REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD
DOI: 10.30612/raido.v18i46.18044

A produção espontânea de narrativas orais nos três ciclos da escola obrigatória na Suíça francófona: síntese de um projeto de pesquisa-design

Spontaneous storytelling in the three cycles of compulsory education in french-speaking Switzerland: synthesis of a design research project

Roxane Gagnon (Haute École pédagogique Vaud)
E-mail: roxane.gagnon@hepl.ch
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-1763-0591

Sonia Guillemin (Haute École pédagogique Vaud)
E-mail: sonia.guillemin@hepl.ch
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-1763-0591

Rosalie Bourdages (Université de Genève)
E-mail: rosalie.bourdages@unige.ch
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-1763-0591

Laura Marques Pippus (Université de Lausanne)
E-mail: laurampippus@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-1763-0591

José Ticon (Haute École pédagogique Vaud)
E-mail: jose.ticon@bluewin.ch
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-1763-0591

Resumo: O presente texto apresenta o resumo de um projeto de pesquisa-design realizado no cantão de Vaud (Suíça) entre 2017 e 2022. Para cada um dos três ciclos da escolaridade obrigatória, nós propusemos sequências didáticas sobre o ensino da produção espontânea de narrativas orais para serem validadas pelos professores. O objetivo das sequências é levar os alunos a produzir espontaneamente narrativas orais utilizando algum tipo de suporte (cartões ilustrados, jogos ou *tweets*). A síntese organiza-se em torno de duas questões: quais são as principais mudanças provocadas pelas sequências na estrutura e nas componentes orais das produções dos alunos? Como as sequências são recebidas e transformadas pelos professores?

Palavras-Chave: narrativa oral espontânea; pesquisa-design; engenharia didática; suporte-matriz.

Abstract: This text summarises a design-research project carried out in the canton of Vaud (Switzerland) between 2017 and 2022. For each of the three cycles of compulsory education, three teaching sequences on spontaneous storytelling were conceived and validated by a team of researchers, trainers, and teachers. The aim of the sequences is to get students to spontaneously produce oral narratives using models (cards, games, or tweets). We focused on two research questions: what are the main changes brought about by the sequences in the structure and oral components of the students' productions? How are the sequences received and transformed by teachers?

Keywords: Spontaneous storytelling; design research; didactic engineering; text matrix tool.

INTRODUÇÃO

Constatando que a produção oral era pouco ensinada e subavaliada na Suíça francófona (Gagnon, 2010; Guillemin; Ticon, 2017), nós quisemos produzir ferramentas pedagógicas para remediar essa situação. Com o objetivo de propor ferramentas operacionais válidas, teoricamente fundamentadas e adaptadas às necessidades e aos contextos dos professores, nós optamos por uma metodologia de pesquisa-design, à semelhança do que foi feito antes da criação das sequências didáticas do livro *S'exprimer en français* (Dolz; Schneuwly, 1998/2017)[1] e das ferramentas de compreensão desenvolvidas por Sylvie Cèbe e Roland Goigoux (2018). Para estudar as interações entre professores, alunos e essas ferramentas inovadoras, foi adotada uma abordagem de desenvolvimento estruturada em quatro grandes etapas: uma fase de análise preliminar, uma fase de planejamento-produção, uma fase de teste, e uma fase de avaliação e revisão (Harvey; Loiselle, 2009). Entre 2017 e 2022, nós concebemos três sequências didáticas baseadas na produção espontânea de uma narrativa oral. Em seguida, elas foram submetidas a três grupos de professores dos três ciclos da escolaridade obrigatória[2] que as testaram e avaliaram. O presente artigo, que se inscreve na fase de revisão, tem como objetivo apresentar uma síntese das principais contribuições e limitações do projeto de pesquisa-design (Bourdages *et al.*, 2022; Gagnon *et al.*, 2018; Gagnon *et al.*, 2022; Gagnon *et al.*, no prelo), e está organizada de acordo com seguintes questões de pesquisa:

1. No que diz respeito à análise das produções dos alunos que foram recolhidas após a experimentação do protótipo da sequência feita pelos professores: quais são as principais mudanças provocadas pelas sequências didáticas nas narrativas inventadas espontaneamente pelos alunos nos três ciclos, em termos de estrutura e de componentes da oralidade? Do mesmo modo, quais são os aspectos da produção oral que apresentam maiores alterações entre as produções iniciais e finais? Quais sugestões a análise dos textos dos alunos fornece quanto à transformação dos instrumentos de ensino testados nas sequências?

1 *Exprimir-se em francês: sequências didáticas para o oral e a escrita* (N.T.). O texto de apresentação da versão em português encontra-se aqui: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Sequ%C3%AAncias%20Did%C3%A1ticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20procedimento.pdf

2 Os ciclos 1, 2 e 3 na Suíça correspondem ao ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, no Brasil.

2. No que diz respeito à análise das transformações do design: como a engenharia didática é utilizada de um ciclo escolar ao outro? Como os instrumentos de formação são recebidos e transformados pelos professores quando utilizados na sala de aula?

