ENTREVISTA/ ENTREVISTA/ INTERVIEW

ENSINO DE LÍNGUA,
FORMAÇÃO DOCENTE
E PESQUISA:
UM DIÁLOGO COM
JOAQUIM DOLZ*

* Esta entrevista foi concedida à **Cleide Inês Wittke** – Professora Adjunta na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), atuando no Centro de Letras e Comunicação que realiza pesquisa de pós-doutoramento sobre a Formação Inicial e Continuada do Professor de Línguas, com base na Didática das Línguas e na Transposição Didática, na Universidade de Genebra sob co-supervisão do pesquisador e didaticista Joaquim Dolz, durante a realização de sua pesquisa na Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE). E-mail: cleideinesw@yahoo.com.br.

O entrevistado, professor **Joaquim Dolz**, é membro e coordenador do Grupo de Pesquisa para Análise do Francês Ensinado (GRAFE) da Université de Genève (UNIGE), na Suíça, juntamente com o pesquisador Bernard Schneuwly. A presente reflexão, cujo objetivo é criar uma interação 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, é produto do projeto de pesquisa intitulado: “Interface entre as teorias didática das línguas 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), no ano de 2015.

Professor e pesquisador na FPSE, na Universidade de Genebra, **Joaquim Dolz** foca seus estudos em temas como desenvolvimento da linguagem, dificuldades de aprendizagem, observação e análise de atividades didáticas, bem como na elaboração de material didático voltado ao ensino da produção escrita e oral, gêneros textuais e sequências didáticas, tendo, atualmente, interesse especial na formação de professores e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Dentre o vasto número de obras publicadas, destacamos dois livros produzidos em parceria com Bernard Schneuwly: *Gêneros orais e escritos na escola* (2004/2010) e *Des objets enseignés en classe de français* (2009) e também outros dois livros publicados no Brasil: *O enigma da competência em educação* e *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*.

Dolz também é conhecido no meio acadêmico brasileiro, e na rede de ensino, em função de sua contribuição no Projeto nacional de escrita denominado “Olimpíadas de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro”, cujo objetivo é orientar a produção escrita de diferentes gêneros textuais, a partir de sequências didáticas.

Cleide Inês Wittke - *Uma das maiores causas do fracasso no ensino da leitura e da escrita no contexto brasileiro está relacionado 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, sobre a questão do ensino 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?*

Joaquim Dolz- Eu não sei se nós podemos falar da Suíça como um modelo para o Brasil. É complicado afirmar que ela seja uma referência, um parâmetro. Sendo assim, vou falar do problema da leitura de modo geral, dizendo que tanto na Suíça como no Brasil, é toda a comunidade e não somente a escola que pode facilitar o desenvolvimento da linguagem e da leitura de modo particular. É verdade que no Brasil existem problemas mais complexos do que na Suíça. Atualmente, aqui também existe muita preocupação com o ensino da leitura. Nos dois países as práticas sociais de leitura são muito diferentes em função das origens culturais dos alunos. Entendo então fundamental que toda a comunidade tome consciência da importância do papel social da leitura e não somente a escola.

Defendo isso porque quando os pais e a comunidade como um todo fazem uso frequente de diferentes tipos de textos, essa prática acaba desenvolvendo de modo mais natural a aprendizagem da leitura. Em contrapartida, quando há no ambiente familiar somente práticas culturais orais, sem muito contato com livros e demais textos escritos, com pouco incentivo à leitura, essa realidade acaba tornando mais difícil o trabalho com a leitura na escola.

Certamente, eu não pretendo fazer um juízo de valor sobre as práticas culturais diversas dos grupos sociais no Brasil ou na Suíça, mas como professor, acredito que tais práticas devam ser tomadas como referência porque o fracasso escolar está muitas vezes ligado ao fato de que a linguagem e as práticas da escola têm uma distância muito grande das práticas sociais do entorno dos alunos. Considero que tudo o que o governo do país realiza, promove, como é o caso da campanha para o desenvolvimento da leitura e da escrita, é de extrema importância. Particularmente, sou partidário do projeto da Olimpíada da Língua Portuguesa, pois esse é um programa que trabalha sobre a escrita para o desenvolvimento do letramento em geral. No meu entender, a escrita sempre mobiliza a leitura.

No caso do ensino da leitura na escola, o primeiro fator que considero importante é que seja assegurada a motivação dessa prática. A base de entrada na leitura deve ser efetuada a partir de um trabalho com projetos culturais que mobilizam livros, revistas e demais textos escritos. A leitura deve conseguir despertar o interesse dos alunos e, indiretamente, fazer com que as famílias se envolvam com o trabalho que, de diferentes maneiras, pode ser realizado de forma bastante criativa.

Em segundo lugar, é importante que o professor, ao preparar suas aulas, leve em consideração as diferenças de práticas de letramento existentes nas famílias de seus alunos e também na comunidade onde trabalha. Acredito que uma saída, um recurso para a escola esteja em ajudas e apoios particulares, através de intervenções e de regulações específicas, que tomem em consideração a

heterogeneidade do grupo de alunos. No caso específico do Brasil, país onde o analfabetismo funcional ainda é acentuado, em função do letramento limitado de grande parte da população, o professor deve considerar essa realidade histórica e organizar seu trabalho docente de modo que se ajuste ao contexto particular dessa cultura.

