, é compreensível. Agora, lidar com o mesmo fato, mas por outra razão, a de que o professor não sabe a língua que ensina, deveria provocar perplexidade. No entanto, perplexidade é o que não acontece. Percebemos que há uma crença (talvez generalizada) de que é normal o professor de LE não interagir, em suas aulas, por meio da língua que leciona.

2 Os gêneros discursivos e a formação de professores de LE

Defendemos que o estudo dos gêneros discursivos tem efetiva contribuição a dar à formação de professores competentes em LE, uma vez que "todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana" (FARACO, 2009, p. 126). Neste sentido, a profissão professor é uma atividade humana por excelência e naturalmente marcada pelo uso da linguagem, e a sala de aula, o lugar mais que adequado para a produção de linguagem.

Os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, isto é, professores e alunos, estarão em contato uns com os outros frequentemente. Na sala de aula, eles serão levados a se comunicar, e terão que mobilizar algum gênero para alcançar propósitos comunicativos. Segundo Marcuschi (2008)

(...) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Conforme nos assinala Franceschini (2016, p. 128), a interação em sala de aula da LE é essencial para “que o discurso seja construído, realizado e compartilhado entre professor-aluno e aluno-aluno”, assim, convocar o outro, estabelecer contratos de convivência, negociar sentidos devem ser características de uma sala de aula preocupada em proporcionar o desenvolvimento de uma competência comunicativa. O aprendiz, para apresentar desenvoltura na LE que deseja aprender, precisa dispor de um repertório de conhecimentos para a construção do seu discurso.

A construção do discurso demanda do falante um apurado senso crítico e bom conhecimento do funcionamento da língua, além de fazer com que ele mobilize diversos tipos de mecanismos linguísticos e psicológicos para alcançar seu resultado. (FRANCESCHINI, 2016, p. 127)

O aprendiz de LE precisa ser encorajado a usar a língua em situações comunicativas e, para conseguir transitar por diversos contextos através da língua-alvo é necessário um professor qualificado e que apresente um nível satisfatório de competência linguístico-comunicativa. Evidentemente que a presença da língua portuguesa será inevitável, mas isto não isenta o professor de não saber a língua que ensina, no caso, a espanhola. Na verdade, acreditamos “que o alto grau de familiaridade entre as línguas portuguesa e espanhola torna perfeitamente factível um ensino com base no uso” (SALINAS, 2005, p. 59). De todas as formas, acreditamos que interagir com aluno através da LE é indispensável, pois o

O ensino de línguas estrangeiras só pode, com efeito, ser examinado como uma forma de troca comunicativa: ensinar é pôr em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral. Quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico. (MARTINEZ, 2009, p. 15)

Quando os agentes do processo de ensino e aprendizagem interagem, se comunicam, é inevitável a mobilização de algum gênero, pois “falamos por meio de gêneros (...). Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade” (FARACO, 2009, p. 126-127). Desta forma, os gêneros ocupam um lugar importante no processo de produção de linguagem, e guardam um grande potencial na aquisição ou aperfeiçoamento de certas habilidades. No caso de professores de LE, uma vez que há uma precarização da capacidade de uso, da habilidade de uso, os gêneros surgem como uma alternativa viável na busca da competência linguístico-comunicativa.

Bakhtin argumenta que existem os gêneros primários e os secundários, os quais são classificados segundo sua complexidade social, formal e funcional. Assim, o discurso doméstico é primário, enquanto que o romance, secundário (RENFREW, 2017). Tendo isto em vista, entendemos que os gêneros primários devem também ocupar um espaço relevante no contexto da aprendizagem de uma LE, pois eles “realmente se formam no decorrer da interação direta, real entre pessoas e grupos sociais em toda a gama de contatos humanos e são depois “reusados” na formação de gêneros secundários (...)” (RENFREW2017, 193).

Quanto aos tipos e gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 160) argumenta “ambos coexistem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequencias tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos”. No entanto, apesar de trabalharem em conjunto, o aluno precisa ter muito bem clara a noção do que são e as características inerentes a cada um. Sendo assim, confusões entre o que são tipologias e gêneros textuais são dispensáveis.