Na primeira parte do texto, nós explicaremos as escolhas metodológicas, indicando as razões que nos levaram a optar por uma abordagem de pesquisa-design. Na segunda parte, nós detalharemos os pressupostos que orientaram a concepção do protótipo das sequências que modelizam gêneros pertencentes ao tipo discursivo da narração (Bronckart, 1997). A narrativa é um meio que permite que os alunos construam um mundo fechado no qual os personagens realizam e vivem ações que têm significado (Bruner, 2002). Nesses textos, o narrador / contador de histórias deve codificar os acontecimentos e ligá-los uns aos outros como parte de uma narrativa global (Kern, 1997). Para além da fase narrativa, a estrutura dos gêneros modelizados dessa maneira é constituída por uma fase de abertura e uma fase de desfecho durante as quais os participantes indicam o contexto de interlocução (De Weck; Rosat, 2003), e a performance oral desses gêneros exige o domínio da voz e do corpo para manter o interesse do público. Em particular, nós vamos analisar os suportes-matriz (dois materiais e um digital) concebidos ou coletados para encorajar os alunos a produzir espontaneamente uma curta narrativa oral, assim como os métodos utilizados para ensinar os componentes estruturais, os componentes próprios ao oral e os atores da narrativa. O objetivo será explicar a seleção dos objetos e métodos em relação aos diferentes níveis escolares e ao contexto do cantão de Vaud. O interesse dessa parte, no que diz respeito às questões ligadas à didática da oralidade, está na formulação de orientações para estabelecer linhas de progressão (Garcia-Debanc, 1999; Nonnon, 2005) em torno de uma das formas mais poderosas do discurso e da comunicação humana: a narrativa (Bruner, 2002). Na terceira parte, nós analisamos a recepção dos instrumentos de formação (Sanchez Abchi *et al.*, 2018) e a sua transposição pelos professores durante as sessões de formação continuada. Primeiro, nós examinamos os resultados das análises das produções dos alunos, coletadas pelos professores tanto no início quanto no final da experimentação das sequências. Em seguida, nós examinamos brevemente os resultados das análises das práticas de formação continuada, extraídos de gravações e de entrevistas com os professores. Finalmente, visando a operacionalizar as sequências didáticas, nós extraímos alguns pontos-chave dessa pesquisa-design tendo em vista o subsequente desenvolvimento de ferramentas didáticas para o ensino da expressão oral.

UMA PESQUISA-DESIGN PARA CONCEBER SEQUÊNCIAS DE FORMA PLANEJADA

Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento profissional, de destacar a dinâmica de cooperação e de fornecer aos professores as melhores ferramentas, nós optamos por uma abordagem de pesquisa-design, “uma abordagem de pesquisa orientada por um design cujas características estão em suas dualidades: uma relação com a prática e a teoria; estreita colaboração entre profissionais e pesquisadores” (Class; Lombard, 2017, p. 64 – N.T.). Ela “determina de maneira iterativa os efeitos das modificações no ambiente de aprendizagem durante sua otimização” (Class; Lombard, 2017, p. 64 – N.T.). A escolha dessa abordagem nos permite propor ferramentas de ensino coerentes com os resultados da pesquisa e, ao mesmo tempo, suficientemente próximas das práticas atuais, das preocupações dos professores e das necessidades dos alunos, incentivando, assim, sua apropriação pelos professores (Altet, 2019; Goigoux; Renaud; Roux-Baron, 2021). Além disso, nós desejamos combater certas práticas sedimentadas (Schneuwly; Dolz, 2009) que foram observadas nas salas de aula (Dumais, Lafontaine; Pharand, 2017; Gagnon, 2010; Hassan, 2012) e propor formas de trabalhar a linguagem oral por ela mesma, enfatizando uma fala mais natural e espontânea. Nós também queremos contribuir de maneira a facilitar as intervenções do professor sobre a linguagem oral do aluno, sobre a sua voz e o seu corpo (Lafontaine; Messier, 2009; Sénéchal; Chartrand, 2012; Gagnon; Dolz, 2016). A experimentação das sequências também incentiva a divisão do objeto de ensino em componentes ensináveis e avaliáveis, bem como a sua implantação com o objetivo de uma progressão do aluno (Garcia-Debanc, 1999; Nonnon, 2005; Gagnon, 2010). Nós seguimos, portanto, os três estágios característicos da pesquisa-design (Barab; Squire, 2004; Wang; Hannafin, 2005; Sanchez; Monod-Ansaldi, 2015):

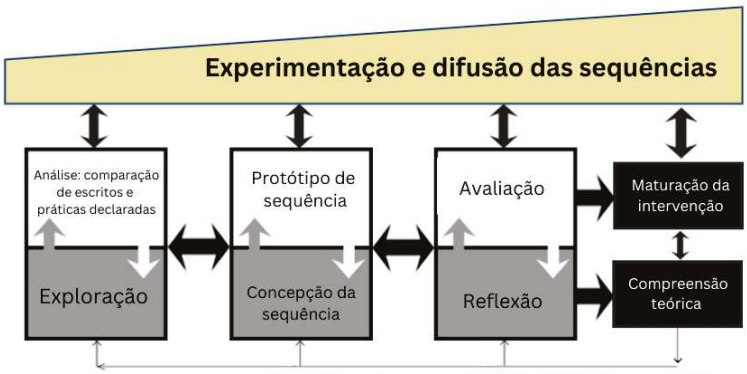
1. Condução de um processo iterativo envolvendo fases de concepção e fases de implementação das sequências;

2. Análise dos resultados da implementação dessas ferramentas, realizada de forma colaborativa por pesquisadores e professores durante as sessões de formação continuada;

3. *Feedback* sobre as ferramentas desenvolvidas pela pesquisa através da experimentação feita com o objetivo de aprimorá-las.

A figura 1 abaixo sintetiza o dispositivo da pesquisa: nós adaptamos a modelização da pesquisa-design em educação proposta por MacKenney e Reeves (2014).

Figura 1: os dispositivos da pesquisa-design



Fonte: os autores.

Mais concretamente, para validar cada um dos protótipos de sequência didática, nós procedemos da seguinte forma:

a) Elaboração de um protótipo de sequência pela equipe de pesquisa. Uma professora-pesquisadora do grupo se compromete a ser a primeira a testar o protótipo da sequência, que incorpora um conjunto de atividades descritas de forma sucinta.

b) Proposta de uma formação continuada no catálogo de treinamento da HEP Vaud[3]. Foram propostas três ofertas de formação continuada. A oferta para o ciclo 1, em 2018-2019, contou com 16 professoras; a do ciclo 2, ministrada em 2019-2020, incluiu um professor e seis professoras; o treinamento para o ciclo 3, realizado em 2020-2021, contou com cinco professores e quatro professoras.

c) Realização da formação continuada. A formação, estruturada em três meio períodos distribuídos ao longo de um ano letivo (de outubro a abril), proporciona aos professores inscritos um teste gradual do protótipo da sequência. Na primeira sessão, eles se familiarizam com o contexto e, em seguida, pedem para que seus alunos realizem as primeiras produções. Após coletarem cinco exemplares dessas

