

CORDEIRO, Glaís Sales; DAGHÉ, Sandrine Aebv. Perspectivas para uma pesquisa participativa em didática do francês como língua de escolarização: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

## **PERSPECTIVAS PARA UMA PESQUISA PARTICIPATIVA EM DIDÁTICA DO FRANCÊS COMO LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA PESQUISA DE ENGENHARIA DIDÁTICA EM COLABORAÇÃO<sup>1</sup>**

*Perspectives for participative research in French didactic as schooling language: a research of didactic engineering in contribution*

**Glaís Sales Cordeiro<sup>2</sup>**

**Sandrine Aeby Daghé<sup>3</sup>**

glais.cordeiro@unige.ch

sandrine.aeby@unige.ch

**RESUMO:** As reflexões tecidas neste artigo são ligadas às pesquisas realizadas em Genebra pelo *Réseau Maison des Petits* (RMdP) no domínio da compreensão em leitura de livros da literatura infanto-juvenil (LLJ), num projeto de colaboração de 4 anos com a participação de pesquisadoras em Didática do Francês L1, professoras do ciclo 1 do Ensino Fundamental (alunos de 4 a 8 anos) da rede pública e diretores das escolas participantes. Nosso referencial teórico apoia-se em noções constitutivas dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do ISD pelo GRAFE (Grupo de Pesquisa para a Análise do Francês Ensinado). Convoca as noções de transposição didática, de forma escolar e de objeto de ensino, tal qual transposto para ser ensinado e aprendido, no nível do Ensino Fundamental. O desenvolvimento do projeto apoia-se num processo de co-elaboração didática, próprio a uma *Pesquisa de Engenharia Didática em Colaboração* (PEDCo) caracterizada por fases espiralares e iterativas de concepção, de realização e de reajustes do referencial nocional e do dispositivo didático, que implicam um diálogo permanente entre pesquisadoras e professoras. Neste artigo, identificaremos que objetos conceituais e didáticos foram construídos pelo coletivo de trabalho/pesquisa e como estes foram validados e legitimados no processo de co-elaboração instanciado pela PEDCo. Para tanto, partiremos de vídeos de atividades em sala de aula e das atas das sessões de trabalho realizadas ao longo do projeto. Nosso objetivo mais amplo é contribuir para as reflexões a propósito da natureza e do papel de pesquisas participativas no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e à formação docente inicial e continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** pesquisa participativa; compreensão em leitura; formação docente.

**ABSTRACT:** The considerations in this article are linked to the research carried out in Geneva by the *Réseau Maison des Petits* (RMdP) in the domain of reading comprehension of children's storybooks, in

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma adaptação do artigo « Des perspectives pour la recherche participative en didactique du français: une démarche de recherche d'ingénierie didactique en collaboration » publicado nos Actes du Colloque Recherches Participatives realizado em Fribourg (Suíça) em 28 e 29 de novembro de 2019.

<sup>2</sup> Professora Doutora junto à FAPSE-UNIGE.

<sup>3</sup> Professora Doutora junto à FAPSE-UNIGE.

a 4-year collaborative project with the participation of researchers in L1 French Didactics, elementary school teachers (students from 4 to 8 years old) from the public school network and directors of the participating schools. Our theoretical framework is based on notions which are constitutive of the studies carried out within the ISD framework by the GRAFE (Research Group for the Analysis of Taught French). It calls for the notions of didactic transposition, school form and teaching object, as transposed to be taught and learned, at the level of primary education. The development of the project is based on a didactic co-elaboration process, specific to a Didactic Engineering through Collaboration Research (DECoR) characterized by spiral and iterative phases of conception, realization and readjustments of the notional framework and the didactic device, which imply a permanent dialogue between researchers and teachers. In this article, we will identify which conceptual and didactic objects were constructed by the working/research group and how these were validated and legitimised in the process of co-elaboration instanced by the DECoR. To this end, we will start with videos of classroom activities and the minutes of the work meetings carried out throughout the project. Our broader objective is to contribute to reflections on the nature and role of participatory research in relation to professional development and initial and continuing teacher education.

**KEYWORDS:** Participatory Research; Reading Comprehension; Teacher Education.

## INTRODUÇÃO

As reflexões que teceremos neste artigo são ligadas às pesquisas realizadas em Genebra pelo *Réseau Maison des Petits* (RMdP)<sup>4</sup> no domínio da compreensão em leitura, num projeto de colaboração de 4 anos com a participação de pesquisadoras em Didática do Francês L1, professoras do ciclo 1 do Ensino Fundamental (alunas e alunos de 4 a 8 anos) da rede pública, uma diretora e um diretor das escolas participantes.

Nosso referencial teórico apoia-se em noções constitutivas dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do ISD pelo GRAFE (Grupo de Pesquisa para a Análise do Francês Ensinado). Convoca as noções de transposição didática (CHEVALLARD, 1985/1991), de forma escolar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994) e de objeto de ensino (SCHNEUWLY, 2009; SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2016), tal qual transposto para ser ensinado e aprendido, no nível do Ensino Fundamental. Mais especificamente, interessam-nos o ensino e a aprendizagem da compreensão das relações dinâmicas entre as ações, sentimentos e motivações dos personagens (REUTER, 2000; TAUVERON, 1995), que denominamos *sistema narrativa-personagens* (doravante SNP) em nossos trabalhos (AEBY DAGHÉ; BLANC; CORDEIRO; LIAUDET, 2019; CORDEIRO, 2014), em livros de literatura infanto-juvenil (LLIJ) com estrutura narrativa dominante.

---

<sup>4</sup> O *Réseau Maison des Petits* (Casa dos Pequenos), anteriormente *Maison des Petits*, faz parte de uma parceria com o Departamento de Instrução Pública do cantão de Genebra e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Para maiores informações, ver <http://www.maisondespetits.ch>.

