

O PAPEL TRANSFORMADOR DAS FERRAMENTAS DIDÁTICAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E NO OBJETO ENSINADO: O CASO DA ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO¹

*THE ROLE OF TEACHING TOOLS IN TRANSFORMING EDUCATION
PRACTICE AND SUBJECT TAUGHT: WRITING AN OPINION ESSAY*

*EL PAPEL TRANSFORMADOR DE LAS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN LAS
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EN EL OBJETO ENSEÑADO: EL CASO DE LA
ESCRITURA DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN*

Luciana Graça

Doutora em Didática do Português pela Universidade de Trás-os-Montes
e Alto Douro. Docente do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro.

Maria Luísa Álvares Pereira

Docente do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Departamento de Educação
Universidade de Aveiro (UA)
Aveiro – Portugal

Endereço:

Campus Universitário de Santiago
Aveiro – Portugal
3810-193

E-mails:

luciana.luciana.28@gmail.com

Resumo: Este artigo estuda a importância das ferramentas didáticas utilizadas pelo professor na transformação quer das práticas de ensino quer do próprio objeto efetivamente ensinado *in loco*. Mais especificamente, nós avaliamos o impacto da introdução de uma sequência didática, em turmas de 6.º ano de escolaridade de língua portuguesa, não só em termos das atividades realizadas como também a nível das dimensões do objeto de ensino selecionadas para serem apresentadas aos alunos.

Palavras-chave: Ferramentas didáticas. Práticas de ensino. Objeto ensinado.

Abstract: This paper studies the importance of the didactic tools used by the teacher, in the transformation of teaching practices, and of the subject effectively taught, *in loco*, itself. More specifically, it evaluates the impact of the introduction of a didactic sequence, in groups of 6th grade Portuguese language students, not only in terms of the activities performed, but also the level of the dimensions of the subjects selected to be presented to students.

Keywords: Didactic tools. Teaching practices. Subject taught.

Resumen: Este artículo estudia la importancia de las herramientas didácticas utilizadas por el profesor en la transformación ya sea de las prácticas de enseñanza o del propio objeto efectivamente enseñado *in loco*. Más específicamente, nosotros evaluamos el impacto de la introducción de una secuencia didáctica en clases del 6º año de escolaridad de lengua portuguesa, no solo en términos de las actividades realizadas sino también a nivel de las dimensiones del objeto de enseñanza seleccionadas para ser presentadas a los alumnos.

Palabras clave: Herramientas didácticas. Prácticas de enseñanza. Objeto enseñado.

INTRODUÇÃO

As ferramentas existem em todos os domínios do trabalho. E o domínio educativo não é, na verdade, exceção. Neste último campo, aliás, todos os seus acores são unânimes, ao considerar a importância assumida pelas próprias ferramentas de ensino (ou ferramentas didáticas), parecendo não conseguir mesmo conceber-se um ensino que não seja mediatizado, precisamente, (e também) pelas mesmas. Ora, e em que medida a ferramenta de trabalho do professor pode então transformar a sua prática, *id est*, os seus procedimentos de ensino e a própria forma como concebe e (re)configura o objeto de ensino? Por outras palavras, qual o papel eventualmente transformador que as ferramentas didáticas poderão exercer quer sobre as práticas docentes quer sobre o próprio objeto efetivamente ensinado *in loco*?

Esta nossa contribuição representa, mais especificamente, um extrato de uma pesquisa realizada em torno do ensino da escrita do artigo de opinião, em turmas de língua portuguesa do 6.º ano de escolaridade, numa escola pública do distrito de Aveiro, em que gravámos, audiovisualmente, as aulas de seis professores, num total de cerca de quarenta horas. Como pretendíamos avaliar o papel eventualmente transformador das ferramentas didáticas utilizadas pelos

professores, em sala de aula, formulámos a seguinte interrogação: até que ponto a introdução de uma nova ferramenta didática, no trabalho do professor em sala de aula, transformará ou não as práticas deste último e a própria forma como os objetos inscritos nos programas oficiais, enquanto objetos a ensinar, serão (re)configurados e (re)construídos pelos participantes, aquando da própria interação didática? Por outras palavras, procuraremos responder a perguntas como as seguintes: i) quais são as ferramentas comumente utilizadas pelos professores?; ii) e o que acontece, se os professores forem conduzidos a mudar de ferramenta de trabalho, para o ensino desse mesmo objeto?; iii) o que é que muda?; quais são as continuidades?; quais são as ruturas?