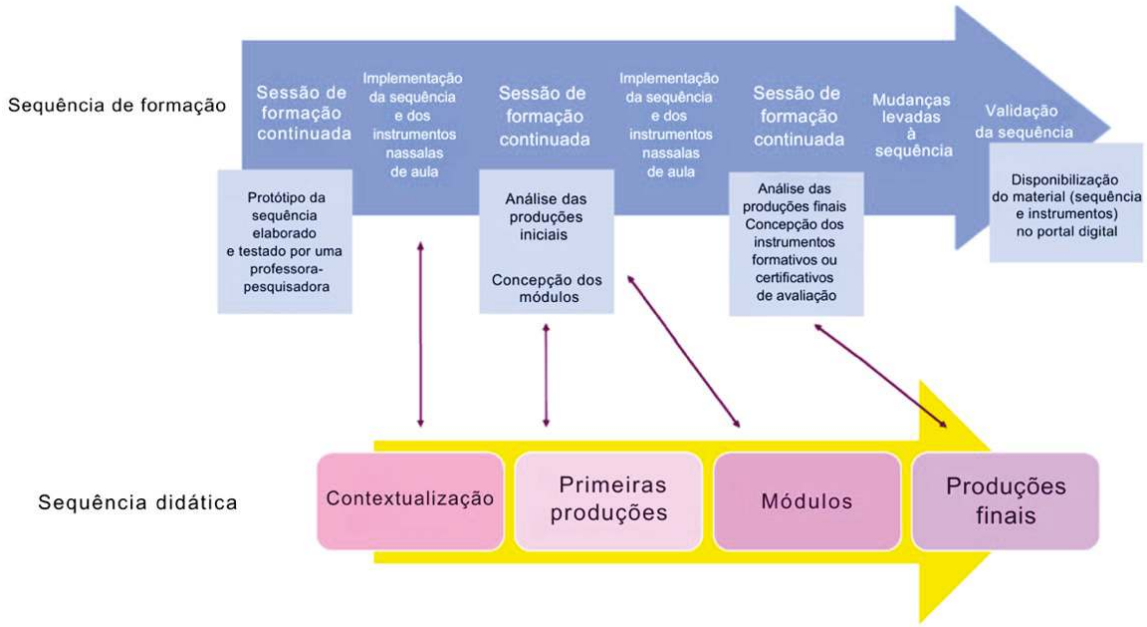
3 *Haute École Pédagogique* do cantão de Vaud, ou Escola Superior de Pedagogia. No cantão de Vaud, assim como em alguns outros cantões suíços, as ciências da educação não são ensinadas na universidade, mas em uma escola de formação superior destinada exclusivamente à pedagogia e à didática.

produções, eles os colocam em uma plataforma de compartilhamento de arquivos para que possamos analisá-los durante a sessão seguinte. Os módulos do protótipo são testados entre a segunda e a terceira sessões de formação. Na última sessão da formação continuada, nós analisamos o corpus constituído pelas produções finais dos alunos, enviadas previamente pelos professores, e refletimos sobre o protótipo como um todo.

d) *Feedback* sobre o protótipo da sequência por meio de entrevistas com os professores e de uma análise de uma amostra das produções iniciais e finais dos alunos.

A figura 2 detalha a formação continuada, a experimentação do protótipo e a organização da coleta de dados:

Figura 2: articulação da sequência de formação continuada e da sequência de ensino



Fonte: os autores.

PRINCÍPIOS DE CONCEPÇÕES DOS PROTÓTIPOS DE SEQUÊNCIAS PARA OS TRÊS CICLOS

Nesta seção, nós explicamos os fundamentos teóricos e práticos que orientaram a concepção do protótipo das sequências. Após apresentar as características comuns às três sequências, nós detalhamos, para cada uma delas, o gênero escolhido, as instruções de produção e a forma como os componentes estruturais da narrativa são trabalhados. Os elementos comuns aos protótipos das sequências para os três ciclos escolares são:

- As sequências são baseadas em um modelo didático de um gênero textual incluído no *Plan d'Études Romand*[4] (Per; Ciip, 2009). No ciclo 1, o gênero é o conto de fadas. No ciclo 2, é a história inventada e, no ciclo 3, a narrativa (realista/fantasia).

- Elas seguem a estrutura das sequências didáticas desenvolvidas por Dolz Mestre *et al.* (2001), ou seja, com a definição do contexto, produção inicial, módulos e produção final; elas também incluem produções intermediárias realizadas no percurso.

- Elas usam suportes para ajudar os alunos a produzir uma narrativa, como cartões com figuras de personagens, objetos e lugares (ciclo 1), diversos jogos (ciclo 2) e *tweets* (ciclo 3).

- Elas têm como objetivo fazer com que os alunos produzam histórias espontaneamente. Como nós queríamos evitar incentivar práticas de ensino que levassem à produção de uma recitação ou oralização de um texto escrito, nós optamos por esquemas em que os alunos tivessem que produzir uma história usando um suporte-matriz. A estrutura é dada por esse suporte, mas os alunos precisam inventar o conteúdo temático (personagens, ações, lugares). Os cartões, jogos e *tweets*, além de incentivar a fala espontânea dos alunos (Dumais; Soucy, 2019), fornecem uma estrutura e um conteúdo que são representativos do tipo de história que é esperada.

4 PER: plano de estudos da Suíça francófona (base legal que articula os objetivos escolares nos cantões suíços de língua francesa).

