

ENTREVISTA COM SANDRINE AEBY DAGHÉ

Professora da Universidade de Genebra

Por Lídia Stutz, Maria Izabel Rodrigues Tognato e Tânia Guedes Magalhães com
agradecimentos à Profa. Dra. Carla Silva-Hardmeyer

1) Fale-nos sobre seu contexto de atuação na formação docente inicial e na formação continuada, explicitando como são organizados, bem como quais têm sido seus avanços e desafios.

Como professora de didática de línguas em um contexto plurilíngue, atuo na formação de professores na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra e no Instituto Universitário de Formação de Professores em cursos de Licenciatura e Mestrado. Nesta entrevista, trarei uma discussão voltada para a formação dos professores do ensino primário em Genebra, o que corresponde a uma parte do Ensino Fundamental I no Brasil (alunos entre 4 e 11 anos). Discutirei mais especificamente sobre a formação destinada ao ensino de línguas.

Em Genebra, os alunos ingressam na universidade depois de um curso ginásial e começam com um currículo básico em Ciências da Educação. Aqueles que pretendem se tornar professores generalistas (com formação em Didática, o que corresponde aos que têm formação em Pedagogia no Brasil) que atuarão no ensino primário fazem um exame de admissão no final do primeiro ano. A partir do segundo ano, cerca de cem alunos ingressam no programa de formação de professores e seguem os cursos ou unidades de formação em didática de diferentes disciplinas. Essas unidades de formação são organizadas de modo a possibilitar a alternância entre o aporte teórico, a observação da prática, a realização de atividades escolares em sala de aula pelos formandos, a análise reflexiva das atividades realizadas, dos obstáculos e limitações, dos momentos críticos e da apropriação do conteúdo pelos alunos. O programa de formação segue uma lógica em espiral, sobretudo no que diz respeito à formação para o ensino de línguas, com uma formação mais aprofundada entre o segundo e o terceiro anos para a didática do Francês e de línguas, no segundo ano à didática do Alemão e no terceiro ano à didática do Inglês. O quarto ano é destinado ao

Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v.12, n.24, jul./dez. 2023

<https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.318-324>

Certificado complementar do ensino primário. Esse ano é fundamental para o recebimento do diploma como professor. Durante esses quatro anos, os formandos fazem vários estágios de duração variável em diferentes contextos (urbanos ou rurais), como o que o cantão de Genebra tem a oferecer. Alguns deles decidem continuar com um mestrado em análise e intervenção em sistemas educacionais (mestrado AISE), um mestrado em Educação primária (MAEP) ou um mestrado em Educação especializada (MESP) com cursos e seminários propostos em didática. A Faculdade de Educação (FPSE) e o Instituto de Formação de Professores (IUFE) oferecem, portanto, uma ampla variedade de cursos.

O desafio é formar professores generalistas capazes de ensinar todas (ou quase todas) as matérias em ambos os ciclos do ensino fundamental, do 1º ao 8º ano (alunos entre 4 e 11 anos). Esse conhecimento dos dois ciclos é importante para a formação universitária em Genebra, pois oferece aos alunos uma visão geral das questões envolvidas na progressão da aprendizagem, desde a entrada na palavra escrita até o domínio de uma variedade de gêneros textuais, para dar apenas um exemplo.

2) Como ocorre a formação de professores de L1 e L2 na Suíça?

Falarei aqui mais especificamente sobre a situação na Suíça francófona, uma das regiões linguísticas da Suíça, que é um país quadrilíngue com quatro línguas nacionais (alemão, francês, italiano e romanche).

Os currículos do Ensino Fundamental incluem três disciplinas linguísticas: *Francês* como idioma de ensino, *Alemão*, que também é um idioma nacional na Suíça, como L2 a partir do 5º ano (alunos de 8 anos) e *Inglês* como L3 a partir do 7º ano (alunos de 10 anos). Desde 2012, o Plano de Estudo da Suíça Francófona (Plan d'Etude Romand), o que corresponde a BNCC no Brasil, prevê o ensino obrigatório dessas três línguas na escola primária, com o *italiano* como opção e o *latim* no nível secundário para os alunos que assim desejarem. Além disso, é dada atenção especial às línguas de origem/herança dos alunos e às abordagens interlinguísticas, como a consciência linguística (EOLE, Perregaux, de Goumoëns, Jeannot e de Pietro, 2003). Tudo isso representa um grande

desafio para a formação de professores do primário oferecido em Genebra pela seção de ciências da educação da Universidade de Genebra.

Os cursos de Didática do Francês L1, bem como os de Didática do Alemão (L2) e do Inglês (L3) preparam os professores para ensinar Alemão e Francês como uma das matérias escolares no Ensino Fundamental. Três objetivos da formação em didática decorrem dessa meta: 1) desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos nas línguas-alvo a serem ensinadas em sala de aula, incluindo regras de funcionamento e habilidades de comunicação; 2) levar em conta as práticas linguísticas em Francês, a língua de comunicação potencialmente usada em sala de aula; e, por fim, 3) prestar atenção ao desenvolvimento de habilidades plurilíngues ao ensinar e aprender uma língua.

