

Os objetos de ensino e a formação em francês: as sequências, os dispositivos e suas sinopses

RONVEAUX, Christophe, *et al.*

Reference

RONVEAUX, Christophe, *et al.* Os objetos de ensino e a formação em francês: as sequências, os dispositivos e suas sinopses. In: J.-L. Dorier, F. Leuteneger & B. Schneuwly. *Didática em construção, construções das didáticas*. Fortaleza : Parole, 2017.

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:96708>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Jean-Luc Dorier,
Francia Leuteneger,
Bernard Schneuwly (Orgs.)

Didática **em construção, construções das didáticas**

Parole 

Fortaleza
2017

Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida total ou parcialmente, sem autorização prévia por escrito do autor, sejam quais forem os meios empregados: xerográficos, fotográficos, mecânicos, eletrônicos, gravação ou quaisquer outros. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610 de 19/2/1998 e punido pelo artigo 184 do Código Penal.

Edição

Fábio Carneiro

Revisão

Fábio Carneiro
Rachel Dias

Tradução

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Chloé Leurquin
Fábio Delano Vidal Carneiro

Projeto Gráfico

Juscelino Guilherme

Ficha Catalográfica

Carmem Araújo

D696d Dorier, Jean-Luc.
Didática em construção, construções das didáticas / Jean-Luc Dorier,
Francia Leuteneger, Bernard Schneuwly. – Fortaleza : Parole, 2017.
320 p. : il.

Inclui referências bibliográficas, quadros, figuras e biodata dos autores.
ISBN 978-85-67247-06-9

1. Didática. 2. Educação. 3. Construções das didáticas. 4. Ensino. I.
Leuteneger, Francia. II. Schneuwly, Bernard. III. Título.

CDU: 37.02

Título original: Didactique en construction, construction des didactiques copyright : de boock (2013)

SUMÁRIO

Introdução	7
O didático, as didáticas, a didática	7
<i>Jean-Luc Dorier, Francia Leutenegger & Bernard Schneuwly.</i>	
TRADIÇÕES DIDÁTICAS GERMANOFALANTES E FRANCÓFONAS	37
Didática disciplinar na Alemanha: desenvolvimento e perspectivas	39
<i>Helmut Johannes Vollmer</i>	
As pesquisas em didáticas, os IUFM e o comparatismo na França	63
<i>Chantal Amade-Escot</i>	
CONTEÚDOS DISCIPLINARES, SABERES DE REFERÊNCIA E NECESSIDADE SOCIAL	85
Corpus sonoro / corpus cênico / corpus escrito. Corporeidade nas didáticas das artes (dança, teatro, música, artes visuais)	87
<i>Isabelle Mili, René Rickenmann, Carolina Merchán Price & Marie-Pierre Chopin</i>	
A intervenção em educação física nas escolas primária e secundária em Genebra, entre disciplina(s) de referência, necessidades sociais e disciplina escolar	111
<i>Benoît Lenzen, Adrián Cordoba, Bernard Poussin, Hervé Déneraud & Daniel Deriaz</i>	
A didática da geografia face à interpelação da educação em vista a um desenvolvimento sustentável: duas respostas.	131
<i>Philippe Jenni, Anne-Sgard & Pierre Varcher</i>	
A inteligibilidade do passado, face à tirania da doxa: um problema maior para a história na escola	151
<i>Charles Heimberg, Nadine Fink, Valérie Opériol, Alexia Panagiotounakos & Maria de Sousa</i>	
Didática da literatura e microleitura escolar: o desafio de um "senso prático"	167
<i>Jerôme David & Sébastien Graber</i>	
CONCEITOS E MÉTODOS EM DIDÁTICA(S)	183
O trabalho docente diante de um novo saber: o caso da argumentação em francês e em física	185
<i>Laura Weiss, Anne Monnier & Bruno J. Strasser</i>	
Os objetos de ensino e de formação em francês: as sequências, os dispositivos e suas sinopses	205
<i>Christophe Ronveaux, Roxane Gagnon, Sandrine Aeby Daghé, & Joaquim Dolz</i>	

Os objetos de ensino e a formação em francês: as sequências, os dispositivos e suas sinopses

**Christophe Ronveaux, Roxane Gagnon,
Sandrine Aeby Daghe & Joaquim Dolz
Universidade de Genebra**

AQUILO QUE ENSINA, A DISCIPLINA E SEUS MODOS DE ESTRUTURAÇÃO

Para descrever e compreender os sistemas didáticos, o GRAFE (Grupo de Pesquisas sobre a Análise do Francês Ensinado) escolheu focalizar *aquilo que se ensina*. Produção escrita, leitura, literatura, etc., é da competência de uma única disciplina estruturada em uma configuração unificada? Ou, trata-se de matérias divididas em muitas disciplinas? Os reagrupamentos da disciplina “francês,” sob o domínio das línguas, devolvem aos mesmos conteúdos segundo os níveis e as ordens de ensino? Na formação, o objeto torna-se complexo pela imbricação de várias disciplinas de referência. Qual é a parte da disciplina escolar “francês” na formação? Qual é a parte dos saberes teóricos, do tecnológico (engenharia didática), do praxiológico (situações profissionais)? Qual variação constata-se entre as instituições, segundo seu estatuto (alta escola ou universidade), segundo sua ancoragem geolinguística, particularmente complexa no contexto suíço (Gagnon & Surian, 2012)?

Estas questões estão no centro desta contribuição que põe em perspectiva duas pesquisas sobre os objetos de ensino e de formação. Estas pesquisas dividem muitas opções metodológicas: a escolha da *sequência* como unidade de observação, o encaminhamento de constituição dos dados pela captação de *interações didáticas in situ*, a recorrência à *sinopse* como ferramenta de redução dos dados e de sustentação heurística para a análise. Mas eles diferem pelo objeto da disciplina, pelos sistemas

didáticos e pelo alcance geográfico de suas investigações. Essas diferenças questionam a comparabilidade dos resultados e a transferibilidade das ferramentas metodológicas. A pesquisa intitulada "A leitura literária nos contextos dos níveis escolares; análise comparativa dos objetos ensinados em sala de aula de literatura"¹ se interessa por efeitos dos níveis escolares (última sala de aula do primário I, secundário II) e pela natureza dos textos literários sobre a construção dos objetos de ensino de literatura. A pesquisa intitulada "Objetos e processos da formação em didática do francês; análise da atividade dos formadores do ensino do primário e do secundário em produção escrita"² visa a melhor conhecer³, melhor compreender as práticas de formação do ensino da escrita nas instituições de formação primária e secundária na Suíça romana.

Nosso questionamento é conduzido a partir de três eixos:

- 1- Quais são os objetos em jogo no ensino e na formação? Como eles são delimitados nas atividades escolares e formativas?
- 2- Como e com quais ferramentas metodológicas desobstruir a dinâmica dos objetos de ensino e de formação? Quais são os aportes e os limites da sinopse como analisador das sequências de ensino e de formação? Quais regularidades e especificidades constatamos?
- 3- Quais são os interesses epistemológicos e metodológicos de cruzar as pesquisas sobre o ensino e a formação?

Apresentamos duas pesquisas em contraponto. Descrevemos inicialmente algumas das escolhas metodológicas que prevaleceram no recorte e na etiquetagem dos objetos de ensino e de formação. Insistimos na função da sinopse como analisadora das lógicas de ensino e de formação. Concluímos nos aportes mutuais e específicos das duas pesquisas sobre a disciplina "francês" e, mais geralmente, sobre a pesquisa em didática.

DELIMITAR E COMPREENDER OBJETOS DISCIPLINARES

Como delimitar e nomear o que se ensina efetivamente nas salas de aula e na formação? Esta questão necessita de um esclarecimento, quanto ao trabalho do pesquisador, em três direções. Primeiramente, os objetos dos postos e circulação nas salas de aula, hoje aparecem ao pesquisador no prisma de práticas múltiplas,

1 Projeto de pesquisa financiado pelo Fundo Nacional de Pesquisa Científica (FNS 100013_129797/1; realizado pelo subgrupo GRAFELIT do grupo de pesquisa GRAFE; em seguida vamos nos referir a este projeto utilizando esta sigla.

2 Projeto financiado pelo FNS 100014_126682 realizado pelo sub-grupo FORENDIF (Formação em didática do francês); utilizaremos esta sigla para nos referir a esta pesquisa.

3 Aplicamos as retificações ortográficas da Academia Francesa

determinadas sociohistoricamente, portadoras também dos debates dos campos acadêmicos nas quais se elaboram uma parte dos saberes de referência. Segundo, nós procuramos mostrar como esses objetos são fabricados durante o ensino. Dessa forma, a perspectiva vigotskiana do desenvolvimento e da ferramenta defende que entre o trabalho do ensino e o processo de aquisição do aprendiz, o objeto ensinado efetivamente se transforma sob efeito da atividade semiótica que representa o trabalho do ensino/da formação. Terceiro, a formação para o ensino do francês integra as práticas da sala de aula – o sistema didático (Portugais, 1995). Nessa perspectiva, ela é concebida como um sistema em si, regido pelos fenômenos, pelas regras e pelos mecanismos similares ou distintos do sistema didático. A consideração que se tem do sistema didático da sala de aula no interior do sistema de formação permite pensar a transposição de um contexto a outro (Gagnon, 2010).

