

## O TRABALHO DO PROFESSOR NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO: O CASO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Luísa Álvares Pereira \*  
Luciana Graça \*\*

**Resumo:** Este artigo explora a importância das ferramentas utilizadas pelo professor, no seu trabalho em sala de aula. O texto foi produzido no âmbito do 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 - Portugal), e do projeto de pós-doutoramento de Luciana Graça, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal (SFRH/BPD/75952/2011) e com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira e Joaquim Dolz. De maneira mais específica, é analisado o papel transformador que uma sequência didática construída para o ensino da produção escrita de um artigo de opinião exerce sobre o próprio objeto efetivamente ensinado, *in loco*.  
**Palavras-Chave:** Gêneros textuais. Sequência didática. Artigo de opinião.

### THE TEACHING WORK IN THE ACQUISITION OF THE WRITING OF AN OPINION ARTICLE: THE CASE OF THE DIDACTIC SEQUENCE

**Abstract:** This article explores the importance of the tools used by the teacher in his work in the classroom. The paper has been produced under the PROTEXTOS Research Group, coordinated by Luisa Alvares Pereira and Luciana Grace (Department of Education, University of Aveiro - Portugal), and post-doctoral project Luciana Grace, financed by the Science and Technology Foundation of Portugal and scientific supervision by Louise Alvares Pereira and Joaquim Dolz. More specifically, we analyze the transformative role that a didactic sequence for the teaching of writing of an opinion article have on the object effectively taught, *in loco*.

**Key words:** Textual genres. Didactic sequence. Opinion article.

### Introdução

As ferramentas de ensino assumem papel fundamental para o trabalho realizado na escola. Ora, esta nossa contribuição, inscrita numa perspetiva didática, debruçar-se-á, precisamente, sobre essas ferramentas, mais especificamente sobre o papel – em nosso entender, transformador – que as mesmas podem ter quer sobre as práticas docentes quer sobre o próprio objeto efetivamente ensinado, *in loco*. Na realidade, este papel afigura-se como sendo cada vez mais essencial, mormente, num período em que se multiplicam os materiais didáticos e para-didáticos com que se pode confrontar um docente dos mais variados níveis de ensino. Por outro lado, constatamos também que as políticas educativas ainda tendem a procurar, unicamente, modificar os documentos oficiais, não levando em conta (pelo menos, muito particularmente) os documentos (para)didáticos que norteiam esses mesmos textos programáticos, no contexto mais imediato da sala de aula.

Esta nossa contribuição constitui-se por três partes principais: a parte teórica, em que descrevemos brevemente algumas das principais problemáticas convocadas pela nossa investigação; indicações metodológicas e a apresentação de resultados.

### **1.1. O trabalho do professor em sala de aula**

Em geral, as investigações no campo das Ciências da Educação e, em particular, no domínio das Didáticas somente relativamente há pouco tempo reconheceram a relevância de uma análise dos contextos quotidianos em que se movem os profissionais da educação para melhor descrever e, por consequência, compreender a sua atividade, na especificidade que caracteriza tais situações (AMIGUES, 2003; BRONCKART & LAF, 2004; MACHADO, 2004; TARDIF & LESSARD, 1999). Acontece que o enorme e continuado enfoque analítico, de uma forma quase exclusiva, na atividade do aluno, bem como, nomeadamente, nas interações professor-aluno e na avaliação tem contribuído para se protelar uma análise das práticas de ensino em sala de aula, focalizando-se o trabalho do próprio docente. Práticas efetivas estas que, na verdade, não têm adquirido um estatuto privilegiado entre os objetos de investigação, e isto numa lógica claramente diferente daquela que até então imperara. Estamos, com isso, perante uma linha de investigação que se preocupa mais com o que o ensino realmente é, em detrimento do que deveria ser. Houve, portanto, uma perda significativa de interesse pela figura do “bom professor” ou, por exemplo, pelos melhores métodos de ensinar (DUSSAULT, LECLERC, BRUNELLE, & TUCOTTE, 1973), num claro apejar das investigações ditas normativas, por se reconhecer a esterilidade de tais pesquisas, uma vez que se havia tentado definir o que o ensino deveria ser, sem se conhecer (primeiro, pelo menos) como ele, na realidade, era. Situação esta que se afigurava incompreensivelmente possível, já que, se o ensino consiste, grosso modo – se esta noção nos é permitida –, na condução do aluno, pelo professor, ao conhecimento, a fim de o melhorar, ou, ousemos dizer assim, na construção de um objeto melhor, o que aconteceria era que, então, para melhorar a construção de um determinado objeto, pareceria ilógico não ver como procede o próprio artesão, preferindo medir-se, independentemente, e por exemplo, a sua inteligência, o seu carácter, o seu tamanho e o seu peso (DUSSAULT, LECLERC, BRUNELLE, & TUCOTTE, 1973, p. xii). A partir desta realidade, vários estudos de ordem (mais) descritiva ou analítica

