

Da descrição à compreensão das práticas docentes: a importância da escolha dos dispositivos de redução e de análise de dados para a apreensão das lógicas de ensino

From description to understanding teaching practices: the importance of choosing data reduction and analysis devices for the apprehension of teaching logics

Luciana de Almeida Graça¹

RESUMO

Inscrita numa orientação sócio-histórica da Didática, esta nossa contribuição visa demonstrar a necessidade de uma análise prévia de uma massa de dados audiovisuais recolhidos - no caso, de práticas de ensino, em sala de aula -, para uma compreensão mais completa. Para tal, apresentaremos as etapas deste mesmo processo de redução de dados. Num primeiro momento, este processo permite uma descrição das práticas de ensino filmadas, com a elaboração das chamadas sinopses. Porém, posteriormente, e a partir desta mesma descrição, é já possível caminhar para uma compreensão destas mesmas práticas, com o recurso às respectivas macroestruturas. Estas duas ferramentas metodológicas foram concebidas pelo grupo de investigação GRAFE. Os exemplos apresentados são retirados de uma pesquisa empírica sobre o ensino da escrita de um texto de opinião,² em língua portuguesa, a alunos do 6.º ano de escolaridade, em escolas de Aveiro, em Portugal, e desenvolvida no seio do grupo de investigação ProTextos, sendo possível constatar, como veremos, através dos resultados obtidos, a relevância de uma tal análise, para uma compreensão mais profunda da atividade docente.

Palavras-chave: Didática. Trabalho docente. Sinopse.

ABSTRACT

Inscribed in a socio-historical orientation of Didactics, our contribution aims to demonstrate the need for a thorough prior analysis of a mass of audiovisual data collected - in this case, of teaching practices, in the classroom -, for a more complete understanding. For that, we will present the steps of this data reduction process. At first, this process allows a description of the teaching practices filmed, with the elaboration of the so-called synopses. However, afterwards, and from this same description, it is already possible to move towards an understanding of these practices, with the use of the respective macro-structures. These two methodological tools were designed by the research group GRAFE. The examples presented are taken from an empirical research on teaching the writing of an opinion text, in Portuguese, to students of the 6th year, in schools in Aveiro, Portugal, and developed within the research group PROTEXTOS, being possible to verify, as we will see, through the results obtained, the relevance of such an analysis, for a deeper understanding of the teaching activity.

Keywords: Didactics. Teaching work. Synopsis.

¹ Leitora do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, I. P. (Camões I. P.), no Departamento de Espanhol e de Português da Universidade de Toronto, e colaboradora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (UA). Doutora em Didática pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Toronto, Canadá. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1384-9540>. E-mail: lucianagraça@camoes.mne.pt.

² Investigação produzida no âmbito de projeto de doutoramento patrocinado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/19239/2004), com orientação científica de Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro), coordenadora do grupo de pesquisa ProTextos - ensino e aprendizagem da escrita de textos (<http://protectos.web.ua.pt/>).



1 INTRODUÇÃO

Esta nossa contribuição inscreve-se no conjunto de investigações, (ainda) relativamente recentes, que se interessam sobre a importância e a própria especificidade dos métodos de investigação em Didática, em geral, e em Didática da Língua, mais em particular (SCHNEUWLY; DOLZ-MESTRE; RONVEAUX, 2006; PERRIN-GLORIAN; REUTER, 2006). Mais especificamente, apresenta dois métodos de redução e de interpretação dos dados recolhidos (gravações audiovisuais de aulas, no caso): as designadas sinopse e macroestrutura. Esta nossa contribuição insere-se, ainda, numa discussão mais geral sobre o próprio desenvolvimento, nas últimas décadas, de pesquisas de natureza mais descritiva e explicativa, partindo-se do princípio de que não devemos deixar de dar conta, em primeiro lugar, dos próprios factos, antes de discutirmos os valores que lhes poderemos adjudicar (BRONCKART, 2007; CARVALHO; BARBEIRO, 2013; COUTINHO; MIRANDA; LEURQUIN, 2015; DOLZ; PLANE, 2008; GRAÇA, 2010; PEREIRA, 2000a; PEREIRA; GRAÇA; CARNIN, 2014; PEREIRA; PEREIRA; CARDOSO, 2016; SCHNEUWLY; DOLZ-MESTRE, 2009). Aduza-se que esta descrição e esta explicação, longe de serem consideradas como elementos opostos, são, na verdade, concebidas como fazendo parte de um conjunto de etapas que conduzem a uma cada vez maior distância conceitual em relação aos dados inicialmente recolhidos.

Com o recurso às duas referidas ferramentas metodológicas especializadas, a pesquisa empírica apresentada nesta nossa contribuição, e inscrita no campo da Didática da Língua, procurará, assim, construir conhecimento em torno da lógica de ensino subjacente às práticas docentes filmadas, no decurso das respectivas interações didáticas geradas, as quais são precisamente concebidas enquanto réditos de uma história específica, dada a natureza didática da posição que assumimos, em que um deveras relevante postulado sócio-histórico está, de facto, também presente (BRONCKART, 2004; BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998).