Essa instabilidade dos objetos provém da sua característica sócio-histórica e semiótica, por um lado, técnica e prática, por outro lado, pois resulta de uma construção dos professores. O pesquisador é forçado a "se adaptar ao objeto observado muito mais do que se enfeudar, de maneira estreita e a qualquer preço, a uma abordagem cientificamente marcada: o processo heurístico é didático, alternadamente dedutivo-indutivo e indutivo-dedutivo" (Bain & Canelas-Trevisi, 2009, p. 234). Apresentamos, inicialmente, as soluções metodológicas objetivadas pelo GRAFELIT para identificar o que se ensina em literatura nas escolas que têm como objetivo a formação geral e, em seguida, aquelas imaginadas pelo FORENDIF, para identificar os objetos de formação em produção escrita nos cursos de formação do primário e do secundário na Suíça romana.

Literatura e/ou leitura, um objeto "insinuado"⁴

Para compreender o objeto ensinado hoje em literatura e sua construção pelos professores, GRAFELIT observa duas variáveis: a da natureza dos textos e a dos níveis escolares (primário, secundário I e secundário II). Dois pressupostos estão à base dessas decisões metodológicas: (1) no final do século XIX a disciplina francês se estruturava sob duas vias de formação estanques que deram lugar à literatura de maneira diferente, auxiliar dos estudos da língua no primário e objeto de estudo no secundário; as grandes reformas dos anos de 1970 ressaltam os saberes escolares, os procedimentos e as maneiras de fazer o ensino da literatura – o que alguns nomeiam de uma "crise" do ensino da literatura (Adam & Cordonnier, 1995; Daunay, 2007; Reuter, 1995) – e tornam porosas as duas vias de formação citadas anteriormente.

4 Pedimos emprestado livremente a metáfora de Vygotski para caracterizar o objeto ensinado no sentido de uma penetração lenta de novas configurações disciplinares, penetração, todavia, irreversível em seus efeitos sobre a tradição.

Na pesquisa GRAFELIT, pedimos aos professores para lerem dois textos contrastados, um clássico e um contemporâneo, a fim de perceber os efeitos da tradição no ensino de textos literários. "O lobo e o cordeiro" (1668) de Jean de La Fontaine é um texto "clássico", no sentido em que Ihe dá Chervel (2006), a partir do qual a escola constituiu toda uma série de exercícios, de procedimentos de saberes e que o campo acadêmico literário documentou profundamente e comentou que podem constituir recursos para o professor. "A negra e o chefe das Avalanches" (1996) de Jean-Marc Lovay⁵ é um texto contemporâneo que, atualmente, não é objeto de nenhuma transposição.

Os primeiros resultados confirmam os efeitos da tradição sobre o tratamento dos textos. Uma imagem bastante heterogênea, dos principais objetos de ensino e de seus componentes, afasta da comparação entre as sequências. Essa imagem, às vezes, junta (1) os objetos textuais (o texto literário e seus valores); (2) os saberes sobre esses objetos textuais organizados, às vezes com base em conhecimentos contextuais (autor, contexto sociopolítico), às vezes com base na forma (versificação, marcas do diálogo, organização do texto, gênero) em oposição ao conteúdo (resumo da história); (3) os saber-fazer, sejam específicos, sejam não específicos e transferíveis, organizados de acordo com as atividades de leitura-descoberta (a carta do texto), orientados para a compreensão global (macroestrutura, vocabulário, tema, personagens, cronologia) e interpretação (polissemia, segundo sentido, mensagem escondida, mensagem do autor, impressões do sujeito leitor, relação estética).

Essa heterogeneidade dos objetos não se manifesta apenas entre as sequências, mas também no interior de uma mesma sequência. Cabe ao pesquisador não se deixar enganar por aquele que, com base nele mesmo, atribui sentidos diferentes. Consideremos o exemplo dos objetos ensinados a partir da leitura em voz alta realizada pelo professor ou pelos alunos que têm tradicionalmente, como função, tornar presente, em sala de aula, o texto que vai ser trabalhado. Ora, de acordo com seu lugar na sequência, o texto lido em voz alta é objeto de ensino ou quadro de atividade que serve a tornar presentes outros objetos de ensino, o que provoca um duplo

5 Jean-Marc Lovay (1996). La négresse et le chef des Avalanches in *Négresse et le chef des Avalanches et autres récits* (p. 48-50). Carouge: Zoé. Considerado de maneira muito contrastada pela instituição literária, o autor é adulado por alguns e caluniado por outros pela ilegibilidade de suas narrativas. A intriga é construída sob duas figuras contrárias, uma prolepse e uma analepse. Percebemos rapidamente o que torna o chefe das Avalanches "crepitante" de bom humor: ele evitou a punição da jaula, reservada àquele que, por negligência deixa passar uma avalanche. Descobre-se, em seguida, seu projeto de confiar a uma "negra" a responsabilidade de resistir às avalanches. Em uma grande excitação, o chefe espera a chegada iminente daquela que, nomeada "a Negra", em maiúsculo é apresentada como salvadora da cidade. Mas este plano deve permanecer secreto, lembra o chefe ao narrador, em tom de confidência.

problema de etiquetagem do que se ensina e de estruturação da sequência. Assim, na sinopse da fábula no primário (1_5_Laf⁶, figura 1), a leitura em voz alta aparece três vezes: no início da sequência, sob a forma de uma leitura pelo professor(1´) depois sob a forma de duas atividades realizadas pelos alunos na perspectiva de uma compreensão global (22´).

Figura 1: extraído da sinopse 1_5_Laf

Níveis	Descrição
Transição	Professor lembra o título do texto precedente estudado e qualificado. Segundo os alunos, é "bizarro". Professor anuncia o estudo do texto do dia: uma fábula de La Fontaine.
1	Leitura descoberta do texto de La Fontaine 6´30
1-1	- Escutar a leitura em voz alta do texto pelo professor. Prof. lê o texto.
1-2	- <i>Resumir o texto reformulando</i> . Prof. pergunta aos alunos o que eles sublinharam na leitura do texto. Aluno diz "parecem palavras da Idade Média" e Prof. faz a comparação com <i>Le Vilan Mir</i> . Prof. pede para resumir a fábula com palavras de nossa época. Os alunos reformulam.
2	Compreensão geral e interpretação do texto 15´30
2-1	- <i>Definir sentidos de certas palavras difíceis e explicar o sentido do texto</i> . Prof. pede aos alunos para sublinhar com lápis cinza as palavras incompreensíveis. São explicitadas: "audaz", "punido", "à jejum", "bebida", "você será punido por sua temeridade", "calúnia", "audaz", etc. Prof. tenta fazer recuperar o pronome utilizado ao se endereçar ao Lobo ("Vós", "sua majestade", ela)".
2-2	- <i>identificar as instâncias enunciativas e ler de maneira expressiva</i> . O Prof. pede para ler em voz alta, de acordo com as diferentes instâncias (narrador, personagens), e para sublinhar as tomadas de fala do Lobo e do cordeiro, utilizando duas cores. Prof. repreende um aluno com relação à sua entonação perguntando como é a voz do Lobo, depois do cordeiro. Prof. faz ler o texto de maneira expressiva por outros alunos.

A primeira ocorrência de leitura em voz alta é breve (2´0) (figura 1. Célula 1-1) e permite um primeiro contato dos alunos com o texto, no quadro de uma leitura – descoberta; a segunda é longa (9´) (célula 2-2) e aparece sob duas formas: inicialmente ela visa a contrastar as instâncias enunciativas (narrador, Lobo e Cordeiro) dando-lhe a voz, a partir de uma recuperação dos verbos de fala e das marcas do diálogo, depois encontrar o humor dos personagens em uma

6 A pesquisa GRAFELIT alcança os três níveis da escola obrigatória. As sequências são etiquetadas, na ordem, por nível, por professor e por texto. "1_5_Laf" representa a sequência do primário do ensino 5, sobre La Fontaine.

leitura expressiva. Os alunos leem uma primeira vez em alternância, de acordo com os personagens, sob o controle do professor, enquanto que a sala de aula sublinha as tomadas de fala do Lobo e do Cordeiro em duas cores. Ao final do exercício, o professor corrige um aluno sobre a sua entonação e o humor do Lobo (linha 412 e seguinte; 28`30. Prof.: “na sua voz, sentimos o que no Lobo”; Aluno 1: “o terror”; Prof. “o terror, um pouco a maldade, a crueldade, e no Cordeiro”; Aluno 2: “a tristeza”; Aluno 3: “o medo, a gentileza”). Na sequência dessas indicações sumárias e estereotipadas, o professor convida outros alunos para uma leitura expressiva. Enquanto a primeira ocorrência da leitura em voz alta apresenta um gesto de *presentificação* do texto, a segunda e a terceira interveem durante uma sequência de atividades de reformulação e de recuperação, implicando diversas tarefas sobre as palavras difíceis, as marcas do diálogo, a mensagem do texto e a compreensão local de expressões. A fragmentação em unidades hierarquizadas, imposta pela sinopse dá conta dos movimentos do objeto. Aqui o objeto é, às vezes, texto patrimonial para escutar, às vezes, narração dialogada (marcadores do diálogo, verbos de fala, pontuação), às vezes, entonação e humor dos personagens, em vista de uma leitura expressiva. São precisamente esses movimentos que tornam visíveis os extratos que compõem o objeto de ensino.