É interessante observar que, a partir do ponto de vista adotado neste trabalho, “os gêneros são, ao mesmo tempo, objetos de ensino-aprendizagem e o instrumento para que o processo ocorra” (ROCHA & SILVA, 2007, p.77). Concordamos com os autores, quando afirmam que

Uma abordagem de ensino norteadas pela teoria de gêneros implica inserir os alunos em formação em práticas de linguagem historicamente constituídas, oferecendo oportunidades para que eles possam delas se apropriar. Entendemos que o processo educacional pautado por gêneros é pertinente

dentro do contexto em foco, porque gera interações significativas, propicia ações colaborativas e considera capacidades e competências já desenvolvidas para o desenvolvimento de outras. (ROCHA & SILVA, 2007, p.77)

Vemos que os gêneros servem de instrumentos para a formação de professores competentes, principalmente, quanto ao uso da língua-alvo em situações interativas de comunicação. Assim, julgamos conveniente a estratégia de aliar o estudo dos gêneros discursivos ao desenvolvimento das competências de professores em formação, pois “entendermos que o professor de LE em formação deve, assim, apropriar-se dos gêneros a fim de ser capaz de agir em situações reais e propositadas de interação social na língua-alvo”. (ROCHA & SILVA, 2007, p. 66)

3 Análise do corpus

Nesta seção, apresentamos sugestões de como trabalhar os gêneros do discurso em atividades de um material didático, de forma que o aluno adquira algum nível de competência comunicativa.

Los tipos de textos

1. Lee estos fragmentos y relacionalos con su tipo de texto correspondiente.

a. HABÍA UNA VEZ UNA NIÑA QUE VIVÍA CON SU MADRE EN UNA CASITA EN EL BOSQUE. UN DÍA SU MADRE LE DIJO:
— HIJA MÍA, TIENES QUE IR A CASA DE TU ABUELITA PARA LLEVARLE...
(CAPERUCITA ROJA, ANÓNIMO)

b. *Anoche cuando dormía soné, ¡ibendita ilusión!, que una fontana fluía dentro de mi corazón.*
(Anoche cuando dormía, Antonio Machado)

c. *Dicen que en un país muy lejano había un dragón que se comía a las jóvenes del lugar. Las chicas se elegían por sorteo y un día le tocó a la hija del rey. Pero un apuesto caballero llegó en su caballo blanco...*

d. **ROBO EN UN CHALÉ DE MARBELLA**
La policía está investigando el misterioso robo, ocurrido ayer por la noche en un lujoso chalé de Marbella.

e. **H**abía una vez una cigarra y una hormiga que vivían en el mismo prado. En verano, mientras la hormiga trabajaba, la cigarra cantaba...
(La cigarra y la hormiga, Esopo)

f. El otro día estaba en el metro y estaba tan cansada que corrí para sentarme en un asiento, pero había otro hombre que también se iba a sentar y al final, sin querer, me senté encima de él. ¡Qué vergüenza!

g. «Todavía recuerdo aquel amanecer en que mi padre me llevó por primera vez a visitar el Cementerio de los Libros Olvidados...».
(La sombra del viento, Carlos Ruiz Zafón)

1. Novela. 2. Noticia. 3. Cuento. 4. Fábula.
 5. Poema. 6. Anécdota. 7. Leyenda.

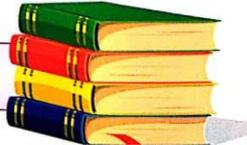


Figura 1 (Fonte: Espacio Joven)

No exercício 1 (ver figura 1), observamos claramente a intenção do material didático de trabalhar com vários gêneros discursivos, com os quais, em sua maioria, o professor em formação inicial já manteve contato em vários momentos de sua escolarização. É interessante observar que fica a cargo do aluno relacionar a nomenclatura do gênero à sua materialidade, isto indica a suposição da existência de um conhecimento anterior e já consolidado por parte do aprendiz a respeito do que é cada gênero e sua composição. Uma vez que não são apresentadas, antecipadamente, as características dos gêneros, a sua intuição de falante, bem como seu conhecimento de mundo o ajudarão a responder à questão proposta.

Algo que nos chama atenção é a ausência dos objetivos a serem alcançados com o estudo dos gêneros apresentados, pois acreditamos que ao aluno deve ser explicitado o que deverá aprender com o assunto proposto. Outro ponto que merece atenção é que a atividade é solitária, no sentido de que não convoca o outro à interação. Entendemos que, apesar de importante o espaço para o individual, o ensino de língua estrangeira deve priorizar a troca, o diálogo, entre seus pares, de modo que sejam oportunizadas ao futuro professor momentos significativos de aprendizagem. Neste sentido, o professor formador pode assumir a responsabilidade de encorajar os alunos a, por exemplo, falar se conhecem o tema ou se algo lhes soa familiar, instigando a produção de linguagem.