CONTEXTO DA PESQUISA EMPÍRICA: A ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO E DO OBJETO ENSINADO NO CAMPO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

A nossa pesquisa empírica inscreve-se no conjunto das investigações sobre as práticas docentes. Linha investigativa esta que tem conhecido, desde as últimas décadas, múltiplos desenvolvimentos em campos científicos muito diversos (como Ciências da Educação, Didáticas disciplinares e Ergonomia), sendo igualmente múltiplos os objetivos visados (designadamente, *avaliar, agir sobre e transformar, analisar e formar os professores, compreender o funcionamento de tais práticas*). No entanto, os interesses investigativos das últimas décadas em Educação, no geral, e em Didática, mais especificamente, têm demonstrado, com efeito, uma crescente preocupação em «*se situer au coeur des pratiques en classe*» (SCHNEUWLY & DOLZ, 2009), o que não deixa de refletir uma considerável inflexão em termos da evolução de tais investigações, passando a atribuir-se uma crescente relevância à análise da atividade de ensino. Passa-se, assim, do interesse (maior) por uma problemática da «*intervention*» a um (maior) interesse pela problemática da «*explication*» (CANELAS TREVISI, 19997; TARDIF & LESSARD, 1999).

Ainda mais especificamente, insere-se a nossa investigação na linha teórica, (também) relativamente recente, assente no pressuposto essencial, e (pelo menos) aparentemente evidente, de que a atividade do professor é um(a modalidade específica de) trabalho. Ouçamos Tardif & Lessard (1999, p. 153). Para estes autores, «*travailler, c'est agir dans un contexte donné en fonction d'un but, en œuvrant sur un matériau quelconque pour le transformer à l'aide d'outils et de techniques*». E, da mesma forma, «*enseigner, c'est agir dans la classe et l'école en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves,*

en œuvrant sur leur capacité d'apprendre, pour les éduquer et les instruire à l'aide de programmes, de méthodes, de livres, d'exercices, de normes, etc.». Desta definição, retemos então três elementos principais: i) há um *processo coletivo de transformação*, ii) através do *uso de ferramentas*, iii) e conducente a um *produto* que, inclusivamente, (também) transforma sempre quem o executa (SCHNEUWLY, 2000). Sobre a existência de um *processo coletivo de transformação*: o trabalho do professor, tal como qualquer outro trabalho, nunca se faz *ex nihilo*. É sempre uma atividade situada no tempo e em diferentes histórias. Quais? Nomeadamente, *a história da instituição, a história da profissão, a história da própria pessoa*. É sempre uma atividade situada em diferentes contextos de trabalho. Quais? *A sala de aula, as reuniões de professores, etc.* (AMIGUES, 2002). Ora, é então nesta multiplicidade de histórias e de contextos que a atividade do professor é desenvolvida. O que não pode deixar de refletir, portanto, a sua própria natureza complexa e multiforme. Afinal, como vimos e sabemos, o seu exercício é grandemente determinado por uma série de fatores também eles complexos e multiformes. Sobre o uso de ferramentas: considerar a atividade do professor como um trabalho implica também a existência de ferramentas específicas para o realizar. Ferramentas estas que se constituem como um crucial mediador entre, por um lado, o *homem* (professor) e o *objeto* do seu trabalho e, por outro, entre o *homem* (professor) e os *outros*. Para além disso, estas ferramentas não « *moldam* » apenas o trabalho. «*Moldam*» também aquele que a(s) usa. Daí que as ferramentas de ensino sejam absolutamente centrais para compreender o que é o trabalho do professor. Ainda além disso, as ferramentas, incluindo as do próprio professor, são também um produto histórico de uma sociedade particular. Assim sendo, há também, portanto, uma *história das próprias ferramentas*. Sobre o *produto*: quais são, afinal, os *objetos* sobre os quais o professor trabalha? Pergunta esta de cuja resposta naturalmente dependem respostas outras para outras perguntas: i) quais são as ferramentas de trabalho utilizadas?; ii) quais são as propriedades das ferramentas?; iii) quais são as propriedades das ferramentas que permitem agir sobre o objeto? Ora, o *objeto* sobre o qual se debruça este trabalho não poderia, em nenhum caso, ser confundido com a natureza exterior. A ferramenta não poderia ser uma coisa ou um complexo de coisas com características mecânicas, físicas ou químicas, permitindo fazê-la agir como uma força da natureza sobre a própria natureza. O *trabalho sobre o outro*, como dizem Tardif e Lessard (1999). Vygotski, por seu turno, considera «*l'enfant non pas seulement comme être se développant, mais à éduquer, l'éducation étant le développement artificiel de l'enfant*» (1930/1985, p. 45 - em SCHNEUWLY, 2000, p. 22), sendo, aliás, esta mesma «*[d]omination artificielle*