O desenvolvimento do projeto foi realizado a partir de um processo de co-elaboração didática próprio a uma *Pesquisa de Engenharia Didática em Colaboração* (PEDCo), caracterizada por fases espiralares e iterativas de concepção, de realização e de reajustes relativas ao referencial nocional e ao dispositivo didático, marcadas por um diálogo permanente entre pesquisadoras e professoras (AEBY DAGHÉ; CORDEIRO, 2019; CORDEIRO; AEBY DAGHÉ, no prelo).

Como emergem e se constituem as noções e ferramentas didáticas no âmbito de uma PEDCo? Que impacto têm as ferramentas didáticas co-elaboradas durante o projeto nas práticas docentes? Como ocorre o processo de validação de tais noções e ferramentas e como estas são legitimadas com relação aos princípios de legitimidade didática dos objetos de ensino? Que repercussões desse processo incidem nas conceptualizações realizadas no nível da pesquisa? Tais são as questões que orientam nossas reflexões neste artigo.

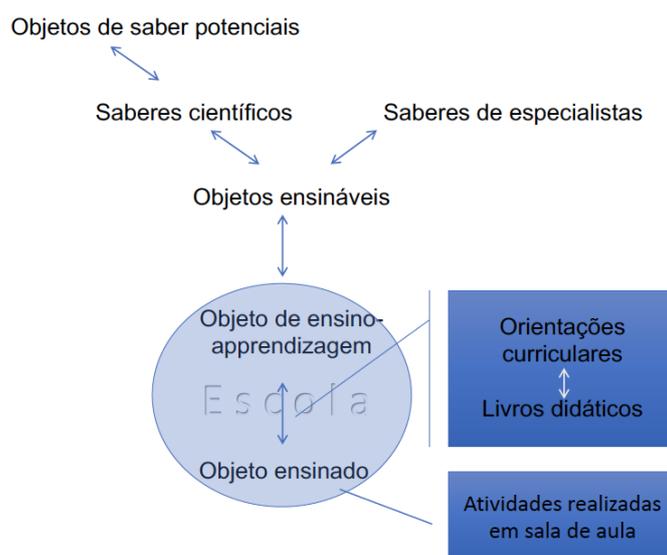
Através da análise de vídeos de atividades realizadas em sala de aula e de traços identificados nas atas das sessões de trabalho ao longo de todo projeto, buscaremos, assim, ilustrar os efeitos de reciprocidade entre saberes de especialistas, ancorados nas práticas docentes, e saberes fundamentados em pesquisas em Didática do Francês L1 no domínio da compreensão em leitura. Nosso objetivo mais amplo é poder contribuir para os debates e reflexões a propósito da natureza e do papel de pesquisas participativas, como a que desenvolvemos, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e à formação docente inicial e continuada.

## **1. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA À LUZ DA FORMA ESCOLAR**

Em didática do francês L1, os saberes produzidos sobre a linguagem na esfera científica transformam-se para serem ensinados na escola. No entanto, seria um engano imaginar que o que ocorre é um simples deslocamento de saberes de uma esfera social (Bakhtin, 1984) para a outra. Na verdade, cada esfera de atividade humana representa sistemas ideológicos diferentes que orientam e determinam suas funções.

É assim que, no domínio da educação escolar, e compreendida como um “problema aberto” Chevallard (1997), a transposição didática não pode ser considerada apenas como uma prática constituída. Trata-se de um processo permanente de criação, de re-criação dos objetos de ensino próprios à forma escolar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994) em função de certas teorias, mas também das

práticas de especialistas (a de um escritor, um ator, um professor, por exemplo), como podemos observar na figura 1.



**Figura 1:** O processo de transposição didática e a forma escolar

Nesse sentido, as escolhas e transformações dos elementos disciplinares aos quais se remetem os objetivos de documentos curriculares (como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular), os princípios que orientam os livros didáticos e, da mesma maneira, aqueles que governam as práticas de ensino de professoras e professores devem ser objeto de uma reconstrução pela pesquisadora e pelo pesquisador. Entretanto, é necessário dizer que tal reconstrução é absolutamente parcial visto a impossibilidade de acesso integral da parte da pesquisadora ou do pesquisador a tais princípios. Por outro lado, os objetos de ensino-aprendizagem que circulam no sistema escolar podem também transformar, num movimento ascendente, os saberes produzidos nos níveis mais superiores da cadeia transpositiva, devendo, portanto, ser submetidos à atenção de pesquisadoras e pesquisadores.

Tais relações entre os diferentes níveis de um processo de transposição didática são, por esta razão, centrais em nossas reflexões e nossa concepção de uma pesquisa em colaboração.

## **2. OS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO NO CICLO 1 DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS RELACIONADOS AOS LIVROS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL**

Nos últimos 15 anos, os LLIJ estão bastante presentes nas propostas dos novos livros didáticos para o ensino de francês, língua de escolarização, na Suíça francófona no primeiro ciclo do Ensino fundamental. As reflexões desenvolvidas em nosso projeto decorrem deste fato e focalizam-se, sobretudo, nos desafios que tal mudança representa para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura nesse ciclo da escolaridade. Diante da proposta de uma abordagem integrativa do código ortográfico, da compreensão e da produção de textos, da aculturação à escrita e do acesso à literatura, veiculada nos novos livros didáticos, nossa experiência de formação e de pesquisa com professoras e professores, e particularmente com as professoras do RMdP, mostra que estas e estes sentem falta de orientações mais específicas quanto ao trabalho com a compreensão em leitura a partir dos LLIJ indicados. Tal constatação assemelha-se à de Goigoux (2016: 354) que, num projeto desenvolvido na França sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, afirma que a escolha de livros didáticos integrativos pelas e pelos docentes não é correlacionada com um ensino mais aprofundado da compreensão.

Pode-se supor que as professoras e os professores não aplicam ao pé da letra os passos prescritos no livro didático que utilizam e que o tempo gasto para o estudo do código ortográfico e da compreensão dependem mais de suas próprias concepções<sup>5</sup>.