Se quiser compreender, em sincronia, o conjunto dos problemas que pesam sobre as práticas de ensino, o pesquisador deve se dotar de ferramentas que restituam os efeitos das abordagens clássicas e reformuladas sobre a disciplina. Nem rupturas nem complementariedade, mas “instilação” dessas abordagens sobre a construção do objeto pelos professores. É o efeito da sedimentação das práticas sobre a construção dos objetos de ensino.

Ensino da produção escrita, um objeto dominado pela engenharia

A particularidade do projeto FORENDIF é estudar as transformações sofridas por um objeto de formação, o ensino da produção escrita, graças à observação das interações entre formadores, estudantes e objetos de formação no curso de um ano acadêmico (outono 2009 – primavera 2010). Ambiciosa, a investigação focaliza o conjunto das instituições de formação de professor primário e secundário na Suíça romana (universidades e *hautes écoles pédagogiques* [HEPI])⁷. Esse amplo campo de investigação gerou uma massa importante de dados.⁸ Para delimitar as sequências de formação nos “blocos” de sessões coletadas nós nos baseamos em uma série de índices:

7 Nossos dados empíricos provêm das seis instituições de formação dos sete cantões suíços romanos (Université de Genève, la HEP Valais, a HEP BEJUNE, a HEP Fribourg e Université de Fribourg).

8 Filmamos, para a formação de professor primário, 80 sessões em instituição de 24 salas de aulas para a formação de professor do secundário, 41 sessões em instituições e três em sala de aula.

a articulação dos conteúdos temáticos abordados pelo formador ou pelo estudante em formação; a presença de uma introdução, de uma conclusão e de relações explícitas; as ligações entre diferentes atividades realizadas; a avaliação. Os índices servem para pôr em evidência a coerência entre as atividades e permitem liberar “blocos” de um *corpus* de dados substancial: 30 sequências, com duração que varia entre uma sessão de uma hora e trinta a uma unidade de formação completa de mais de 20 sessões. As sequências, assim produzidas, focalizam assuntos amplos tais quais “Dos tipos de textos aos gêneros”, “Expressões escritas e gêneros textuais” ou abordam aspectos mais pontuais, “Os ateliês de escrita como pista didática no primário” ou “Planos de percurso, provas de certificado e Plano de Estudos Romano (PER)”. Essas temáticas integram saberes de natureza diferente (*saberes a ensinar e para ensinar*) advindos de diversas disciplinas.

Elaboramos uma grade de análise, *a priori*, dos conteúdos de saber da formação ao professor da produção escrita que nos permitem identificar os objetos da formação. Para fazer isso, repertoriamos os conteúdos de formação detalhados nos descritivos das unidades filmadas. Seguida à recensão e à identificação dos itens de conteúdo, cinco grandes categorias de análise emergiram:

- a instituição: as finalidades, as instruções e meios oficiais;
- a disciplina: os saberes a ensinar;
- os alunos e a sala de aula;
- o professor: os gestos profissionais e os dispositivos;
- os estágios práticos e a prática reflexiva.

Em um movimento indutivo-dedutivo, a análise dos descritivos das unidades de formação permite esclarecer os conteúdos, ligando-os com o ensino da produção escrita e propondo uma categorização. Na elaboração de uma grade, apoiamo-nos igualmente em uma recensão de escritas no campo da formação do professor que apresenta uma taxonomia dos saberes da profissão. Em um movimento dedutivo-indutivo, trata-se, enfim, de testar esta grade de análise dos conteúdos de saberes à prova dos dados coletados no campo. Assim, esta categorização dá conta do real, ela está em acordo com nossa grade teórica para analisar a atividade do formador e estruturar os dados coletados. Este procedimento de análise, *a priori* dos conteúdos de saber, distingue-se do procedimento empregado para a análise das práticas de sala de aula. A pesquisa histórica sobre a formação dos professores, sendo, principalmente, o fato de investigações individuais, pontuais e pouco, coordenadas (Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000, p. 52), a evolução socio-histórica se apresenta, de maneira geral, centrada nas dimensões institucionais e políticas; os objetos e as práticas da formação são difíceis a identificar e a cernir. Além disso, uma análise

dos descritores permite, também, considerar a predominância das forças políticas e institucionais sobre os objetos de formação.

As primeiras sequências analisadas mostram uma predominância de atividades centradas em análises e elaboração de dispositivos didáticos. No primário e no secundário, a engenharia didática ocupa um lugar de escolha na formação dos professores. O movimento de transposição é o da integração dos saberes e da disciplina escolar francesa ou o dos saberes sobre o aluno e sobre a sala de aula nas atividades de análise ou de concepção de dispositivos didáticos. Os procedimentos de ensino são prioritários. As atividades, tratando das instruções oficiais, dos gêneros textuais, das produções textuais de alunos ou dos estudantes, subordinam-se aos procedimentos, apresentando os projetos de trabalho em sala de aula, a criação de dispositivos, a análise de meios de ensino ou de estratégias de intervenção.

Na formação dos professores do primário, abordamos os gêneros sociais ordinários em uma abordagem comunicativa. Na formação no ensino secundário, o foco é posto nos gêneros escolares dissertação e *commentaire* compostos aos quais fazem menos ecos nas práticas sociais de referência. Apropriamo-nos do gênero escolar pelo viés dos meios de ensino e das prescrições dos planos de estudos na sequência do primário. Em formação no ensino secundário, apoiamo-nos nas produções dos alunos – o trabalho sobre avaliação assume um lugar importante e sobre um *corpus* de textos de autores. Como os formadores do secundário fazem frequentemente empregando isso, a relação com a prática ocupa uma parte substancial.

Constância na labilidade dos objetos apesar das focalizações diferentes

O projeto de desenvolvimento da didática do francês, em uma perspectiva descritiva e compreensiva, exige, entre outros, uma entrada pelos objetos centrados nos saberes e nas suas condições de difusão. Esse ângulo de abordagem possibilita configurações de objetos diferentes, de acordo com a medida de observação (da sequência simples no âmbito da leitura, de um texto literário/das sequências complexas com muitas lições, no caso da formação dos professores) e com as situações analisadas (sistema didático/sistema de formação; textos reativos/práticas ordinárias de formação). Assim, paralelo às pesquisas precedentes sobre o ensino do texto de opinião e da subordinada relativa (Schneuwly e Dolz, 2009), pudemos mostrar como as situações observadas influenciam a construção do objeto ensinado/de formação. Nos dois casos, os objetos são labiles, pluridimensionais, focalizados em certos componentes dominantes e transformados pelas situações.

O fato de partir de um texto literário para observar o ensino que se segue, mesmo que possamos ver, muito bem, os componentes ligados à compreensão em leitura, mostra modalidade de tratamento do objeto associado

à literalidade do texto fornecido como reativo. O exemplo da leitura expressiva de um texto clássico exibe como os valores do texto tornaram-se presentes na sala de aula, através da oralidade do texto, mesmo se as dimensões literárias são apenas fragilmente tematizadas. Se o objeto é duplo, as dimensões ligadas à leitura são mais importantes que as ligadas à literatura. O caráter composto dos objetos de saberes em jogo se inscreve na combinação forte até mesmo na indissociabilidade dos componentes provenientes da leitura e da literatura.

No caso da observação da situação de formação, o objeto prioritário diz respeito aos saberes sobre os dispositivos didáticos. O desenvolvimento de outros saberes (disciplinares sobre o aluno e sua avaliação, sobre as prescrições institucionais) se faz, quase sempre, em articulação com os saberes da engenharia didática. O contraste das sequências de formação primária e secundária apresenta uma didatização do gênero textual, mas sendo diferente: gênero social no primário/gênero escolar no secundário; perspectiva comunicativa contra primaz da avaliação criteriosa, de acordo com uma norma; práticas projetadas/circulação dos saberes nas práticas profissionais. O duplo caráter dos objetos da formação reside nas formas de integração do sistema didático pelo sistema de formação. Este inclui sistematicamente um ou vários polos do sistema didático, orientando de maneira dominante as relações entre os três polos para a apresentação de dispositivos de ensino.

