

Saberes em (trans)formação contínua: uma abordagem metodológica na análise das práticas de formação para o ensino da escrita

Knowledge in transformation: a methodological approach in the analysis of training practices for the teaching of writing

Luciana Graça¹

Camões, I.P./Universidade de Toronto

lucianagrace@camoes.mne.pt

<https://orcid.org/0000-0003-1384-9540>

Resumo: A nossa investigação interessa-se pelo efetivo impacto de uma formação contínua, para o ensino da escrita, nas práticas dos professores em sala de aula, ou seja, pela identificação dos saberes que são recuperados, transformados e/ou eliminados, na passagem da formação para a prática, *in loco*. Neste texto, o nosso enfoque está colocado na oficina de formação, analisando-se as interações ocorridas entre o formador e os formandos, graças à gravação audiovisual realizada. Mais especificamente: i) apresentaremos a abordagem metodológica adotada para a análise; e ii) descreveremos duas das análises feitas – a nível das categorias de saber presentes e dos obstáculos identificados –, para também demonstrarmos algumas das potencialidades de tal abordagem. Os resultados obtidos evidenciam as virtualidades do dispositivo de análise e o facto de que os saberes apenas tendem a ser assimilados, quando o formando não só pode refletir sobre os conhecimentos que construiu, e as práticas que implementou, como também é capaz de reconhecer que os novos conhecimentos e as novas práticas estão intimamente relacionados com as suas preocupações pedagógicas e didáticas.

Palavras-chave: formação de professores; circulação de saberes; escrita.

Abstract: Our research is interested in the effective impact of continuous training, for the teaching of writing, in the practices of teachers in the classroom. In this text,

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; Colaboradora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro.

our focus is placed on the training workshop, analyzing the interactions that occurred between the trainer and the trainees, thanks to the audiovisual recording carried out. More specifically: i) we will present the methodological approach adopted for the analysis; and ii) we will describe two of the analyzes made – at the level of the present knowledge categories and the identified obstacles –, to also demonstrate some of the potentialities of such an approach. The results obtained show the virtuosities of the analysis device and the fact that knowledge only tends to be assimilated, when the trainee can not only reflect on the knowledge he has built, and the practices he has implemented, but he is also able to recognize that new knowledge and new practices are closely related to his pedagogical and didactic concerns.

Keywords: teacher training; circulation of knowledge; writing.

Introdução

Num contexto em que os professores são incentivados a participar em sessões de formação contínua, a questão do seu efetivo impacto é essencial (Dolz-Mestre e Gagnon, 2016, 2018; Pereira, 2019; Carnin e Guimarães, 2018; Guimarães e Carnin, 2019). Com efeito, a formação de professores – inicial, contínua ou outra – é unanimemente percecionada como crucial para o desenvolvimento profissional de um professor que se queira qualificado e capaz para a prática de ensino em sala de aula (Berry, 1990; Freeman, 1989; Graça, 2010; Pereira, 2000, 2019; Pereira *et al.*, 2016). É também unanimemente reconhecida, aliás, a íntima conexão entre a preparação dos professores, a qualidade dos programas educativos e o próprio desempenho dos alunos (Stronge *et al.*, 2008; Hagger *et al.*, 2008). No entanto, diversas são também as investigações, e em distintas áreas do saber, a evidenciarem a ausência de uma concertação, pelo menos, na íntegra, entre os conteúdos recebidos pelos professores em formação e a sua prática *in loco* (Baecher, 2012) – e o mesmo acontece, aliás, com o que é também proposto pelos próprios programas oficiais das disciplinas (Dolz e Plane, 2008; Bulea e Bronckart, 2010; Pereira, 2019). Daí que se venha cada vez mais a assistir a um crescente interesse a respeito dos processos de formação de professores, com o estudo da influência que os saberes (re)construídos durante e através da formação docente exercerão nas próprias práticas efetivas de ensino (Ronveaux *et al.*, 2017; Abchi *et al.*, 2019). Por outras palavras, temos assistido a um incremento dos estudos sobre a própria circulação dos saberes de um contexto – a formação – para outro – a sala de aula – e a forma como ocorre a (re)construção desse mesmo conteúdo por atores que assumem distintos papéis de acordo com tais contextos. E, claro, uma pergunta torna-se essencial: quais são os saberes recuperados, transformados e/ou eliminados, na passagem da formação para a prática em sala de aula (Gagnon, 2010; Graça *et al.*, 2015; Pereira, 2019; Pereira *et al.*, 2014).

Propomos abordar esta questão cingindo-nos, no entanto, e nesta nossa contribuição, apenas à dinâmica dos saberes presentes numa formação contínua criada para o ensino da escrita em diferentes disciplinas, e concebida numa lógica de alternância entre o trabalho teórico, dado em formação, e a análise do trabalho prático, ocorrido em sala de aula, adotando-se uma ótica compreensiva do próprio

processo formativo, na esteira dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do GRAFE-FORENDIF² da Universidade de Genebra (Dolz e Plane, 2008; Dolz-Mestre e Gagnon, 2018). Para realizarmos esta análise, contamos com dados de uma nossa pesquisa de pós-doutoramento sobre «Formação, investigação e ensino da escrita: uma articulação indispensável para a profissionalização docente»; e, mais particularmente, e como também já referido, portanto, (apenas) com as sessões da oficina de formação contínua realizada (Graça *et al.*, 2015). Mais especificamente, esta nossa contribuição começará com uma breve contextualização teórica desta problemática, passando-se a uma apresentação sintética da abordagem metodológica adotada para compreendermos, portanto, a forma como decorrerá a passagem de um dispositivo de formação previsto a um dispositivo de formação efetivo. Por outras palavras, interessa-nos analisar, de um ponto de vista didático, tal oficina de formação contínua, em termos, portanto, do conhecimento transmitido e das suas transformações, aí operadas. Segue-se a descrição de duas das análises levadas já a cabo – a nível das categorias de saber presentes e dos obstáculos identificados –, de molde a demonstrarmos já também algumas das potencialidades de tal abordagem metodológica, e as conclusões compreenderão quer uma síntese do estudo desenvolvido quer a própria apresentação de determinados elementos prospectivos sobre esta questão.