começaram a emergir, sendo que é precisamente nesta linha que assoma a investigação sobre o ensino abordado sob o prisma do trabalho do próprio professor, um dos elementos-chave do célebre triângulo pedagógico (professor-saber-aluno). Ou seja, estamos diante de uma das profissões mais bem organizadas, cujo papel na sociedade é de indiscutível relevância. Assim, o professor passa a ser considerado como uma pessoa qualquer no exercício da sua profissão. E aqui reside, na verdade, uma das grandes inovações desta linha de pesquisa: o ensino é visto como um outro trabalho qualquer e o professor é encarado como um qualquer outro trabalhador – embora a especificidade desta profissão seja evidente.

## **1.2. As ferramentas utilizadas no trabalho do professor**

A metamorfose mencionada no parágrafo anterior acarreta outras mudanças no plano investigativo, ao *suscitar* o interesse por novos objetos de pesquisa. De acordo com Schneuwly (2000: 20), se, e como fazem Tardif e Lessard (1999), o trabalho é definido como atividade de transformação de um objeto com determinadas ferramentas, a verdade é que se coloca então com elevada pertinência a questão das ferramentas propriamente ditas. Questão esta que não é tratada na obra dos dois autores mencionados, como denuncia Schneuwly<sup>1</sup>. A pertinência de tal estudo justifica-se pelo fato de que, se considerarmos o professor como um outro trabalhador qualquer, numa atividade de trabalho, admitimos que ele se servirá de determinadas ferramentas para realizar, justamente, o seu trabalho de ensino. E, ao defendermos tal concepção sobre as ferramentas de ensino, situamo-nos numa análise marxista do trabalho, que o autor define como sendo, em primeiro lugar, um ato que ocorre entre o homem e a natureza (MARX, 1867/1976, p. 138). Trabalho este que, ainda na opinião de Marx (MARX, 1867/1976, p. 137), é constituído por três elementos: a atividade pessoal do homem ou o trabalho propriamente dito; o objeto sobre o qual o trabalho atua; e o *meio* através do qual o trabalhador age. Em relação ao terceiro elemento, o autor o define como sendo *uma coisa* ou um conjunto *de coisas* que o trabalhador introduz entre ele próprio e o objeto de trabalho e que serve de fio condutor efetivo da sua atividade sobre esse mesmo objeto (*apud* SCHNEUWLY, 2000, p. 22). Mas, afinal, para que servem tais ferramentas utilizadas pelo professor? Segundo Schneuwly (2000, p. 23), estas contribuem para transformar um dado “objeto”; no caso do ensino e, assim como o autor, nos referimos aos modos de pensar, de falar e de fazer (*modes de penser, de*