AS SINOPSES, UM ANALISADOR PARA ESTRUTURAR A PRÁTICA DE ENSINO E DE FORMAÇÃO

Apresentar o desenvolvimento a partir das ferramentas linguageiras, didáticas e pedagógicas implica em parar nos dispositivos de ensino e mais particularmente nos dispositivos didáticos⁹. Para dar conta desses dispositivos didáticos, e da maneira pela qual eles põem à disposição os objetos, privilegiamos a unidade de observação da sequência. Esta noção designa a unidade de trabalho, compreendida entre um início e um fim, pela qual o professor, o formador, põe à disposição um objeto. A lógica desta unidade de trabalho não é posta de maneira transparente com a planificação do professor, do formador: ela requer um trabalho de interpretação por parte do pesquisador. A sinopse tem como função reconstituir a estrutura de uma sequência e de torná-la comparável às outras sequências da coleção. Não há valor de dados, fixados uma vez por todas, em uma determinada forma textual. Nós os consideramos na sua função eurística de sustentação para a análise. O caráter exploratório deste último se manifesta na hesitação do

9 Dispositivo didático, segundo Schneuwly (Schneuwly e Dolz, 2009, capítulo II, p. 35): implementação de ferramentas próprias a uma disciplina compreendendo de um lado o conjunto do material escolar (manuais, exercícios, suportes) e de atividades que se referem a ele e, de outro lado, o conjunto dos discursos elaborados pela escola sobre o que se ensina (maneiras de dizer na lição, modalidades de troca, regulações e acompanhamentos).

pesquisador para descrever a estrutura hierárquica da sequência de ensino ou de formação.

O âmbito metodológico desse momento interpretativo é particularmente delicado, pois se trata de unir a maneira pela qual as sequências de atividades “elementarizam” o objeto nesses diferentes componentes. A fim de descrever essa estrutura pela sinopse, o pesquisador escolhe um modo de estruturação hierárquica da sequência e se prepara a modificar sua descrição desde que ele a confronte com as sinopses da coleção. A sinopse é o resultado de uma atividade interpretativa que dá conta do caráter dinâmico do procedimento de elementação (Schneuwly e Dolz, 2009). Permite, entre outros, pela comparação desses procedimentos, liberar as ferramentas específicas do ensino e do formador. Damos conta do questionamento ligado a esta atividade interpretativa, a partir da noção de “estruturas canônicas de sequências de atividades” na pesquisa sobre a literatura e sobre a leitura, depois, a partir de duas sequências liberadas dos dados FORENDIF.

Cernir a especificidade dos objetos em leitura e em literatura através das atividades

Nas sequências dos resultados da pesquisa GRAFE sobre a trama das sequências de ensino, esperávamos observar estruturas recorrentes de sequências de atividades e uma variação dessas estruturas, de acordo com a natureza do texto trabalhado. Ora, o estabelecimento das primeiras sinopses permite ver estruturas canônicas que recobrem tão bem tanto o texto clássico quanto o texto contemporâneo. De acordo com essas estruturas, contamos com a *leitura descoberta*, a *compreensão global* e a *interpretação*. Na maneira de apreender os textos pela oralização do texto ou por sua leitura silenciosa, com o objetivo de garantir aos alunos uma primeira compreensão, depois de se apoiar no resumo da macroestrutura textual e de explicitar as palavras difíceis como pré-requisito ao estudo do texto, estas estruturas elementarizam bastante tanto a *compreensão* quanto a *literatura*. Elas aparecem em certos contextos como recursos disciplinares à disposição do ensino, exploráveis a partir de dois textos, sob forma de dominante.

Todavia, este dominante, ensinado da compreensão, interfere sensivelmente no efeito da especificidade dos textos de La Fontaine e de Lovay. O quadro comparativo das sinopses simplificadas, de dez sequências (figura 2) mostra esta variação. Para a fábula de La Fontaine, os professores recorrem à contextualização, por exemplo, para situar um saber escolar sobre o autor (suas obras, sua época, sua relação com o poder), sobre o gênero fábula (o lugar da moral na estrutura do conjunto e sua função argumentativa) ou sobre componentes mais formais, como a versificação.

Figura 2: Quadro sinopses simplificadas das sequências de atividades

Primário			
1_3_Lov	<p>Descoberta do texto (leitura silenciosa, elucidação do título). Formulação de um subtítulo para cada parte. Pesquisa de 4 definições no dicionário (calafetar, uma negra, a anistia, a sigla). Identificação de uma passagem bizarra, estranha, simpática, talvez. Formulação de um resumo para os pais. Apreciação da história e do autor. Escrita da sequência (a chegada da Negra ou não).</p>		
1_8_Lov	<p>Leitura de um fragmento e formulação de hipóteses sobre o desenvolvimento da história. Leitura de fragmentos e compreensão do texto pelos personagens e seu papel (identificação dos personagens, compreensão do papel do chefe dos Avalanches, a injustiça da punição, o papel da Negra, a relação do chefe com a Negra). Compreensão global da narrativa e verificação das hipóteses emitidas. Formulação das impressões sobre o texto.</p>		
Secundário I			
2_1_Lov	<p>Descoberta do texto - apresentar o autor (1´) - ler em voz alta, depois silenciosamente (8´30´) - definir as palavras difíceis (2´45´) - fazer um breve resumo da história (45´) Estudo do texto com questionário (75´30´) - escolher, segundo três definições de “ruído”, aquela que dá um sentido para a história; interrogar-se sobre a função desta escolha para a interpretação. - encontrar os temas do texto individualmente (relação entre homem e mulher). Caracterizar, coletivamente, as figuras femininas.</p>	2_1_Laf	<p>Leitura em voz alta (2´30´) Estudo do texto com questionamento (35´) - estudar a “forma” (a versificação, os “es” mudos, alternância das rimas, natureza das rimas). - estudar o “fundo” (redigir um resumo). - escrever uma fábula, à maneira de La Fontaine, mudando os animais.</p>

2_2_Lov	<p>Descoberta do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler individualmente (9´) - formular suas primeiras impressões (9´30´´) 2. Pesquisa da referência do texto (36´20´´) - discutir os valores do termo "Negra", a etimologia, a compra de seres humanos sobre catálogo, a representação simbólica das cores (o branco das Avalanches), a punição da gaiola, os valores, a novamente, (denúncia do racismo (denúncia do racismo e do trato da mulher, humor sobre a oposição das cores, a pluritecnicidade. 	2_1_Laf	<p>1. Conhecimento da fábula e de La Fontaine.</p> <ul style="list-style-type: none"> -dividir os conhecimentos sobre o autor, o gênero da fábula, a época, o poema, etc. -ler em voz alta Compreender "em geral" (explicação do vocabulário, resumo da história, esquematização da situação) Estudo do texto com questionamento - completar individualmente o questionário (focar La Fontaine na fábula, focar o Lobo, atitude do Cordeiro, argumentos, conformidade dos argumentos e a veracidade, etc.) - socializar e corrigir. Reflexão sobre a leitura.
Secundário II			
3_1_Lov	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura individual de Lovay (5´) 2. Redação de um resumo "objetivo" segundo um esquema narrativo (24´30´´). 3. Socialização e debates sobre os resumos (22´). 4. Revisão das características do texto. Leitura das notícias em três linhas de Fénéon e revisão das características do fait divers (19´30´´). 5. Redação de "Notícias em três linhas" a partir de Lovay (24´). 6. Leitura das Notícias e debate em torno delas (29´30´´). 	3_1_Laf	<p>1. Análise temática da fábula (30)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação de texto temático pela diáde (processo, justiça, argumentação). -Socialização (moral e desafio, construção da argumentação). -extrapolação dos objetivos políticos e filosóficos da fábula.
3_2_Lov	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura individual de Lovay (5´). 2. Redação de um resumo "objetivo", segundo um esquema narrativo (15´). 3. Socialização e debates sobre os resumos (14´). 1. Apresentação das Novelas de Fénéon e leitura coletiva (18´10´´). 2. Revisão das características da notícia e do fait divers (6´). 3. Redação de "Novelas e 3 linhas", à maneira de Fénéon, a partir de Lovay (28´30´´). 4. Leitura das notícias e debate (5´30´´). 	3_1_Laf	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura em voz alta (2´) 2. Realizar o plano de uma explicação de texto e redação de uma introdução (42) <ul style="list-style-type: none"> - Explicação de texto, segundo um fio condutor por grupo de 2 a 4 (42´).

Na sequência do secundário I (2_1_Laf), a sinopse torna-se, assim, visível a ruptura do estudo formal das rimas com a formulação do resumo, e põe em evidência efeitos de justaposição, atestando caráter composto dos objetos, aliando saberes sobre objetos textuais (em ocorrência na versificação) e saber – fazer transferíveis (como o resumo). Após a leitura em voz alta do texto por um aluno (1), o professor propõe uma atividade, que implica no estudo da versificação e do resumo do texto (2). Um entrelaçado das duas atividades se manifesta nas intervenções do ensino, propondo aos alunos, em transição, responder às perguntas de "forma e de conteúdo", segundo seus termos. Para a *forma*, a localização dos e mudos no texto (questão 1), a alternância de rimas (questões 2 e 3), a riqueza das rimas (questão 4). O professor explica que os alunos podem recorrer à teoria. Em seguida, resumem o texto no presente, é o *conteúdo*. No percurso dos dezessete minutos destinados à atividade, o professor traz precisões, tanto sobre as regras de versificação clássica, quanto sobre as que presidem à redação de um resumo. Aparecia desde que os objetos de ensino, claramente definidos e delimitados nos discursos prescritivos dos didáticos, encontrassem-se interligados com a prática, seus componentes sendo, por assim dizer, justapostos (aqui as regras de versificação e a compreensão de uma macroestrutura textual).