Uma pesquisa que envolva a colaboração entre professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores parece-nos, assim, um caminho possível para a resolução desse problema.

No caso do RMdP, uma das primeiras observações realizadas pelo coletivo de trabalho/pesquisa relacionadas aos LLIJ propostos pelos livros didáticos foi que estes são marcados, principalmente, por sua singularidade e elegidos pelos autores com base em critérios culturais, temáticos, literários e linguísticos dos mais diversos, requerendo, assim, um “ecletismo consciente” (BONNÉRY, 2015) da parte da ou do docente e, também, uma capacidade a relacionar uma constelação de elementos

---

<sup>5</sup> Em francês: On peut supposer que les maitres n’appliquent pas à la lettre la démarche prescrite dans le manuel qu’ils utilisent et que le temps consacré à l’étude du code et de la compréhension dépendent davantage de leurs propres conceptions.

complexos. Entretanto, foi possível identificar um denominador comum à maioria dos LLIJ indicados: a presença de uma narrativa construída a partir de uma “intriga”, entendida como um momento de tensão na leitura (BARONI, 2017), que institui e convoca conhecimentos sobre narrativas, textualizados no livro através da escrita e das imagens.

### **3. PESQUISAS QUE PRESSUPÕEM UMA COLABORAÇÃO ENTRE PESQUISADORAS/ PESQUISADORES E PROFESSORAS/PROFESSORES**

Dois grandes grupos de pesquisa que envolvem um diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes de especialistas podem ser identificados no campo da didática do francês L1. No primeiro, observa-se uma preeminência dos saberes provenientes da pesquisa diante dos saberes advindos das práticas de ensino. Diferentemente, no segundo grupo têm lugar verdadeiras perspectivas de co-elaboração de dispositivos didáticos entre pesquisadoras, pesquisadores, professoras e professores. A seguir, apresentamos, brevemente, esses dois conjuntos de pesquisas.

#### *3.1 DE UMA PRIMAZIA DA PESQUISA SOBRE A PRÁTICA...*

A partir dos anos 80, diversas pesquisas em didática realizadas em países francófonos apoiaram-se em dispositivos de “engenharia didática”<sup>6</sup> (ver, por exemplo, os trabalhos de ARTIGUE, 1988 e BROUSSEAU, 1997 em didática da matemática). Tais dispositivos são idealizados pela pesquisadora ou pelo pesquisador, a partir de uma “análise a priori” dos saberes em jogo numa dada situação didática, sendo, em seguida, testados em sala de aula pela ou pelo docente. A prática efetiva do dispositivo é observada pela pesquisadora ou pelo pesquisador para ser, posteriormente, analisada (“análise a posteriori”) com vistas à validação deste último. Em tais pesquisas, o risco de prescrição é, portanto, bastante alto visto que os dispositivos didáticos validados pela comunidade científica têm uma grande probabilidade de ficarem confinados a uma perspectiva metodológica aplicacionista em relação às ciências de referência (no que fiz respeito à didática do francês L1, a Linguística ou a Psicologia, por exemplo),

---

<sup>6</sup> Para Artigue, a engenharia didática pressupõe uma etapa de elaboração de situações e de explorações possíveis, seguida de uma fase de observação das ditas situações e de uma análise retrospectiva do que foi observado com base no que foi previsto pela pesquisadora ou pelo pesquisador.

ou inversamente, somente ancoradas no terreno da prática de sala de aula da ou do docente. Em outras palavras, observa-se, aqui, uma legitimação obtida no nível da pesquisa, que prevalece com relação à prática, sem que ela seja, necessariamente, atingida na esfera profissional de atuação da professora ou do professor.

Progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 90, os trabalhos desenvolvidos em didática do francês L1 reorientaram-se para um melhor conhecimento e uma melhor compreensão das práticas de ensino de objetos linguísticos<sup>7</sup> em sala de aula, assim como os efeitos dessas práticas nas aprendizagens dos discentes. A apreciação de uma série de conceitos como “tarefa”, “sequência didática”, “gestos didáticos”, que possibilitam descrever os objetos ensinados, as sequências de ensino propostas pelas e pelos docentes e as ferramentas didáticas utilizadas nas salas de aula favoreceram a emergência de indicadores para a construção de dispositivos de engenharia didática com o intuito de articular melhor “teoria” e “prática”. Contudo, permanecia ainda o problema do impacto real desses dispositivos nas práticas de ensino e sua consequente legitimidade para as professoras e os professores (GOIGOUX, 2017; SANCHEZ; MONOD-ANSALDI, 2015). Decorrem desse fato as seguintes perguntas. O fato de propor dispositivos didáticos para professoras e professores, preparados em colaboração com estas e estes seria suficiente para perenizá-los nas salas de aula? E, por outro lado, o que dizer sobre os movimentos ascendentes na cadeia transpositiva (figura 1) e as repercussões dos questionamentos e contornos próprios às práticas de ensino nas conceptualizações e desenhos de pesquisa?

Termos como “pesquisa interativa e participativa”, próximos do modelo da *Design-Based Research* (WANG; HANNAFIN, 2005; DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE, 2003), são atualmente utilizados nos países francófonos para qualificar trabalhos que implicam uma transmissão de responsabilidade da pesquisadora ou do pesquisador para as professoras ou os professores, seguida da apresentação de um produto final a-o-s primeira-o-s, fruto desta construção conjunta (ver, por exemplo, o modelo de “concepção continuada no uso”<sup>8</sup>, proposto por Goigoux, 2017). Essa modalidade de pesquisa caracteriza-se por ciclos sucessivos de experimentação em sala de aula pela ou pelo docente de protótipos elaborados na esfera da pesquisa e da posterior análise das práticas em função da evolução desses protótipos. O processo iterativo de concepção termina-se com a avaliação realizada pela pesquisadora ou pelo

---

<sup>7</sup> Em francês, “objets langagiers”.