Em terceiro lugar, acredito ser bastante importante, e esse é um ponto de vista mais estritamente didático, que se tome em consideração o trabalho de planejamento do ensino. Primeiro, é necessário alfabetizar a aula para criar um ambiente propício às práticas de letramento. Alfabetizar, aqui, significa a presença constante de textos escritos e de livros na sala de aula. É fundamental que os alunos vejam a importância da escrita não somente através de livros, mas também na escrita em todos os lugares da sala. Os materiais são muito importantes para abrir as possibilidades de leitura, assim como as visitas às bibliotecas e aos lugares de letramento.

Outro elemento que considero muito importante é a diversidade textual. Acho que, atualmente, os professores trabalham excessivamente com e no texto narrativo. Há alguns gêneros textuais que recebem mais importância do que outros, pois os professores não trabalham suficientemente diferentes textos, tais como os textos para aprender, gêneros informativos, explicativos ou ainda a leitura de manuais. Também não abordam os problemas e os obstáculos particulares de diferentes gêneros textuais.

Todavia, no meu entender, aprender a ler é aprender uma diversidade de textos, uma vez que não se aprende com o ato de leitura de um único texto. Defendo que o professor deve identificar os obstáculos e as particularidades de diferentes textos, bem como os obstáculos e as particularidades enfrentadas pelos alunos na leitura desses textos.

Além disso, é preciso diversificar as ações de trabalho com a leitura, abordando diferentes estratégias para construir o(s) sentido(s) dos textos. Entendo que, se a motivação, o meio e o entorno se desenvolvem para favorecer o letramento, e mesmo assim o ensino não é bem sucedido, provavelmente, é o aspecto didático voltado ao trabalho da leitura e de estratégias de compreensão particulares que não estão muito bem desenvolvidos e precisam ser repensados. Na tese de Carla Messias da Silva¹, ela observou as práticas dos professores no ensino da leitura, trabalhando com histórias em quadrinho. Com esse estudo, tomei consciência de que o trabalho proposto pelas professoras, cujas aulas a pesquisadora observou, é uma proposta que dá muito importância às dimensões, aos diferentes códigos das histórias em quadrinho, no entanto, os aspectos ligados à língua portuguesa, no que tange a questões linguísticas, foram limitados. As professoras trabalharam com vocabulário, com a compreensão do funcionamento da história em quadrinho e também com as imagens, mas não desenvolveram estudos sobre o uso da língua, nem sobre sua gramática.

Certamente, é difícil trabalhar corretamente com os textos multimodais que têm imagens, principalmente aqueles em que conteúdo e imagem não coincidem, exigindo que se faça uma articulação com os aspectos semióticos, mas defendo que se poderia trabalhar muito mais com aspectos ligados à língua portuguesa. Eu percebi que o trabalho proposto pelos professores no Brasil, para o final do primeiro ano, é uma atividade que aqui é desenvolvida bem mais cedo.

Nessas condições, acredito que uma reflexão sobre a progressão do objeto de ensino e do cronograma que se pode desenvolver nas primeiras etapas seja essencial para o ensino na rede brasileira. O meu conhecimento sobre a realidade do Brasil é limitado. É uma observação em contraste que eu pude observar comparando com as aulas ministradas na Suíça.

Cleide Inês Wittke – *Nesse sentido, qual é, na sua opinião, o papel dos Cursos formadores de línguas?*

Joaquim Dolz – Do meu ponto de vista, o problema da formação dos professores no Brasil, veja que essa também é uma visão geral, é que a alternância entre as práticas no meio escolar e a formação na universidade não está bem desenvolvida, pois ainda não se solidificou. No meu entender, foi uma boa medida no Brasil quando se passou a falar de profissionalização dos professores e a

¹ A tese intitula-se O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores e foi defendida em 2013, na Universidade Católica de São Paulo.

desenvolver a formação nas universidades. Mas eu não percebo nas universidades brasileiras – falo especialmente daquelas que pude visitar – um trabalho de acompanhamento das práticas.

Para mim, a formação profissional, a profissionalização, precisa articular muito bem a teoria e a prática. Nesse sentido, o trabalho concreto que os formadores de futuros professores podem desenvolver em suas aulas, às vezes já no retorno das primeiras práticas dos licenciandos, pode servir de fonte para reflexões e para o desenvolvimento de teorias e de conceitos operacionais sobre o exercício docente.

Entendo que as bases das Ciências da Educação são fundamentais, mas não são suficientes para a formação dos professores. Não basta comandar e orientar os futuros professores nas aulas, mas é necessário formar os professores especialistas para o acompanhamento dos alunos em formação e também dos professores universitários para trabalhar mais diretamente com as práticas do cotidiano docente.

Nossa formação de professores em Genebra é tripartida. Os futuros professores que atuarão no primário têm dez práticas de estágio de terreno (*temps de terrain*) durante a formação. E uma das partes importantes das práticas ocorre em reuniões tripartidas: entre o professor que acolhe o estagiário na escola, que nós consideramos um formador de terreno; o professor universitário, que visita, que se reúne com o estagiário, e o próprio formando. A avaliação é tripartida, pois são três vozes que falam das práticas, e há um retorno, uma planificação sobre os efeitos que elas produzem. Existe um acompanhamento das práticas pelo professor especialista e um trabalho coordenado entre o professor universitário e o professor de terreno, o profissional responsável por acolher o licenciando nas práticas docentes, aspecto que, para mim, é primordial.