des processus naturels de développement» - e à semelhança de qualquer outra transformação realizada pelo ser humano sobre a própria natureza - operada também através de ferramentas com características específicas.

Por outro lado, e em íntima relação quer com o trabalho do professor quer com as ferramentas utilizadas pelo mesmo *in loco*, encontra-se, ainda, o próprio conteúdo de ensino, permanentemente sujeito a transformações múltiplas, devido às interações complexas entre os três polos do sistema didático constituído pelo professor, pelos alunos e pelos próprios objetos de ensino. No entanto, a problemática do objeto efetivamente ensinado tem sido ainda objeto de um reduzido número de pesquisas. Problemática esta que, quando então explorada, visa à descrição e à compreensão da forma como os objetos de ensino, que fazem parte dos programas oficiais das disciplinas curriculares, são (re)configurados e (re)construídos, em sala de aula, no decurso da interação entre os participantes. Nesta ótica, o objeto ensinado é concebido como o resultado de uma transformação operada no decurso da interação didática, gerada pelo encontro entre o professor, o(s) aluno(s) e o próprio objeto. Interação didática esta em que o professor assume um papel determinante, já que o próprio controlo da situação torna-o responsável pela forma como é feita a mediação desse mesmo conteúdo de ensino. Daí, portanto, que seja essencial atentar no trabalho do professor, em todas as suas sucessivas escolhas, para melhor conhecer o objeto que está a ser realmente ensinado. E pelo menos três principais quadros teóricos podem ser convocados: i) o quadro de uma abordagem curricular; ii) o quadro da psicologia ergonómica e iii) o quadro da transposição didática. Na perspetiva da abordagem curricular, o objeto efetivamente ensinado pode ser definido como o currículo real, por oposição com o currículo prescrito ou formal. E se o primeiro resulta de uma negociação entre o professor e o aluno, o segundo representa o projeto educativo, em relação com as finalidades educativas e as próprias expectativas da sociedade. Na perspetiva do modelo da psicologia ergonómica (DUFAYS & GARCIA-DEBANC, 2008; FOLCHER & RABARDEL, 2004; AMIGUES, 2003), o trabalho real do professor é percecionado como uma interpretação das tarefas prescritas nos textos oficiais (programas ministeriais, por exemplo), em função dos meios e dos recursos à disposição assim como dos próprios constrangimentos da situação. De acordo como Goigoux, a atividade de ensino em relação direta com os alunos é passível de ser observada, precisamente, nos próprios (re)ajustamentos às capacidades destes mesmos discentes (BERNIÉ & GOIGOUX, 2005). No entanto, é também a atividade de ensino considerada inclusive a partir das hipóteses levantadas

e das decisões tomadas ainda que (tão-só) com base em sentimentos e intuições. Por fim, na perspectiva da teoria da transposição didática (VERRET, 1974; CHEVALLARD, 1985/1991), importa distinguir dois níveis. A transposição didática externa compreende os movimentos entre os saberes a ensinar e os saberes de referência (BRONCKART & PLAZAOLA GIGER, 1998; PETITJEAN, 1998). A transposição didática interna designa a mediação do objeto, no decurso das próprias aulas (SCHNEUWLY; CORDEIRO & DOLZ, 2005). O objeto de ensino é, assim, atualizado, no decurso do processo transpositivo, em função das capacidades dos alunos e da forma como a própria aula decorre. Por outras palavras, é na verdade permanentemente transformado, nas próprias interações didáticas que ocorrem.