<sup>8</sup> Em francês, “conception continuée dans l’usage”.

pesquisador dos efeitos do dispositivo didático nas aprendizagens das alunas e dos alunos. Nesse modelo de pesquisa, observa-se, no entanto, uma forma de justaposição na colaboração entre pesquisadoras/ pesquisadores e professoras/professores, o que leva a uma primazia dos saberes provenientes da pesquisa sobre as práticas profissionais.

### 3.2 ... ÀS PESQUISAS PARTICIPATIVAS

Com o intuito de propor verdadeiras perspectivas de colaboração, um outro conjunto de pesquisas colaborativas (ver, por exemplo, os trabalhos de SÉNÉCHAL, 2016; 2018) busca integrar as professoras e os professores desde o início do processo de concepção do dispositivo didático, levando-os a intervir não apenas nas fases de experimentação em sala de aula, mas também nas etapas de validação do dispositivo ao longo do desenvolvimento das fases da engenharia didática.

Nessas pesquisas, a interação entre a-s/o-s pesquisadora-s/pesquisador-es e as/os professoras/professores caracteriza-se por uma atividade “reflexiva” em torno de objetos de estudo/trabalho de interesse comum a partir do olhar específico das e dos participantes.

No contexto de nosso próprio projeto, o processo de colaboração também se afirmou desde o início da pesquisa, incluindo a escolha dos objetos de trabalho, a saber, a compreensão em leitura de LLIJ predominantemente narrativos, estando estes, como dito anteriormente, omnipresentes nos livros didáticos propostos atualmente para a aprendizagem do francês como língua de escolarização no Ensino fundamental na Suíça francófona. As diferentes etapas desse processo de colaboração são descritas e comentadas na seção seguinte.

## 4. UMA PESQUISA DE ENGENHARIA DIDÁTICA EM COLABORAÇÃO

Seguindo a tradição centenária das pesquisas realizadas em colaboração com docentes na *Maison des Petits*, o projeto quadrienal 2014-2018 foi realizado, como já dito, através de um procedimento de pesquisa de engenharia didática em colaboração (PEDCo).

No início do projeto, foi estabelecida uma colaboração entre duas equipes universitárias de pesquisadoras e pesquisadores, uma em didática do francês L1 e outra

no domínio da regulação das aprendizagens<sup>9</sup>, nove docentes do Ensino fundamental da escola pública genebrina, assim como a diretora e o diretor de cada estabelecimento escolar participante. Nos 32 encontros de 3 horas (oito por ano) realizados, as discussões se centraram, principalmente, nas necessidades e expectativas das professoras e dos professores com relação às orientações curriculares do *Plan d'études romand* (PER)<sup>10</sup>, às sequências de atividades propostas nos livros didáticos utilizados e às novas ferramentas didáticas para o ensino da compreensão em leitura.

Todas as sessões de trabalho foram gravadas em áudio e atas de cada sessão foram realizadas. Desde o primeiro ano do projeto, as sequências de atividades reorganizadas ou criadas pelo grupo foram testadas por todas as professoras e todos os professores participantes do projeto para verificar sua pertinência e poder, assim, reajustá-las. Parte destas sequências foi filmada<sup>11</sup> (aproximadamente 2600 horas) e posteriormente transcrita. Também foram avaliadas as capacidades de compreensão inicial e final dos discentes (ver mais abaixo). Todo o material coletado constituiu a base de dados para a formação das professoras e dos professores e, também, para o desenvolvimento da pesquisa.

#### 4.1 UM PRIMEIRO CICLO COLABORATIVO DE CONSTRUÇÕES SUCESSIVAS

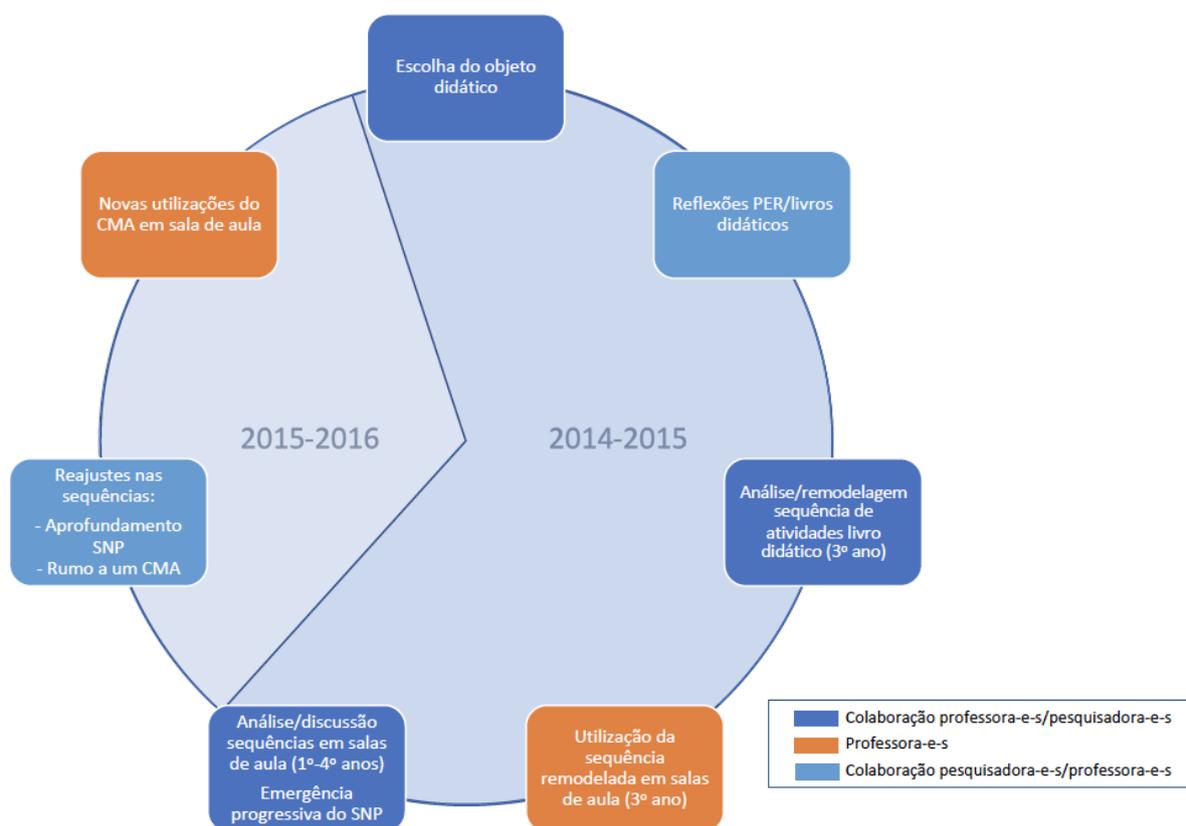
Com base num diálogo constante entre aportes advindos da pesquisa e da prática, a PEDCo realizada pelo RMdP possibilitou a emergência progressiva de um referencial conceitual específico, o *sistema narrativa-personagens* (SNP), que permite evidenciar a dinâmica inerente ao processo de construção da intriga numa narrativa, instaurado pelas relações estabelecidas entre os personagens (Aeby Daghé; Blanc; Cordeiro; Liaudet, 2019). Num segundo momento, esse referencial levou a uma etapa inicial de elaboração de um dispositivo didático, um *circuito mínimo de atividades* (doravante CMA), cujo objetivo é a reconstrução do SNP de LLIJ com jovens alunos. A figura 2 ilustra esse ciclo de trabalho colaborativo entre os membros do RMdP durante os dois primeiros anos do projeto.