CICLO 1: EU INVENTO/NÓS INVENTAMOS UM CONTO COM CARTAS

O conto de fadas é o foco principal da sequência proposta para os alunos do ciclo 1 (alunos com idades entre 4 e 8 anos). Eles devem inventar, individualmente, uma história na frente de toda a classe usando cartões que eles escolheram previamente. O jogo *125 cartes à raconter* (125 cartas para contar, N.T.) contém desenhos da artista suíça Susan Litsios (Litsios *et al.*, 2017) que são usados para mobilizar elementos do esquema actancial. Depois de ler e trabalhar a compreensão dos contos de fadas em classe, o professor apresenta o jogo de cartas e pede aos alunos que sorteiem individualmente 4 ou 5 cartas com o objetivo de terem “personagens”, “objetos” e “lugares” para constituir suas histórias. A sequência prevê, em seguida, um trabalho sobre o perfil dos personagens e sobre a complicação da história. Um exercício com a voz é realizado com trechos de diálogos de contos de fadas conhecidos: nós trabalhamos o diálogo entre o lobo disfarçado de vovó e a Chapeuzinho Vermelho; modulamos a entonação lendo a história dos Três Porquinhos e imitamos o sopro do lobo, cada vez mais forte e longo. Ao final da sequência, o aluno conta um conto completo, sorteando novas cartas para cada uma das três categorias.

No protótipo da sequência, os elementos relacionados aos personagens são destacados para uma melhor compreensão dos conflitos dramáticos ou das tensões narrativas: o enredo se desenvolve seguindo uma lógica mais causal do que cronológica, sustentada pelo estado emocional dos personagens (Bourhis, 2018). Durante a formação, nós abordamos a estrutura da narrativa por meio de uma atividade de análise de contos na qual os professores devem identificar os elementos do esquema de ação, os elementos do esquema quinário, assim como os personagens principais/secundários e suas intenções, motivações, desejos ou problemas. Vários contos são analisados: Cachinhos Dourados e os Três Ursos, Chapeuzinho Vermelho, e outros contos menos convencionais ou de outras culturas. Essa atividade de análise permite mobilizar um conjunto de noções frequentemente utilizadas no contexto escolar e questionar sua relevância para orientar a compreensão de uma variedade de contos. O objetivo é levar os professores a refletir sobre a difícil relação entre esses dois esquemas e mostrar que muitos textos narrativos não se encaixam nessas representações (Baroni, 2017).

CICLO 2: EU INVENTO UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UM JOGO

A sequência desenvolvida para o ciclo 2 (alunos de 9 a 11 anos) envolve a produção de uma história baseada em imagens de um jogo. Os professores podem escolher entre uma variedade de jogos, como *Storycubes, Le labyrinthe des histoires* e *Speech,,* que darão o impulso para a sequência e a produção de histórias inventadas. A sequência oferece uma oportunidade de trabalhar as relações entre as intenções, as ações e os sentimentos dos personagens que constroem e organizam a narrativa – baseado no sistema narrativa-personagem desenvolvido por Aeby Daghé *et al.* (2020).

A produção inicial prevê que o aluno, usando um jogo escolhido pelo professor, conte uma história com um começo e um fim; essa primeira produção funciona como uma avaliação diagnóstica. Há, em seguida, um módulo que se concentra na compreensão de uma história inventada produzida por um dos alunos com o objetivo de identificar os personagens, as ações, as intenções e as emoções. Através de orientações dadas pelo professor, os alunos identificam os problemas de compreensão da história (uma ação que não é explicada por uma intenção, por exemplo) e indicam os principais momentos em uma linha do tempo. Se forem bem-sucedidos, eles enriquecem a história explicando as causas das ações dos personagens e seus motivos.

A estrutura da história inventada é trabalhada em paralelo com palavras que ajudam a estruturar a narrativa: os alunos contam uma história baseada em um jogo, respeitando as quatro partes e usando cartões com organizadores textuais. Um outro módulo se concentra na postura do contador de histórias, enfatizando a importância da fluidez, do volume e da entonação. A reflexão sobre essas dimensões paraverbais é alimentada com o seguinte exercício: os alunos ouvem duas histórias contadas por um aluno e por um ator profissional. Com a ajuda de uma tabela com critérios precisos, eles avaliam as razões pelas quais uma narração foi bem-sucedida e a outra, malsucedida. O protótipo da sequência termina com um balanço geral que prevê a concepção pelos alunos de uma tabela de avaliação e de um guia de produção. A última etapa é a produção de uma nova história com a ajuda de um dos jogos.

CICLO 3: NÓS TRANSFORMAMOS UM *TWEET* EM UMA NARRATIVA A DUAS VOZES

No ciclo 3, a sequência visa à produção de uma narrativa baseada em uma coleção de *tweets* chamada *25 histoires, 25 auteurs en 140 caractères* (25 histórias, 25 autores em 140 caracteres, N.T.) (Déglise, 2013)[5]. Essa sequência destinada aos alunos de 12 a 15 anos é construída em torno da criação de uma tensão narrativa: os alunos, em pares, devem usar um desses *tweets* escritos por autores conhecidos como base para uma narrativa oral, curta e com dois narradores, e a nova história pode conter uma parte ou toda a trama narrativa presente no *tweet*. Durante a formação, nós recorremos à experiência de um ator para conduzir diferentes atividades de respiração, de deslocamento no espaço, e de preparação da voz e do corpo.

A sequência conta com cinco módulos, e o primeiro deles trata da estrutura e da coerência da narrativa. A estrutura didatizada da narrativa é composta de três partes: uma abertura, uma complicação e seu desdobramento, e um desfecho (Lépine, 2011; Baroni, 2017). O segundo módulo se concentra na abertura da história e na presença do narrador: os alunos são incentivados a compreender a presença do contador de histórias e a usar sua voz e seu corpo para "encontrar" uma abertura interessante. O módulo 3 trata do fluxo do discurso ou da fala. Espera-se que os alunos pratiquem a modulação do fluxo do discurso, primeiro usando textos e depois suas próprias narrativas, e, também, ouvindo e analisando a modulação da fala de seus colegas de classe. Em seguida, nós permitimos que os professores escolhessem entre um conjunto de módulos com base nos pontos fortes e fracos identificados na análise das produções das duplas de alunos, e os módulos propostos abrangem os seguintes tópicos: coordenação na transição entre os dois alunos; passagem de uma sequência narrativa para uma sequência de diálogo; gestão da temporalidade; enriquecimento do texto do *tweet*. A sequência termina com a produção de uma nova proposta para transformar o *tweet*.