MÉTODOS E METODOLOGIAS DA PESQUISA EMPÍRICA

DOS OBJETIVOS DEFINIDOS

A partir do quadro teórico apresentado estamos então agora em condições de apresentar, mais detalhadamente, a nossa pesquisa empírica, interessada, *grosso modo*, em estudar o papel transformador das ferramentas didáticas quer nas práticas docentes quer no objeto ensinado. As duas grandes perguntas investigativas que orientaram o nosso trabalho de conceção e de realização do dispositivo de pesquisa montado foram as seguintes: i) Como decorre, habitualmente, o ensino da escrita do artigo de opinião, em termos da planificação concebida e em termos das práticas efetivas? (por outras palavras, qual o objeto (re)construído em sala de aula, mediante as interações professor-alunos?; quais as dimensões do objeto efetivamente (re)construído *in loco*?; qual a organização global da sequência de ensino?); ii) qual o papel de uma nova ferramenta didática – uma sequência didática, construída para o ensino da escrita do artigo de opinião, com propostas específicas de trabalhar o objeto de ensino em sala de aula (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001; DOLZ & SCHNEUWLY, 1996; PEREIRA, 2000; GRAÇA, 2010; PEREIRA & CARDOSO, 2013) –, no que ocorre em sala de aula, em comparação com o sucedido na sequência de ensino da primeira fase? (ou seja, qual o papel desta ferramenta didática no objeto efetivamente ensinado?; qual a ação desta ferramenta didática nas práticas efetivas de ensino?).

O dispositivo investigativo montado, com vista a encontrar as respostas às anteriores interrogações contemplou duas principais fases: i) na primeira fase

(a fase 1), cada professor ensinou o objeto de ensino definido (a escrita de um artigo de opinião) segundo a sua própria planificação, tendo-lhe cabido definir, designadamente, a duração e os materiais a eventualmente utilizar em sala de aula; ii) na segunda fase (a fase 2), cada professor ensinou o mesmo objeto de ensino, mas, desta vez, a partir da nova ferramenta didática facultada pela investigadora (uma sequência didática, distribuída a cada professor). Ora, todas estas aulas, de cada uma das duas grandes fases do dispositivo de pesquisa, foram gravadas audiovisualmente (com cerca de 40 horas de gravações) e, posteriormente, transcritas integralmente. Apresentamos, seguidamente, as etapas que nos permitiram proceder à redução e à interpretação destes mesmos dados, permitindo, ainda, a própria comparação quer entre as práticas de ensino de cada um dos professores em cada uma das duas grandes fases quer entre as próprias práticas de um dado professor com as dos colegas.

AO TRABALHO PREPARATÓRIO PARA A ANÁLISE DE DADOS

Como as transcrições a que acabámos de fazer referência representavam uma massa imensa de dados, procedemos a um essencial trabalho de redução, de molde a facilitar o posterior labor analítico.

A SEQUÊNCIA DE ENSINO

De molde não deixar de lado o *todo* que representa o objeto ensinado, seleccionámos a *sequência de ensino* (DOLZ & TOULOU, 2008), na sua totalidade, como sendo a mais adequada unidade de análise para a comparação entre as práticas de ensino dos professores participantes. Esta sequência de ensino, no caso da nossa investigação, caracteriza-se pelas seguintes dimensões: i) visa, portanto, um objeto de ensino específico, oficialmente definido a montante, e apresentado à turma, pelo professor, de forma não só simplificada como também decomposto nos seus principais componentes, que o particularizam; ii) e, assim, dá então conta de um processo de ensino-aprendizagem ‘em miniatura’, com um início, um desenvolvimento e um fim, e mediante as negociações estabelecidas entre professor e alunos, com vista à construção do objeto de ensino em causa (no caso, a escrita de um artigo de opinião). A sequência de ensino, implementada por cada professor, constitui-se, então, como a entrada por nós selecionada para o estudo das práticas de ensino da escrita do artigo de opinião. A sequência de ensino permite, na verdade, uma descrição fina das atividades de ensino; nomeadamente, i) não só dando conta dos dispositivos selecionados

pelo professor em determinado momento e dos próprios processos de seleção e de semiotização do objeto ensinado (nível externo da transposição didática), ii) como também permitindo uma descrição da evolução, da transformação por que passam os componentes do objeto selecionados (nível interno da transposição didática) (AEBY-DAGHÉ & DOLZ, 2008).