---

<sup>9</sup> Neste artigo, discorreremos somente sobre o trabalho mais específico realizado sob a responsabilidade da equipe de didática do francês L1.

<sup>10</sup> O PER é um documento que apresenta as finalidades e objetivos da escola pública nos cantões francófonos da Suíça, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular no Brasil.

<sup>11</sup> Buscando construir uma colaboração mais robusta e um clima de confiança entre os membros do RMdP, somente os docentes voluntários foram filmados. Respectivamente, durante o primeiro ano do projeto, foi filmada uma professora, no segundo ano, duas professoras, quatro professoras no terceiro ano e seis professoras no quarto ano.



**Figura 2:** Primeiro ciclo de trabalho colaborativo no projeto RMdP

Após uma primeira fase de reflexões a partir do PER e dos livros didáticos aconselhados pela Direção Geral do Ensino Obrigatório (DGEO) do cantão de Genebra para o ensino da compreensão em leitura, a emergência progressiva do CMA se deveu, durante o segundo ano do projeto, à escassez de atividades propostas que visassem aspectos relativos à construção da intriga na narrativa e às relações entre os personagens dentro desta. Foram identificadas atividades esparsas sobre os sentimentos e/ou intenções dos personagens e, em certos casos, uma insistência na ordenação cronológica de imagens, resultando numa abordagem linear dos LLIJ.

Tais observações levaram a um trabalho de remodelagem das sequências de atividades propostas nos livros didáticos e a sua posterior utilização em salas de aula de terceiro ano (alunos de 6-7 anos) em função dos objetivos de aprendizagem almejados. Mais precisamente, tais objetivos visavam a possibilidade de (re)construir com os discentes a intriga do ponto de vista das relações dinâmicas entre os personagens dos LLIJ. Esse processo colaborativo integrou uma série de reflexões relativas à pertinência das escolhas realizadas e gerou, ao mesmo tempo, reajustes nas sequências objetivando reiterar sua utilização, sob forma de ciclos espiralares iterativos, em todos os anos do ciclo 1 do Ensino Fundamental.

A figura 2 evidencia, no entanto, uma forma de divisão de responsabilidades pouco permeável no decorrer do trabalho realizado pelo RMdP durante os dois primeiros anos do projeto. Observa-se, assim, um ciclo colaborativo de construções sucessivas em que as pesquisadoras e os pesquisadores têm um tempo didático mais rápido (retângulos em azul-claro) quanto às elaborações conceituais e as professoras e os professores uma responsabilidade maior no que diz respeito às elaborações didáticas (retângulos em azul-escuro).

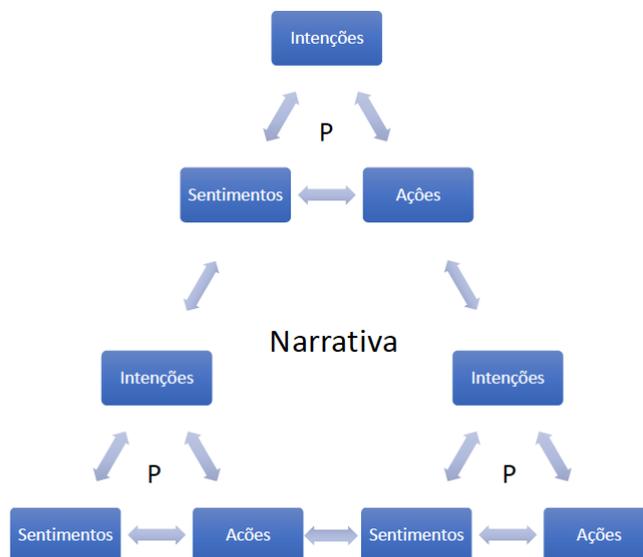
Notaremos, em seguida, uma transformação progressiva nessa temporalidade, que instaurará uma perspectiva diferente de co-elaboração, mais sistêmica, entre as/os diferentes participantes do coletivo de trabalho/pesquisa. Antes de apresentarmos mais detalhadamente esse novo ciclo de colaborações, detenhamo-nos, porém, nas reflexões realizadas pelos membros do RMdP quanto ao aparelho conceitual elaborado durante o primeiro ciclo colaborativo do projeto.