5 O tweet literário tem um limite entre 140 e 280 caracteres e é definido pelo uso de figuras de linguagem. Ele emprega a sintaxe e o vocabulário específicos da plataforma Tweeter (renomeada "X" em 2023, N.T.), usando "@", "#", etc. Para a formação, nós selecionamos nove *tweets* do *corpus* de Déglise (2013).

FASE DE TESTE

Nesta seção, nós voltamos à experimentação do protótipo das sequências nas salas de aula. Nós começamos com uma comparação qualitativa das produções iniciais e finais dos alunos e, em seguida, nos concentramos na recepção e na transformação das sequências pelos profissionais, analisando o conteúdo dos questionários enviados aos professores do ciclo 1 e as gravações das sessões de formação continuada para os professores dos ciclos 2 e 3.

ANÁLISE DESCRITIVA DOS TEXTOS DOS ALUNOS: ELEMENTOS NARRATIVOS E PERFORMATIVOS COMUNS

Nós usamos a análise textual para estudar as produções orais dos alunos, nos concentrando nos componentes estruturais da narrativa oral: as fases de abertura e de desfecho, em que o contador de histórias faz contato com o receptor, e a fase de construção da narrativa propriamente dita, ou seja, o enredo. Esses aspectos estruturais, comuns às três sequências dos três ciclos, permitem explicitar as principais mudanças nas características das narrativas produzidas pelos alunos, pois elas fornecem pistas importantes sobre a apropriação das ferramentas e dos materiais propostos pelos professores, conforme coletados no início e no final da sequência. O corpus de textos analisado é constituído por produções iniciais (PI) e produções finais (PF) de oito alunos do ciclo 1, de 24 alunos do ciclo 2 e de seis duplas do ciclo 3.

Uma mesma tabela foi usada para analisar todas as produções e ela foi elaborada antes da realização de todas as sessões de formação, o que explica o fato de não ter havido uma correspondência perfeita entre os critérios da tabela e os conceitos abordados durante o treinamento. O instrumento utilizado para analisar os textos incorpora elementos constitutivos da produção oral, de acordo com trabalhos de psicolinguística (Diez-Itza *et al.*, 2017; Drijbooms *et al.,* 2017), aquisição de linguagem e didática (De Weck; Rosat, 2003; Dolz; Schneuwly, 1998/2017; Gagnon; Dolz, 2016). Ele consiste em uma lista de critérios agrupados em quatro medidas principais: narrativa, performativa, linguístico-discursiva e de comprimento. Para os fins deste texto, vamos nos concentrar nas medidas narrativas (ou medidas estruturais e atuantes) e nas medidas performativas. Essas dimensões foram codificadas usando o *software* de análise qualitativa NVivo (QSR International Pty Ltd, 2020). Os elementos consti-

tuintes da narrativa e representativos da postura do contador de histórias foram codificados como 0 se ausentes e 1 se presentes. A tabela abaixo fornece os detalhes da codificação de todos os elementos narrativos e performáticos, assim como a proporção desses elementos nas PI e PF de cada um dos três ciclos:

Elementos narrativos e performativos	Prod.	Ciclo1 (n=16)	Ciclo2 (n=48)	Ciclo3 (n=12)
Estados inicial	PI	100%	96%	100%
	PF	100%	100%	100%
Menção dos personagens principais	PI	100%	88%	100%
	PF	100%	96%	100%
Ações/estado dos personagens	PI	13%	25%	67%
	PF	25%	42%	67%
Localização espacial	PI	13%	33%	67%
	PF	50%	38%	67%
Localização temporal	PI	0%	13%	33%
	PF	0%	4%	17%
Elemento desencadeador (complicação)	PI	38%	88%	100%
	PF	75%	100%	100%
Menção da emoção gerada pela complicação	PI	0%	13%	33%
	PF	0%	25%	33%
Ações	PI	100%	88%	83%
	PF	100%	92%	100%
Tentativa de resolução do problema	PI	0%	17%	67%
	PF	0%	33%	83%
Menção de um adjuvante	PI	0%	25%	17%
	PF	25%	25%	50%
Sanção, consequência, desdobramento	PI	0%	25%	67%
	PF	0%	50%	83%
Menção da consequência negativa	PI	0%	0%	17%
	PF	0%	21%	33%
Menção da emoção gerada pela consequência	PI	0%	4%	0%
	PF	0%	4%	33%
Estado final	PI	13%	42%	50%
	PF	88%	92%	33%
Comentários sobre a emoção gerada pelo retorno à normalidade	PI	0%	0%	17%
	PF	0%	21%	33%
Ligação com o estado inicial	PI	13%	8%	17%
	PF	0%	46%	0%

contínua

CC BY NC SA

Elementos narrativos e performativos	Prod.	Ciclo1 (n=16)	Ciclo2 (n=48)	Ciclo3 (n=12)
Fórmula introdutória	PI	88%	83%	50%
	PF	75%	75%	83%
Desfecho (último contato com o ouvinte)	PI	13%	42%	0%
	PF	25%	63%	33%

Fonte: os autores.

Nas PI e PF dos três ciclos, nós notamos pouquíssima variação no estado inicial e os personagens são quase sistematicamente mencionados. A menção dos estados dos personagens, a localização temporal e, até certo ponto, a localização espacial dependem da série dos alunos.

Embora a complicação esteja sistematicamente presente nas produções do ciclo 3, esse componente essencial da narrativa não é perfeitamente dominado no ciclo 1. As sequências didáticas pareceram ser bem-sucedidas nesse ponto: os alunos dos ciclos 1 e 2 progrediram claramente entre as PIs e PFs. Nós observamos que as emoções dos personagens começam a aparecer somente no ciclo 2. As ações dos personagens estão quase sempre presentes nas narrativas dos três ciclos, mas são mais frequentes nas PFs.