Por outro lado, as bases, os fundamentos na Linguística, em Ciências da Educação e em Psicologia não são suficientes para a didática das línguas. O ensino e a aprendizagem das línguas, o trabalho concreto precisa de uma operacionalização dos conceitos que podem servir para o futuro professor nas suas práticas. Além disso, uma formação com alternância entre a teoria e a prática também é muito importante para que o formador universitário possa fazer reflexões e experiências, buscando elaborar teorias e conceitos de caráter operacional e úteis ao aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem. Enfim, a experiência com base nas práticas realizadas pelos acadêmicos consiste em um trabalho que pode servir para contextualizar e conceptualizar o que realmente se passa no terreno escolar sobre a prática da leitura e da escrita.

Cleide Inês Wittke – *Como vocês articulam os trabalhos realizados nas pesquisas e na formação docente?*

Joaquim Dolz – No que diz respeito às pesquisas, temos aquelas que são vinculadas à formação docente, mas temos pesquisas sobre a formação que estão sendo realizadas a distância. São dois eixos diferentes. Temos pesquisas de ação que estão ligadas à formação e temos pesquisas sobre a formação em que o pesquisador observa outros formadores universitários e professores do ensino obrigatório.

No nosso caso, a pesquisa denominada Formação de Professores em Didática do Francês (FORENDIF), voltada às práticas de formação, mesmo que haja situações em que alguns dos pesquisadores sejam observados no momento em que estejam realizando práticas de formação, sempre tomamos o cuidado para separar o formador do pesquisador. Por exemplo, quando eu sou observado por uma equipe que pesquisa sobre a formação docente, não sou eu quem analisa minhas próprias práticas. É verdade que alguns pesquisadores trabalham sobre a autoconfrontação, com base em técnicas ou modelos de pesquisa nos quais o formador analisa suas próprias práticas de formação. Não deixa de ser uma possibilidade interessante, mas, nas nossas pesquisas, separamos as práticas da formação com as práticas de pesquisa sobre a formação, tendo em vista assegurar uma distância maior entre os papéis desses dois agentes sociais: formador e pesquisador.

No exemplo específico da pesquisa do FORENDIF, nós observamos todos os centros de formação do professorado da Suíça de fala francesa. Trabalhamos sobre a escrita e não sobre uma amostra, ou seja, a partir de um *corpus* coletado ao longo de um trabalho de

um ano de pesquisa, realizado em sete instituições de ensino, o que gerou muito material a ser transcrito. Em várias dessas transcrições, foi possível observar relevância na alternância entre a teoria e a prática, já em outros casos, a alternância recebeu menor atenção.

Cleide Inês Wittke - *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) orientam 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 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, como é o caso dos grupos GRAFE (Grupo de Pesquisa para Análise do Francês Ensinado), 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 acerca do processo de escrita?*

Joaquim Dolz - São perguntas bastante amplas. Atualmente, temos três pesquisas importantes do nosso grupo. Uma chama-se os gestos do professor e trabalha com alunos que têm dificuldades na escrita (GRAFE-PROD). Trata-se de um grupo de sete pesquisadores que coletou material de trabalho sobre o ensino da escrita na primeira série, em vinte aulas diferentes. Em primeiro lugar, contrastamos as produções escritas dos alunos e pedimos aos professores que assinalassem os três alunos vistos como os melhores do grupo e também os três alunos considerados precários na habilidade da leitura e da escrita.

Para iniciar, observamos o efeito da utilização de uma sequência de ensino voltada à prática da escrita. O passo seguinte foi analisar o primeiro resultado obtido quando o professor trabalha com uma sequência, com a ferramenta sequência didática, e pudemos observar que todos os alunos apresentaram progresso, mostrando-se, portanto, como um resultado positivo. Já o progresso suficiente (o mínimo exigido no currículo) recebeu destaque e foi observado de modo mais detalhado, com vistas a entender o que se passa com a aprendizagem dos alunos assinalados com dificuldades escolares. Cabe destacar que esses alunos são indicadores importantes na nossa pesquisa, pois eles já partem com uma defasagem em relação aos melhores da turma; no entanto, no geral, o avanço é paralelo.

O que se pode observar ao final do processo de ensino é que parte dos alunos com dificuldade não consegue atingir as exigências curriculares, mas outros superam suas defasagens e atingem tais exigências. Sob essas condições, ainda que todos os alunos apresentem progresso, continua sendo mantida a diferença inicial entre os alunos com dificuldade, com defasagem na escrita, e os alunos melhores da turma. Dentre as vinte aulas assistidas, selecionamos cinco delas para observar e analisar as práticas concretas de ensino, com base nas sequências didáticas efetuadas. Ficamos surpresos com o resultado de nosso estudo, pois constatamos maiores diferenças entre os professores, ou melhor, entre os resultados obtidos pelos professores no ensino do que diferenças entre a aprendizagem dos alunos com e sem dificuldades na escrita.

No momento, estamos analisando a correlação, o tipo de intervenções efetuadas pelos professores e os resultados obtidos pelos alunos. Dentre as práticas dos cinco professores observados, o que ainda é uma hipótese e deve ser analisada com mais precisão, constatou-se que as práticas dos professores que conhecem melhor o gênero textual com o qual estão trabalhando, e também os professores que praticam um ensino explícito e falam, discutem com os alunos, obtêm melhores resultados na aprendizagem dos estudantes. Identificamos um problema: algumas vezes, os professores avaliam o texto escrito pelos alunos com uma série de indicadores, mas eles não discutem, não falam sobre os conteúdos do texto com seus alunos.