2 A ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO NO CAMPO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

2.1 Do interesse pelo trabalho do professor

A Didática da Língua privilegiou, durante muito tempo, os constrangimentos epistemológicos relacionados com os saberes a transmitir e com as ações dos alunos (PEREIRA, 2000a; SCHNEUWLY, 2000), estando, assim, ausente o estudo da própria atividade do professor, que existia,





praticamente, tão-só para regular a pilotagem de inovações educativas a testar (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; BUCHETON; CHABANNE, 2007; DOLZ-MESTRE; GAGNON, 2016; DOLZ-MESTRE; LEUTENEGGER, 2015; PEREIRA; CARDOSO, 2013; SÁNCHEZ ABCHI; SILVA HARDMEYER, C.; DOLZ-MESTRE, 2018). Ora, nesta abordagem didática “clássica”, nas palavras de Goigoux, o aluno era, portanto, o único sujeito que esta tinha em conta (GOIGOUX, 2001a, p. 2), sendo que a atividade do professor, quando era analisada, servia apenas como meio de facilitar as aprendizagens dos alunos. Desta forma, não tinha tal abordagem suficientemente em conta os próprios constrangimentos que pesavam sobre esta mesma atividade docente e a própria redefinição de objetivos que os professores efetiva e permanentemente procuravam alcançar. Negligenciava também os efeitos do trabalho sobre o próprio trabalhador e privava-se, igualmente, de adequados meios para compreender as próprias contradições, inerentes à atividade de ensino, entre as exigências do exercício de um ofício e as da aprendizagem dos alunos (GOIGOUX, 2001a). Daí que, portanto, as investigações realizadas privilegiassem os questionários e as entrevistas, sendo raras as observações *in situ* (AMIGUES; LATAILLADE; MENCHERINI, 2001).

A atividade do professor, “*point aveugle des théorisations didactiques*” (DOLZ; SCHNEUWLY; THÉVENAZ-CHRISTEN; WIRTHNER, 2002, p. 4), só passou, então, a ser objeto de estudo não há muito tempo (GOIGOUX; SERRES, 2015). Deste mesmo deslocamento do enfoque para o polo “professor”, decorreu também um alargamento do interesse das pesquisas além da própria questão de definição de dispositivos teoricamente ancorados em termos linguísticos e cognitivos; concretamente, passou a haver uma maior preocupação com a própria forma como tais dispositivos são atualizados em sala de aula (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ-MESTRE, 2009; WIRTHNER, 2006). Por outras palavras, se, durante muito tempo, como vimos, o interesse investigativo incidiu sobre os objetos de saber e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, passou finalmente a assistir-se à emergência da necessidade de se procurar também compreender o que acontece em sala de aula. Na realidade, a evolução das mais recentes investigações em Didática da Língua indica, precisamente, a existência de uma preocupação de relevância cada vez maior com os estudos em torno do professor (SAUJAT, 2004, p. 22-23). Situação esta conducente, assim, a um reequilíbrio em proveito do polo professor no quadro dos estudos do sistema didático (AMIGUES; LATAILLADE; MENCHERINI, 2001; CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; PLANE, 2008; GOIGOUX, 2001a, 2001b; PEREIRA; CARDOSO; GRAÇA, 2009; PEREIRA; GRAÇA; CARNIN, 2014).



A emergência da problemática do trabalho do professor decorrera, segundo Bronckart, de dois grandes fatores: i) da própria evolução “natural” das pesquisas em Didática das disciplinas, e, em particular, em Didática de Línguas; e ii) do encontro entre o domínio da didática das disciplinas e o campo da ergonomia ou da análise do trabalho (BRONCKART, 2004, 2007). Ainda nas palavras deste investigador, os sistemas de ensino têm sofrido permanentes reformas e/ou renovações mais ou menos significativas, desde a instauração das escolas públicas e obrigatórias. E tal, porque a escola sente a necessidade de uma dupla adaptação: i) adaptação tendo em conta as novas expectativas, relacionadas com as próprias evoluções social e econômica; e ii) adaptação tendo em conta os próprios e os novos conhecimentos relativos aos conteúdos de ensino. Adaptação esta que, na realidade, e durante quase um século, consistiu numa “aplicação direta” dos saberes científicos ao campo educativo, o que, porém, não conseguiu gerar a eficácia pretendida: i) por um lado, devido à impossibilidade de se agir sobre a escola sem ter em consideração a realidade do seu “estado” atual; e, ii) por outro, devido à impossibilidade de aplicação à escola, de forma direta, de quaisquer novos conhecimentos científicos; afinal, é crucial uma seleção e uma transformação, a priori, de tais conhecimentos, a fim de garantir a sua inteligibilidade pelos alunos e pelos professores, tal como é também capital reconhecer a incompletude de tais conhecimentos científicos, cabendo sempre à escola não só o preenchimento de tais lacunas como também a própria construção, pelo menos em parte, de um saber de natureza especificamente escolar (DOLZ; GAGNON, 2018; SÁNCHEZ ABCHI; SILVA HARDMEYER, C.; DOLZ-MESTRE, 2018).