Em contraste, as sequências sobre Lovay ocorrem, muitas vezes, através de atividades de leitura silenciosa e da formulação de um resumo da história, ao passo que os professores retardam a evolução desses resumos para reportar a responsabilidade ao coletivo (é o caso de 1_3_Lov e 3_1_Lov). A busca do sentido da história é central em praticamente todas as sequências analisadas até então, como se fosse reduzir a todo preço o jogo das discordâncias narrativas de um texto apresentado pelos dois professores como "bizarro". Mas, esse sentido da história não se constitui imediatamente o objeto de uma reformulação unívoca e estabilizada. Certamente, essas tarefas enquadram esta busca de sentido, mas elas lhe fornecem um espaço de debate ou de divisão em que se legitimam em coletivo as proposições dos alunos, melhor que as do professor (Prof. "Eu sou como você"). A dificuldade de ler o texto de Lovay se resolve *progressivamente*, segundo uma sucessão que vai das atividades de condensação (redigir um resumo "objetivo" com a ajuda do esquema quinário, formular o sentido global da história, dar um título a um parágrafo), às atividades de extensão (escrever uma sequência para a história, identificar a referência do texto e divagar em suas orientações temáticas) e pelo professor 3_1, reescrever a notícia de Lovay à maneira das "Notícias em 3 linhas" de Félix Fénéon¹⁰). Trata-se,

10 Félix Fénéon (1861-1944) publicou, regularmente, suas "Notícias em 3 linhas" no cotidiano romano *Le Matin*. São textos curtos – na realidade fait divers – editados em memórias póstumas por Jean Paulhan, em 1948. A partir de 1990, essas crônicas foram largamente didatizadas (notadamente mais recentemente no *Lector & Lectrix* de Cébe & Goignoux, 2009). Esta professora faz menção a uma formação continuada que ela teria feito sobre *Lector & Lectrix*.

2_2_Lov	<p>Descoberta do texto - ler individualmente (9´)</p> <p>- formular suas primeiras impressões (9´30´)</p> <p>2. Pesquisa da referência do texto (36´20´)</p> <p>- discutir os valores do termo "Negra", a etimologia, a compra de seres humanos sobre catálogo, a representação simbólica das cores (o branco das Avalanches), a punição da gaiola, os valores, e novamente, (denúncia do racismo (denúncia do racismo e do trato da mulher, humor sobre a oposição das cores, a pluritecnicidade.</p>	2_1_Laf	<p>1. Conhecimento da fábula e de La Fontaine. - dividir os conhecimentos sobre o autor, o gênero da fábula época, o poema, etc. - ler em voz alta</p> <p>Compreender "em geral" (explicação do vocabulário, reser da história, esquematização da situação)</p> <p>Estudo do texto com questionamento</p> <p>- completar individualmente o questionário (focar La Fontaine na fábula, focar o Lobo, atitude do Cordeiro, argumentos, cc formidade dos argumentos e a veracidade, etc.) - socializar e corrigir. - Reflexão sobre a leitura.</p>
Secundário II			<p>1. Análise temática da fábula (30)</p> <p>- Explicação de texto temático pela diade (processo, justi argumentação).</p> <p>- Socialização (moral e desafio, construção da argumentação -extrapolação dos objetivos políticos e filosóficos da fábula.</p>
3_1_Lov	<p>1. Leitura individual de Lovay (5´)</p> <p>2. Redação de um resumo "objetivo" segundo um esquema narrativo (24´30´).</p> <p>3. Socialização e debates sobre os resumos (22´).</p> <p>4. Revisão das características do texto. Leitura das notícias em três linhas de Féneon e revisão das características do fait divers (19´30´).</p> <p>5. Redação de "Notícias em três linhas" a partir de Lovay (24´).</p> <p>6. Leitura das Notícias e debate em torno delas (29´30´).</p>	3_1_Laf	<p>1. Leitura em voz alta (2´)</p> <p>2. Realizar o plano de uma explicação de texto e redação uma introdução (42)</p> <p>- Explicação de texto, segundo um fio condutor por grupo 2 a 4 (42´).</p>
3_2_Lov	<p>1. Leitura individual de Lovay (5´).</p> <p>2. Redação de um resumo "objetivo", segundo um esquema narrativo (15´).</p> <p>3. Socialização e debates sobre os resumos (14´).</p> <p>1. Apresentação das Novelas de Féneon e leitura coletiva (18´10´).</p> <p>2. Revisão das características da notícia e do fait divers (6´).</p> <p>3. Redação de "Novelas e 3 linhas", à maneira de Féneon, a partir de Lovay (28´30´).</p> <p>4. Leitura das notícias e debate (5´30´).</p>	3_1_Laf	

visível a ruptura do estudo formal das rimas com a formulação do resumo, e põe em evidência efeitos de justaposição, atestando caráter composto dos objetos, aliando saberes sobre objetos textuais (em ocorrência na versificação) e saber – fazer transferíveis (como o resumo). Após a leitura em voz alta do texto por um aluno (1), o professor propõe uma atividade, que implica no estudo da versificação e do resumo do texto (2). Um entrelaçado das duas atividades se manifesta nas intervenções do ensino, propondo aos alunos, em transição, responder às perguntas de "forma e de conteúdo", segundo seus termos. Para a *forma*, a localização dos e mudos no texto (questão 1), a alternância de rimas (questões 2 e 3), a riqueza das rimas (questão 4). O professor explica que os alunos podem recorrer à teoria. Em seguida, resumem o texto no presente, é o *conteúdo*. No percurso dos dezessete minutos destinados à atividade, o professor traz precisões, tanto sobre as regras de versificação clássica, quanto sobre as que presidem à redação de um resumo. Aparecia desde que os objetos de ensino, claramente definidos e delimitados nos discursos prescritivos dos didáticos, encontrassem-se interligados com a prática, seus componentes sendo, por assim dizer, justapostos (aqui as regras de versificação e a compreensão de uma macroestrutura textual).

Em contraste, as sequências sobre Lovay ocorrem, muitas vezes, através de atividades de leitura silenciosa e da formulação de um resumo da história, ao passo que os professores retardam a evolução desses resumos para reportar a responsabilidade ao coletivo (é o caso de 1_3_Lov e 3_1_Lov). A busca do sentido da história é central em praticamente todas as sequências analisadas até então, como se fosse reduzir a todo preço o jogo das discordâncias narrativas de um texto apresentado pelos dois professores como "bizarro". Mas, esse sentido da história não se constitui imediatamente o objeto de uma reformulação unívoca e estabilizada. Certamente, essas tarefas enquadram esta busca de sentido, mas elas lhe fornecem um espaço de debate ou de divisão em que se legitimam em coletivo as proposições dos alunos, melhor que as do professor (Prof. "Eu sou como você"). A dificuldade de ler o texto de Lovay se resolve *progressivamente*, segundo uma sucessão que vai das atividades de condensação (redigir um resumo "objetivo" com a ajuda do esquema quinário, formular o sentido global da história, dar um título a um parágrafo), às atividades de extensão (escrever uma sequência para a história, identificar a referência do texto e divagar em suas orientações temáticas) e pelo professor 3_1, reescrever a notícia de Lovay à maneira das "Notícias em 3 linhas" de Félix Féneon¹⁰). Trata-se,

10 Félix Féneon (1861-1944) publicou, regularmente, suas "Notícias em 3 linhas" no cotidiano romano *Le Matin*. São textos curtos – na realidade fait divers – editados em memórias póstumas por Jean Paulhan, em 1948. A partir de 1990, essas crônicas foram largamente didatizadas (notadamente mais recentemente no *Lector & Lectrix* de Cêbe & Goignoux, 2009). Esta professora faz menção a uma formação continuada que ela teria feito sobre *Lector & Lectrix*.

forma de atividade, a síntese compreensiva, visando à ferramenta cognitiva do leitor? Para resolver este duplo problema da ancoragem hierárquica desta atividade e da etiquetagem do que se ensina sob esta atividade de condensação, o pesquisador não pode questionar seu quadro *a priori*, deve adaptar sua descrição para a construção do objeto orquestrado pelo professor. Aqui, em ocorrência, a atividade de condensação não prepara a análise do texto, mas parece completamente orientada para a compreensão e para a formulação de uma ferramenta do leitor. É precisamente neste jogo que aparecia a dimensão literária do objeto em seu reconhecimento, a partir do espaço coletivo da sala de aula.