As histórias do ciclo 1 não incluem uma sanção ou consequência e o domínio desse elemento, que une a história, aparece somente no ciclo 2. No ciclo 3, as produções geralmente são articuladas em função do desdobramento, que tem o objetivo de surpreender ou criar suspense, e elas também geralmente terminam nesse momento, não havendo menção do estado final. Nas PFs, a menção do estado final é mais frequente entre os alunos dos ciclos 1 e 2. Essas observações indicam uma possível influência do suporte da sequência didática do ciclo 3: o *tweet* termina repentinamente e não contém uma situação de retorno à normalidade.

A presença de uma abertura narrativa é mais predominante nos dois primeiros ciclos. Enquanto “Era uma vez...” (N.T.) é a regra para os alunos do ciclo 1, os alunos dos ciclos 2 e 3 geralmente abrem a história com “Nós vamos contar para vocês[...]” (N.T.) - codificado como 1 - ou “Bom dia a todos” (N.T.) - codificado como 0. No ciclo 3, a presença de um desfecho, como um apelo final ao destinatário ou interação com o público, não é considerada essencial. Um número maior desses momentos de interação com o público nas PFs confirma a contribuição das sequências didáticas em relação à abertura da narrativa e presença do contador.

RETORNO SOBRE A EXPERIMENTAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS

Vale a pena observar que todos os professores e professoras concordaram que, desde o início, o trabalho de criar histórias de forma mais ou menos espontânea foi um grande sucesso entre os alunos. Para revisar a experimentação com os protótipos das sequências, nós analisamos as respostas dos questionários dados aos professores do ciclo 1 e as entrevistas que foram gravadas durante as sessões de formação dos professores dos ciclos 2 e 3.

Após analisar as ferramentas propostas na formação continuada e as ferramentas tais como elas foram adaptadas e empregadas pelos professores, quatro pontos de descompasso tornam-se evidentes. O primeiro diz respeito à produção espontânea de narrativas orais: a proposta de trabalhar a fala espontânea do contador de histórias levantou uma série de tensões relacionadas à relação entre expressão oral e escrita, ao pré-planejamento das produções, à presença ou ausência de um esboço da história. Em todos os ciclos, os suportes propostos tinham o objetivo de ajudar a estruturar as produções. Porém, no ciclo 1, alguns professores optaram por substituir os cartões por outras ferramentas como fantoches e desenhos; outros, com alunos mais velhos, optaram por criar um guia de produção com pictogramas ou imagens. Os professores do ciclo 2, desapontados com as PI dos alunos, pediram que eles criassem um suporte para a fala: uma folha A4 dobrada ao meio na qual estavam escritas algumas palavras-chave. No ciclo 3, os professores deixaram a escolha dos métodos aos alunos. Alguns alunos optaram por produzir sua história inicial sem nenhum apoio escrito para expandir a narrativa; alguns usaram uma lista de verificação semelhante à que foi dada aos alunos do ciclo 2; outros, por motivos de controle do estresse, optaram por escrever o texto na íntegra; isso, segundo os professores, dificultou a facilidade de produção da história, que foi recitada em vez de contada. O experimento mostrou que a espontaneidade não se encaixa bem nas práticas de ensino oral dos professores; por isso, é importante incluir uma etapa na reformulação da sequência com o objetivo de criar um suporte escrito que ajude os alunos a estruturar a fala (Dolz *et al.*, 2006).

O segundo ponto de ajuste entre o protótipo e as sequências implementadas diz respeito à estruturação da narrativa. Como a estrutura deve ser abordada? Como ela deve ser esquematizada? Os alunos do ciclo 1 entenderam rapidamente a estrutura básica (início-meio-fim) pois eles já a haviam identificado nos contos lidos antes. A

descrição do lugar e dos personagens foi destacada pelos professores como sendo um ponto forte do trabalho realizado durante os módulos, pois esses elementos deram corpo às histórias dos alunos. Os professores do ciclo 2 encontraram dificuldades em fazer com que seus alunos entendessem o conceito de intenção. Os elementos relacionados à cronologia da história e à divisão em partes (situação inicial, problema, ações e situação final) ligados ao trabalho com organizadores textuais foram mais facilmente assimilados. No ciclo 3, esperava-se que os professores usassem os *tweets* para ajudar os alunos a identificar o enredo, que consiste em um tema central e um final. No entanto, muitos professores, em vez de incentivar os alunos a desenvolver o *tweet*, usaram-no simplesmente como um gatilho temático, mas sua estrutura e conteúdo não foram aproveitados.

O terceiro ponto de discrepância diz respeito ao tratamento dos aspectos orais. Nós observamos diferentes graus de apropriação, dependendo do ciclo. No ciclo 1, as dimensões paraverbais foram tratadas superficialmente pelos professores: metade deles disse não ter considerado os módulos sobre articulação, volume e entonação. No ciclo 2, as dimensões paraverbais foram amplamente ensinadas. Os professores integraram dois módulos com foco em fluência, articulação e volume, e disseram que ficaram surpresos com a melhoria desses aspectos nas PFs dos alunos. No ciclo 3, as sugestões do ator foram muito apreciadas pelo grupo de professores; em sua análise das PI, ele sugeriu deixar mais evidente a importância do trabalho entre o corpo, a voz e o olhar para melhorar a presença do contador.

Nós estimamos que um trabalho com o contexto enunciativo deveria ter sido incluído nos módulos a fim de desenvolver uma postura de contador de histórias nos alunos, para que eles atraiam a atenção do público de uma maneira mais eficaz. A questão do tempo verbal aparece também como um ponto de tensão em todos os ciclos: deveria ser imposto um tempo verbal? As sequências previam o uso do presente na abertura e no desfecho. No entanto, como observaram os professores do ciclo 3, os alunos foram treinados para produzir histórias no passado simples[6] e no pretérito imperfeito, imitando os modelos que eles conhecem. Houve muitas discussões sobre essa questão, mas não se chegou a um consenso; ela deverá ainda ser didatizada.

6 Em francês, o passado simples é o tempo verbal canônico das narrativas. Na linguagem quotidiana, os locutores utilizam somente o passado composto (verbo *ser*/*estar* + pretérito perfeito) (N.T.).