2.2 Ao interesse pelo objeto ensinado

Em íntima conexão com o trabalho docente, encontra-se o respectivo objeto de ensino, sujeito a uma multiplicidade de transformações até finalmente ser inserto no permanente processo de (re)criação de que é (também) alvo no decurso das interações entre o professor e a turma. Ora, a adoção desta perspectiva conduziu também à Didática da Língua a interessar-se pela problemática da transposição didática, que implica, precisamente, uma fina interrogação sobre as origens desse mesmo objeto e a longa cadeia de transformações que sofre com a sua passagem do estatuto de “objeto de saber” a “objeto a ensinar” e de objeto de ensino a objeto efetivamente ensinado, em sala de aula. Ora, para apreender este objeto, em toda a sua complexidade e dinâmica, a Didática da Língua recorreu, assim, ao conceito de transposição didática, saído da tese de Verret (1974), desenvolvida por Chevallard (1985), e revisitada, muito especialmente, por Schneuwly (1995), Bronckart e Plazaola Giger (1998).





Chevallard diferencia, no processo de transposição didática, dois níveis: i) o nível da transposição externa e ii) o nível da transposição interna (1985, p. 31). No nível da transposição externa, há a passagem de um saber sábio a um saber a ensinar; os conhecimentos científicos transformam-se em objetos de ensino (referenciais curriculares, programas, manuais...). Por sua vez, no nível da transposição interna, há a passagem do objeto a ensinar ao objeto ensinado, através de uma “mise en texte du savoir en fonction de contraintes d’avancement dans le temps et de redéfinition continuelle des places” (SCHNEUWLY; DOLZ-MESTRE, 2009). Os professores são, precisamente, os seus principais agentes. Procede-se a uma reconstrução e a uma reconfiguração dos objetos de ensino na própria interação didática, transformados, portanto, em objetos efetivamente ensinados (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2004; RONVEAUX; GAGNON; AEBY DAGHE; DOLZ-MESTRE, 2017; WIRTHNER; SCHNEUWLY, 2004).

Ora, os conteúdos de ensino e o papel assumido por estes são mesmo apontados por Schneuwly (2000) como uma das diversas lacunas a colmatar, no campo da Didática das Línguas, em geral, e no das pesquisas sobre o trabalho do professor, mais em particular. Afinal, e ainda segundo o mesmo autor, a interação professor-alunos não é o verdadeiro objeto do ensino propriamente dito. Daí, portanto, o interesse em encontrar respostas para perguntas como as seguintes: i) quais são os conteúdos e em que medida é que estes influenciam o trabalho do professor?; ii) e em que medida é que o trabalho do professor permite a construção dos objetos de saber pelos alunos?

3 AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PARA A REDUÇÃO DOS DADOS FÍLMICOS

Os procedimentos adotados para a redução e a interpretação dos dados recolhidos, e que permitiram os resultados que apresentaremos também posteriormente, são nesta secção descritos. Como já referido, os exemplos apresentados são retirados de uma pesquisa empírica - o nosso doutoramento, já anteriormente mencionado -, atinente ao ensino da escrita de um texto de opinião, em língua portuguesa. Mais especificamente, a recolha realizou-se com a implementação de um dispositivo investigativo que incluiu a observação de quatro professores a ensinar língua portuguesa ao 6.º ano de escolaridade, em escolas públicas do distrito de Aveiro, em Portugal (GRAÇA, 2010). Este dispositivo compreendeu duas grandes fases: i) na primeira fase, a fase 1 - durante o 2º período do ano letivo de 2005/2006 -, cada professor ensinou o objeto de ensino definido (a escrita de um texto de opinião - PEREIRA; GRAÇA; MARQUES; CARDOSO, 2016), segundo a sua própria



planificação, tendo-lhe cabido definir, designadamente, a duração e os materiais a eventualmente utilizar em sala de aula; e, ii) na segunda fase - durante o 3º período desse mesmo ano letivo -, a fase 2, cada professor ensinou o mesmo objeto de ensino, mas, desta vez, a partir da nova ferramenta didática facultada pela investigadora - uma sequência didática,³ distribuída a cada professor (para uma descrição detalhada da sequência didática recebida, consultar GRAÇA, 2010). Ora, todas estas aulas, de cada uma das duas grandes fases do dispositivo de pesquisa, foram gravadas audiovisualmente (cerca de 40 horas de gravações, no total) e, posteriormente, integralmente transcritas. Apresentamos, seguidamente, as etapas que nos permitiram proceder à redução e à interpretação destes mesmos dados, possibilitando-nos, ainda, a própria comparação, quer entre as práticas de ensino de cada um dos professores em cada uma das duas grandes fases, quer entre as próprias práticas de um dado professor com as dos colegas.