*parler, de faire*) dos alunos. Na opinião do didata, essas ferramentas deveriam permitir o que o autor designa por “dupla semiotização” (SCHNEUWLY, 2000, p. 23) do objeto a ser aprendido pelos alunos. Por um lado, há uma apresentação (“presentificação”) do objeto, pelo professor, aos seus alunos, utilizando-se como recurso determinadas “técnicas” de ensino, sendo este materializado de diversas formas (objetos reais, textos, esquemas, exercícios, folhas, entre muitas outras possibilidades). Por outro lado, o professor mostra aos alunos as dimensões do objeto que, em seu entender, se afiguram como as mais importantes para a aprendizagem. No entanto, enquanto as ferramentas que serviriam para a primeira semiotização seriam, sobretudo, de ordem material, as da segunda seriam, mormente, de natureza discursiva, uma vez que ambos os processos se encontram indissolivelmente ligados. Porém, concretamente, quais são as ferramentas do professor? Naturalmente, não faremos aqui uma listagem – até porque tal trabalho seria, para além de hercúleo, impossível, ou, pelo menos, quase impossível, uma vez que, de fato, aquelas são numerosas, podendo ser, como já vimos, de ordem material e do discurso. Além disso, consideramos, igualmente, que o mais interessante será olhar a situação de uso em que aparecem. Mas, ainda assim, avançamos para uma distinção que nos parece operatória. Em relação a esta questão, Plane e Schneuwly (2000) distinguem as ferramentas em sentido restrito, que implicam em um dado dispositivo material independente de uma determinada prática (quadro negro, ferramenta informática) e as ferramentas em sentido lato, que consistem, especialmente, em práticas estabilizadas, que foram transmitidas, designadamente, pela formação ou por troca entre os próprios colegas, sem suporte material estável (tarefa, instrução). Pensamos que a estas ferramentas se acrescentam os conhecidos meios de ensino, que integram os dois grupos anteriormente mencionados. Um outro conceito pode ser contemplado aqui como o conceito de “mega-ferramenta”. Conceito este utilizado por Wirthner e Schneuwly (2004) para designar um sistema de ferramentas organizadas em sequência de ensino. É o caso, como veremos adiante, no que se refere à definição de “sequência didática”. Todavia, ainda numa perspectiva marxiana, a ferramenta utilizada pelo professor transforma não apenas o objeto sobre o qual ela age como também o próprio trabalhador que a usa. A seguir, ao tratar da descrição do nosso trabalho empírico, discutiremos igual e justamente sobre esta questão 3.

### **1.3. O objeto ensinado na aula**

Algumas pesquisas (mais) atuais começaram, igualmente, a direcionar a sua atenção para o próprio objeto ensinado em sala de aula (SCHNEUWLY & THÉVENAZ-CHRISTEN, 2006). Objeto investigativo este para o qual Schneuwly (2000) e Tardif e Lessard (1999) já vinham chamando a atenção. Mas, de que falamos quando nos referimos, nomeadamente, a “objeto ensinado” ou “objeto a ser ensinado”? A resposta a tal questão exige uma distinção essencial neste campo. Por um lado, temos o objeto tal como se encontra prescrito nos documentos oficiais, nos programas. Por outro lado, temos o objeto didatizado pelos textos pedagógicos. E, finalmente, encontramos o objeto ensinado, em sala de aula, sendo que a análise deste último pode denunciar elementos que ultrapassem o próprio currículo formal. É também no quadro desta problemática que situaremos o trabalho empírico mais à frente por nós apresentado, sendo que esta questão do objeto ensinado é abordada do ponto de vista da transposição didática (CHEVALLARD, 1991; VERRET, 1975). No entanto, em que consiste o processo da transposição didática? Chevallard (CHEVALLARD, 1991, p. 39) explicita que o trabalho do qual um objeto de saber a ser ensinado fez um objeto de ensino é chamado de transposição didática. Processo este no qual dois níveis se distinguem: no primeiro nível, os conhecimentos científicos transformam-se em objetos de ensino (referenciais curriculares, livros didáticos, entre outros; no segundo nível, os objetos de ensino são reconstruídos e reconfigurados na interação didática e transformam-se em objetos efetivamente ensinados (CORDEIRO E SCHNEUWLY, 2004). Esta linha de pesquisa sobre os objetos de ensino efetivamente ensinados em sala de aula vem assim colmatar a lacuna relativa ao fato de que a maioria dos trabalhos relativos aos processos de ensino assentam em questões de forma, como se o objeto de ensino fosse a interação (SCHNEUWLY, 2000, p. 20), sendo que, e muito incompreensivelmente, poucos estudos foram dedicados à questão da relação entre os currículos, as matérias estudadas e as tarefas dos professores. E Schneuwly (SCHNEUWLY, 2000, p. 20) acrescenta ainda, na verdade, que tudo acontece como se os conteúdos propriamente ditos fossem secundários, não tendo qualquer efeito sobre as interações, como se estas últimas fossem o próprio objeto de ensino e o conteúdo do currículo fosse, então, a relação entre o professor e o aluno.