Enquadramento teórico: a circulação dos saberes, no contexto da formação de professores

As condições requeridas para uma bem-sucedida formação profissional de qualidade, respeitando-se as especificidades dos diferentes níveis de ensino, têm começado a ser cada vez mais conhecidas graças às investigações desenvolvidas no campo da educação e da formação (Goigoux *et al.*, 2005; Dolz e Leutenegger, 2015, p. 7; Pereira, 2019). Pesquisas estas, aliás, que têm ido ao encontro do quinto grande desafio que, já em 2009, assinalara Dolz, para o campo da formação docente: a articulação, no ensino, entre a formação, a investigação e a inovação. E isto porquê? Porque, e ainda na opinião do autor, qualquer formação docente que não esteja ancorada em pesquisas fadada está ao insucesso. É a investigação que faculta os subsídios devidos para que se seja capaz de fazer face aos constantes desafios com que se depara o professor. E todo o trabalho de inovação não deixa de partir sempre de uma rigorosa análise da realidade educativa, com vista a construir conhecimento, o mais significativo possível, para uma profícua intervenção didática. Daí, portanto, a necessidade de uma permanente associação entre esta tripla dimensão. E, com efeito, e no quadro (ainda) relativamente recente de uma universitarização da formação docente, esta aposta em novas formas de articulação da formação com as práticas de ensino *in loco* tem de facto vindo a ser cada vez mais colocada em prática, no contexto de novas pesquisas (Graça *et al.*, 2015; Surian e Dolz-Mestre, 2018). E, neste contexto, a formação de professores é vista como uma (necessária) alternância entre o campo profissional e a universidade

² O projeto FORENDIF (« FORMation des ENseignants en Didactique du Français ») intitula-se « Objets et processus de la formation en didactique du français. Analyse de l'activité des formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire en production écrite » (Fonds national de recherche Suisse, n.º 100014_126682) e é desenvolvido sob a direção de Joaquim Dolz (<http://www.unige.ch/fapse/grafe/dolzmestre/forendif.html>).

(Pereira, 2019). Conceção esta que se opõe a outras duas: a do aplicacionismo, com a ilusão de uma simples implementação, no terreno de ensino, do conhecimento desenvolvido na universidade; e a da transmissão mimética, também com a ilusão de uma imitação plena, em termos de atuação (Goigoux *et al.*, 2005). Ora, assumir a existência destes diferentes *espaços de ação* pressupõe também, além da existência de saberes específicos e próprios de cada um, que o conteúdo do conhecimento circula de um contexto para o outro e que essa circulação transforma esse mesmo conhecimento, como advogado por Dugal e Léziart (2004). É a designada circulação do conhecimento, segundo a qual existem conhecimentos de natureza diversa e que se combinam em qualquer ação de transmissão e comunicação (Dugal e Léziart, 2004). No caso particular do nosso trabalho, e no que a tais *espaços de ação* diz respeito, encontramos, por um lado, o *espaço* da formação contínua, partilhado por formadores e formandos, e, por outro, o *espaço* da sala de aula de cada formando. E, como já mencionado, é de facto distinto o conhecimento em cada um de tais *espaços*. Os professores-formadores disponibilizam conhecimento de referência, a níveis diversos, a professores-formandos, que, com larga experiência no ensino (também) da escrita em diferentes disciplinas, construíram já conhecimentos e práticas atinentes a esse mesmo objeto. Neste contexto, a formação contínua oferecida, mais do que apresentar novos conhecimentos, visa, mormente, contribuir para que os próprios docentes questionem as suas conceções e as suas práticas, (também) ao confrontá-los com o conhecimento de referência (Gagnon e Baslev, 2016; Vanhulle, 2008).

É evidente, assim, a perspetiva assumidamente didática do nosso estudo sobre a formação de professores, com um manifesto enfoque nos conteúdos, na linha, portanto, e como já referido, dos trabalhos do GRAFE-FORENDIF. A teoria da transposição didática permite, aliás, pensar também a questão dos saberes implicados na formação docente e refletir sobre o próprio tratamento didático de que podem ser objeto, antes de serem inseridos no quadro das práticas efetivas de ensino (Chevallard, 1991): i) 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...); e, ii) 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 e Dolz, 2009); e os professores são os seus principais agentes, procedendo a uma reconstrução e a uma reconfiguração dos objetos de ensino na própria interação didática, e transformando-os, assim, em objetos efetivamente ensinados. Ainda em relação aos saberes da formação, os mesmos podem dividir-se em três grandes grupos: i) os saberes a ensinar, relacionados com a disciplina curricular em questão; ii) os saberes para ensinar, ligados ao próprio objeto de trabalho do professor e à sua própria forma de ensinar; e iii) à própria instituição que define a atividade profissional do docente (Gagnon e Dolz, 2009). E aduza-se que, e segundo Gagnon e Baslev (2016, p. 5), enquanto a transposição didática responde a uma lógica descendente ou ascendente, a circulação do conhecimento inscreve-se numa lógica horizontal, permitindo, por isso, a integração do discurso dos atores (professores), atribuindo-se, assim, lugar de destaque à forma como estes interpretam, questionam, negoceiam, e reformulam o conhecimento de um contexto para outro. São precisamente, aliás, as interações, aquando da formação contínua, que dão já uma indicação sobre a forma como determinado objeto de saber é definido pelo docente. E são já as interações, em sala de aula, que

permitem, por sua vez, apreender também o próprio sentido dado pelos discentes a esse mesmo objeto, sendo ainda possível aceder à forma como o professor se posiciona perante tal. A transformação de um dado objeto, nos mais diferentes contextos, encontrar-se-á sempre dependente, portanto, da forma como ocorre a sua didatização, e a sua transposição, no decurso da própria formação.