Cleide Inês Wittke - *Afinal, quais são os fatores que marcam as diferenças entre as aprendizagens dos alunos?*

Joaquim Dolz - Na maioria das vezes, para realizar o diálogo sobre o texto, acerca das especificidades e das particularidades do gênero, é necessário utilizar uma grade, uma pauta de avaliação, e não simplesmente dar o resultado, sem efetuar uma discussão. Certas vezes, tenho a impressão de que o professor não compreende a tentativa de escrita do aluno. Considero que o diálogo

concreto sobre o texto escrito e também sobre os conteúdos desse texto são de fundamental importância e precisam ser trabalhados em aula.

Esse é um dos aspectos dessa pesquisa, mas a minha hipótese é que dois ou três fatores são primordiais, pois marcam a diferença entre os alunos, entre os professores que obtêm os melhores resultados e aqueles que não atingem boas aprendizagens. Os professores que utilizam a sequência didática apresentam melhores progressos junto à aprendizagem de escrita de seus alunos. O mais relevante não é que alguns dos professores conseguem que todos os alunos progridam, independentemente de terem ou não dificuldades na escrita, mas que os alunos com defasagens nessa prática conseguem atingir o nível suficiente, em conformidade com as exigências curriculares, frente à capacidade de se expressar por escrito.

Esses aspectos são os seguintes, em primeiro lugar, os referidos profissionais praticam um ensino explícito, falam com os alunos permitindo que eles compreendam e quando o aluno encontra um obstáculo, eles regulam, ou seja, adaptam sua fala e suas intervenções, dando um suporte que permite a aprendizagem. É o que chamamos de gestos de regulação para superar as dificuldades concretas dos alunos. Em segundo lugar, eles conhecem melhor o gênero, praticam uma avaliação formativa, adaptando-se mais às dificuldades concretas dos alunos. Essa é a grande diferença observada, ainda que de modo provisório, nos resultados da prática dos professores que realizam intervenções e possibilitam um progresso mais significativo na aprendizagem dos alunos.

Digo isso com muito respeito aos professores de modo geral porque, em todas as aulas observadas, conseguimos ver que os alunos progridem. Mas o avanço desejado, permito-me dizer, é que todos os alunos cheguem às exigências mínimas da escola, sobretudo, nas aulas em que se pratica essa tripla ação, com intervenções explícitas, com regulações, com um trabalho mais importante de regulação com os professores e um melhor conhecimento do gênero para que facilite essas intervenções.

Cleide Inês Wittke – *Quais são os resultados obtidos com a pesquisa voltada à formação dos professores?*

Joaquim Dolz – Já a segunda pesquisa, que você conhece, é o estudo do grupo Formação de Professores em Didática do Francês (FORENDIF). Ela aborda sobre as práticas de formação e é muito importante por ser uma das primeiras pesquisas sistemáticas sobre a formação docente. Acredito que seja a única investigação sistemática significativa centrada no primeiro e no segundo ano e voltada a estudar como se forma professores. Seu foco está nas práticas docentes direcionadas à produção escrita e, nesse caso, os resultados são difíceis de serem representados em poucas palavras, porque é uma pesquisa bastante complexa e seus estudos ainda estão em andamento.

Levando em conta que se trata de uma pesquisa abrangente, estamos tentando entender como se trabalha para o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, de que modo funciona realmente a alternância, quais são os gestos profissionais do formador de professores e como se trabalha sobre os gestos dos professores. Quais são as ferramentas e os dispositivos usados na formação? Essa pesquisa é importante e já se pode ver que o balanço é positivo. O critério de estudo não se baseia na preocupação em dizer se a formação dos professores é boa ou não, mas compreender quais são os objetos da formação sobre os quais se trabalha na formação docente e também entender os gestos dos formadores de professores, observando como se organizam as intervenções nas aulas.

Cleide Inês Wittke – *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 primeira/materna. Gostaria de saber se o ensino da produção oral é tratado com a mesma importância da da leitura, da escrita e da gramática. E como esse saber é construído na formação do professor de língua francesa?*

Joaquim Dolz – A nossa equipe trabalhou por muitos anos em uma pesquisa que produziu o livro *Para um ensino do oral: Iniciação de gêneros formais na escola*², que eu escrevi juntamente com Bernard Schneuwly. A nossa posição de base é que o oral sempre esteve presente no fundamento dos currículos, mas ferramentas para o seu ensino bem como saber definições de quais são os objetos do ensino do oral, isso não estava claro. Certamente que o oral está sempre presente na escola e existem pesquisadores que trabalham sobre as interações na aula e também na linguagem do professor. Nesse sentido, defendemos que vale a pena os professores tomarem consciência das intervenções orais e do modelo do ensino do oral, pois esse saber é fundamental à vida do aluno e pode e deve ser ensinado nas aulas de língua.

Por outra parte, há muitos pedagogos e especialistas que atribuem demasiada importância às atividades de criatividade oral, como é o caso do teatro, de improvisações, mas a nossa posição é que devemos clarificar quais são os objetos que permitem um trabalho mais sistemático em aula, sem, no entanto, negar a importância da criatividade e do trabalho sobre a linguagem do professor e das interações da linguagem na aula.