3.1 Do interesse pelo trabalho do professor

Para não deixar de lado o todo que representa o objeto ensinado, escolhemos a sequência de ensino (DOLZ; TOULOU, 2008), na sua totalidade, como a unidade de análise adequada para a comparação entre as práticas de ensino dos professores participantes. Esta sequência de ensino, no caso da nossa investigação, caracteriza-se pelas seguintes dimensões: i) visa, portanto, um objeto de ensino específico, oficialmente definido a montante, e apresentado à turma, pelo professor, de forma não só simplificada como também decomposto nos seus principais componentes, que o particularizam; ii) e, assim, dá então conta de um processo de ensino-aprendizagem “em miniatura”, com um início, um desenvolvimento e um fim, e mediante as negociações estabelecidas entre professor e alunos, com vista à construção do objeto de ensino em causa - no caso, como temos referido, a escrita de um texto de opinião. A sequência de ensino também permite, na verdade, uma descrição fina das atividades de ensino, nomeadamente, i) não só dando conta dos dispositivos selecionados pelo professor em determinado momento e dos próprios processos de seleção e de semiotização do objeto ensinado (nível externo da transposição didática), ii) como também permitindo uma descrição da transformação

³ A ferramenta didática “sequência didática” fora construída no Grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001), na Suíça, e a sua introdução, em Portugal, ficara a dever-se aos trabalhos da investigadora Luísa Álvares Pereira (2000a, 2000b), coordenadora do já referido grupo de pesquisa “ProTextos - ensino e aprendizagem da escrita de textos”, no seio do qual se tem procurado (re)conceitualizar a própria ferramenta de ensino (PEREIRA; CARDOSO, 2013).





porque passam os componentes do objeto selecionados (nível interno da transposição didática) (AEBY DAGHÉ, 2008, p. 138).

3.2 Ferramentas metodológicas de comparação entre as sequências de ensino

Dado o volume e dada a própria natureza dos dados recolhidos, e ainda na esteira dos trabalhos do grupo GRAFE,⁴ anteriormente já referido, adotamos, portanto, as duas ferramentas metodológicas especializadas por este grupo concebidas e que, seguidamente, apresentaremos.

3.2.1 Sinopse

A elaboração da sinopse de cada uma das sequências de ensino realizadas constitui-se como a primeira etapa do nosso trabalho analítico (SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006; RONVEAUX; GAGNON; AEBY DAGHE; DOLZ-MESTRE, 2017). De uma forma sintética, consiste uma sinopse num resumo sequencial e hierárquico da respectiva sequência de ensino, permitindo conhecer a forma como os professores ensinam um dado objeto, de acordo com as suas próprias decisões. Assim, e ao servir então para condensar uma grande massa de dados numa unidade passível de poder ser apreendida, e de tamanho apropriado, torna também comparáveis e analisáveis as respectivas sequências de ensino tematizadas sobre um dado objeto (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005; GRAÇA; PEREIRA, 2014a, 2014b). Seguidamente, apresentaremos a vista geral de uma sinopse por nós construída, sendo que uma descrição mais detalhada sobre esta ferramenta metodológica, que usamos na nossa investigação, pode ser obtida através da consulta de Graça (2010).

⁴ Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné) – equipa de Didáctica de Línguas, da Université de Genève, com coordenação de Bernard Schneuwly e de Joaquim Dolz.





Figura 1: Visão geral de uma sinopse, por nós construída

Sinopse de sequência de ensino: texto de opinião (escrito)				
Professor	MJS			
Ano	6.º			
Turma	B			
Lições				
Ministradas	09. 03.06			
Gravadas	X			
Transcritas	X			
Resumidas				
Reconstituídas				
Redactor da sinopse: LG				
Níveis	Marcadores	FST	Material	Descrição
0.Transição	0'00"- 0'35"	PR		(No QN, já estão registadas a lição e a data (anexo1MJS090306). Prof: a aula vai ser como as outras, mas sem o manual. Contentamento da turma. Prof: o poema só será apresentado em RTP. Prof responde que não há sumário da última aula, porque houve muitos registos...
0.Transição	0'35"-2'53"	E/PR	QN	Escrita dos objectivos da aula no QN, pela prof [...]
1				Preparação do conteúdo para a escrita de um "texto de opinião", com leitura, compreensão textual, reflexão sobre a temática, elaboração de conteúdo e comentário de imagens
0.Transição	2'53"-?	E		Prof: vai ler o poema e als vão senti-lo, como se tem feito em outros textos; vai falar-se sobre a mensagem transmitida pelo texto, dizendo-se o que é que aquelas palavras "nos" dizem.
1-1-1	?-?	E/PR	Transparência	_Ouvir ler e analisar um poema

Fonte: tese de doutoramento (Graça, 2010)