Este quadro teórico permite-nos, assim, mapear a circulação e a transformação dos conhecimentos nos mais diversos contextos, ainda que, nesta nossa contribuição, apenas nos vamos concentrar na observação da dinâmica dos saberes presentes na formação. E, para caracterizarmos, portanto, a passagem de um dispositivo de formação previsto a um dispositivo de formação efetivo, será ainda necessário adotar uma abordagem metodológica adequada, para uma profícua análise. Ora, segundo Schneuwly (2000), o trabalho de ensino, ou de formação, consiste no processo de transformação dos modos de pensar, de falar e de agir – no caso do nosso estudo, estes modos são atinentes, *grosso modo*, à escrita – de quem se encontra em situação de aprendizagem, com o recurso a determinadas ferramentas semióticas. Nesta perspetiva, qualquer situação de formação, à semelhança também de qualquer situação de ensino, é construída a partir de uma dupla semiotização: i) por um lado, sofrem os objetos uma transformação, uma vez que o formador (ou o professor) os torna presentes numa determinada situação; e, ii) por outro, sofre o objeto uma outra transformação, quando decide o formador (ou o professor) colocar em destaque uma ou outra das dimensões definitórias desse mesmo objeto (Schneuwly, 2000). Neste contexto, a análise das práticas efetivas da formação docente pressupõe a própria adaptação das ferramentas metodológicas geralmente utilizadas na análise das práticas de sala de aula, para o próprio contexto específico da formação docente, com todas as suas interações entre formador e formandos. No caso do nosso estudo, guiámo-nos também, para tal, pelos trabalhos – e respetivas ferramentas metodológicas – levados a cabo pelo GRAFE-FORENDIF, no âmbito de uma sua investigação que implicara a recolha de cerca de trinta sequências de ensino, também audiovisualmente gravadas, em que metade dos docentes ensinava a subordinava relativa e a outra metade o texto de opinião (Schneuwly, Dolz e Ronveaux, 2006; Schneuwly e Dolz, 2009).

O presente texto centrar-se-á, assim, e globalmente, quer na apresentação da abordagem metodológica adotada, para a análise das práticas de formação (Dolz-Mestre e Gagnon, 2016), quer na exploração de algumas das suas potencialidades, atendo-nos, muito particularmente, não só à descrição dos saberes presentes na formação como também à identificação dos principais obstáculos encontrados (Graça *et al.*, 2015; Dolz-Mestre *et al.*, 2017), pelos formandos, durante a implementação da sequência de formação.

Estudo de caso: uma pesquisa sobre as práticas de formação contínua para o ensino da escrita

Oficina de formação contínua e dispositivo de investigação

Esta oficina de formação contínua, denominada «O ensino da escrita em diferentes disciplinas»,³ foi realizada, no decurso do segundo e do terceiro períodos escolares do ano letivo de 2013/2014 (de fevereiro a julho), junto de 9 professores do 1º e do 2º ciclos de escolaridade e pertencentes aos dois grupos de recrutamento seguintes: 1º ciclo do Ensino Básico (grupo 110); e Matemática e Ciências da Natureza (grupo 230). Concebida por duas formadoras-investigadoras da Universidade de Aveiro, no campo da Didática da Escrita, e com formação inicial no ensino de línguas, desenvolveu-se ao longo de 50 horas (25 horas presenciais, divididas em oito sessões de trabalho, e 25 horas não presenciais). Além de ter combinado a apresentação de elementos teóricos e a realização de atividades práticas em torno, mais especificamente, do ensino da escrita de uma resposta fundamentada, a temática da progressão (Dolz e Schneuwly, 1997), concebida como a organização temporal dos conteúdos de ensino, de molde a uma mais profícua aprendizagem, esteve também presente, já que, e à medida que os formandos iam construindo (novos) conhecimentos a nível da escrita, tinham também a possibilidade de os aplicar com a elaboração de materiais didáticos a testar nas respetivas turmas. As metodologias de trabalho seguidas assumiram, assim, quatro principais formas: i) exposição teórico-prática, levada a cabo pelo formador, com recurso constante a exemplificações não só práticas como também em conexão com as disciplinas do currículo; ii) exploração prática de conteúdo e de material diversos (quer científicos quer didáticos) e de sítios na Internet facultados pelo formador e/ou partilhados pelo formando; iii) elaboração, individual e coletiva, de material didático, sendo a respetiva avaliação (também) realizada não só a partir dos resultados obtidos com a respetiva aplicação em sala de aula como também com base na própria reflexão em grande grupo; iv) apresentação oral do trabalho desenvolvido e partilha de reflexão crítica sobre o próprio trabalho realizado e o dos restantes formandos.

Concebido com o objetivo primeiro de analisar o trabalho do formador, para não só identificar o objeto da formação como também analisar e compreender as restrições epistemológicas e os próprios fenómenos didáticos aos quais ele está sujeito, identificando-se, ainda, as próprias inovações propostas (não) aceites e (não) integradas, pelos docentes, no seu trabalho efetivo, em sala de aula, o nosso dispositivo de pesquisa compreendeu, portanto, dois principais contextos de recolha de dados: i) as sessões de formação contínua, permitindo a descrição e a explicitação do funcionamento do dispositivo de formação contínua para o ensino da escrita (como vimos, de uma resposta fundamentada); e ii) as aulas dadas pelos formandos, permitindo, posteriormente, observar o respetivo impacto que a formação contínua terá efetivamente exercido sobre as práticas de ensino dos formandos. Foram também recolhidos quer os materiais elaborados e utilizados pelos formandos em sala de aula quer os próprios materiais elaborados e usados pelos respetivos alunos.