Sempre defendemos que é extremamente necessário criar e experimentar sequências didáticas sobre gêneros formais orais nas aulas de francês. Sabemos que o filho de um advogado, por exemplo, por estar em um contexto em que a fala formal é valorizada, ele não terá problemas para aprender o desenvolvimento da argumentação oral formal, mas uma parte significativa dos alunos não traz essa valorização de casa e, nessas condições, se o professor não trabalhar de forma sistemática esse objeto em aula, boa parte dos alunos não vai aprender a fazer uso desse tipo de gênero.

Partimos do princípio de que o oral informal se desenvolve na escola infantil, também em interações no pátio da escola, nas imersões em práticas ordinárias da fala. Em contrapartida, o oral formal, os gêneros formais orais merecem um trabalho sistemático na escola, especialmente nas aulas de línguas.

Cleide Inês Wittke – *Mas professor, quais são os gêneros formais orais mais indicados para trabalhar em aula?*

Joaquim Dolz – Eles podem ser uma entrevista radiofônica, como esta que você está realizando agora, uma participação em um debate, uma exposição teórica, uma conferência, uma reportagem, também uma apresentação teatral, dentre outros gêneros orais formais que circulam socialmente. Nesse contexto e sob a perspectiva da engenharia didática³, formalizamos e elaboramos sequências de ensino sobre diferentes gêneros orais e sobre a leitura em público. Esse tipo de leitura é um gênero bem particular, uma vez que ele é a oralização do texto escrito e não uma expressão do oral espontâneo.

E a experiência com o ensino por meio de sequências didáticas de gêneros orais foi muito positiva. Defendo que as sequências didáticas bem elaboradas e bem trabalhadas em aula têm sua importância porque conseguimos, afinal, identificar as dimensões dos gêneros formais orais que merecem ser trabalhados na escola. A etapa atual do meu grupo de pesquisa consiste em trabalhar sobre a compreensão desses mesmos gêneros orais porque sabemos que os alunos passam muito tempo em frente da televisão e escutam muitos diálogos e falas diversas.

²Dolz refere-se à obra: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école. ESF: Paris, 1998.

³O 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. (In: DOLZ, J. As atividades e os exercícios da língua: uma reflexão sobre a engenharia didática, no prelo)

Em uma experiência que uma professora realizou há dez anos atrás, ela observou, ou seja, deu-se conta de que, ao ouvir uma reportagem na televisão sobre os dinossauros, os alunos compreendiam parcialmente o conteúdo da mensagem expressa. Segundo ela, os resultados eram ainda mais frágeis do que na leitura de um texto escrito sobre os dinossauros. Explicamos esse fenômeno com base na noção de que os problemas de compreensão dos gêneros formais devem ser trabalhados em aula, uma vez que essa prática também auxilia na melhor compreensão de textos escritos, pois, em ambas as atividades, há um trabalho de compreensão da linguagem formal.

Atualmente, um grupo do Cantão do Valais que já trabalha comigo há certo tempo experimentou cinco ou seis sequências na escola primária sobre a compreensão do oral e os resultados têm sido muito produtivos. Paralelamente a essa experiência, outro grupo de professores de segundo ano do Cantão de Vaud, em Lausanne, também está trabalhando sobre a compreensão oral. Enfim, temos apresentado novidades na compreensão desse saber. Acho que vale a pena criar novas experiências. Insisto sobre o fato de que as inovações notadas não devem ser vistas como uma única possibilidade de ensino de compreensão do oral, da leitura, e da produção de textos. É uma possibilidade, dentre outras, mas sabemos que para alunos com dificuldades, o sistema que propomos, por meio de gêneros de texto e via sequências didáticas, geralmente traz bons resultados na aprendizagem dos alunos.

A prova é que, na Olimpíada de Língua Portuguesa, as sequências que os organizadores do projeto elaboraram também são muito bem acolhidas pelos professores. E na medida em que faço um salto para o Brasil, fazendo referência ao programa da Olimpíada, aproveito para reiterar o quanto os materiais escolares são importantes às práticas do ensino do oral, da escrita, mas principalmente da leitura. Se a Olimpíada de Língua Portuguesa deu bons resultados é porque os organizadores elaboraram materiais que são bem acolhidos pelas escolas e pelos professores. Além disso, a distribuição do material está ligada a um trabalho voltado à motivação por meio de concursos literários para os alunos, mas, sobretudo, direcionado a atividades de formação dos professores.

Cleide Inês Wittke – *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, procura 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?*

Joaquim Dolz – Eu não gosto muito da ideia de um professor ideal, por isso não vou falar de professor ideal. Posso falar de um perfil de professores, ou seja, definir quais são as competências e as capacidades que todo professor deveria desenvolver para exercer com qualidade sua profissão. Acredito ser mais interessante abordar a diversidade, diferentes modelos de professores, do que falar de um professor ideal. E em um país tão grande como o Brasil, não é uma questão de fazer com que todos os professores sigam o mesmo modelo, o importante é ver aspectos que considero fundamentais à formação de um professor, no desenvolvimento da linguagem. Início minha fala fazendo referência a alguns elementos que destaco como fundamentais. Em primeiro lugar, antes de falar do professor, porque acho que é um erro começar a falar do professor ideal, pois o essencial é identificar quais condições são necessárias para que o trabalho escolar seja de boa qualidade. A meu ver, uns dos aspectos mais negativos no ensino brasileiro é que os professores trabalham com várias turmas. Não é somente a questão se o salário dá para sobreviver, o negativo está em trabalhar com inúmeras turmas, geralmente distintas, por muitas horas na semana, o que dificulta a elaboração de um bom dispositivo didático, um bom plano de ensino, e isso acaba afetando a qualidade do ensino e também da aprendizagem. Como vemos, não é uma questão de professor ideal, mas trata-se do fato de as condições objetivas de trabalho não serem boas.