3.2.2 Macroestrutura

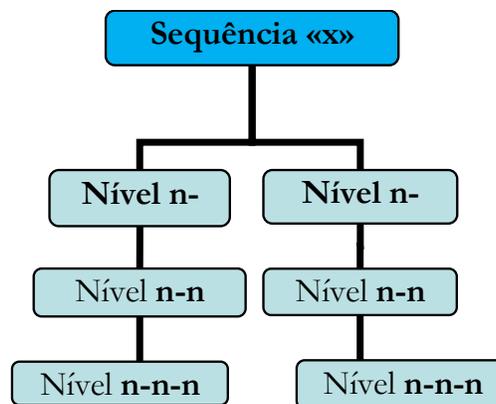
Elaborada a sinopse de uma dada sequência de ensino, passa-se à elaboração da respectiva macroestrutura (DOLZ; TOULOU, 2008), que consiste numa representação gráfica, em forma de esquema arborescente, em que se apresentam determinados dados daquela. Neste esquema macroestrutural, são apresentados os três primeiros níveis da sinopse da respectiva sequência de ensino. Desta forma, é possível aceder, rapidamente, a uma organização geral da sequência, isto é, a uma visão do todo da sequência, com uma panorâmica global das principais etapas seguidas (e respectivas ordem e progressão), identificando-se também as principais atividades (eventualmente) dominantes e as dimensões do objeto sobre que se debruçam. É assim também possível não só





conhecer a forma como cada professor realiza o seu ensino, in loco, como também conhecer o próprio objeto que é então efetivamente ensinado, no contexto real da sala de aula. Neste nível de análise, podemos obter uma resposta a três grandes conjuntos de perguntas: para cada uma das seqüências de ensino, de cada uma das duas grandes fases da pesquisa, i) Qual é o percurso seguido pelo professor para levar a cabo o ensino do objeto selecionado?; Quais são os principais procedimentos de ensino (práticas de ensino/maneiras de fazer) que dominam as seqüências de trabalho de cada professor, nas duas fases da pesquisa empírica?; ii) Quais as dimensões do objeto selecionadas pelo docente?; qual a ordem pela qual tais dimensões são apresentadas à turma?; e iii) Qual a lógica subjacente às decisões tomadas pelo professor?; Qual a lógica – em termos do sentido e da finalidade prática – subjacente à macroestrutura identificada? (GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2014). Vejamos uma representação que pretendemos que possa ser exemplificativa da forma que uma macroestrutura pode tomar.

Figura 2: Visão geral de uma macroestrutura



Fonte: tese de doutoramento (GRAÇA, 2010)

4 A COMPARAÇÃO DE DUAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO PARA A ESCRITA DO TEXTO DE OPINIÃO

A nossa pesquisa empírica visava, em última instância, a compreensão das lógicas de ensino subjacentes às seqüências de ensino implementadas, por cada professor, em cada uma das duas fases da pesquisa. Ora, nesta nossa contribuição, o nosso trabalho de comparação incidirá, tão-só, sobre as duas seqüências de ensino implementadas por um dos professores que participaram na nossa investigação, e por nós aleatoriamente escolhido, para o propósito desta nossa contribuição: o professor RG, por nós designado desta forma, neste contexto. Para operar tal trabalho analítico, e

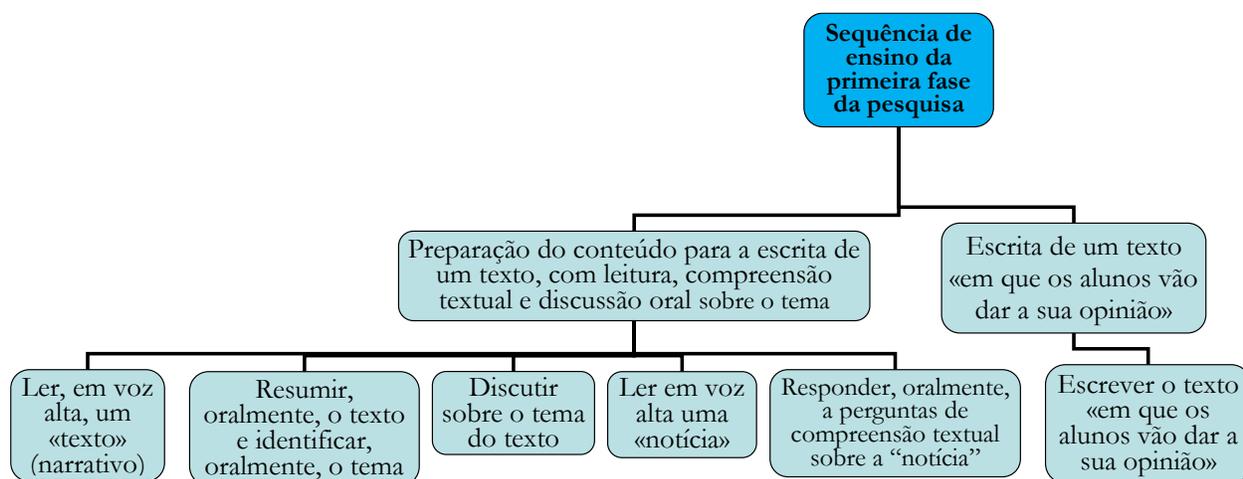


depois, portanto, de elaboradas as respectivas sinopses, construímos também as respectivas macroestruturas, que nos permitirão, assim, o estabelecimento de diversas comparações. Afinal, e como já referido, a análise da macroestrutura visa, então, facultar elementos que nos ajudem a conhecer a forma como cada sequência de ensino se encontra globalmente organizada e as próprias metamorfoses por que passa o objeto nas interações didáticas construídas *in loco*.