#### 4.1.1 UM SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS COMO FERRAMENTA CONCEITUAL PARA COMPREENDER LIVROS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL PREDOMINANTEMENTE NARRATIVOS

Diversas pesquisas revelam que o ensino precoce da compreensão de LLIJ favorece as aprendizagens ulteriores em leitura. No que diz respeito, mais precisamente, à leitura de LLIJ predominantemente narrativos, essas pesquisas salientam a importância da apropriação pela leitora e pelo leitor das inter-relações entre as ações, as intenções e os sentimentos dos personagens, tais quais textualizadas através da escrita e das imagens, para a construção das significações relativas à narrativa (REUTER, 2000; TAUVERON, 1995). Todavia, jovens alunos em início da escolaridade não são ainda capazes de estabelecer de maneira autônoma tais inter-relações, identificando, de maneira mais ou menos coordenada, elementos ligados à intriga, aos eventos ou à situação final da narrativa (BOISCLAIR; MAKDISSI, 2010), quando esta última existe. Um ensino sistemático com dispositivos didáticos que explicitem a dinâmica dessas inter-relações é, portanto, necessário.

É por esta razão que o trabalho de colaboração no contexto do RMdP realizado durante os dois primeiros anos do projeto nos levou a uma reconceptualização (*Réseau Maison des Petits*, 2018/2020; Aeby Daghé; Blanc; Cordeiro; Liaudet, 2019) dos elementos nocionais fundamentais para a compreensão das narrativas presentes nos

LLIJ com vistas ao seu ensino em sala de aula. O esquema em forma triangular apresentado na figura 3 visa, justamente, representar as interações entre os diferentes elementos constitutivos de uma trama narrativa.



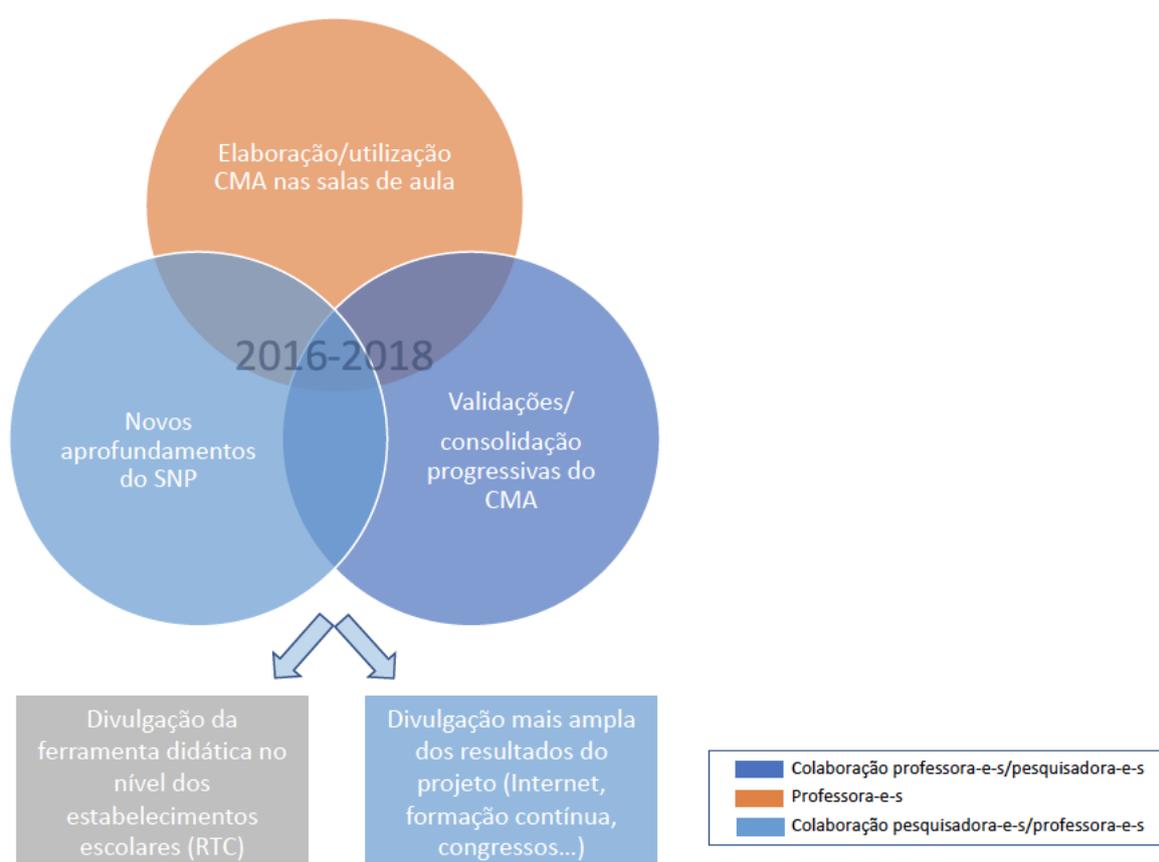
**Figura 3:** O Sistema Narrativa-Personagens (SNP)

Como se observa, o esquema torna visíveis as relações dinâmicas entre os personagens (P). Cada personagem forma um sistema *triádico* definido pelas relações dialéticas entre suas próprias intenções, sentimentos e ações, ancorado num sistema mais amplo, o sistema narrativa-personagens (SNP), constituído, por sua vez, pelas interações entre os sistemas *triádicos* dos diferentes personagens que intervêm na construção da narrativa e na construção da intriga.