Na atividade 1, vemos uma possível confusão entre a tipologia textual e o gênero textual, pois são apresentados vários exemplos de gêneros (conto, romance, fábula, notícia...), mas o enunciado da questão orienta que o aprendiz relacione os fragmentos aos tipos de texto. Neste caso, se o objetivo realmente fosse trabalhar com a tipologia, as opções deveriam ser “narração, exposição, descrição, injunção, argumentação”, ou no enunciado deveria aparecer o termo “gênero”. Quanto aos tipos de gêneros, notamos que a maioria dos gêneros apresentados na atividade analisada são secundários, isto é, requerem maior complexidade em sua construção. Nossa sugestão é que fossem inseridos mais gêneros primários, por serem frutos da interação direta e, certamente, porque são recorrentes no dia-a-dia.

Além disso, o professor, uma vez qualificado, pode explorar outros aspectos do material, tais como o léxico e a leitura. Ao solicitar que façam uma leitura de reconhecimento, que peçam ajuda ao colega com palavras desconhecidas, que

externem as dúvidas, ou que façam perguntas a respeito do que entenderam ou não, o professor estará contribuindo com o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Outro aspecto importante e que poderia ser explorado pelo professor, é a entonação. Apresentar aos alunos-professores o ritmo melódico dos enunciados, tendo em vista os sinais de pontuação, e as possibilidades de estender este conhecimento a outros enunciados, apontando o contexto de uso.

2. Completa las frases con los tipos de textos.

- a. La es una historia inventada. Los protagonistas siempre son animales y el final de la historia suele tener una lección moral a la que se le llama *moraleja*.
- b. La es una historia normalmente divertida o curiosa que nos ha pasado en nuestra vida, aunque después de contarla muchas veces es habitual introducir elementos nuevos inventados.
- c. La es una historia inventada, aunque siempre se dice que tiene algo de realidad. Es muy antigua y no se sabe quién es el autor porque ha llegado a nuestros días de forma oral.
- d. La es un relato que puede ser sobre un hecho real o inventado. No es para niños.
- e. El suele estar escrito en verso y rimar.
- f. Las las encontramos en los periódicos.
- g. El es un relato para niños.



Figura 2 (Fonte: Espacio Joven)

O exercício 2 (ver figura 2) propõe que o aprendiz relacione o nome do gênero à sua característica, ao seu conceito. Está claro que objetivo da atividade é trabalhar a escrita, no entanto, vemos uma oportunidade de estimular a leitura e o diálogo. Sugerimos que o professor solicite de cada aluno a leitura das respostas, após este momento, ele pode agrupar os alunos em duplas para que discutam a respeito dos gêneros analisados de forma orientada, com perguntas do tipo: Leram o jornal de hoje ou assistiram ao noticiário? Já ouviram falar da *La Cenicienta*?

Em seguida, o professor escolhe um dos gêneros, por exemplo, a anedota, e pede aos alunos para que contem ao colega uma situação vivida e depois à turma. Este momento poderia ser antecedido pela produção escrita da anedota. Tais estratégias são maneiras de incentivar o uso da língua espanhola em sala de aula, são oportunidades de despertar o desejo, embora acanhado, de lançar-se em uma interação com o professor ou com o colega. Pensamos que, desta forma, as atividades estariam ajudando na construção de uma competência comunicativa.

Reconhecemos que possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa através dos gêneros discursivos dependerá de alguns fatores, tais como: a qualificação do professor, bem como sua capacidade de usar a língua espanhola, o interesse dos alunos em aprender a língua espanhola, o material didático adequado aos princípios da abordagem comunicativa e atraente ao aprendiz, os recursos tecnológicos disponíveis, dentre outros. No entanto, apesar de cientes dos desafios, acreditamos que é possível contribuir com a formação de futuros professores competentes na língua, se o professor perceber o potencial que os gêneros discursivos possuem no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Ora, os gêneros estão presentes no cotidiano dos alunos-professores, eles produzem gêneros o tempo inteiro, eles mobilizam diversos gêneros ao longo do dia para se comunicar com alguém, e por motivos diversos.

3 Escucha y di de qué género se trata.

1. 2. 3.

4 Lee esta fábula y contesta las preguntas.



Fábula de la cigarra y la hormiga

Había una vez una cigarra y una hormiga que vivían en el mismo prado. En verano, mientras la hormiga trabajaba, la cigarra cantaba y se reía de la pobre hormiguita.

-¿Por qué trabajas tanto y no disfrutas del verano? -le decía la cigarra.

Pero llegó el duro invierno y la cigarra no tuvo nada que comer, dejó de cantar y fue a casa de la hormiga para pedirle ayuda. Cuando entró en la casa, la cigarra vio a la hormiga calentita y rodeada de comida. La cigarra le pidió algo de comer, pero la hormiga le respondió:

-¿Ya no cantas ni te ries? Pues ahora no quiero compartir contigo lo que tanto trabajo a mí me ha costado.