Estes exemplos nos livram a imagem de uma disciplina que não é nem tradicional nem nova, mas em transformação. Se a explicação de texto é sempre muito presente¹¹, ela toma forma de uma sequência de atividades (leitura em voz alta, leitura silenciosa, resumo, explicitação das palavras difíceis, reformulação, títulos), orientadas amplamente para a compreensão em leitura. Mas, a tradição didática persiste no texto de La Fontaine, no qual os professores recorreram aos saberes formais (lugar da moral, versificação) e contextuais de uma certa vulgata escolar da história literária (os efeitos da censura, a crítica mascarada do poder). No caso de Lovay, as estruturas canônicas fornecem um quadro exploratório para a leitura possível do texto, no mesmo tempo em que o estatuto de certas atividades (em particular o resumo), transfere-se em função das especificidades do texto e de seus jogos de indeterminação próprios a uma leitura literária. Estes primeiros resultados confirmam a ideia de uma “renovação cumulativa” nas práticas disciplinares que Canvat (1992) já tinha evidenciado. Nós o vemos, o trabalho do professor contribui para a recomposição da disciplina.

Sequências de atividades como jogos de focalização sobre os saberes da formação

Ilustramos a diversidade dos saberes da formação com a ajuda de duas sequências provenientes de duas instituições de formação.

A primeira constitui-se de um protótipo de *macrossequência*. Ela é extrato da unidade “Encaminhamentos de ensino de aprendizagem em francês” destinada aos estudantes de 2º ano de formação que se orientam para o ensino no 2º ciclo do primário. A sequência reagrupa oito sessões,

11 Não temos aqui o lugar de pôr em prova a noção de “genre d’activité scolaire (GAE)” desenvolvida por Aebly Daghe (no prelo). A presença da explicação de texto, mesmo em forma renovada, tende, todavia, a confirmar a ideia de que os professores dispõem, para abordar os textos de ferramenta relativamente estáveis, forjadas na disciplina escolar.

escrita na escola primária por meio de sequências didáticas sobre os gêneros textuais”.

Os dados da segunda sequência decorrem da unidade de formação “Didática do francês” – seminário específico”, e destinado aos professores do secundário I e II. Seus objetos principais são o ensino da redação e da avaliação da dissertação, da evocação e do *commentaire composé*.

A macrossequência de formação para o ensino primário (adiante VP_26) reagrupa 33 atividades. A figura 3 apresenta a organização da sequência da maneira como ela se isenta da sinopse feita. Tendo dado a magnitude da sequência, apenas os dois níveis superiores da sinopse aparecem.

Figura 3: Quadro sinopse simplificado da sequência VP_26

Níveis	Descrição
1	Tipologias de textos (conferências)
1_1	Bases teóricas para compreender as tipologias do texto: Bakhtine, Jakobson, Benveniste, Adam, Bronckart, Dolz, Schneuwly.
1_2	Tipos de gêneros de textos.
1_3	Tipologia de textos utilizada no Plano de estudos romandos.
1_4	Abordagem plurilíngue e classificação dos textos.
2	Concepção de uma sequência didática sobre o gênero textual (seminários)
2_1	Apresentação oral de uma sequência didática como modelo de trabalho.
2_2	O lugar dos gêneros textuais no ensino da escrita na escola primária.
2_3	As quatro dimensões de diferentes gêneros textuais: conto maravilhoso, receita de cozinha, instruções de trabalho, petição, artigo enciclopédico, notícia local.
2_4	As dimensões do conto, do porquê e do como.
2_5	Apresentação e uma sequência didática sobre a narrativa de aventuras dos meios COROME.
2_6	Apresentação e uma sequência didática sobre artigo enciclopédico elaborada pelos estudantes.
2_7	As instruções oficiais: PEV, PER e meios de ensino recomendados.
2_8	Apresentação de uma sequência didática “A resposta à carta dos leitores” elaborada pelos estudantes.
3	Entrada nos novos meios de ensino (conferência).
3_1	Histórico dos meios de ensino de francês na Suíça romanda.
3_2	Dois meios de ensino: L’île aux mots e Mon Manuel de français,
4	Gramática de texto (conferência)
4_1	Lugar da gramática nas instruções oficiais.
4_2	Progressão temática e coesão nominal.

COROME; Comissão Romanda dos Meios de Ensino e de Aprendizagem; PEV, Plano de Estudos Vaudois; PER, Plano de Estudos Romando.

Os formadores escolhem organizar essa unidade de formação em torno

do trabalho de transposição das tipologias dos textos. Depois, durante a sequência, os objetos “tipos de textos”, ‘enunciação’, gêneros textuais” se integram em saberes da engenharia didática. Está aí o núcleo duro da macrossequência. Ela culmina em atividades sobre saberes teóricos relacionados com a gramática textual e, mais particularmente, com a coesão nominal. Se fosse fácil ligar as três primeiras partes da sequência, a última não apresenta articulação explícita. As relações aqui são mais tênues: a compreensão do conceito de coesão nominal e de avaliação dos textos dos alunos; as questões sobre as terminologias em vigor nos meios oficiais de ensino.

Uma das particularidades dessa sequência é funcionar por idas e vindas, isto é, os objetos retornam pontualmente ao longo da sequência, desenvolvendo-se progressivamente no curso do tempo. Essas idas e voltas temporais acontecem devido à alternância proposta entre dois tipos de dispositivos de trabalho: as sessões em grupos grandes que têm como objetos principais os saberes a ensinar e uma apresentação geral dos procedimentos de ensino, e os seminários em pequenos grupos que assumem a concepção de uma sequência didática.

Observemos mais atentamente o detalhe das atividades do segundo segmento da sequência da macrossequência, sob forma de seminários em pequenos grupos (figura 4)

Figura 4: Quadro sinótico das atividades da segunda parte da sequência

Níveis	Descrição
2.1	Apresentação oral de uma sequência didática como tarefa a realizar.
2.1.1	Apresentar oralmente uma sequência didática COROME em equipe.
2.2	O espaço dos gêneros textuais no ensino da escrita na escola primária.
2.2.1	Introduzir o conceito de gênero textual e seu espaço no ensino da escrita.
2.2.2	Redigir um texto curto de um gênero particular sobre o tema da coragem.
2.2.3	Ler textos produzidos pelos alunos.
2.3	As quatro dimensões dos gêneros textuais: conto maravilhoso, receita de cozinha, instruções de trabalhos, petição, artigo enciclopédico, notícias locais.
2.3.1	Determinar as quatro dimensões dos gêneros textuais.
2.3.2	Apresentar oralmente as dimensões de um gênero textual.
2.4	As dimensões do conto, do porquê e do como
2.4.1	Caracterizar o conto o porquê e o como
2.4.2	Ler <i>Le rhinocéros</i> e sua pele (Kipling) para ilustrar este gênero textual.
2.4.3	Analisar em grupo o conto Kipling.

2.4.4	Tomar ciência, no grupo, das análises do texto <i>Por que os animais possuem um rabo segundo as quatro dimensões do gênero.</i>
2.4.5	Corrigir a produção inicial de um aluno do 5º ano “Por que os animais têm bigode?”
2.1.1	Apresentar oralmente uma sequência didática COROME em grupo (continuação).
2.4.6	Tomar ciência, por grupo, da correção da produção inicial de um aluno de 5º ano “Por que os animais têm bigode?”
2.5	Apresentação de uma sequência didática sobre a narrativa de aventuras dos meios COROME.
2.5.1	Introduzir a sequência didática sobre a narrativa de aventuras.
2.5.2	Apresentar a sequência didática COROME na narrativa de aventuras.
2.5.3	Analisar as competências associadas a narrativas de acordo com os planos de estudo (PEV e PER).
2.6	Apresentação de uma sequência didática sobre artigo enciclopédico elaborada pelos estudantes.
2.6.1	Apresentar a sequência sobre artigo enciclopédico.
2.7	As instruções oficiais: PEV, PER e meios de ensino recomendados.
2.7.1	Comparar a estrutura do PEV com a do PER.
2.7.2	Analisar o tratamento do conto, do porquê e do como nos três meios de ensino recomendados.
2.8	Apresentação de uma sequência didática “a resposta à carta aos leitores” elaborada pelos estudantes.
2.8.1	Apresentar a sequência “a resposta à carta aos leitores”.
2.8.2	Discutir a apresentação da sequência didática do “a resposta à carta aos leitores”.
2.7.3	Comentar as análises do tratamento do conto do porquê e do como nos meios de ensino oficiais.

As atividades que estruturam os seminários ressaltam a análise e a elaboração de uma sequência didática em diferentes gêneros textuais. Nas atividades do segundo segmento, o trabalho de apresentação oral e escrita de uma sequência didática é, principalmente, alimentado por conteúdos de saber oriundos de saberes disciplinares em francês: o conceito de gênero textual, seu espaço na escola e na vida cotidiana, suas dimensões, os exemplos do conto do porquê e do como e da narrativa de aventuras. A produção de textos de diversos gêneros, pelos estudantes, e a análise de textos de alunos contribuem para integrar saberes sobre o aluno aprendiz escritor. Enfim, por atividades de comparação do Plano de estudos romando e do Plano de estudos *vaudois*, e de análise dos meios oficiais de ensino. São os saberes sobre as prescrições oficiais que sobressaem. Nesses seminários, o objeto se desdobra de acordo com a seguinte lógica: entramos pela descoberta do modelo didático de um gênero (as dimensões a considerar para o ensino) para apresentar, em seguida, um modelo de

seqüência. Paralelamente, procedemos comparando maneiras de modelizar os gêneros nos meios oficiais. Esse trabalho de engenharia permite uma reflexão sobre o lugar e a raiz desses modelos nas instruções oficiais. A elementarização do objeto de formação se revela aqui complexo: entra-se, às vezes, por um conteúdo geral englobante, “a seqüência didática, às vezes, por conteúdos disciplinares precisos “tipos de textos”, isto é, “o conto do porquê e do como”. A entrada determina os conteúdos mostrados prioritários. Esses jogos de focalização nos informam sobre a construção do objeto de formação.