3) Quais são as principais diferenças entre a formação do futuro docente entre o Brasil e a Suíça (ou a formação de modo geral em países europeus), em relação às práticas de linguagem orais e escritas vivenciadas pelos futuros professores?

Falar da formação do futuro docente entre Brasil e Suíça ou de modo geral dos países europeus é algo que exigiria uma pesquisa aprofundada sobre a atividade e o agir docente de forma comparativa, considerando-se as políticas educacionais e os contextos de ensino. De modo geral e mais amplo, posso dizer que, tanto no Brasil como na Suíça, o trabalho do professor, no que diz respeito às escolhas do conteúdo e objetos de ensino, é orientado por um programa mais amplo como o Plano de Estudo na Suíça Francófona e a BNCC no Brasil. No que concerne ao ensino das práticas de linguagem, a diferença maior pode estar na forma de implementação dessas práticas quanto ao estudo das diferentes línguas (L1, L2, L3, de origem ou herança). Assim, a fim de compreender melhor as possíveis diferenças ou igualdades, considero interessante explorar o contexto de ensino na Suíça, que é onde atuo.

De acordo com o PER (2010), o ensino de línguas é orientado para a comunicação, com forte ênfase nas línguas (no plural), concebidas como um único domínio com objetivos iguais para todas as redes de disciplinas (Francês, Alemão e Inglês). O PER estipula que o domínio 'Línguas' contribui para "o desenvolvimento de um repertório de línguas plurilíngue, no qual todas as

habilidades linguísticas - L1, L2, L3, mas também as de outras línguas, em particular as línguas de origem dos alunos bi ou trilingües - encontram seu lugar".

Esse tem sido o principal impulso da política educacional suíça nos últimos dez anos, aproximadamente, o que representa um desafio importante e empolgante para a pesquisa, mas também para a formação de professores. Na formação inicial, os didatas de línguas oferecem cursos de didática de línguas (Alemão e Inglês a partir do nível primário; Italiano a partir do nível secundário, bem como Espanhol e Latim). Há também unidades de formação com foco em abordagens pluralistas, incluindo a conscientização da língua idioma, pois os professores da Suíça francófona têm a sorte de contar com recursos didáticos para trabalhar a conscientização da língua disponíveis *online* no site <http://eole.irdp.ch/eole/>.

Em suma, levar em conta os repertórios linguísticos multilíngües dos alunos é um grande desafio de formação, que envolve o teste de métodos de ensino adaptados a um contexto multilíngüe em que as línguas coexistem na sala de aula, seja ensinando o idioma da escolarização a alunos alófonos recém-chegados, ensinando uma segunda língua (Alemão e Inglês) em turmas heterogêneas ou, de forma mais geral, integrando alunos de origem migrante em nossos sistemas escolares. Conforme definido pelo Departamento Federal de Estatística da Suíça (2007), "classes heterogêneas têm um pequeno número de estrangeiros e/ou alunos que falam uma língua diferente daquele ensinado na escola (menos de 30%); classes muito heterogêneas têm pelo menos 30% de estrangeiros e/ou alunos que falam outra língua" (2007, p.40). De acordo com o Departamento Federal de Estatística da Suíça, em 2016, Genebra tinha 77,6% de classes heterogêneas, Vaud 52,2%, Neuchâtel 41,9%, Valais 34,8% e Friburgo, 32,5%. Devemos observar que o Ofício Federal de Estatística (Office Fédéral de la Statistique – FSO) não faz uma distinção clara entre alunos estrangeiros e alunos alófonos.

4) Quais são os desafios na formação de novos professores atualmente na Suíça no que se refere às práticas de letramentos dos graduandos?

Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v.12, n.24, jul./dez. 2023

<https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.318-324>

Os desafios são duplos. O primeiro é formar professores generalistas para ensinar as línguas 2 (Alemão) e 3 (Inglês) a jovens aprendizes. Isso requer tempo para formar professores generalistas para ensinar diferentes línguas. Mas, o tempo é curto. O ensino de línguas exige conhecimento da língua a ser ensinada, fluência e habilidades comunicativas na língua; exige também um bom conhecimento das matérias a serem ensinadas e dos métodos adequados para motivar os alunos jovens. Trabalhar tudo isso em um curto espaço de tempo é muito difícil. Os futuros professores precisam ser formados para ensinar alunos. Os caminhos atuais em que estamos trabalhando em nosso grupo de pesquisa de didática de línguas são a introdução de um ensino de línguas mais descompartmentado, o que envolve uma estreita colaboração entre a didática do francês como língua de escolarização, o Alemão e o Inglês, sem esquecer as línguas de origem ou herança. Trabalhar em conjunto nas matérias ensinadas em L1, L2 e na língua de herança, nos métodos de ensino e nas questões envolvidas na concepção de progressão e avaliação de acordo com o contexto é uma área fundamental do trabalho conjunto.