Esses pontos de discrepância atestam, no contexto da engenharia didática, a apropriação das sequências e a importância de adaptá-las de acordo com os ajustes feitos em sala de aula pelos professores.

FASE DE REVISÃO

Ao final desse projeto, que conclusões podem ser tiradas? No contexto da pesquisa-design, os experimentos realizados foram projetados para testar os modelos didáticos desenvolvidos a fim de aperfeiçoá-los ou de criar novos modelos. O *feedback* sobre as sequências mostra justamente que há lacunas que poderiam ser preenchidas no trabalho sobre a didática da expressão oral. A análise das produções dos alunos revela mudanças nas características das histórias produzidas: quanto mais velhos os alunos, mais estruturadas e completas se tornam as narrativas. Nossas análises das PI e PF também nos permitem observar uma progressão: as principais contribuições estruturais das sequências seriam a presença de uma complicação (ciclo 1); a localização espacial das ações e dos personagens (ciclos 1 e 2); a menção de um adjuvante (ciclos 1 e 3); a menção de uma emoção criada pela consequência (ciclo 3). Em termos de aberturas e finais de histórias, conforme eles envelhecem, os alunos parecem estar se afastando do gênero canônico do conto, com a presença do "Era uma vez" e de uma moral, e indo em direção ao drama, ao humor e a um final com uma piada, por exemplo.

No entanto, os resultados dessas análises das produções devem ser incorporados com cautela, dada a presença de várias tendências, fruto do próprio processo da pesquisa-design e do contexto. A primeira dessas tendências é o conhecimento imperfeito do que foi de fato ensinado por nossos colaboradores. Em segundo lugar, é difícil considerar os resultados dos três ciclos como equivalentes, pois, durante o período da COVID-19, alguns alunos do ciclo 3 realizaram as produções em casa, com todos os efeitos que a mudança de um local público para um privado pode criar. As produções, em todos os ciclos, não foram geradas pelas mesmas instruções, nem foram produzidas usando os mesmos suportes-matriz. Além disso, alguns professores não propuseram as mesmas condições para a PI e a PF.

A engenharia didática proposta envolveu a produção espontânea de uma história usando um suporte que fornece uma estrutura, mas exige a criação espontânea de conteúdo temático. Nosso objetivo era neutralizar a tendência de ensinar uma forma

de falar que é fortemente influenciada pela palavra escrita. No entanto, nós nos deparamos com um grande medo da espontaneidade entre os professores, que se dizem impotentes para lidar com “imprevistos orais” e não sabem como intervir. O que deve ser feito nessas situações de aprendizado oral em que nem tudo pode ser planejado? Como a espontaneidade pode ser acolhida, problematizada e trabalhada? É importante distinguir os diferentes contextos de aprendizagem, ou seja, a escrita oralizada, a produção oral preparada com a ajuda de um guia de instruções e a produção oral executada de forma totalmente espontânea, e as aprendizados que eles permitem observar nos alunos. Nós estimamos que faz, então, sentido a realização de um trabalho em cima de um suporte escrito que sustente a expansão da atividade oral.

Em termos de criação de sequências, nosso experimento mostrou que alguns suportes funcionam melhor do que outros. Para os professores do ciclo 1, o formato de cartas os impediu de incorporar o léxico associado às imagens e prejudicou a dinâmica da produção oral, o que um suporte como o dos fantoches poderia fazer. No ciclo 2, as cartas do jogo *Speech* levaram a histórias malucas, enquanto o jogo *Le labyrinthe des histoires* oferece um caminho que ajuda a estruturar a narrativa. Dos *tweets* oferecidos, os alunos escolheram aqueles com enredos semelhantes aos de séries de TV populares. O contato com o público e a postura enunciativa são duas áreas do ensino da linguagem oral que precisam ser abordadas. As ferramentas que propusemos abordaram esses componentes; no entanto, eles merecem ser objeto de aprendizado sistemático e contínuo. De modo geral, os professores gostaram de ter uma sequência pré-testada e de se beneficiar da orientação oferecida pelos traços de sua implementação. Eles gostaram de receber uma ferramenta “pronta para uso” para fazer experiências e, em seguida, torná-la própria.

Em suma, nossa avaliação do projeto é muito positiva. O *feedback* dos professores, dos alunos e nossas próprias impressões nos levam a avaliar o projeto como sendo muito promissor. O modo de interação entre o pesquisador e o professor introduzido pela pesquisa-design incentivou o subsequente desenvolvimento das ferramentas e as validou de um ponto de vista didático (Bain; Schneuwly, 1993). Ele também estabeleceu uma reciprocidade benevolente entre os participantes que foi enfatizada em muitas ocasiões, tanto pelos instrutores quanto pelos professores. O processo da pesquisa-design evolui de acordo com as contribuições de cada parte: o instrutor propõe algo que faz sentido; o professor reage a isso, adaptando-o ao seu contexto e aos seus alunos. Nós aprendemos muito com o contato com os professores e tivemos

a impressão de que colocamos as necessidades dos alunos e seu progresso em primeiro lugar, mesmo em detrimento do aparato metodológico da pesquisa. Nós conseguimos descrever o que estava realmente acontecendo e acreditamos que as lacunas entre a pesquisa e o campo podem ser superadas graças aos ajustes iterativos que a pesquisa-design possibilita.

REFERÊNCIAS

AEBY DAGHÉ, S.; CORDEIRO, G. S.; BLANC, A.-C.; COPPOLA, A. Une notion didactique en construction : le système récit-personnages*. La Lettre de l'AIRDF,* n. 67*,* p. 19-22, 2020.

ALTET, M. Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants: une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation*. Les Sciences de l'éducation,* n. 52*,* p. 29-60, 2019.

BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français. *In*: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, PH. *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé, 1993. P. 51-79.

BARAB, S.; SQUIRE, K. Design-based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2004.

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

BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé, 1997.