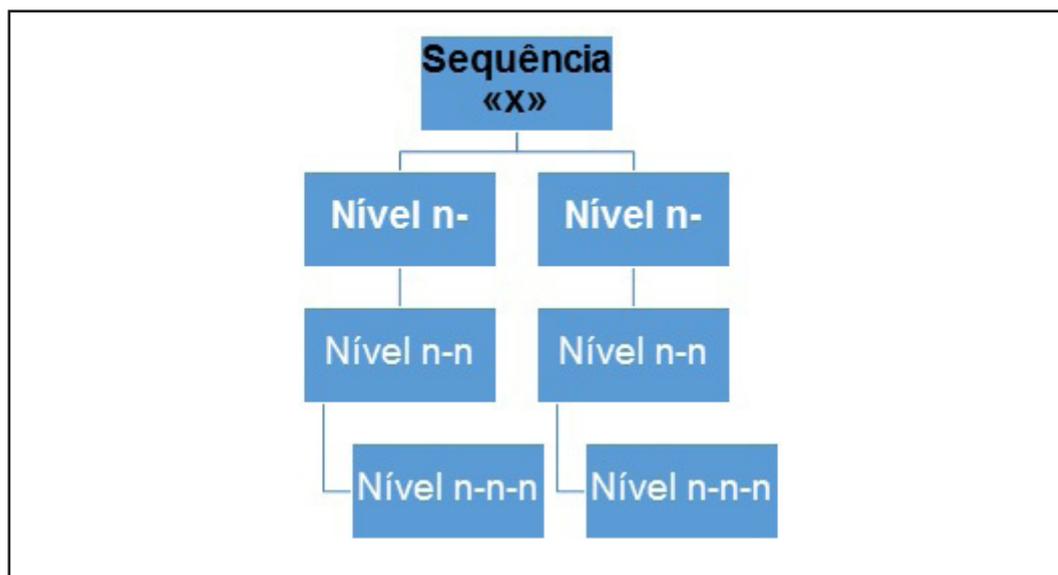
A SINOPSE

A elaboração da sinopse de cada uma das sequências de ensino realizadas constitui-se como a primeira etapa, propriamente dita, do nosso trabalho analítico (RONVEAUX & et al., 2013; SCHNEUWLY; DOLZ & RONVEAUX, 2006). De uma forma sintética, consiste uma sinopse num resumo sequencial e hierárquico da respetiva sequência de ensino, permitindo conhecer a forma como os professores ensinam um dado objeto a ensinar, de acordo com as suas próprias decisões. Assim, e ao servir então para condensar uma grande massa de dados numa unidade passível de poder ser apreendida, e de tamanho apropriado, torna também comparáveis e analisáveis as respetivas sequências de ensino tematizadas sobre um dado objeto (SCHNEUWLY & DOLZ, 2009).

A MACROESTRUTURA

Elaborada a sinopse de uma dada sequência de ensino, passa-se à elaboração da respetiva macroestrutura (DOLZ & TOULOU, 2008), que consiste numa representação gráfica, em forma de esquema arborescente, em que se apresentam determinados dados daquela última. Neste esquema macroestrutural, são apresentados os três primeiros níveis da sinopse da respetiva sequência de ensino. E, desta forma, é possível aceder, rapidamente, a uma organização geral da sequência, isto é, a uma visão do todo da sequência, com uma panorâmica global das principais etapas seguidas (e respetiva ordem e progressão), identificando-se também as principais atividades (eventualmente) dominantes e as dimensões do objeto sobre que se debruçam. E é assim também possível não só conhecer a forma como cada professor realiza o seu ensino, *in loco*, como também conhecer o próprio objeto que aí é então efetivamente ensinado, no contexto real da sala de aula. Neste nível de análise, podemos assim obter respostas a três grandes conjuntos de perguntas: para cada uma das sequências de ensino, de cada uma das duas grandes fases da pesquisa, i) *Qual o percurso seguido pelo professor para levar a cabo o ensino do objeto em questão? Quais são os principais procedimentos de ensino*

(práticas de ensino/maneiras de fazer) que dominam as seqüências de trabalho de cada professor nas duas fases da pesquisa empírica?; ii) Quais as dimensões do objeto selecionadas pelo docente? E qual a ordem pela qual tais dimensões são apresentadas à turma?; iii) Qual a lógica subjacente às decisões tomadas pelo professor? Qual a lógica – em termos do sentido e da finalidade prática – subjacente à macroestrutura identificada? Vejamos uma representação que pretendemos que possa ser exemplificativa da forma que uma macroestrutura pode tomar.