Em segundo lugar, considero inaceitável que um professor trabalhe em uma escola pública em paralelo a uma escola privada e que o trabalho que realiza em uma é diferente daquele que faz na outra. Há algumas condições que, vistas do outro lado do Atlântico, são chocantes, estranhas para alguém que não conhece bem o sistema brasileiro.

Certamente que a valorização da comunidade, do sistema salarial do professor também é importante. Na Suíça, os professores são bem pagos, mas eu não sei qual é o salário dos professores no Brasil. No entanto, independentemente do salário, se o professor é bem visto pela comunidade, esse já é um aspecto positivo. Você pode dizer que ele é valorizado em função do seu ação docente, mas se esse contexto não permite que ele desempenhe um bom papel, nesse caso, o problema não é o perfil, mas sim as más condições de trabalho.

Também pude perceber, em alguns estados do Brasil, que há professores que não querem sair da cidade. Há lugares aos quais eles não se deslocam. Nesse caso, são problemas sociais. É uma situação muito delicada porque se nos lugares em que a ação do professor é de fundamental importância, tal como nas comunidades socialmente vulneráveis ou em escolas do interior, por exemplo, e nenhum professor se dispuser a trabalhar nesses locais, teremos problemas que não dizem respeito ao perfil do professor, mas referem-se à organização educacional, a medidas de políticas públicas que devem ser levadas em conta.

Acho que, no Brasil, as universidades estão realizando um trabalho melhor do que aquele efetuado nas escolas do Ensino Básico. E também defendo que a preocupação maior dos responsáveis pelas escolas que, em muitos casos, são os municípios, deva ser de privilegiar sempre a escola pública. Certamente, no Brasil existem escolas particulares do mesmo nível das escolas suíças, no entanto, o fundamental é construir uma rede de escolas públicas de boa qualidade. Outra contradição observada no Brasil é que os alunos que chegam às universidades públicas, as quais geralmente são de melhor qualidade, são aqueles que vieram da rede privada e não do ensino público.

Vale ainda dizer que, na Suíça, praticamente não existem escolas privadas e apenas 20% da população estuda em escolas particulares e 80% nas públicas. Acredito que as escolas públicas aqui sejam de qualidade e penso que o Brasil tem condições de qualificar seu ensino público, pois o esforço dos últimos anos caminha nessa direção. Mas há alguns fatores que impossibilitam o desenvolvimento qualificado das escolas públicas – essa é a minha opinião. Vocês têm um desafio muito grande que é o de desenvolver um ensino de qualidade nas escolas públicas.

Cleide Inês Wittke – *Poderíamos dizer que há um perfil de professor ou suas posturas são muito diversificadas? E quais seriam suas sugestões quanto à formação do professor de português?*

Joaquim Dolz – Uma vez descrita a situação do contexto, e é uma realidade completamente diferente do contexto suíço, podemos falar do perfil do professor. Vou focar em alguns aspectos do perfil do professor que considero essenciais. O professor formador tem de se adaptar à realidade, mas sou partidário a uma formação exigente. Todavia, o que é ser exigente? Investir em conhecimentos linguísticos abstratos, ter fundamentos em Ciências da Educação, em Linguística, mas também defendo que a cultura e a formação são aspectos de extrema importância.

Acredito que se pode organizar a cultura em relação à profissão e que o principal desafio do formador é como fazer para relacionar as bases culturais, ser exigente com as bases culturais, mas sempre pensando nas competências profissionais a desenvolver. No entanto, quais são essas competências? Em primeiro lugar, depende de quais objetivos se tem como meta. A meu ver, o centro da formação do professor está em atuar na sala de aula.

Falaremos primeiro do professor de língua portuguesa porque se focarmos no professor de modo geral, poderemos esquecer a importância do trabalho específico sobre o ensino de português. De início, considero primordial que antes da formação é necessário que haja uma base no conhecimento da língua portuguesa ou inglesa, ou espanhola. Sem a base desses conhecimentos é difícil aceitar que os futuros professores possam seguir sua formação de professores de línguas, essa é a minha posição.

É verdade que os futuros professores vão continuar a desenvolver o inglês, o espanhol ou o alemão, o português ao longo da formação, mas ter uma base é fundamental porque se você tem um conjunto, um grupo de licenciandos que não domina a ortografia ou apresenta erros no uso da sintaxe, isso é mais fácil de resolver do que no caso em que eles não são capazes de escrever os textos que deverão trabalhar com seus futuros alunos. Com certeza, quando eles apresentam problemas de compreensão na leitura, lidar com essa realidade é ainda mais difícil.