³ Oficina de formação contínua realizada no âmbito do meu projeto de pós-doutoramento, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011,) e com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro, Portugal) e de Joaquim Dolz (Universidade de Genebra, Suíça).

A figura seguinte representa, em termos gerais, a forma como as observações se desenvolveram.

Tabela 1. Desenvolvimento geral das observações no dispositivo de pesquisa montado

OFICINA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA		AULAS
Sessão de formação 1 (fevereiro de 2013)	}	Gravação audiovisual das aulas, prevista também no contrato de investigação, em que os formandos ensinam a resposta fundamentada.
Sessão de formação 2		
Sessão de formação 3		
Sessão de formação 4		
Sessão de formação 5		
Sessão de formação 6		
Sessão de formação 7		
Sessão de formação 8 (julho de 2013)		

Fonte: elaborada pela autora.

A realização destes procedimentos visou o cumprimento de objetivos específicos e de que a tabela seguinte procura dar conta, de uma forma esquemática.

Tabela 2. Objetivos associados aos dois principais procedimentos de recolha de dados da pesquisa empírica

Gravação audiovisual das sessões de formação	Analisar os conteúdos da formação que são bem recebidos pelos formandos e aqueles que geram divergências.
	Descrever a lógica subjacente à própria formação ministrada.
	Identificar como é que os objetos de formação são (re)construídos aquando das sessões de formação.
Gravação audiovisual das aulas	Identificar quais os conteúdos de saber e as estratégias de ensino-aprendizagem propostos na formação que são ignorados, recuperados e/ou modificados em sala de aula.
	Inferir a organização interna dos conteúdos tratados e a própria lógica subjacente ao ensino realizado em sala de aula.

Fonte: elaborada pela autora.

Abordagem metodológica para definição da circulação do conhecimento

Nesta secção, apresentamos a abordagem metodológica adotada para analisar os dados da observação fílmica das práticas formativas – e seguida também, aliás, para a própria observação das práticas de ensino em sala de aula, que, no entanto, não serão objeto de estudo, nesta nossa contribuição.

Das oito sessões de formação gravadas audiovisualmente, todas foram integralmente transcritas com o recurso ao programa de análise qualitativa TRANSANA.⁴ Ora, perante tais transcrições,⁵ mostrando uma tamanha quantidade de dados relevantes, foi necessário encontrar uma forma de se proceder a uma sua apresentação, de molde a facilitar a respetiva análise. Com o objetivo, assim, de descrevermos o mais finamente possível tais práticas formativas observadas, escolhemos as duas seguintes ferramentas metodológicas: i) a sinopse (Ronveaux, *et al.*, 2013; Ronveaux *et al.*, 2017); e ii) a macroestrutura dessa mesma sinopse (Dolz e Toulou, 2008). Nas próximas secções, apresentaremos, brevemente, ambas.

Sinopse

Concebida pelo GRAFE (Ronveaux, *et al.*, 2013; Schneuwly *et al.*, 2006), e por nós adaptada, no âmbito da nossa tese de doutoramento (Graça, 2010), a ferramenta metodológica «sinopse» consiste na descrição resumida dos dados recolhidos e transcritos e, no caso concreto da nossa pesquisa, no resumo das principais etapas da sequência de formação e das sequências de aulas. O recurso à sinopse permite a apreensão da sequência de formação/das sequências de aulas na sua globalidade, também com uma identificação dos mais relevantes conteúdos em jogo e que se constituem como objeto de formação/de ensino. Esta análise dos conteúdos de saber revela a própria forma como o objeto é concebido pela formadora-investigadora e pelos formandos-professores e, consequentemente, apresentado aos formandos e aos alunos. As sinopses das sessões de formação e das aulas, que nos permitiram aceder a uma visão macro destas últimas, foram construídas a partir das respetivas transcrições. A título exemplificativo, apresentamos a figura seguinte, que é um extrato da sinopse das sessões de formação levadas a cabo. Para mais informações, no que ao processo de construção de uma sinopse diz respeito, consultar, por exemplo, Graça (2010).

Figura 1. Extrato da sinopse da sequência de formação

Sinopse das sessões de formação								
Formador	LG ⁶							
Sessões	20.02.13	06.03.13	03.04.13	17.04.13	08.05.13	22.05.13	12.06.13	19.06.13
Níveis	Coordenadas temporais	FST ⁷	Material	Descrição				
0. Transição	0'00"-2'32" ⁸	PR ⁹		Formadora fala sobre questões relativas à acreditação da formação com os formandos.				
1.				Negociação do projeto a implementar				
1-1-1				Apresentar expetativas sobre a escrita em diferentes disciplinas				
1-1-1-1	2'32"-12'	PR	Data-show PowerPoint	Apresentar as principais expetativas em relação à oficina de formação e outros elementos de ordem pessoal. Formadora pede que cada formando faça uma sua breve apresentação (ponto 1 do powerpoint: nome, formação inicial, ensino – ciclo e ano de escolaridade em que se leciona -, expetativas em relação à oficina de formação). (...)				

Fonte: elaborada pela autora.

⁴ O programa acima referido foi criado por C. Fassnacht e desenvolvido por D. Woods, no Wisconsin Center for Educational Research, da Universidade de Wisconsin-Madison (<http://www2.wcer.wisc.edu/Transana/>)

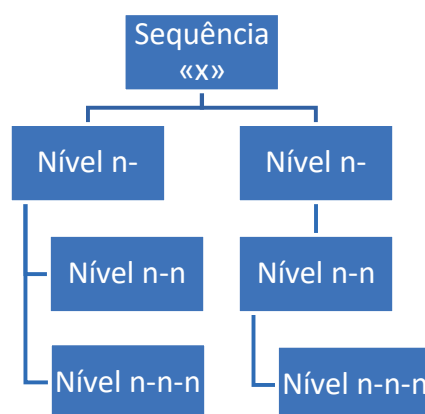
⁵ As convenções de transcrição assumidas podem ser encontradas em Graça, 2010.