A COMPARAÇÃO DE DUAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO DE UM MESMO PROFESSOR PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta nossa contribuição, e como anunciáramos já, analisaremos, então, um exemplo concreto: o caso de um dos professores participantes, comparando a seqüência de ensino da fase 1 com a da fase 2, à luz de três principais vetores: o fator tempo, os textos utilizados e as atividades dominantes. Análise esta (GRAÇA, 2010) só possível, depois de termos elaborado a sinopse e a macroestrutura de cada uma de tais seqüências (para consultar, GRAÇA, 2010).

FATOR TEMPO

A duração de cada uma das duas seqüências de ensino desta professora é muito diferente. A seqüência de ensino da fase 1 compreendeu apenas dois períodos (de 45 minutos cada um). A seqüência de ensino da fase 2, por

sua vez, desenrolou-se ao longo de várias semanas, ocupando praticamente todos os períodos semanais do horário dos alunos dedicados à disciplina de português. Situação última esta que, naturalmente, não deixa de indiciar que, pelo menos nesta segunda fase da investigação, passou a assumir este trabalho, para a docente, uma relevância significativa. E, apesar da impossibilidade de se justificar, (pelo menos) de forma completa, esta mesma diferença em termos da duração, é ainda assim possível destacar duas razões: i) os alunos mantiveram o significativo grau de intervenção já evidenciado na sequência de ensino da fase 1, não obstante algumas digressões também registadas; e ii) o material proposto na sequência didática distribuída convidou a uma sequência de ensino realizada num mais longo espaço de tempo, dadas as diferentes possibilidades colocadas à disposição dos docentes participantes.

TEXTOS UTILIZADOS

Os textos utilizados na sequência de ensino da fase 1 e os textos usados na sequência de ensino da fase 2 não pertencem ao mesmo género. São, aliás, muito diferentes. Os critérios para a escolha de textos a utilizar em sala de aula também mudaram, de facto, de uma sequência de ensino para a outra. Na sequência de ensino da fase 1, não são raras as menções feitas pela professora à preocupação que teve com a própria escolha dos textos. Nesta sequência, o texto escolhido é um poema, de um autor de renome no panorama nacional, tendo sido também utilizado um cartaz cuja cor, cujas fotografias e cujos dizeres foram também selecionados para cumprir determinados objetivos concretos. A escolha destes textos é orientada por dois grandes objetivos: i) motivar a turma; e ii) facilitar a atividade de «pensar» dos alunos, para que possam ter um grande número de ideias. Porém, importa referir também o facto de que a docente não deixa de dizer, e de forma explícita, que aproveitou o trabalho em torno do artigo de opinião para trabalhar um problema específico da vida quotidiana da turma, mais em concreto, e da escola, em geral. A motivação que a professora intenta gerar na turma é também procurada através i) do recurso ao retroprojetor para apresentação do poema, ii) da leitura de forma expressiva do poema e iii) dos cartazes e das respetivas e imagens e fotografias que deles constam («são mais chamativas», nas palavras da docente), sendo que algumas dessas fotografias fazem inclusive parte do quotidiano escolar da turma. Na sequência de ensino da fase 2, os textos pertencem a um género específico, um artigo de opinião. Textos estes que fazem parte da sequência didática distribuída, se bem que uma alteração tenha sido feita no que lhes diz respeito: i) a professora altera a situação de comunicação em que tais textos

terão sido produzidos; ii) concretamente, a professora cria uma situação de comunicação que possa ser percebida como real e de que os alunos se sintam mais próximos, dizendo-lhes que os textos a ler foram retirados do jornal escolar, feito na própria instituição.

ATIVIDADES DOMINANTES

Os principais procedimentos de ensino-aprendizagem presentes na sequência de ensino de cada uma das duas fases da pesquisa foi também objeto do nosso interesse. Uma detalhada análise das respectivas sinopses permitiu então não só identificar as atividades realizadas como também agrupá-las, em função da natureza, com vista a uma comparação mais evidente, entre os procedimentos usados em cada uma das fases investigativas.