A seqüência de formação “ensino da escrita na escola secundária” (desde BS_1S) comporta 17 atividades. Elas estão na redação e na avaliação da dissertação, da evocação e do *commentaire composé*. Uma única atividade está relacionada à redação de um processo verbal na universidade e no liceu, segunda unidade englobante. O formador instaura a rotina de designar, no início da sessão, os estudantes que redigirão o processo verbal. No final do seminário, aqueles que devem confrontar suas anotações e devolvê-las ao formador que as corrige e as entrega a todo o grupo. Essa atividade ancora-se em objetivos, às vezes, escolares e didáticos: liberar os estudantes das anotações e assegurar notas de melhor qualidade; mostrar uma atividade de produção escrita para substituir nos alunos do secundário. A figura 5 apresenta o reagrupamento das atividades da seqüência em unidades.

Figura 5: quadro sinóptico da seqüência BS_1S

1	Redação de um processo verbal na universidade e no liceu.
2	Redação e avaliação da dissertação, da evolução e do comentário <i>commentaire composé</i> .
2_1	Introdução do ensino da expressão escrita na escola secundária.
2_2	Avaliação das redações dos alunos do secundário.
2_3	Propostas e pistas para reforçar as redações dos alunos na escola secundária.
2_4	O processo do trabalho de redação: da preparação à releitura.
2-5	A evolução.
2-6	O <i>commentaire composé</i> .

Se detalharmos as atividades que focalizam a redação e a avaliação dos três gêneros, obteremos o quadro sinóptico seguinte (Figura 6).

Figura 6: Quadro sinóptico das atividades do segundo segmento da seqüência

2	Ensino da escrita na escola secundária: fazer redigir e avaliar a dissertação, a evocação e o <i>commentaire composé</i>.
2.1	Introdução ao ensino da expressão escrita na escola secundária.
2.1.1	– <i>Mostrar a importância da expressão escrita na escola e o foco no como escrever.</i>
2.1.2	– <i>Questionar/desconstruir cinco teorias da dissertação e da redação de narração em um <i>commentaire composé</i>.</i>
2.1.3	– <i>Comentar textos de alunos para mostrar que eles podem escrever (interrompido).</i>
2.1.4	– <i>Relacionar o título e o sentido (o quê) de uma dissertação.</i>
2.1.5	– <i>Comentar os textos dos alunos para mostrar que eles podem escrever (seqüência).</i>
2.2	A avaliação dos alunos do secundário
2.2.1	– <i>Corrigir dissertações e <i>commentaire composé</i>.</i>
2.3	Propostas e pistas para reforçar as redações dos alunos na escola secundária.
2.3.1	– <i>Apresentar propostas para reforçar a expressão escrita dos alunos.</i>
2.3.2	– <i>Apresentar pistas, “ideias práticas” para ajudar os alunos na redação de textos.</i>
2.3.3	– <i>Escutar e comentar entrevistas para ilustrar a importância de trabalhar com os alunos a passagem do oral (texto oral) para o escrito.</i>
2.3.2	– <i>Apresentar pistas, “ideias práticas” para ajudar os alunos na redação de textos. (Seqüência)</i>
2.4	Explicação do processo do trabalho da redação: da preparação à releitura.
2.4.1	– <i>Explicar o processo do trabalho de redação: da proposta à releitura.</i>
2.4.2	– <i>Debater as maneiras de redigir uma dissertação.</i>
2.4.1	– <i>Explicar o processo do trabalho de redação: da proposta à releitura. (Seqüência)</i>
2.5	A evocação
2.5.1	– <i>Caracterizar o gênero escolar da evocação, a partir de textos de autores e de alunos.</i>
2.6	O <i>commentaire composé</i>
2.6.1	– <i>Caracterizar o <i>commentaire composé</i>.</i>
2.2	– <i>A evolução dos alunos do secundário (seqüência).</i>
2.2.2	– <i>Propor pistas para a evolução das produções escritas.</i>
2.2.3	– <i>Conhecer e discutir critérios de avaliação de um documento institucional.</i>
2.2.4	– <i>Avaliar dissertações ou <i>commentaire composé</i> de alunos, a partir do documento institucional.</i>

As atividades convocam majoritariamente saberes sobre os dispositivos

didáticos: análise do contexto de produção de uma dissertação, propostas de atividades para trabalhar a escrita com os alunos, reflexão sobre a correção de cópias dos alunos. As atividades sobre a engenharia didática são articuladas aos gêneros escolares e aos saberes sobre avaliação das produções dos alunos. Quando não se trata de desenvolver esses saberes ligando às situações ou aos gestos didáticos, as atividades visam ao desenvolvimento dos saberes disciplinares. Aqui a disciplina se torna matéria escolar, ela mesma, com a caracterização da dissertação, da evocação, do *commentaire composé* com ajuda de exemplos de textos de alunos ou de autores. Os saberes reportam também à didática, como disciplina acadêmica, pois nós redesenhamos a história e propomos uma teorização do ensino desses gêneros escolares.

As práticas do aprendiz escritor, seu processo de escrita, constitui o terceiro polo ressaltado nas atividades.

O encadeamento das atividades mostra, mais uma vez, um processo de ida-vinda. Ele visa a aprofundar e a mostrar o objeto de outra maneira. Existe, inicialmente, alternância do trabalho de escrita “profissional” por um relatório das atividades do seminário e das atividades que os alunos preparam no trabalho de redação. Essas idas e vindas também servem para mostrar a necessidade de estabelecer critérios e avaliação. O formador inicia a sequência, submetendo os estudantes a uma atividade – armadilha, a correção de dissertação e de *commentaire composé*, sem precisar as modalidades de avaliação. Ele retoma a mesma atividade no final da sequência, após ter caracterizado os tipos de avaliação, fornece um exemplo de critérios de correção emprestado de uma equipe de professores de um liceu e mostra sua importância. Os objetos da formação, concernindo sobretudo à avaliação das produções dos alunos, desenvolvem-se segundo uma ordem que permite uma descoberta progressiva dos componentes dos gêneros escolares e dos critérios para avaliar os textos dos alunos. A ordem das atividades segue uma estrutura argumentativa; elas são organizadas de maneira a sustentar a tese segundo a qual a escola ressaltava o “que escrever” e não muito sobre o como escrever. O formador realiza uma atividade em que ele desconstrói modos de fazer que têm para ele o estatuto de teorias¹². Dedicar o resto da sessão a questionar essas teorias para propor outras coisas, uma outra maneira de ver, de fazer, de pensar as situações de escrita desses três gêneros escolares e de avaliá-los. O encadeamento das atividades mostra uma reconfiguração dos saberes, as atividades tornam-se ideias explícitas recebidas, práticas frequentes em

12 De acordo com esses modos de fazer e “teorias” a questionar, encontramos a maior importância do esquema narrativo, o plano em “tese-antítese-síntese”, o fato de que tudo pode ser tema da dissertação, a exigência feita ao aluno de ser de qualquer maneira interessante, a avaliação muito subjetiva porque regida por critérios muito amplos.

função de sua problematização pelos estudantes formados.

Nas duas sequências de formação analisadas, as atividades sobre os procedimentos de ensino dominam. Nas destinadas aos futuros professores do primário, o interesse principal estava nos gêneros textuais do contexto escolar, mas também social e cultural (conto, narrativa de aventuras, artigo enciclopédico) e no dispositivo de ensino. Os saberes a ensinar sobre gêneros e tipos de textos são apresentados antes e depois do trabalho sobre os encaminhamentos, durante os seminários e, de maneira integrada, durante a apresentação desses procedimentos nos seminários. Nos dois casos, é o formador que, no curso de sua atividade formadora, orquestra a construção do objeto: se os trabalhos em linguística e em psicolinguística servem para ferramentar os estudantes para a concepção de sequência para o primário, são os saberes sobre as práticas profissionais (e particularmente aqueles do formador) que muito orientam a elaboração de dispositivos no secundário. As disciplinas mobilizadas são diversas nas duas sequências, mas é a construção em curso de formação de objetos e de procedimentos para o ensino a prioridade. Os objetos de formação desenvolvidos advêm de uma didática dos saberes profissionais a qual tira seus conteúdos das disciplinas que contribuem com a didática do francês.

A sinopse, uma ferramenta metodológica com possibilidades de adaptação

A sinopse permite delimitar continuações de atividades em sequência que podem ser relativamente curtas – um período – ou muito longas – um ano escolar. A ordem é fundamentalmente para compreender a lógica do conjunto e os nós que articulam as atividades entre elas.