Esta ferramenta metodológica específica foi ainda complementada com uma outra: a macroestrutura.

Macroestrutura

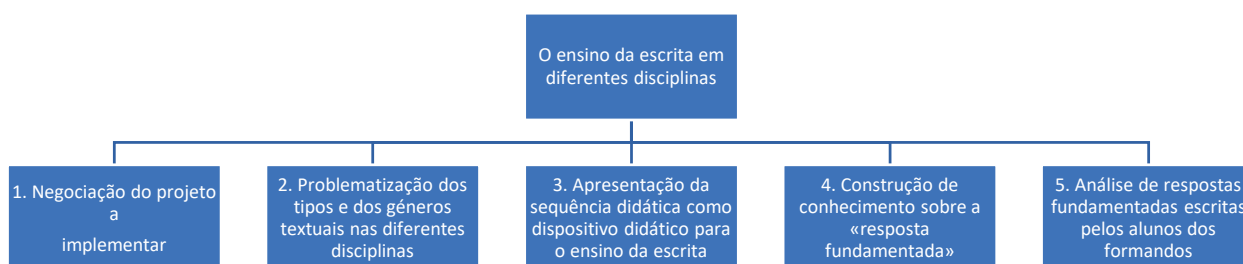
A macroestrutura constitui-se como um esquema arborescente que compreende os principais níveis superiores da sinopse, possibilitando uma mais imediata representação quer das principais partes e atividades quer dos próprios conteúdos de saber presentes. A própria sucessão das atividades levadas a cabo e dos respetivos saberes presentes permitem, conseqüentemente, a identificação da lógica subjacente à sequência de formação e às sequências de aulas montadas e das próprias inflexões efetuadas. Por outras palavras, a organização geral de cada sessão, desta forma obtida, facilita o estabelecimento de um quadro para a própria análise das interações didáticas aí ocorridas, também a níveis mais meso e micro, ao possibilitar: i) situar o extrato analisado, no conjunto da sequência de formação/das sequências de aulas; ii) operar as conexões entre os saberes em curso de construção e os gestos do formador/formando associados aos mesmos; iii) fornecer os elementos para compreender os acontecimentos mais significativos e relativos às questões investigativas; iv) redefinir a própria progressão temática, no decurso da formação ou da aula; v) oferecer uma apresentação reduzida das sequências de formação/de aulas e, por consequência, facilitar a comparação entre os aspetos genéricos e os aspetos específicos de cada professor (Dolz e Toulou, 2008). A figura seguinte exemplifica, precisamente, a organização de uma macroestrutura. Para um conhecimento mais aprofundado, em termos deste mesmo procedimento metodológico, consultar, designadamente: Dolz e Toulou, 2008; Graça, 2010.

Figura 2. Níveis de uma macroestrutura



Fonte: elaborada pela autora.

Foi a partir das respetivas sinopses que foram construídas as macroestruturas das sessões de formação e das aulas, tendo-nos também permitido aceder a uma visão macro do próprio ensino levado a cabo. Também a título exemplificativo, apresentamos a figura seguinte, que revela um excerto da macroestrutura das sessões de formação, em que apenas o nível -n está representado.

Figura 3. Extrato da macroestrutura da sequência de formação

Fonte: elaborada pela autora.

Análise dos dados tratados

As transcrições das interações verbais ocorridas na sequência de formação, e nas sequências de aulas, são, como vimos já, o coração de toda a nossa análise, tendo sido sujeitas a análises sucessivas, de molde a cruzarmos diferentes pontos de vista. A análise foi tripartida, traduzindo a própria evolução dinâmica dos sistemas didáticos específicos da formação e das aulas (Gagnon, 2010; Graça *et al.*, 2015). A saber, e especificamente: i) análise macro, com o estudo das respetivas macroestruturas, das estratégias utilizadas e das categorias de conteúdo presentes, analisando-se também a própria articulação entre as atividades de linguagem e as atividades de metalinguagem desenvolvidas; ii) análise meso, com o estudo das resistências e dos obstáculos por parte dos formandos; e iii) análise micro, com o estudo não só dos saberes que foram objeto de institucionalização como também dos próprios gestos de institucionalização adotados. Como sabemos, em foco estarão, neste texto, tão-só as interações da sequência de formação. E, ainda mais especificamente, focar-nos-emos apenas, ainda, quer, e a um nível mais macro, nas categorias de saber presentes, quer, e a um nível mais meso, nos principais obstáculos enfrentados pelos formandos. E, desta forma, acreditamos que conseguirá este nosso texto contribuir não só para explorar, com exemplificações, algumas das potencialidades da abordagem metodológica por nós adotada para a análise de práticas formativas, como também contribuir para (re) pensar os modelos de formação oferecidos, e a fornecer, nomeadamente, no ensino de línguas.

Categorias de saber presentes

A identificação das categorias de saber presentes na sequência de formação decorre, como vimos, da análise da macroestrutura das respetivas sessões de formação, que permite não só o reconhecimento das principais estratégias utilizadas como também a descrição e a análise das respetivas dinâmicas a que estão sujeitos os próprios objetos formativos. E, mediante esta análise, são cinco as principais categorias de saberes identificadas na sequência de formação analisada: os saberes gerais dos programas oficiais das diferentes disciplinas curriculares e da transversalidade da escrita; os saberes da linguística discursiva; os saberes de engenharia didática; os saberes didáticos de análise das capacidades e das dificuldades dos alunos; e os saberes das práticas profissionais docentes.