Procedimentos de ensino-aprendizagem		Sequências de ensino	
		Fase 1	Fase 2
Atividades de linguagem		5	15
Apropriação textual	Leitura em voz alta		2
	Leitura silenciosa		
	Resumo (oral)		
	Assimilação		1
Comentário textual	Compreensão/interpretação/explicação de texto	1	2
	Discussão temática/ Análise de texto	3	1
Produção textual	Produção de conteúdo (propriamente dito)		2
	Revisão/Transformação de texto/Produção simplificada ou parcial de texto ou similar		3
	Produção de um texto inteiro ²	1	4
Atividades de metalinguagem		0	30
	Definição		1
	Análise, comparação e classificação		3
	Observação e identificação		14
	Recapitulação, síntese e/ou elaboração das principais aprendizagens realizadas e/ou de noções-chave		10
	Elaboração de uma grelha/critérios de auxílio na produção de texto e/ou etapas a seguir		
	Compreensão de critérios de avaliação		2
Total		5	45

PRESENÇA DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS DUAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO

Da análise do quadro apresentado, é possível destacar, muito particularmente, os seguintes aspectos: i) procedimentos em número elevado e de diversidade significativa na sequência de ensino da fase 2, em profundo contraste com a escassez de procedimentos na sequência de ensino da fase 1; ii) predomínio de atividades de metalinguagem na sequência de ensino da fase 2, também em profundo contraste com a ausência destas atividades na sequência de ensino da fase 1. Resultados estes, naturalmente, diretamente relacionados com a lógica subjacente às respectivas sequências de ensino. A lógica da sequência de ensino da fase 1 assenta, essencialmente, num trabalho de preparação do conteúdo em causa, realizado imediatamente antes da escrita do texto. E é precisamente com tal intuito que são trazidos para a sala de aula dois suportes distintos (poema e imagens), ainda que explorados sob uma mesma perspetiva: a do respetivo conteúdo. Por sua vez, na sequência de ensino da fase 2, as atividades escolares não são mais determinadas (pelo conteúdo dos textos escolhidos, mas, sim, por determinadas dimensões, específicas, do objeto em estudo, tais como, nomeadamente, os próprios elementos da estrutura do texto. Assim, se os textos presentes na sequência de ensino da fase 1 são explorados, *grosso modo*, sob a lente da compreensão do respetivo conteúdo e sob a ótica da própria reflexão que motivam, a exploração dos textos da fase 2, além de englobar a compreensão do que cada um veicula, abarca também o estudo de determinadas características próprias ao género visado, que os alunos são levados a observar a partir de tais textos e que se vão sucedendo progressivamente, sendo precisamente aqui que a tónica da sequência está colocada.

CONCLUSÃO

Na sequência de ensino da fase 1, o artigo de opinião é, *grosso modo*, «um texto a dar opinião», construído «a partir do que se fala e discute e das opiniões trocadas» e o resultado natural, aliás, e, ao que parece, (quase, pelo menos) obrigatório, a que o aluno chega após um trabalho anterior que o leva a «ficar [...] cheiinho de ideias». Texto este que surge, inclusive, sem se encontrar inscrito numa situação de comunicação particular. A docente atribui um tempo muito longo à produção de conteúdo propriamente dito: é este trabalho, na verdade, o centro das atividades realizadas. As ferramentas

dadas aos alunos correspondem a ferramentas de ajuda na compreensão de texto e na própria produção de conteúdo temático; não correspondem, pois, a ferramentas vocacionadas para a escrita propriamente dita de, no caso, um artigo de opinião. A forma final que deve ter o texto solicitado é deixada à consideração dos alunos: o texto pode assumir uma forma narrativa ou uma forma em verso. O grau de dificuldade implicado na escrita deste texto varia de forma deveras significativa: de um grau de dificuldade quase nulo (como diz a docente, «durante a primeira parte, é para interpretar e, depois, pensar, conversar, discutir», «os alunos vão ficar tão cheinhos de ideias, que depois vão poder fazer o tal texto e expressar uma opinião»), no início da sequência desta primeira fase, a um grau de dificuldade já de relevância assinalável, com a solicitação de um texto escrito (ainda nas palavras da professora, isto dá trabalho/ escrever/ não é chegar lá e dizer»), no final desta mesma sequência de ensino. Na sequência de ensino da fase B, o artigo de opinião surge já como um texto com características particulares, que tem precisamente como uma das principais características a de se convencer alguém, podendo ser encontrado, por exemplo, num jornal ou numa revista escolar. O artigo de opinião é finalmente percebido como um texto específico a exigir também específicas técnicas, várias e complexas.