4.1 Primeira fase da pesquisa: “é escrevermos um texto; não vamos lá pôr frases soltas; as frases têm que ter lógica; têm que ter um princípio, um meio e um fim” (professor RG)

A sequência de ensino implementada pelo professor RG apresenta, na primeira grande fase da pesquisa, como grandes níveis superordenados da macroestrutura, os níveis a seguir representados.

Figura 3: Macroestrutura da sequência de ensino da primeira fase da pesquisa (Professor RG)



Fonte: tese de doutoramento (GRAÇA, 2010)

Como é facilmente observável, através da análise da macroestrutura apresentada, a temática sobre a qual versam os (dois) textos introduzidos no meio de aprendizagem é o grande fio condutor desta sequência de ensino. Temática esta presentificada, exclusivamente, através de atividades de compreensão e de discussão. Estas atividades escolares são realizadas oralmente, não havendo qualquer registro escrito feito no quadro ou no próprio caderno diário. É na escrita de um texto completo que culmina o trabalho anteriormente desenvolvido. A progressão natural registrada nesta sequência de ensino vai, assim, e de uma forma (aparentemente, pelo menos) linear, do conteúdo compreendido e discutido ao texto escrito propriamente dito. Esta sequência de ensino parece ser então dominada por



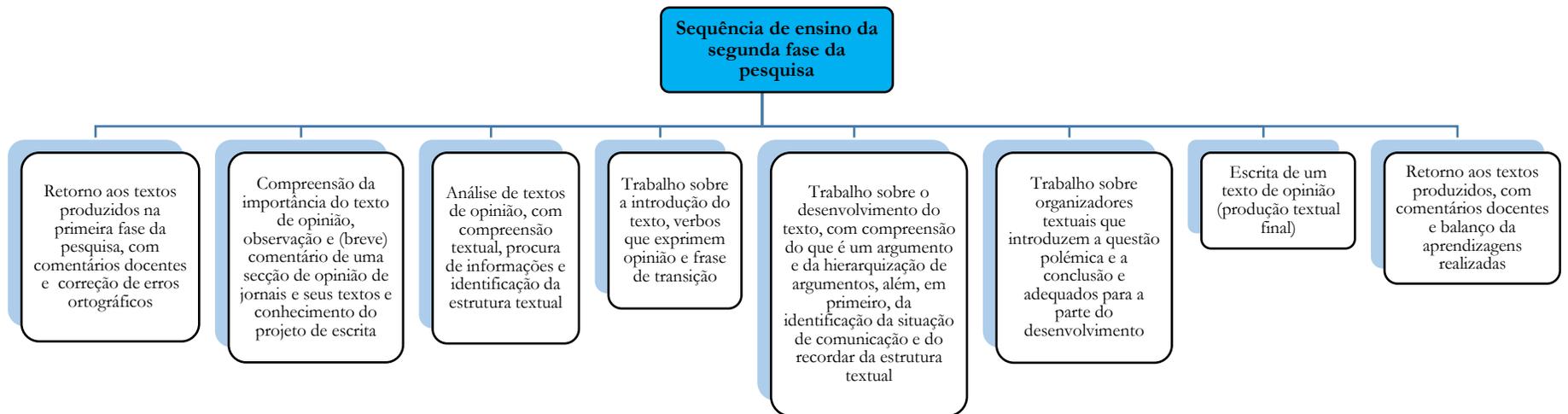
uma concepção de escrita de texto como o resultado concreto, fisicamente materializável, de um trabalho precedente exclusivamente realizado numa modalidade oral. O texto escrito parece surgir, assim, como a concretização e o plasmar de ideias anteriormente verbalizadas. A própria forma como os textos são introduzidos e trabalhados em sala de aula não deixa também de concorrer para alimentar a hipótese da ausência de uma mobilização, inclusive, da noção de gênero textual. No que se refere a uma presença, mais em concreto, da argumentação, podemos referir, por um lado, a referência ao caráter “polêmico” do assunto dos textos e, por outro, a própria menção à necessidade de se justificar a opinião defendida. No entanto, estes índices não são, em nosso entender, suficientes para que se possa falar, propriamente, na existência de um modelo da argumentação. Esta sequência de ensino surge, portanto, na nossa ótica, mais como herdeira fiel da tradição argumentativa clássica, sendo as semelhanças com o que designamos de “composição” muito evidentes.

4.2 Segunda fase da pesquisa: “o texto tem que seguir estas regras; não vão fazer um texto qualquer”

A macroestrutura da sequência de ensino implementada pelo docente, na segunda fase da investigação, apresenta uma configuração deveras distinta, em comparação com a da primeira fase da pesquisa.