Os saberes oficiais das diferentes disciplinas curriculares lecionadas pelos formandos, com particular destaque para o papel transversal assumido pela escrita em cada texto programático, foram os saberes selecionados para abrir a oficina de formação, o que não deixará de estar relacionado com o próprio facto de servir tal para fundamentar a própria conceção da oficina de formação. Os saberes da ordem da linguística do discurso ocupam o segundo momento – ainda que perpassem, na realidade, todas as restantes etapas –, nomeadamente, através da presença dos conceitos de tipos de textos e de géneros textuais, cuja definição e cuja caracterização não deixam de colocar diversas dificuldades aos professores, dos diferentes grupos de recrutamento. Os designados saberes de engenharia didáctica marcam também uma significativa presença, até porque se trata de uma oficina de formação concebida em alternância permanente com o próprio terreno empírico da sala de aula. No caso em concreto, houve duas situações principais em que os mesmos foram convocados: i) aquando da apresentação e da discussão a respeito do dispositivo didáctico da sequência didáctica; e ii) aquando da construção de uma sequência didáctica para o ensino da escrita de uma resposta fundamentada, a ser realizada nas respetivas turmas dos formandos. Os saberes didácticos de análise das capacidades e das dificuldades dos alunos assumem também uma relevante presença, aquando, muito particularmente, da análise de textos elaborados pelos próprios alunos dos formandos. Análise esta cuja relevância foi mais notória quer para o aprofundamento do conhecimento das respetivas turmas quer para a melhoria do próprio conhecimento do género textual em estudo. Os saberes das práticas profissionais docentes marcaram também uma interessante presença, muito particularmente, com a análise das práticas de ensino decorrentes da implementação da sequência didáctica nas respetivas turmas. E a verdade é que tais saberes são também convocados, pela formadora, quando esta aborda conteúdos de ordem mais teórica, de molde a fazer com que os formandos se sintam não só mais motivados como também possam compreender melhor os conceitos em estudo.

E, identificadas as principais categorias de saberes presentes, o que dizer a respeito dos principais obstáculos que terão enfrentado os formandos, no decurso da formação?

Obstáculos identificados

Os obstáculos, na linha dos trabalhos do GRAFE-FORENDIF, representam o(s) acontecimento(s) que, no decurso da formação (ou da aula), rompe(m) ou atenua(m) a atenção sobre o objeto, impedindo o avanço do conhecimento. E, para uma sua identificação, procedemos da seguinte forma: i) a partir de uma releitura das respetivas transcrições e sinopses, identificámos os excertos em que havia um obstáculo; e ii) distribuímos cada um dos obstáculos pelas categorias de obstáculos previamente definidas. Mais especificamente, é possível destriçar três grandes grupos de obstáculos (Dolz e Gagnon, 2018): i) os obstáculos epistemológicos – conceito este forjado pelo filósofo Bachelard (1999) –, que designam uma barreira ao desenvolvimento do conhecimento; ii) os obstáculos didácticos, relacionados com as condições de ensino; e iii) os obstáculos do processo de formação.

Na sequência de formação em análise, foram identificados quarenta obstáculos, que se distribuem da seguinte forma, no que à respetiva natureza diz respeito.

Tabela 3. Obstáculos identificados

Categorias dos obstáculos identificados	Nº de ocorrências
Obstáculos epistemológicos	28
Obstáculos didáticos	9
Obstáculos do processo de formação	3

Fonte: elaborada pela autora.

Os designados obstáculos epistemológicos representam o principal conjunto de obstáculos identificados. Entre estes, é ainda possível distinguir dois grandes subconjuntos: os atinentes aos conceitos de tipos e de géneros textuais; e os relativos à caracterização dos géneros textuais «exposição escrita» e «resposta fundamentada». Em relação aos conceitos de género de texto e de tipos textuais, o primeiro momento de tensão criado a este respeito surgiu aquando da própria apresentação do dispositivo de formação. Mais concretamente, vários formandos, professores do 1º ciclo do ensino básico, interpelaram a formadora-investigadora sobre a própria problemática dos tipos e géneros textuais. E, nesse momento, logo dois professores de matemática e de ciências naturais tomaram a palavra, afirmando que também não conheciam tais conceitos. Ora, com efeito, os saberes de linguística textual constituíram-se como uma significativa lacuna científica, por parte de todos os formandos; algo, aliás, que foi por estes logo assumido, desde o início da própria formação. Relativamente à caracterização do género «exposição escrita» e do género «resposta fundamentada», não obstante o trabalho prévio sobre a distinção entre tipos e géneros textuais, manifestaram ainda os formandos lacunas em termos do domínio de terminologia do campo da linguística textual. No entanto, aduzia-se que foram trabalhados géneros textuais que não eram ainda do conhecimento da maioria dos professores, apesar da sua forte presença em sala de aula. Por outro lado, e no que ao género «resposta fundamentada» diz respeito, este era também um género de que nunca se falara e que a formadora-investigadora precisara de clarificar junto dos formandos. Com efeito, este género foi mesmo uma construção teórica elaborada com os próprios formandos, no decurso da formação, tendo nascido da própria necessidade sentida por todos os participantes, por se tratar, segundo consideraram, de um género comum às diferentes disciplinas. Os chamados obstáculos didáticos representam um segundo grande conjunto de obstáculos. Entre estes, encontramos as dificuldades sentidas pelos formandos com a adaptação do modelo de ensino (a sequência de atividades/sequência didática/sequência de ensino) às reais capacidades e dificuldades dos seus alunos – e quer fora quer dentro da própria sala de aula. Estes obstáculos decorreram não só da insegurança que sentiam ainda os formandos em relação à conceção e à aplicação desse mesmo dispositivo como também à própria dificuldade em avaliar tais (in)capacidades. Nestes obstáculos, estão também as próprias dificuldades sentidas pelos formandos ao escrever uma resposta fundamentada. Segundo um formando, foi tal, aliás, o maior obstáculo enfrentado: «escolher uma resposta fundamentada/ eu não sabia fazê-la assim». Um terceiro conjunto de obstáculos prendeu-se com determinadas opções tomadas pela própria formadora-investigadora, quanto ao desenvolvimento da formação propriamente dita; por outras palavras, tratou-se de obstáculos relativos à forma como a formação foi