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHE, S. & DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In : D. Bucheton & O. Dezutter (Ed.). **Professionnaliser l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation (pp. 148-166). Bruxelles: De Boeck, 2008.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In : P. Bressoux (Ed.) **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. (pp. 199-214): Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002.

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê hors-série**, 1, 5-16, 2003.

BERNIE, J.-P., & GOIGOUX, R. Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français? **La Lettre de l'AIRDF**, 36, 3-4, 2005.

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

CANELAS TREVISI, S. **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe ?** Genève: Université de Genève, 1997.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La pensée sauvage, 1985/1991.

DOLZ, J. & TOULOU, S. De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. **Travail & Formation en Education, Unité Mixte de Recherche ADEF**. Université de Provence, 2008.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propôs d'une expérience romande. **Enjeux**, 37/38, pp. 49-75, 1996.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. **Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit**; Notes méthodologiques, volume IV (7e/8e/9e). Bruxelles: De Boeck, 2001.

DUFAYS, J.-L. & GARCIA-DEBANC, C. (Coord.). Le dossier: Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves. **La lettre de l'Association (Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français)**, 43, 3-29, 2008.

FOLCHER, V. & RABARDEL, P. Hommes, artefacts, activités: perspective instrumentale. In: P. Falzon (Ed.). **Ergonomie** (pp. 251-268). Paris: PUF, 2004.

GRAÇA, L. **O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita. A análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no Ensino Básico**. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.

PEREIRA, L. Á. & CARDOSO, I. (Ed.). **Reflexão sobre a escrita**. O ensino de diferentes géneros de textos. Aveiro: UA Editora, 2013.

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. **Pratiques**, 97-98, 7-34, 1998

RONVEAUX, C. & *et al.* Les objets d'enseignement et de formation en français : les séquences, les dispositifs et leurs synopsis. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds.). **Didactique en construction, constructions des didactiques** (pp. 201-224). Bruxelles: De Boeck, 2013.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. **Repères**, 22, 2000.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative (com a colaboração de (avec la collaboration de S. Aeby Daghé, D. Bain, S. Canelas-Trevisi, G. Cordeiro Sales, R. Gagnon, M. Jacquin, Ch. Ronveaux, Th. Thévenaz-Christen, S. Toulou). Rouen: Presses universitaires de Rouen, 2009.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. & DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, 14 (dossier Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques coordonné par Yves Lenoir), 77-93, 2005.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. & RONVEAUX, C. Le synopsis: un outil pour analyser

les objets enseignés. In: Perrin-Glorian, Marie-Jeanne & Reuter, Yves (Ed.). **Les méthodes de recherche en didactiques** [actes présentées au Premier Séminaire International sur les Méthodes de Recherches en Didactiques] (pp. 175-189). Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**: expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels. Bruxelles: De Boeck, 1999.

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

VYGOTSKI, L. Les bases épistémologiques de la psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Ed.). **Vygotski aujourd'hui** (pp. 25-38). Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1930/1985.

NOTAS

- 1 Texto produzido nos seguintes âmbitos: i) projeto de pós-doutoramento de Luciana Graça, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011) e com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira e Joaquim Dolz; ii) projeto de investigação PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/101009/2008) e pelo Programa COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009134 (Programa Operacional Temático Fatores de competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER); projeto este coordenado pela Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e desenvolvido na Universidade de Aveiro; iii) grupo de investigação PROTEXTOS – Grupo de pesquisa na produção de textos, coordenado por Luísa Álvares Pereira e Luciana Graça (CIDTFF – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro).
- 2 Este elemento diz simultaneamente respeito quer ao procedimento quer à categoria de conteúdo.

Artigo recebido em 22/07/2014

Aprovado em 02/09/2014