BOURDAGES, R.; GAGNON, R.; MARQUES PIPPUS, L. Évaluation et description de l'oral raconté au primaire: quelques pistes pour faire progresser les élèves. *SHS Web Conf*., v. 138, 8e Congrès Mondial de Linguistique Française, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806008.

BOURHIS, V. Le personnage ne « vaut » -il que par les émotions qu'il éprouve?. *Le français aujourd'hui*, v. 201, p. 51-64, 2018.

BRUNER, J. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?*. Retz, 2002.

CIIP - Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Plan d'études romand (PER), 2009. Disponível em: https://www.plandetudes.ch/pg2-sommaire.

CLASS, B.; LOMBARD, F. Conception d'une formation de formateurs pilotée par une recherche design: nouveau cycle majeur en vue d'appréhender l'évolution de la technologie métier. *Raisons éducatives*, v. 21, n. 1, p. 61-79, 2017. DOI 10.3917/raised.021.0061

CÈBE, S.; GOIGOUX, R. Lutter contre les inégalités: outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, v. 87, p. 77-96, 2018.

DE WECK, G.; ROSAT, M.-C. *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Masson, 2003.

DÉGLISE, F. (ed.). *25 histoires, 25 auteurs en 140 caractères*. Le Devoir, 2013.

DIEZ-ITZA, E.; MARTINEZ, V.; PEREZ, V.; FERNANDEZ-URQUIZA, M. (2017). Explicit Oral Narrative Intervention for Students with Williams Syndrome. *Front Psychol*, v. 8, 2017.

DOLZ, J.; HANSELMANN, S.; LEY, V. La communication affichée au service de l'exposé oral: apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public. *In*: SCHNEUWLY, B.; THÉVENAZ, T. *Analyses des objets enseignés: Le cas du français*. De Boeck Supérieur, 2006. P. 143-157.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral:* initiation aux genres formels de l'oral. 6. ed. ESF Éditeurs, 1998/2017.

DOLZ-MESTRE, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (eds.). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Volume 1. De Boeck, 2001.

DRIJBOOMS E.; GROEN M. A.; VERHOEVEN L. Children's Use of Evaluative Devices in Spoken and Written Narratives. *Journal Of Child Language*, v. 44, n. 4, p 767-794, 2017.

DUMAIS, CH.; LAFONTAINE, L.; PHARAND, J. J'enseigne et j'évalue l'oral. Pratiques effectives au 3e cycle du primaire. *L'oral aujourd'hui, perspectives didactiques*, Presses universitaires du Québec, p. 151-176, 2017.

DUMAIS, C.; SOUCY, E. *Des déclencheurs de parole pour stimuler l'oral spontané des élèves du primaire*. Université du Québec à Trois-Rivières, 2019.

GAGNON, R.; BOURDAGES, R.; FROSSARD, D.; PANCHOUT-DUBOIS, M. Conter à l'oral au primaire ; mesure de quelques effets d'un outil d'aide à la structuration du récit: les cartes à raconter. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris, 2018. Disponível em: https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07009.pdf.

GAGNON, R.; DOLZ, J. Corps et voix: quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire?. *Le français aujourd'hui*, v. 195, p. 63-76, 2016.

GAGNON, R. *Former à enseigner l'argumentation orale:* de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. Tese (Doutorado em Ciências da educação) – Universidade de Genebra, 2010. (não publicada).

GAGNON, R.; BOURDAGES, R.; MARQUES PIPPUS, L. Avaliação e descrição da oralidade narrativa na escola primária: o que as produções dos alunos nos dizem sobre os efeitos das sequências didáticas. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 6, n. 1, p. 198-225, 2022.

GAGNON, R.; FLOREY, S.; PETRUCCI, S. Transformer les cadres de référence des professionnel·le·s: le cas de l'introduction des nouveaux manuels d'enseignement pour le français en contexte vaudois. *Repères*, v. 67 (no prelo).

GARCIA-DEBANC, C. Évaluer l'oral. *Pratiques:* linguistique, littérature, didactique, v. 103-104, p. 193-212, 1999.

GOIGOUX, R.; RENAUD, J.; ROUX-BARON, I. Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques des professeurs expérimentés? *In*: GALAND, B.; JANOSZ, M. *Améliorer les pratiques en éducation: Qu'en dit la recherche ?* Presses universitaires de Louvain, 2021. p. 67-76.

GUILLEMIN, S.; TICON, J. Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud? *In:* DE PIETRO, J.-F.; FISHER, C.; GAGNON, R. *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2017. p. 89-108.

HARVEY, S.; LOISELLE, J. Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, v. 28, n. 2, p. 95-117, 2009.

HASSAN, R. La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre? *Repères*, v.46, p.111-129, 2012.

KERN, S. *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. 323 p. 1997. Tese (Doutorado em Ciências da linguagem) – Universidade Lumière-Lyon II, Lion, 1997. Disponível em: https://theses.hal.science/file/index/docid/722779/filename/Kern_1997.pdf.

LAFONTAINE, L.; MESSIER, G. Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, v. 34, p. 119–144, 2009.

LÉPINE, M. Du schéma narratif au couple nœud-dénouement. *Québec français*, v. 162, p. 66-67, 2011.

LITSIOS, S.; FROSSARD, D.; PANCHOUT-DUBOIS, M.; GAGNON, R. *125 cartes à raconter:* pour inventer des récits à l'infini. LEP, 2017.

NONNON, É. Entre description et prescription, l'institution de l'objet: qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères*, 31, p. 161-188, 2005. DOI: 10.3406/reper.2005.2667.

SANCHEZ, É.; MONOD-ANSALDI, R. Recherche collaborative orientée par la conception, *Éducation et didactique*, v. 9, n. 2, p. 73-94, 2015.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes, 2009.

SÉNÉCHAL, K.; CHARTRAND, S.-G. Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français. *In:* BERGERON, R., PLESSIS-BÉLAIR, G. *Représentation, analyse et description du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*. Côte Saint-Luc: Éditions Peisaj, 2012. p. 185-199.

WANG, F.; HANNAFIN, M. J. *Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational Technology Research and Development, v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005.*