transmitida. Foi o caso de situações em que era pedido aos formandos que apresentassem, em primeiro lugar, a sua definição para determinados conceitos, antes de lhes serem apresentadas definições (mais) exatas. Situações estas que os formandos, não raras vezes, quiseram contornar, passando de imediato para as definições dos especialistas, que solicitavam. Esta reação pode justificar-se pelo facto de os formandos terem pretendido aceder a informações operacionais, que os ajudassem a trabalhar, em detrimento da própria operação de pensar. Está-se, assim, perante uma tensão entre uma visão mais académica da formação, por parte da formadora-investigadora, e uma visão mais relacionada com ferramentas de trabalho, passíveis de serem de imediato transpostas para o terreno da *praxis*, por parte dos formandos. Os formandos, em vez de um desenvolvimento também académico, preferiam sobretudo (ou mesmo apenas) o respetivo desenvolvimento profissional. Porém, uma vez entrados os formandos em tal lógica de trabalho, logo reconheceram as virtudes de tal opção metodológica e o conhecimento a esse respeito foi construído.

Conclusão

A análise das práticas, enquanto dispositivo que permite uma reflexão sobre as respetivas dinâmicas inerentes, tem-se tornado cada vez mais uma preocupação dos próprios formadores de professores e da própria investigação (Dolz-Mestre e Leutenegger, 2015; Dolz-Mestre e Gagnon, 2018; Graça, 2010; Pereira, 2019). Ora, foi precisamente tal também o caso do estudo aqui por nós apresentado. Esta nossa contribuição visou, mais precisamente, analisar a forma como um dispositivo de formação previsto foi efetivamente levado a cabo, *in loco*. E, para tal, foram então analisadas as práticas formativas propriamente ditas, com todas as interações devidas entre formador e formandos.

Este dispositivo de formação foi concebido numa evidente alternância entre a epistemologia e a *praxis*, por permitir tal uma profícua associação progressiva de três componentes: a ação profissional, o êxito da ação, e a compreensão da ação e das condições para o seu êxito (Dolz-Mestre e Gagnon, 2016; Goigoux *et al.*, 2005). Mais especificamente, declinou-se a sequência formativa em três grandes partes: i) a primeira, compreendendo os saberes gerais dos programas oficiais das diferentes disciplinas curriculares e da transversalidade da escrita e os saberes da linguística discursiva; ii) a segunda, englobando os saberes de engenharia didática e os saberes didáticos de análise das capacidades e das dificuldades dos alunos; e, finalmente, iii) a terceira, com os saberes das práticas profissionais docentes. A título exemplificativo, puderam os formandos não apenas construir conhecimento a respeito de uma sequência didática e da própria resposta fundamentada, tendo, inclusive, sido solicitados a produzir um texto desse mesmo género, como também analisaram produções textuais dos seus alunos, o que fora deveras relevante para adaptar os materiais a construir, e a aplicar *in loco*, às reais capacidades e dificuldades dos alunos, e, depois de aplicadas, por cada formando, nas respetivas turmas, as sequências didáticas construídas, procederam também os docentes a uma reflexão sobre as suas próprias práticas, e as dos colegas. No entanto, e pese embora a diversidade de categorias de saberes presentes, a verdade também é que a análise realizada a nível dos obstáculos sentidos pelos formandos não deixou desde logo de evidenciar estarem os saberes com uma mais tímida ligação – pelo menos, não tão manifesta – com a prática do professor na origem de tais dificuldade.

Os resultados obtidos não deixam, de facto, margem para dúvida. Os saberes apenas tendem a ser efetivamente assimilados, quando o formando tem não só a possibilidade de refletir a respeito dos conhecimentos que construiu e das práticas que implementou como também é capaz de identificar que os novos conhecimentos e as novas práticas se encontram intimamente relacionadas com as suas preocupações pedagógicas e didáticas. Daí, portanto, a relevância de serem concebidas formações docentes que trabalhem os três pólos do designado triângulo didático, partindo-se das práticas habituais de ensino, escolhendo-se e adaptando-se os novos conteúdos às realidades e necessidades dos formandos, e, finalmente, voltando-se à prática com a mobilização de inovações, numa lógica de alternância permanente e um também constante retorno reflexivo (Dolz, 2009; Dolz-Mestre *et al.*, 2017; Gagnon e Balslev, 2016; Graça, 2010; Pereira, 2019). E daí também ainda, claro, a própria importância de continuarem a ser aperfeiçoadas as abordagens metodológicas que permitem estas finas análises das práticas formativas, em particular, e das práticas de ensino, em geral. A complexidade do objeto em análise é, de facto, notória; porém, as mais-valias que da sua análise poderão advir justificam mesmo qualquer esforço analítico, por mais complexo que também seja.