#### 1.4. A aquisição da escrita do artigo de opinião: o programa de língua portuguesa do ensino básico – breve referência

A meta do currículo de língua portuguesa, na educação básica, consiste em desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita, designadamente, utilizar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e com domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 31). Além disso, o Ministério da Educação também prevê, em relação às “competências específicas por ciclo, que a propósito, mais especificamente, da produção escrita, é importante trabalhar a capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos (1º ciclo), a capacidade para produzir textos escritos adequados ao objetivo, à situação e ao destinatário (2º ciclo) e a capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário (3º ciclo). Levando em conta tais determinações, que apontam, indiscutivelmente, para a necessidade de uma diversificação textual – referida também nos relatórios das provas de aferição –, estávamos à espera de encontrar, nos *processos de operacionalização* do programa de língua portuguesa, um conjunto de textos que fizessem apelo a diversas capacidades de linguagem. Contudo, não é isso que pode ser observado. A verdade é que uma leitura, ainda que diagonal, desse texto programático coloca em evidência a *ordem do narrar*, que, como denuncia Pereira (2002), “marca presença constante e obsessiva ao longo de todo o percurso da educação obrigatória”. Assim sendo, onde ficam, então, os textos da *ordem do argumentar*? Ora, este fato (ausência fatural) é, a nosso ver, realmente surpreendente. Isto porque parece indiscutível estarmos perante uma capacidade por excelência em todas as disciplinas, desde, inclusive, o primeiro ano de escolaridade – a produção escrita, portanto. Uma das razões invocadas para um *atraso* do ensino dos textos que se poderiam incluir sob o chapéu da *argumentação* reside, justamente, na complexidade da aprendizagem (e no ensino, ousemo-lo admitir) desta capacidade. Porém, não deveria, ao contrário, tal complexidade conduzir a um ensino-aprendizagem (mais?) precoce da capacidade em questão? Afinal, se assim fosse, facilitaríamos a aprendizagem de tal capacidade. E, além disso, se as crianças até começam a *argumentar*, oralmente, desde muito cedo, por que não *aproveitar*, didaticamente, tal capacidade para a aprendizagem da modalidade escrita? – isto porque todos reconhecemos que o aprendizado da escrita

e o da oralidade exigem aprendizagens específicas, em virtude das diferenças entre as duas modalidades (GRAÇA & PEREIRA, 2005; PEREIRA, ALEIXO, CARDOSO & GRAÇA, 2010).

## **2.1 (Alguns) elementos para uma caracterização**

A que nos referimos quando falamos em *artigo de opinião*? A verdade é que, muitas vezes, esperamos uma definição precisa e imediata dos respetivos *constituintes* principais. Porém, não o escamoteamos. Trata-se, de fato, de uma tarefa difícil, dado o elevado número de trabalhos sobre a argumentação e o texto argumentativo, sobre que se interessaram a retórica, a linguística discursiva e textual, a psicolinguística e a didática das línguas – consultar, por exemplo, Leal e Morais (2006), para se aceder a um breve histórico a respeito do estudo da argumentação. Naturalmente, muitos dos estudos traduziram-se como que em prescrições a respeito do que seria um bom texto argumentativo em geral, e, em particular, um bom artigo de opinião. Em termos da estrutura textual, há modelos vários. Porém, como denunciam Leal e Morais (2006, p. 19), “quando passamos a considerar as situações de interação mediadas pelo texto, tendemos a perceber que os modelos de «textos argumentativos» propostos pelos diferentes autores citados são idealizações, formulações em abstrato, que não correspondem a gêneros textuais reais” – embora se reconheça que, como em qualquer outro texto, há determinadas operações e unidades linguísticas específicas. Ora, atendendo aos objetivos desta nossa contribuição e à própria literatura existente, em vez de nos determos na descrição (exaustiva) do que seria, então, um artigo de opinião – a que poderíamos chegar, designadamente, através da consulta das obras anteriormente referidas –, ousaremos nos limitar a uma característica fundamental do artigo de opinião, que é quando o autor toma uma determinada posição sobre uma dada questão polêmica, que procura defender, apoiar. Assim, é da maior importância, igualmente, ter como foco a posição do(s) Outro(s), a fim de a ela se opor ou refutar. Texto este que pode aparecer, nomeadamente, em páginas de jornais ou de revistas dedicadas à opinião do autor. Ressalve-se que a ideia de se convencer o Outro é, de igual forma, uma questão muito importante, neste nosso texto (GRAÇA; PEREIRA, 2006).