É preciso que o aluno tenha uma base sobre o uso da língua – falando, lendo e escrevendo – antes de iniciar a formação de professor. Durante o processo de formação, considero muito importante tomar como centro o ato do ensino da língua portuguesa. O futuro professor deve ter noção dos objetos que vai utilizar e também conhecer aquilo que ensina. Se você ensina uma dissertação ou um conto, se você quer analisar os problemas de compreensão de um texto, você precisa ter domínio sobre esses conhecimentos; caso contrário, não terá condições de ensinar tais saberes.

O licenciando precisa ter domínio do saber a ser trabalhado em aula e não é uma questão de conhecer unicamente o currículo, mas de ter as bases de análise para a transposição das práticas sociais de referências na aula, as quais permitem o desenvolvimento da linguagem do aluno. Para mim, as aulas sobre ensino e aprendizagem de leitura, de escrita, de gramática, de literatura são fundamentais. Ao mesmo tempo, o professor deve ter conhecimento sobre técnicas de como avaliar e de como gerenciar sua aula. É essencial que o futuro professor tenha conhecimentos e domínios de como planificar o ensino e também saiba analisar as capacidades e os obstáculos dos alunos, pois tais competências qualificarão seu trabalho docente. O professor tem o compromisso de se adaptar à realidade dos alunos, respeitando a heterogeneidade do grupo, outro aspecto fundamental na formação docente. O professor que você chamou de ideal, ou modelo, aqui, denominamos referencial.

Cleide Inês Wittke – *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, de 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?*

Joaquim Dolz – A memória didática é um gesto do professor que consiste na responsabilidade de saber o que já se trabalhou em aula. *Grosso modo*, a memória do grupo é o professor, pois ele faz recordar aquilo que os alunos fizeram antes do trabalho atual. Através da memória, o professor antecipa, recorda o que fizeram para articular com aquilo que ainda vão estudar. Ela diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem que articula o saber novo com o velho, na medida em que antecipa as novidades e os gestos de memória didática.

A memória do grupo sempre é o professor, pois essa é fundamentalmente uma responsabilidade do mestre. Quando você ensina português ou espanhol e diz: “você já conhece isso, pois vimos na semana passada”, está recorrendo à memória didática. Também o uso da expressão: “Aquilo que fizemos na semana passada”, trata-se de um gesto de memória didática.

Cleide Inês Wittke – *O senhor poderia esclarecer qual é a diferença entre saber a ensinar e saber para ensinar?*

Joaquim Dolz – Na literatura científica sobre a formação dos professores, essa diferença é uma oposição clássica. Bernard Schneuwly utiliza essa oposição; enfim, muitos autores fazem uso dessa noção. Acho que essa diferença é muito pertinente. Vamos tomar o exemplo da didática da língua portuguesa.

Os saberes a ensinar são saberes didáticos. São os conhecimentos que o professor deve ter sobre a língua portuguesa, a gramática portuguesa, o sistema pluriortográfico, a história da língua portuguesa. São os conhecimentos sobre a literatura portuguesa, os grandes autores, o patrimônio da língua, as normas. Enfim, sobre a escrita do português e também sobre leitura. Esses são os saberes a ensinar, o conteúdo que o professor vai trabalhar em aula. Ele vai trabalhar sobre o funcionamento comunicativo da língua, fundamentalmente com saberes sobre os gêneros textuais orais e escritos. Vai trabalhar com a leitura, com a recepção dos gêneros textuais e dos textos singulares. Além disso, ele vai abordar sobre a sintaxe do português, o léxico, o vocabulário. Todos esses são saberes a ensinar, a serem desenvolvidos em aula.

Mas, para ensinar, o professor precisa saber como ensinar. E quais são os saberes para o ensino? Em primeiro lugar, deve saber como simplificar os conhecimentos acerca da língua, da literatura, do funcionamento discursivo, e também como simplificar, como fazer a transposição didática, adaptando os saberes à realidade do aluno.

Esse domínio de como agir enquanto professor é saber para o ensino. Diz respeito a questões como: Quais dispositivos vamos criar para ensinar? Quais manuais vamos utilizar? Quais sequências didáticas vamos construir, elaborar? Quais suportes vamos utilizar? E também quais formas de trabalho vamos usar com os alunos? As formas sociais são trabalhadas de modo individual e também coletivamente com o grande grupo, e podemos trabalhar um círculo de leitura, por exemplo. Esses são saberes para o ensino. A dinâmica do grupo, do trabalho, os dispositivos de avaliação são instrumentos para o ensino.

Nessa perspectiva, um dos saberes para o ensino que são vistos como fundamentais são os quatro gestos profissionais a serem realizados pelo professor. Ele deve planificar o trabalho da aula; criar situações de ensino pertinentes (criar dispositivos de ensino); utilizar a memória do que já foi feito antes (já que o professor é tido como o guardião da memória didática dos alunos); regular o ensino, intervir quando o aluno realiza um erro em português, mas não somente quando faz um erro, intervir para questionar o aluno e provocar uma nova aprendizagem. O gesto de verificação das aprendizagens também é um gesto para o ensino. No caso, corrigir um texto escrito é um gesto do professor e a avaliação final também pode ser considerada como um gesto do professor. Esses são os saberes para o ensino.