Figura 4: Macroestrutura da sequência de ensino da segunda fase da pesquisa (Professor RG)



Fonte: tese de doutoramento (GRAÇA, 2010)





Da análise da organização das sequências de ensino decorre, muito particularmente, a constatação de que, se, em ambas, há uma comum preocupação em termos da elaboração do designado conteúdo propriamente dito de um texto, com a realização de atividades escolares a tal conducentes, cada sequência de ensino seguiu, com efeito, um trilho distinto. A sequência de ensino da primeira fase previu a construção de um texto a partir de operações mais tradicionais. Porém, na sequência de ensino da segunda fase, assistiu-se já à elaboração de um texto consentâneo com determinadas características que o destringem dos demais; trabalho de ensino este que incluiu, por exemplo, a própria observação de textos de referência. É evidente, de facto, que o trabalho realizado na segunda fase da investigação passou então a estar centrado em dimensões textuais específicas e diversas do texto em estudo. A diversidade é múltipla: diversidade em termos das atividades realizadas, diversidade a nível das dimensões específicas do objeto de ensino e, inclusivamente, diversidade em termos dos próprios suportes introduzidos. Esta alternância constante e/ou – pelo menos – maior entre leitura e atividades de escrita simplificada, antes de se passar à escrita integral de um texto, contrasta, com efeito, e de forma clara, com o que ocorreu, como vimos, na sequência de ensino da primeira fase da investigação.

5 CONCLUSÃO

Nesta nossa contribuição, procuramos sublinhar a importância da construção e do uso de ferramentas metodológicas especializadas que possam ser utilizadas na análise dos dados recolhidos. Dados recolhidos estes que, no caso da nossa pesquisa, consistiam em gravações audiovisuais de aulas de língua portuguesa. Comparando as duas sequências de ensino de um mesmo professor, a partir de uma prévia análise destas últimas com o recurso às respectivas sinopse e macroestrutura, foi de facto possível colocar em evidência duas distintas configurações de atividades escolares específicas, realizadas para o ensino da escrita do texto de opinião a alunos do 6.º ano de escolaridade; muito particularmente, a macroestrutura constituiu-se, com efeito, como um instrumento essencial, permitindo uma visão geral, quer das atividades implementadas, quer das próprias dimensões do objeto de ensino efetivamente selecionadas pelo docente, em cada uma das duas fases da investigação. Desta forma, fica assim demonstrada a importância do conhecimento sobre a organização geral das atividades escolares e dos conteúdos de ensino para a própria compreensão da dinâmica das interações didáticas, *in loco*. Ainda, no quadro de uma perspectiva assumidamente sistêmica, consideramos também essencial a articulação entre análises a um nível mais macro, como o da macroestrutura, e outras, a níveis mais micro, já que só de um trabalho desta natureza poderá resultar uma compreensão mais profunda da atividade docente.





REFERÊNCIAS

AEBY DAGHÉ, S. **Candide, la fée carabine et les autres... un modèle didactique de la lecture/littérature**. Observation de leçons de lecture/littérature en 9e année secondaire. Genève: Université de Genève, 2008.

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. *In*: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (ed.). **Professionnaliser l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2008. p. 83-105.

AMIGUES, R.; LATAILLADE, G.; MENCHERINI, N. Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté: un exemple, les groupes de consolidation. **Revue Suisse des Sciences de l'Éducation**, v. 2, p. 299-317, 2001.

BRONCKART, J.-P. Un retour nécessaire sur la question du développement. **Le café pédagogique**, 07 maio de 2007. Disponível em: http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82_Vygotski_bronckart.aspx. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRONCKART, J.-P. (ed.). **Agir et discours en situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004.

BRONCKART, J.-P.; PLAZAOLA GIGER, I. La transposition didactique. Histoires et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, n. 97-98, p. 35-58, 1998.

BUCHETON, D.; CHABANNE, J. C. **Les gestes professionnels de l'enseignant de français**. Paris: PUF, 2007.

CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F. Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 609-628, 2013.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. La mise en activité de deux objets d'enseignement en classe de français: le texte d'opinion et la subordonnée relative. *In*: COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'AIRDF, 9., 2004, Québec. **Atas [...]**. Québec: Université Laval, 2004. p. 1-21.

COUTINHO, M. A. D. C.; MIRANDA, F.; LEURQUIN, E. **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

DOLZ, J.; PLANE, S. Les recherches sur les pratiques de formation en lecture et écriture: un champ à l'intersection de la didactique du français et de la professionnalisation des enseignants. *In*: DOLZ, J.; PLANE, S. (ed.). **Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2008. p. 5-17.

DOLZ, J.; TOULOU, S. De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. **Travail et formation en éducation**, v. 1, p. 1-27, 2008.





DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **S'exprimer en français**: séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T.; WIRTHNER, M. Les tâches et leurs entours en classe de français. *In*: COLLOQUE INTERNATIONAL DE LA DFLM, 8., 2002, Neuchâtel. **Atas** [...]. Neuchâtel: Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, 2002. 1 CD-ROM.

DOLZ-MESTRE, J.; GAGNON, R. Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. *In*: LUSSIBORER, V.; RIA, L. (ed.). **Apprendre à enseigner**. Paris: Presses Universitaires de France, 2016. p. 107-123.

DOLZ, J.; GAGNON, R. **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2018.

DOLZ-MESTRE, J.; LEUTENEGGER, F. L'analyse des pratiques: une démarche fondamentale dans la formation des enseignants? **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, v. 18, p. 7-16, 2015.

GOIGOUX, R. Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'activité du maître. *In*: BERNIE, J. P. (org.). **Apprentissage, développement et significations**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001a. p. 129-154.