## 2.2. O ensino em espiral e a sequência didática: (novas) formas de trabalho

Obviamente, não se espera que, desde cedo, se inicie o aluno nas tarefas mais difíceis no que diz respeito à aprendizagem do texto argumentativo, em geral e, em particular, do artigo de opinião. O professor é que deve escolher os conteúdos a trabalhar, em sala de aula, em função dos objetivos do ano de escolaridade de uma determinada turma e das capacidades dos respetivos alunos. Com isso, podemos realizar um ensino em espiral de textos, no caso, escritos. E isto para colmatar a tendência para se iniciar o aprendizado pelo designado *texto narrativo*, seguindo-se para o *texto descritivo* e *culminando* o trabalho no *texto argumentativo*, concebendo-se que a referida progressão se encontra em harmonia com o desenvolvimento cognitivo “natural” dos alunos (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004; PEREIRA; GRAÇA, 2005; GRAÇA; PEREIRA, 2005, p. 54-55). Ensino em espiral este que, *grosso modo*, consiste numa abordagem de todos os tipos textuais em todos os anos e ciclos de escolaridade, registrando-se uma variação a diferentes planos, tais como o do gênero discursivo, o da complexidade conteudística e o das dimensões textuais abordadas. Na verdade, é justamente para uma lógica de ensino em espiral – no caso concreto, da argumentação – que cada vez mais estudos caminham, ainda que, na nossa opinião, sem o ritmo desejável. E, neste percurso, determinados procedimentos de ensino foram construídos, no sentido de tentar dar uma resposta eficaz a tal anseio. É o caso do procedimento da “sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001; GRAÇA, 2010), que, em traços gerais, consiste num conjunto coerente de sessões, organizadas, de forma sistemática, em torno de um determinado gênero textual (escrito ou oral). Este procedimento é constituído por quatro grandes etapas. Em primeiro lugar, a primeira etapa diz respeito à apresentação da situação de comunicação, em que se elabora uma descrição pormenorizada da tarefa de escrita a ser realizada, fornecendo-se informações que facilitem o trabalho do aluno (nomeadamente, o objetivo concreto, o destinatário, o meio de comunicação em que o texto será publicado, entre outros). Em seguida, é realizada uma produção textual inicial (pré-texto), que consiste em um primeiro texto produzido pelos alunos para responder ao problema comunicacional colocado na apresentação da situação de comunicação, o que lhes permite realizar as suas primeiras aprendizagens, para além de permitir ao professor detetar as principais dificuldades da turma. Na terceira etapa – os módulos –, após a análise dos textos iniciais, o professor seleciona as principais dificuldades dos

alunos a serem trabalhadas e, para cada uma delas, constrói módulos de aprendizagem específicos. Um módulo pode ser constituído por várias atividades ou exercícios e a sua principal função consiste em fornecer aos alunos os meios necessários que lhes permitam superar as lacunas inicialmente detetadas. Há, assim, um trabalho intenso sobre cada um dos problemas específicos do gênero textual a ser trabalhado. Por fim, é solicitada uma produção textual final (pós-texto); trata-se do texto final produzido pelos alunos com base nas aprendizagens realizadas durante o processo. Este texto pode ser a reescrita do texto inicial, ou de um novo texto para responder ao mesmo problema comunicacional inicialmente apresentado. Tal produção textual pode ser avaliada sumativamente – se se pretender –, já que, desta vez, se avaliaria o texto que os alunos conseguiram fazer após terem sido submetidos a um ensino sistemático do gênero textual.

### **3.1 Uma pesquisa sobre o (eventual) papel transformador de uma ferramenta de ensino nas práticas de professores e no objeto ensinado: os objetivos**

Como elemento norteador de nossa pesquisa, temos a questão: qual a eventual ação que uma nova ferramenta de ensino mobilizada pelo professor pode ter quer nas suas práticas, quer no próprio objeto ensinado em sala de aula? Almejamos, assim, compreender como uma nova ferramenta de ensino pode ou não contribuir para modificar a própria *praxis* e a forma como o docente vê o objeto trabalhado, para além de procurarmos aceder à forma como se configura, através das práticas docentes, esse mesmo objeto.

### **3.2. O dispositivo de pesquisa**

A fim de averiguar tais eventuais transformações, gravamos audiovisualmente uma série de aulas de seis professores de língua portuguesa, em turmas do 6º ano de escolaridade, de escolas do distrito de Aveiro, em duas fases distintas.