Paralelamente a esse processo de reelaboração conceitual, as discussões dos membros do RMdP sobre a utilização em sala de aula das sequências de atividades remodeladas mostraram alguns limites e insuficiências (por exemplo, a falta de atividades que permitissem evidenciar a dinâmica da narrativa), levando à necessidade de elaboração de uma ferramenta didática que tornasse o SNP ensinável. São estas discussões que conduziram o grupo a um novo ciclo de trabalho colaborativo mais sistêmico, apresentado a seguir.

#### 4.2 UM SEGUNDO CICLO COLABORATIVO MAIS SISTÊMICO: ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E LEGITIMAÇÃO DE NOÇÕES E FERRAMENTAS DIDÁTICAS

Ao contrário do primeiro ciclo colaborativo, caracterizado por construções sucessivas e responsabilidades mais ou menos setorizadas (pesquisa / prática), a dinâmica das trocas entre pesquisadoras, pesquisadores, professoras e professores transformou-se fundamentalmente ao longo dos dois últimos anos (2016-2018) do projeto RMdP, inaugurando, assim, um novo ciclo de trabalho colaborativo mais sistêmico. Esse ciclo de trabalho realizou-se através de uma colaboração intensa entre todos os membros do projeto e uma distribuição de responsabilidades menos estanque, como se vê nas intersecções dos círculos que representam os eixos de trabalho ilustrados no esquema da figura 4.



**Figura 4:** Segundo ciclo de trabalho colaborativo no projeto RMdP

Observa-se, assim, a constituição de um espaço comum de elaboração, discussão e reflexão permanentes, característico de uma PEDCo, ancoradas tanto nos conhecimentos ligados à prática docente, quanto nos aportes do campo da pesquisa:

entre as professoras e os professores, mais envolvida-o-s no processo iterativo de elaboração e de utilização do CMA em sala de aula, e as pesquisadoras e os pesquisadores; entre as pesquisadoras, os pesquisadores, as professoras e os professores, mutualmente comprometidos no processo de consolidação e de validações progressivas do CMA; entre as pesquisadoras e os pesquisadores, mais especialmente envolvida-o-s no desenvolvimento de novos aprofundamentos do SRP, e as professoras e os professores.

Numa perspectiva de legitimação profissional pelos pares, na última etapa deste ciclo colaborativo, representada pelos dois retângulos dispostos na parte inferior da figura 4, os aportes teórico-práticos legitimados (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998) pelos membros do RMdP foram compartilhados, numa reunião de trabalho comum (RTC), com todas as docentes<sup>12</sup> dos ciclos 1 e 2 dos estabelecimentos escolares envolvidos no projeto para serem, em seguida, amplamente divulgados no site Web do RMdP ([www.maisondespetits.ch](http://www.maisondespetits.ch)).

Para ilustrar melhor esse segundo ciclo colaborativo do projeto, apresentamos mais detalhadamente, na próxima seção, o processo de elaboração, validação e legitimação progressivas do CMA.

#### 4.2.1 UM CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA (RE)CONSTRUIR COLETIVAMENTE O SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS EM SALA DE AULA

A elaboração de caráter didático resultante do trabalho colaborativo realizado pelos membros do RMdP durante os dois últimos anos do projeto é, como dito anteriormente, um circuito mínimo de atividades (CMA). Tal dispositivo responde aos anseios das professoras e dos professores de criar ferramentas mais flexíveis e moduláveis do que aquelas propostas nos livros didáticos em vigor e também capazes de dar conta da natureza heterogênea dos LLIJ. Revela, ao mesmo tempo, a singularidade do SRP de cada LLIJ.

Concebido no âmbito do movimento iterativo característico do desenvolvimento de uma PEDCo, que apontou a necessidade de uma ferramenta didática pouco dispendiosa em tempo e facilmente integrável às práticas de sala de aula, o CMA constituiu-se numa curta sequência de atividades. No que diz respeito a estas últimas,

---

<sup>12</sup> A partir do segundo ano do projeto, só participaram docentes do sexo feminino.

ao mesmo tempo que objetivam uma compreensão fina das dimensões que compõem o SRP, buscam, entretanto, evitar um ensino da compreensão direcionado para os aspectos cronológicos e causais dos eventos da narrativa, focalizando, sobretudo, os elementos que contribuem à construção da intriga num dado LLIJ. Conseqüentemente, em virtude de sua estrutura e flexibilidade, o CMA permite às professoras e aos professores elaborar, progressivamente, em interação com os discentes, as significações que se depreendem da narrativa (com base no texto e nas imagens do LLIJ), lhes possibilitando, também, identificar as maneiras pelas quais alunas e alunos (re)constróem sua compreensão do SNP do LLIJ nas diferentes atividades propostas.

Combinando aspectos sedimentados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) nas práticas de ensino da compreensão em leitura, como a leitura em voz alta pelo professor, as perguntas sobre o texto lido, o desenho dos personagens e a ordenação de imagens, com uma prática menos habitual, a co-construção coletiva de um quadro representando o SNP do LLIJ, o CMA<sup>13</sup> compreende seis etapas, ilustradas na figura 5. Vale notar que atividades complementares podem ser introduzidas ao longo do circuito (enquadradas em azul na parte inferior do esquema) de acordo com as necessidades sentidas pela ou pelo docente.



**Figura 5:** O circuito mínimo de atividades (CMA)

<sup>13</sup> Para uma apresentação detalhada do CMA, ver <https://www.unige.ch/maisondespetits/francais/enseignement-apprentissage-de-la-lecture-dalbums/>.

Do ponto de vista da realização do CMA em sala de aula, as interações entre a professora ou o professor com as alunas e os alunos foram, igualmente, consideradas essenciais pelos membros do RMdP. Com efeito, nas diferentes etapas do circuito, o papel mediador do adulto (BOIRON, 2010; GROSSMANN, 1996) é fundamental para as aprendizagens com respeito à caracterização dos personagens e à construção das significações ligadas à trama narrativa. As perguntas, as verbalizações e as observações da professora ou do professor possibilitam a explicitação e a validação das afirmações e respostas das alunas e dos alunos, assim como generalizações possíveis a outros LLIJ quanto ao funcionamento do SRP. Esse trabalho interpretativo, que permite à professora e ao professor ter acesso aos níveis de compreensão das alunas e dos alunos ao longo do CMA, contribui, também, a uma avaliação mais minuciosa da progressão das capacidades de linguagem destas últimas e destes últimos.