GOIGOUX, R. Recherche en didactique du Français: contribution aux débats d'orientation. *In*: LARRUY, M. M. (ed.), **Questions d'épistémologie en didactique du Français (langue maternelle, seconde, langue étrangère)**. Poitiers: Les Cahiers Forell, 2001b. p.125-132.

GOIGOUX, R.; SERRES, G. Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. **Raisons Educatives**, n. 19, p. 1-16, 2015.

GRAÇA, L. **O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita**. 2010. 648 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. Á. A sinopse: uma ferramenta metodológica para analisar a prática docente. **Indagatio Didactica**, v. 6, n. 2, p. 49-72, 2014a.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. Á. A sinopse: ferramenta metodológica para a compreensão das práticas de ensino. **Nupem**, v. 6, n. 10, 2014b.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. Á.; DOLZ, J. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. **Estudos Linguísticos/Linguistics Studies**, v. 10, p. 263-282, 2014.

PEREIRA, L. A. **Escrever em português**. Didáticas e práticas. Porto: Edições Asa, 2000a.

PEREIRA, L. A. Sequência didáctica. *In*: LAMAS, E. (org.). **Dicionário de metalinguagens da didáctica**. Porto: Porto Editora, 2000b. p. 439-440.





PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I. A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. *In*: PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I. (org.). **Reflexão sobre a escrita**: o ensino de diferentes géneros de textos. Aveiro: UA Editora, 2013. p. 36-65.

PEREIRA, L. A.; CARDOSO, I.; GRAÇA, L. For a definition of the teaching/learning of writing in L1: research and action. **L1 Educational Studies in Language and Literature**, v. 9, p. 87-123, 2009.

PEREIRA, L. Á.; GRAÇA, L.; CARNIN, A. Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. **Revista da Faceba**, v. 23, n. 41, 129-137, 2014.

PEREIRA, L. Á.; GRAÇA, L.; MARQUES, V.; CARDOSO, I. Country report: Portugal. *In*: KRUSE, O.; CHITEZ, M.; RODRIGUEZ, B.; CASTELLÓ, M. (ed.). **Exploring european writing cultures**: country reports on genres, writing practices and languages used in european higher education (Working Papers in Applied Linguistics 10). Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, 2016. p. 163-178.

PEREIRA, L. Á.; PEREIRA, I. S. P.; CARDOSO, I. Writing to learn from experience: unguided reflection as meaning making practices for teachers. *In*: ORTOLEVA, G.; BÉTRANCOURT, M.; BILLET, S. (ed.). **Writing for professional development (“Studies in Writing”)**. 32. ed. Leiden, Boston: Brill, 2016. p. 88-106.

PERRIN-GLORIAN, M. J.; Y. REUTER (ed.). **Les méthodes de recherche en didactiques**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

RONVEAUX, C.; GAGNON, R.; AEBY DAGHE, S.; DOLZ-MESTRE, J. Os objetos de ensino e a formação em francês: as sequências, os dispositivos e suas sinopses. *In*: DORIER, J.-L.; LEUTENEGER, F.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Didática em construção, construções das didáticas**. Fortaleza: Parole, 2017. p. 205-228.

SANCHEZ ABCHI, V. S.; SILVA HARDMEYER, C.; DOLZ-MESTRE, J. Les outils de la formation pour enseigner la production écrite. *In*: DOLZ-MESTRE, J. ; GAGNON, R. (ed.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve d'Ascq: Press Universitaires du Septentrion, 2018. p. 229-261.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la “transposition didactique”. *In*: CHISS, J.-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. (ed.). **Didactique du français**. Paris: Nathan, 1995. p. 47-62.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. **Repères**, v. 22, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J. (avec la collaboration de AEBY DAGHÉ, S., BAIN, D., CANELAS TREVISI, S., CORDEIRO SALES, G., GAGNON, R., JACQUIN, M., RONVEAUX, C., THÉVENAZ-CHRISTEN, T.; TOULOU, S.). **Des objets enseignés en classe de français**. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.





SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J.; RONVEAUX, C. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In: PERRIN-GLORIAN, M. J.; REUTER, Y. (ed.). **Les méthodes de recherche en didactiques**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2006. p. 175-189.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, v. 14, p. 77-93, 2005.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Université de Paris V, 1974.

WIRTHNER, M. **La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail**: observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire. 2006. 405 f. Tese (Doutorado). Université de Genève, Genève, 2006.

WIRTHNER, M.; SCHNEUWLY, B. Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement: l'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In: MORO, C.; RICKENMANN, R. (ed.). **Situation éducative et signification**. Bruxelles: Raisons éducatives-De Boeck, 2004. p. 107-134.

Artigo recebido em: 17/07/2020
Artigo aprovado em: 25/09/2020
Artigo publicado em: 23/12/2020

COMO CITAR

GRAÇA, L. de A. Da descrição à compreensão das práticas docentes: a importância da escolha dos dispositivos de redução e de análise de dados para a apreensão das lógicas de ensino. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-17, e02029, 2020.