O segundo é levar em conta os contextos heterogêneos nos quais os professores ensinam alunos cuja primeira língua nem sempre é o Francês. Isso exige que os alunos tenham um bom domínio da matéria, dos métodos de ensino e de seus objetivos antes de colocá-los em prática. O desafio é ir além de uma representação aditiva do plurilinguismo, continuando a refletir sobre uma concepção plurilíngue dos repertórios linguísticos.

5) Quais são as conquistas alcançadas na sua trajetória de trabalho de formação de docentes, em termos de projetos inovadores ou propostas que possam superar os desafios apontados anteriormente?

Na formação, mas também na pesquisa, insistimos no trabalho em equipe, o que significa propor sistemas de ensino de línguas menos compartimentados, apostando em um ensino integrado que leve em conta a importância dos gêneros textuais como denominadores comuns da linguagem e das práticas linguísticas. Outro desafio é levar em conta os repertórios linguísticos plurilíngues dos alunos a partir da perspectiva de abordagens

pluralistas, com trabalhos sobre os gestos didáticos de alternância de línguas no âmbito do ensino baseado em disciplinas e do acolhimento ou da integração dos repertórios linguísticos e linguísticos dos alunos. Nossa pesquisa se concentra na didática dos “littéracies plurilingues” (letramentos plurilíngues).

Mais concretamente, o trabalho sobre métodos de ensino e gêneros de atividade escolar que venho realizando desde a minha tese de doutorado me levou a me interessar pela identificação de gêneros de atividade escolar (GAS) que funcionam como instrumentos semióticos que os professores usam para transformar os modos de dizer, pensar e fazer dos alunos. Eles foram descritos no caso do ensino da primeira língua, e nosso trabalho atual tem como foco as seguintes questões: em que medida os gêneros da atividade escolar são mobilizados para o ensino de línguas 2, 3 ou para o ensino da língua de origem? O trabalho sobre os gestos didáticos - criação de dispositivos, regulação de obstáculos, apelo à memória didática, institucionalização - também levanta a questão sobre como esses gestos são relacionados a diferentes didáticas. Uma melhor compreensão das práticas de ensino parece ser um grande desafio para o projeto sobre a didatização dos letramentos plurilíngues que estou realizando com minha equipe.

6) De que modo podemos ultrapassar dificuldades frequentes vivenciadas por licenciandos no que se refere à apropriação de práticas de fala, leitura e escrita, considerando-se a articulação entre teorias de letramentos e a Escola de Genebra?

O trabalho de engenharia didática na Universidade de Genebra, iniciado há 20 anos por pioneiros como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, levou ao desenvolvimento de sequências didáticas para trabalhar com os alunos em gêneros textuais - públicos e formais - como ferramentas de comunicação e objetos de ensino e aprendizagem (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Essas sequências tiveram forte influência na forma como o Francês é ensinado na Suíça francófona, com ênfase em situações comunicativas, atenção ao conteúdo temático que está sendo trabalhado, diferentes planejamentos de texto, dependendo do gênero, e textualização. Esse modelo fornece diretrizes fundamentais para o ensino com base no conhecimento prévio dos alunos sobre o tipo de texto que está sendo trabalhado e para a elaboração do ensino com

Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v.12, n.24, jul./dez. 2023

<https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.318-324>

base nisso. Atualmente, os novos recursos de ensino oferecem vários "caminhos" que exploram as ligações entre a compreensão e a produção de textos em gêneros específicos. O desafio de aproveitar o que os alunos já sabem em termos de práticas literárias ligadas ao domínio de gêneros textuais me parece fundamental. Acredito que esse seja um ponto em comum entre as diferentes didáticas de línguas.

Outro aspecto é a importância de se buscar a pesquisa colaborativa com professores para desenvolver conjuntamente métodos de ensino inovadores que atendam às necessidades do ensino de línguas na área. Nessa perspectiva, o trabalho sobre gêneros textuais parece interessante do ponto de vista das possibilidades de se prever um ensino de línguas mais descompartmentado, que evite formas de repetição entre línguas e dê ainda mais significado ao aprendizado de línguas.

Referências

Dolz, J. Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (Dir.). *Education et ouverture aux langues* (vol. I et II). Neuchâtel: CIIP.
CIIP (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.

Office fédéral de la statistique (2007). *Mosaïque de l'éducation en Suisse. Les indicateurs de formation 2007*. Neuchâtel : DFI.,
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/graphiques.assetdetail.865229.html>