No que diz respeito a-o-s discentes, pudemos observar que a atividade coletiva de verbalização possibilita uma melhor compreensão de suas próprias capacidades. As justificativas (Cordeiro, 2014) propostas pelas alunas e pelos alunos durante o diálogo didático com a professora ou o professor, ou ainda entre pares, exibem as formas de entendimento, em construção, do objeto de estudo. O diálogo didático assim instaurado leva, portanto, a uma conscientização do que se pode aprender só, mas, também, do que se aprende coletivamente graças às intervenções do outro, o que contribui à construção de um “referente textual comum”<sup>14</sup> (SÈVE, 1996) em sala de aula.

Para terminar, o desejo das docentes em prosseguir o ensino da compreensão em leitura com as ferramentas conceituais e didáticas concebidas durante o caminho trilhado juntamente com as pesquisadoras a partir da utilização de outros LLIJ pode ser interpretado como um sinal de validação e legitimação dessas ferramentas.

## CONCLUSÕES

Neste artigo, buscamos relatar os diferentes momentos de um processo coletivo de elaboração de objetos nocionais e didáticos no escopo de uma pesquisa de engenharia didática em colaboração (PEDCo). Para concluir, gostaríamos de

---

<sup>14</sup> Em francês, « référent textuel commun ».

evidenciar três princípios fundadores que emanam da implementação desse trabalho participativo.

Com relação aos objetos de saber linguísticos<sup>15</sup> em jogo nesse trabalho – a compreensão em leitura de livros da literatura infanto-juvenil (LLIJ) predominantemente narrativos no início da escolaridade – postulamos, primeiramente, que a construção progressiva da legitimação e a legitimidade de uma noção didática dependem das esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1984). Nesse sentido, tanto uma como outra não podem ser apreendidas unicamente no âmbito de um movimento descendente dos objetos de ensino-aprendizagem definidos num certo nível da cadeia transpositiva. Dito de outro modo, a base ideológica de uma esfera de atividade caracterizada por uma determinada lógica global de seleção dos objetos ensináveis é distinta da prática de sala de aula da ou do docente, esfera de atividade em que esses objetos são, de fato, ensinados a partir das necessidades dos alunos. A plena participação de todas as atrizes e todos os atores envolvida-o-s no projeto de formação e de pesquisa é, portanto, necessária para o processo de legitimação que ocorrerá durante a realização do projeto.

Em segundo lugar, acreditamos que seja importante considerar que a colaboração entre professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores não tenha somente efeitos sobre as práticas de ensino – a mais ou menos longo prazo – mas, também, sobre as conceptualizações e teorizações produzidas no nível da pesquisa. Dessa forma, a prática da ou do docente não é apenas um terreno de investigação disponibilizado para o campo da pesquisa, mas sim, constitutiva das conceptualizações elaboradas.

Finalmente, ressaltamos que uma temporalidade longa nos parece uma condição *sine qua non* para a transformação das práticas de ensino e de pesquisa no que diz respeito à continuidade do uso, em sala de aula, de dispositivos didáticos concebidos graças aos efeitos recíprocos das trocas entre saberes profissionais, assentados nas práticas docentes, e saberes provenientes do meio acadêmico, em nosso caso, no campo da didática do francês L1.

---

<sup>15</sup> Em francês, *savoirs langagiers*.

**REFERÊNCIAS**

AEBY DAGHÉ S.; BLANC, A.-C.; CORDEIRO, G. S.; LIAUDET, S. Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF*, 66, 2019.

ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9, n° 3, 1988.

AUVERGNE, M. ; JACQUIER, M.-C., LATHION, F. RICHOZ, C, ROUECHE, A. & SAADA-ROBERT, M. *Dire, écrire, lire*. Neuchâtel : CIIP, 2011.

BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 1984.

BARONI, R. *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Genève : Slatkine, 2017.

BOIRON, V. Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 2010.

BOISCLAIR, A. ; MAKDISSI, H. Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel. In DOYON, D. ; FISHER, C. (Ed.), *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010.

BONNERY, S. *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute, 2015.

BROUSSEAU, G. *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage, 1997.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage, 1985.

CHEVALLARD, Y. Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skhòlè*, 7, 1997.

CORDEIRO, G. S. Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50, 2014.

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 2003.

DOLZ, J.. ; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF, 1998.

GOIGOUX, R. *Lire et écrire au CP*. Rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de let de let sur la qualité des premiers apprentissages. Lyon: Université de Lyon, 2016. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

GOIGOUX, R. Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, vol. 11-n°3, 2017. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2872>

GROSSMANN, F. *Les enfances de la lecture*. Berne : Peter Lang, 1996.

RÉSEAU MAISON DES PETITS, 2018/2020. <http://www.maisondespetits.ch>

REUTER, Y. L'importance du personnage. *Pratiques*, 60, 1988.  
[http://www.pratiques-cresef.com/p060\\_re1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p060_re1.pdf)

SANCHEZ, E. ; MONOD-ANSALDI, R. Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, vol. 9, n°2, 2015.  
<http://educationdidactique.revues.org/2288>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SÉNÉCHAL, K. De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l'exposé critique, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 2016.  
<http://journals.openedition.org/dse/1424>, 2016.

SÉNÉCHAL, K. Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique. *Recherches qualitatives*, 37 (2), 2018. <https://doi.org/10.7202/1052111ar>

SEVE, P. Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme évènement. *Repères*, 13, 1996.

TAUVERON, C. *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, 1995.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In VINCENT, G. (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994.

WANG, F; HANNAFIN, M. J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 2005.