Nossas sequências sobre leitura de textos literários apresentam uma lógica que vai da descoberta do texto à sua compreensão – em um sentido de uma leitura referencial – isto é, a sua interpretação – no sentido da expressão de uma relação estética (pelo texto de Lovay) ou da função argumentativa da fábula (pelo texto de La Fontaine). Mas além da evidência dessa estrutura, a sinopse permite disponibilizar categorias de atividades dominantes. Essas categorias de atividades e sua ordem de aparecimento nas sequências revelam objetos de ensino, do ponto de vista da interpretação dos componentes da leitura e da literatura, relativamente complexos e compostos. Os conteúdos clássicos do ensino da leitura literária, através de um jogo sobre a oposição entre a forma (a organização do texto, a versificação) e o conteúdo (explicação das palavras difíceis como uma etapa do processo de construção de sentido do texto) são subordinadas ao texto e ancoradas, sobretudo, nas atividades escolares de reformulação e de resumo. A explicação de texto – ainda presente no

secundário II – parece, no primário, declinar-se em uma sequência de atividades visando, essencialmente, à compreensão do texto.

As sequências de formação são mais longas e deixam ver melhor, no eixo sintagmático, o desenvolvimento dos saberes implicados e sua articulação. A hierarquia, nos blocos de atividades, aparecia mais nitidamente. Assim, a sequência de formação do secundário alterna e integra dois conjuntos de atividades completamente diferentes, tratando das reflexões sobre as práticas: atividades de escrita reflexivas dos estudantes sobre conteúdos a lembrar (no sentido da formação de um docente que faz dos seus próprios escritos ferramentas para refletir sobre o ensino da produção escrita), e atividades sobre a redação e a avaliação de três gêneros escolares (nos quais os dispositivos e engenharia consermem à avaliação das produções escritas dos alunos e aos gestos de regulação dos docentes). De outro lado, a sequência de formação do primário mostra um trabalho dirigido sobre a elaboração de sequências didáticas, articulado com a apresentação de conteúdos teóricos sobre as tipologias de textos, sobre a gramática textual e sobre as possibilidades de realizar esses trabalhos a partir dos manuais.

CONCLUSÃO: PARA UM CRUZAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO E A FORMAÇÃO

Depois das primeiras pesquisas sobre engenharia nos anos 1990, o GRAFE prosseguiu seus trabalhos sobre a análise das práticas efetivas centradas nos objetos de ensino (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009) e os diversificou, recentemente, para incluir a análise das práticas da formação.

Elucidar saberes ensinados é um desafio maior das didáticas definidas como disciplinas de pesquisa, tal como uma das principais taferas da didática do francês (SIMARD, DUFAYS, DOLZ, GARCIA-DEBANC, 2010, p. 31). Ela passa por uma definição anterior do que trata o ensino: saberes declarativos, capacidades linguageiras, atitudes e valores, mas também práticas culturais. Ora, nesse nível, a presente contribuição mostra toda a dificuldade em pôr em evidência esses saberes, particularmente no caso da leitura e da literatura. A respeito disso, há uma constatação: os objetos de ensino relativos à compreensão de texto dominam em relação àqueles ligados ao ensino da literatura. No entanto, os textos literários fornecidos como reativos instilam as formas de trabalho sobre a compreensão, na contextualização e no jogo interpretativo. Constatase, também, indiretamente, uma ferramenta formativa levemente adaptada ao ensino literário na escola obrigatória, tanto no primário, quanto no secundário, menos recurso da explicação de texto (AEBY DAGHÉ, no prelo).

No que diz respeito à produção escrita, a entrada pelos saberes objetivados nas práticas de formação docentes (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009) traz um ponto de vista original e didático que permite pôr em

perspectiva histórica e epistemológica a formação. Ela permite observar como se produz a orquestração dos discursos emanando das ciências de referência e dos diferentes atores implicados (NONNON, 1997). O procedimento de pesquisa permite ter um melhor conhecimento dos saberes em jogo, em função das formas observadas no encaixamento do sistema didático dentro do sistema de formação. Os resultados de nossas análises mostram que a articulação entre teoria e prática, na formação para o ensino da produção escrita, faz-se de maneira dinâmica e integrativa notadamente no trabalho sobre a apresentação dos dispositivos didáticos e na análise dos erros nas produções escritas dos alunos.

Neste contexto, o estudo e a ligação das pesquisas sobre os objetos ensinados com os objetos da formação aparece como um elo complementar – e necessário – para uma melhor apreensão dos fenômenos de transposição, operando tal qual um motor possível de uma transformação das práticas.

A articulação entre ensino e formação é um campo importante e promissor – tanto para melhorar as práticas quanto para melhor compreender as ligações constitutivas entre sistema didático e sistema de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. & Cordonier, N. (1995). L'analyse du discours littéraire. Éléments pour un état des lieux. *Le Français aujourd'hui*, 109, 35-47.
- Aeby Daghe, S. (no prelo), *Candide, La Fée Carabine et les autres. Un modèle didactique de la lecture / littérature au secondaire obligatoire*. Berne : Peter Lang.
- Bain, D. & Canebas-Trevisi, S. (2009). *L'Utilisation de la grammaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines de la discipline français*. In B. Schneuwly & J. Dolz (Éd). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnées relative* (pp. 231-266). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Canvat, K. (1992). *Interprétation du texte littéraire et cadrage générique. Pratiques*, 76, 33-53.
- Cèbe, S. Goignoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre le texte narratif*. Paris: Retz.
- Chervel, A. (2006) *L'Histoire de l'enseignement de français du XVII au XX siècle*. Paris : Retz.
- Conférence internationale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010-2012). *Plan d'études romand*. Consulté le 30 avril 2012 depuis la plateforme du Plan d'études romand. Consulté le 30 avril 2012 depuis la plateforme du Plan d'études romand dans

- Criblez, L., Hofstetter, R., Périsset Bagnoud, D. (éd.) (2000). **La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles**. Berne : Lang.
- Daunay, B. (1998). Paraphrase et commentaire littéraire au lycée. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Éd.), **Activités métalangagières et enseignement du français** (pp. 221-234). Berne : Peter Lang.
- Daunay, B. (2007). Etat des recherches en didactique de la littérature. **Revue française de pédagogie**, 159, 139-189.
- Gagnon, R. (2010). **Former à enseigner l'argumentation orale; de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale**. Thèse de doctorat à l'université de Genève (non publiée).
- Gagnon, R. & Surian, M. (2012). **Quels savoirs pour l'enseignement du français dans les plans de formation suisses romands?** *Repères*, 44, 93-115.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). **Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation**. (Raisons éducatives, 2009, pp. 7-40). Bruxelles: De Boeck.
- Nonnon, É. (1997). **Enjeux, tensions, limites et leçons d'une écriture curriculaire: un référentiel de français pour la formation des professeurs d'école**. *Repères*, 16, 53-92.
- Portugais, J. (1995). **Didactique des mathématiques et formation des enseignants**. Bern: Peter Lang.
- Reuter, Y. (1995). **Pour une didactique de la lecture littéraire: la nécessaire définition des biens littéraires**. In Chr. Poslaniec (Ed.), *Littérature et jeunesse. Actes du colloque Paris INRP du 23 au 25 mars 1993* (pp. 129-145). Paris : INRP.
- Reuter, Y. (2006). Analyser la discipline : quelques propositions. In E. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard & N. Sorin (éd.), **Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français**. Québec, du 26 au 28 août 2004 [CD-ROM]. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2007). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In E. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard & N. Sorin (éd.), **La didactique du français : les voies actuelles de la recherche** (pp. 9-26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). **Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative** (chapitres II et XIV). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Simard, C. Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Deban, C. (éd.) . (2010). **Didactique du français langue première**. Bruxelles: de Boeck.

Tarefas, exercícios, problemas: dispositivos didáticos e elementos de uma cultura de aprendizagem. Um olhar transdisciplinar e interdidático

**Andreas Müller, Christine Del Notaro, Laurent Dubois,
Marianne Jacquin, François Lombard
Université de Genève**

INTRODUÇÃO : TAREFAS? VOCÊ FALOU TAREFAS?

Esta contribuição é o resultado de uma experiência interdidática em andamento, consistindo em destacar, em torno da noção de tarefas, perguntas e perspectivas de pesquisas comuns ou mutualmente enriquecedoras, a partir de cinco trabalhos de pesquisas de didática, realizados, originalmente, independentemente uns dos outros, em três disciplinas diferentes (um em língua estrangeira, DdLE; um em matemática, Ddm e três em ciências Dds).

Dentro do que segue, vamos descrever a abordagem adotada, suas bases intradidáticas e alguns resultados que percebemos como encorajantes e que queríamos submeter à discussão. Começamos por uma constatação da pertinência interdidática do sujeito escolhido.

Pertinência

Por que tratar, em didática, do conceito de « tarefas » (já um pouco austero) até mesmo de « exercícios » (o que parece completamente militar)? São dois movimentos considerados atualmente como centrais em duas didáticas de disciplina em inúmeros países que estão na origem do nosso projeto.