Referências

- ABCHI, V.S.; SILVA-HARDMEYER, C.; DOLZ, J. 2019. Les outils de la formation pour enseigner la production écrite. In: ABCHI, V.S.; SILVA-HARDMEYER, C.; DOLZ, J. *Former à enseigner la production écrite: acquisition et transmission des savoirs*. Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 229-261. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26984>
- BACHELARD, G. 1999. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Librairie philosophique Vrin.
- BAECHER, L. 2012. Feedback from the field: what novice PreK-12 ESL teachers want to tell TESOL teacher educators. *TESOL Quarterly*, 46(3):578-588. <https://doi.org/10.1002/tesq.43>
- BERRY, R. 1990. The role of language improvement in in-service teacher training: Killing two birds with one stone. *System*, 18(1):97-105. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90032-Z](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90032-Z)
- BULEA, E.; BRONCKART, J-P. 2010. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARVM ARENA*, 1(1):43-60.
- CARNIN, A.; GUIMARÃES, A.M.M. 2018. Formação de professores de língua portuguesa e a importância de conceitos-chave para seu desenvolvimento: genericidade e textualidade. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, 21:69-98.
- CHEVALLARD, Y. 1991. *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DOLZ-MESTRE, J.; GAGNON, R. (ed.). 2018. *Former à enseigner la production écrite: acquisition et transmission des savoirs*. Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26897>

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

DOLZ-MESTRE, J.; HARDMEYER, C.S.; COUCHEPIN, C.T. 2017. Os obstáculos de aprendizagens e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta a carta do leitor. *Nupem*, **9**(16):71-86.

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

DOLZ, J. 2009. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET*. 5, Caxias do Sul, 2009. Anais... Caxias do Sul, **5**:s/p. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/los_cinco_grandes_retos_de_la_formacion_del_profesorado_de_lenguas.pdf. Acesso em: 13/06/2020.

DOLZ, J.; PLANE, S. 2008. *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: recherches sur les pratiques*. Namur, Presses Universitaires de Namur.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1997. Curriculum et progression: la production de textes écrits et oraux. In: *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille.

DOLZ, J.; TOULOU, S. 2008. De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. *Travail et formation en éducation*, **1**. Disponível em: <http://tfe.revues.org/index596.html>. Acesso em: 13/06/2020.

DUGAL, J-P.; LÉZIART, Y. 2004. La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, **149**(1):37-47. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3171>

FREEMAN, D. 1989. Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, **23**(1):27-45. <https://doi.org/10.2307/3587506>

GAGNON, R. 2010. *Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Genève, SWI. Thèse de doctorat, Université de Genève. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>. Acesso em: 13/06/2020.

GAGNON, R.; BALSLEV, K. 2016. Un geste pour comprendre la transformation des savoirs en formation et en classe: l'institutionnalisation. *Formation et profession*, **24**(3):3-18. <https://doi.org/10.18162/fp.2016.299>

GAGNON, R.; DOLZ, J. 2009. Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première: une étude de cas sur l'argumentation orale. In: R. HOFSTETTER; B. SCHNEUWLY (ed.), *Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation (Raisons éducatives)*. Bruxelles, De Boeck, p. 221-244. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0221>

GOIGOUX, R.; CÈBE, S.; ROBERT, A.; ELALOUF, M-L. 2005. Améliorer la formation initiale des enseignants. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267960771_Ameliorer_la_formation_initiale_des_enseignants. Acesso em: 14/06/2020.

GRAÇA, L. 2010. *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita*. Aveiro, PT. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L.Á.; DOLZ, J. 2015. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/ Linguistics Studies*, **10**:263-282. Disponível em: https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/263_282.pdf. Acesso em: 13/06/2020.

GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A. 2019. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: E.L. NASCIMENTO; V.L. CRISTÓVÃO; E. LOUSADA (org.), *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas, Pontes, p. 85-112.

HAGGER, H.; BURN, K.; MUTTON, T; BRINDLEY, S. 2008. Practice makes perfect? Learning to learn as a teacher. *Oxford Review of Education*, **34**(2):159-178. <https://doi.org/10.1080/03054980701614978>

PEREIRA, L.Á. 2000. *Escrever em português: didáticas e práticas*. Portugal, Edições Asa.

PEREIRA, L.Á. 2019. A produção de textos na escola: um percurso para uma didática (da literacia) da escrita. In: I.P. MARTINS (org.), *Percursos de investigação em educação no CIDTFF: um itinerário pelas lições de agregação*. Aveiro, UA Editora, p. 795-839.

PEREIRA, L.Á.; GRAÇA, L.; CARNIN, A. 2014. Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, **23**(41):129-137. <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.v23.n41.829>

PEREIRA, L.Á.; PEREIRA, I.S.P.; CARDOSO, I. 2016. Writing to learn from experience: unguided reflection as meaning making practices for teachers. In: G. ORTOLEVA, M. BÉTRAN COURT; S. BILLET (ed.), *Writing for professional development*. Leiden, Boston, Brill, p. 88-106. https://doi.org/10.1163/9789004264830_006

RONVEAUX, C. et al. 2013. Les objets d'enseignement et de formation en français: les séquences, les dispositifs et leurs synopsis. In: J-L. DORIER; F. LEUTENEGGER; B. SCHNEUWLY (ed.), *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives), p. 201-224.

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

SCHNEUWLY, B. 2000. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. *Repères*, **22**:19-38. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2009. *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; RONVEAUX, C. 2006. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In: M-J. PERRIN-GLORIA; Y. REUTER (ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques: actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 175-189.
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14905>

STRONGE, J.H.; WARD, T.J.; TUCKER, P.D.; HINDMAN, J.L. 2008. What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, **20**(3-4):165-184. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9053-z>

SURIAN, M.A.; DOLZ-MESTRE, J. 2018. Les activités de formation sur la production écrite. In: ABCHI, V.S.; SILVA-HARDMEYER, C.; DOLZ, J. *Former à enseigner la production écrite: acquisition et transmission des savoirs*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 139-172.
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26969>

VANHULLE, S. 2008. Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In: Y. LENOIR; P. PASTRÉ (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*. Toulouse, Octarès, p. 227-255.

Submetido: 15/04/2020

Aceito: 12/06/2020