Cleide Inês Wittke – *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 no ensino de línguas?*

Joaquim Dolz – Assim como em quase todas as profissões, os professores também precisam de ferramentas de trabalho e o manual, o livro didático, é uma ferramenta, mas, cabe ressaltar que não é a única. Há muita diferença entre os livros didáticos e os editores podem fabricar diversos instrumentos. Eu sou partidário das ferramentas de trabalho, também sou partidário da inovação nesses materiais. O mercado editorial pode produzir ferramentas com cores, com materiais muito atrativos, mas, mesmo assim, podem ser superficiais.

Vivemos em uma sociedade de consumo. Vou fazer uma comparação: o fato de inventarem a máquina para lavar a roupa transformou o trabalho da família, especialmente da mulher, mas do homem também. É um progresso enorme ter essa ferramenta de trabalho e não precisar lavar a roupa com a mão. Até há aqueles que dizem que lavar a mão é melhor, mas não há dúvidas de que a máquina facilita o trabalho. No mercado se produzem muitos produtos superficiais, inclusive inventam diferentes máquinas de lavar roupa para que se descarte a antiga e se compre uma nova.

No caso dos suportes para o ensino, o problema que vi nas escolas brasileiras que visitei, ainda que seja um país muito grande, foi que não tinham materiais didáticos e os alunos trabalhavam sem o uso de livros. Isso não deveria ser comum, pois, atualmente, com o apoio das tecnologias, principalmente da internet, podemos contar com uma maior variedade de materiais à disposição.

Cleide Inês Wittke – *Mas quais são as vantagens no uso de manuais?*

Joaquim Dolz – Acredito que a principal vantagem seja que ele condensa o todo e possibilita que a família possa ver aquilo que a criança está estudando. É uma ferramenta útil ao professor, para o menino e também para a relação com a família. Nem todos os livros são bons, nem todos são completos, em vista disso, eu sugiro que o professor crie um conjunto de ferramentas, uma caixa com ferramentas, para que os alunos possam trabalhar em aula. Um dicionário, por exemplo, é uma ferramenta para a aula de língua. Não é suficiente usar somente o livro didático e no trabalho com o oral, por exemplo, você pode ter uma banca de dados orais para confrontar o aluno com diversas práticas do uso do oral. Vale lembrar que a qualidade dos livros didáticos é muito diversa e o professor precisa ficar atento a essa questão, deve saber selecionar.

Para resumir, eu defendo o uso de ferramentas no trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos, mas reforço que o uso de um único livro didático não é suficiente, nem adequado a uma abordagem de qualidade. Cabe ainda ressaltar que temos um livro didático voltado ao trabalho do professor e também um livro de exercícios, próprio aos alunos, e esses são dois materiais distintos, com objetivos diferenciados.

Vejo como sendo um método muito delimitador quando o professor segue passo a passo somente um livro didático, pois sou favorável a um trabalho modular, por isso aconselho o uso de um conjunto de ferramentas que tendem a qualificar o ensino. O uso

de um livro único tem a vantagem de criar uma cultura comum para os alunos, mas dificilmente essa prática vai permitir qualidade no trabalho que exigimos do professor.

Devemos comparar os livros didáticos porque eles são muito diferentes uns dos outros, dependendo do foco e das finalidades dados ao ensino da língua portuguesa. Nas escolas públicas, é muito importante a existência e o uso desses materiais. A Olimpíada da Língua Portuguesa criou materiais muito bons, é um tesouro porque você pode ter uma aula de português sem nenhum material, mas como vai desenvolver a aprendizagem da leitura se não há um espaço de biblioteca, nem livros para ler?

Além do espaço da biblioteca, caixas ou outros materiais itinerantes com livros também são ferramentas úteis, pois a leitura não pode se reduzir aos textos do manual em uso. Nesse contexto, a internet também pode facilitar o acesso a uma parte de material de leitura e de escrita, mas é necessário ter critérios nessa seleção, pois nem tudo o que se encontra *online* é de qualidade e merece ser trabalhado em aula.

Cleide Inês Wittke – *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, publicado em 2010, notei que 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?*

Joaquim Dolz – Essas teorias dizem respeito à avaliação de diagnóstico, principalmente do diagnóstico inicial para saber quais são as capacidades e os obstáculos dos alunos, o que, a meu ver, é importantíssimo. A formação formativa, a avaliação somativa e certificativa ao final do trabalho, diferentemente das regulações, faz o balanço e certifica as capacidades do aluno. Esses são os diferentes aspectos da avaliação.

No caso das regulações, considero importante que o professor (e também o futuro professor em formação) planeje o trabalho a ser realizado em aula. Quando o professor antecipa (regula) os obstáculos possíveis, o aluno vai ter o mecanismo que o ajudará a superar a dificuldade no decorrer da aprendizagem. As intervenções nas interações serão bem mais direcionadas sobre os obstáculos e eficazes na aprendizagem dos alunos.

No fundo, quando se trabalha a regulação a partir dos obstáculos dos alunos, quando se trabalha com base na zona proximal de desenvolvimento de Vygotski (2008), é possível saber em que nível se encontra o aluno e também intervir ajudando-o para que consiga avançar na aprendizagem, sem, no entanto, dar tudo pronto a ele. Trata-se de uma ajuda, um acompanhamento para superar a dificuldade. É o que chamamos de uma regulação pontual, mas que também pode ser mais ampla em função dos obstáculos do aluno. Já a avaliação com nota é aquela denominada avaliação formativa ou certificativa, cujos objetivos e dimensões são diferentes das avaliações enquanto medidas de regulações.