Y así fue como el trabajo de la hormiga se vio recompensado.

(Adaptado de *La cigarra y la hormiga*, fábula de Esopo)

- a. ¿Para qué trabaja tanto la hormiga durante el verano?
b. ¿Por qué la hormiga no ayuda a la cigarra?
c. ¿Por qué la cigarra tiene hambre y frío en invierno?

Figura 3 (Fonte: Espacio Joven)

No exercício 3 (ver figura 3), o foco é a compreensão auditiva, mas há a preocupação com a oralidade e a escrita. Interessante notar que é a primeira vez que

aparece o termo gênero. A questão 4 (ver figura 3) apresenta um pequeno texto e algumas perguntas a seu respeito, cujo foco é a leitura e a escrita. Vemos que há mais espaço dedicado para a escrita, todavia, o professor, preocupado com a capacidade de produzir linguagem, pode ultrapassar os objetivos da atividade e explorar também a habilidade oral. As perguntas poderiam ser respondidas oralmente, e, inclusive, os alunos poderiam preparar outras para perguntar aos colegas.

4 Conclusão

Para nós, uma sala de aula que reserva um espaço para a produção da linguagem terá grandes chances de fornecer os subsídios para que o aprendiz ultrapasse as fronteiras do portunhol. Neste sentido, percebemos no estudo dos gêneros discursivos uma possibilidade de o futuro professor de LE alcançar a CLC e desenvolver outras habilidades, uma vez que compreendemos que às escolas devem chegar professores competentes para oferecer insumo de qualidade aos nossos alunos.

Evidentemente que são muitos os desafios a enfrentar para alavancar a qualidade da educação básica, em especial, a pública, pois apenas a profissionalização dos profissionais do magistério e sua disposição para ensinar não asseguram as condições necessárias ao processo de formação do aluno. Desta forma, ao tratarmos da formação inicial de professores de LE, demonstramos nossa preocupação também com a educação básica, com os futuros alunos dos futuros professores.

Estamos convencidos de que é preciso romper o ciclo vicioso em que está inserida a formação de professores, pois uma qualificação adequada provocará efeitos positivos quando em uma sala de aula. É interessante esclarecer que todas as habilidades devem ser igualmente estimuladas e desenvolvidas, no entanto, uma vez que estamos ocupados com a formação de professores oralmente competentes, dedicamos maior atenção a capacidade de uso.

Julgamos que concepções teóricas que tratam da linguagem como fenômeno social e do caráter enunciativo da linguagem, que consideram o sujeito falante, o contexto social e a interação, podem prover este futuro professor de teoria

relevante para que reflita a respeito de seu papel no processo de ensino e aprendizagem. E os gêneros discursivos atendem muito bem a estes requisitos. Sendo assim, “os gêneros discursivos podem representar o uso funcional e situado da linguagem, permitindo que a LE seja usada para a interação em situações reais de comunicação”, além de que “podem orientar o curso de formação (inicial e/ou contínua) de professores, objetivando o desenvolvimento das competências” (ROCHA & SILVA, 2007, p. 77)

5 Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**. Vol 26, nº1, 2000, p.59-68. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2665>. Acesso em: 26 de junho de 2019

CONSOLO, D.A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. Jul-Dez, 2004. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639398>. Acesso em: janeiro de 2020.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANCESCHINI, A. R. A interação como alavanca para o desenvolvimento da competência comunicativa em um planejamento temático baseado em tarefas. In: BARBIRATO, R.C. & ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2016, p. 127-154

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. SP: Parábola Editorial, 2006, p. 13- 42

PAIVA, V. L. M. O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. 1º ed. SP: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguista aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. SP: Parábola Editorial, 2006, p. 67- 83.

RENFREW, A. Mikhail Bakhtin. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROCHA, C. H., SILVA, K.A. O professor de língua estrangeira em formação: os gêneros discursivos como meio para o desenvolvimento de competências. In: CONSOLO, D.A e TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p. 61- 80

SÁNCHEZ, M.C.C. et al. **Espacio Joven**. Nivel A2.2. Livro do aluno. Editorial Edinumen, 2012.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 54-60.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L. Em busca da fluência oral: um curso de Letras *sub-judice*. In: SILVA, K.A. e ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes editora, 2008, p.373-400.

_____. A competência linguístico-comunicativa em inglês-LE de alunos formandos em Letras: mais de uma década depois. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes editora, 2018, p.235-248.