Na primeira fase, no decurso do segundo período do ano letivo de 2005/2006, cada professor ensinou a produção do artigo de opinião segundo a sua própria planificação. Na segunda fase, no decurso do terceiro período do mesmo ano letivo, cada docente trabalhou o mesmo objeto, mas agora com a ferramenta de ensino facultada pela investigadora – uma sequência didática, elaborada por esta última, distribuída em impresso e em CD-ROM, algumas semanas antes<sup>2</sup>. Complementarmente, também se realizaram entrevistas antes e após cada um dos

momentos, tendo a última entrevista incluído excertos fílmicos previamente selecionados pela investigadora, de acordo com critérios definidos pela mesma.

Com a primeira entrevista, antes da primeira fase do trabalho em sala de aula, visamos, por um lado, caracterizar os professores-colaboradores, através da obtenção de determinados dados pessoais e profissionais, e, por outro, ouvi-los a respeito da organização do seu trabalho didático em termos do ensino da produção escrita (ano letivo de 2005/2006), bem como, ainda, conhecer como decorre, habitualmente, se fosse esse o caso, o ensino da produção da escrita do artigo de opinião (concernente, também, ao ano letivo de 2005/2006) e a planificação didática a levar a cabo na primeira fase da pesquisa empírica e a respetiva justificação. Por seu turno, a terceira entrevista, que correspondeu à entrevista antes da segunda fase de trabalho em sala de aula, tinha como objetivos não somente de aceder à reação dos professores-colaboradores em relação ao procedimento, em si mesmo, da sequência didática e aos materiais propriamente ditos que lhes haviam sido entregues pela investigadora, como também conhecer a planificação construída por cada professor para o ensino da produção da escrita do artigo de opinião com/a partir da sequência didática facultada. Em relação à segunda e à quarta entrevistas, realizadas após cada uma das duas fases de trabalho em sala de aula, cumpre referir que, com elas, se almejou conhecer a reação dos professores-colaboradores a cada uma das fases, efetuando-se um primeiro balanço. Sublinhe-se que a entrevista que incluía o visionamento de excertos fílmicos previamente selecionados pela investigadora visava, *grosso modo*, conhecer a reação dos professores à observação dos próprios segmentos fílmicos escolhidos.

### **3.3. O estudo de (um) caso – apresentação de alguns resultados sobre cada uma das sequências de ensino**

Os resultados aqui apresentados, a título meramente exemplificativo, são relativos a duas sessões de quarenta e cinco minutos cada uma, sendo uma das sessões tirada da primeira fase e a outra da segunda fase, lecionadas por uma das professoras-colaboradoras. A escolha da sessão para ilustrar o trabalho da primeira fase da professora em questão não levantou quaisquer problemas; isto porque a docente tinha realizado esta fase em apenas (“apenas”, aqui, sem qualquer cunho apreciativo) quarenta e cinco minutos. Por seu turno, como, para procedermos a um trabalho comparativo, decidimos que seria preferível escolher uma outra sessão da

segunda fase de trabalho também de quarenta e cinco minutos, tivemos de proceder a uma escolha aleatória, já que a docente realizara este (segundo) ensino durante quatro blocos de noventa minutos e mais uma sessão de dez minutos. Assim sendo, tendo excluído a última sessão de dez minutos, escolhemos, ao acaso, de entre as oito sessões de quarenta e cinco minutos possíveis, uma delas. Estas são, então, as duas sessões que aqui serão objeto de análise: i) primeira e única sessão da primeira fase do trabalho (de quarenta e cinco minutos); ii) primeiros quarenta e cinco minutos da primeira sessão (de noventa minutos, na totalidade) da segunda fase do trabalho. E, naturalmente, numerosos poderiam ser os elementos a focar nesta nossa contribuição, a fim de responder às nossas questões investigativas. Porém, neste momento, centraremos a nossa atenção: i) na estrutura de cada uma das sequências de ensino; ii) nas instruções de escrita dos textos.

### 3.3.1. A estrutura de cada uma das sequências de ensino

Interessa-nos apreender a estrutura de cada uma das sequências de ensino, de modo a conhecer como a professora organiza o seu trabalho em cada fase e como é que o ensino realizado *apresenta* o objeto em causa. Para tal, listamos, nos quadros a seguir apresentados, o que de mais relevante aconteceu em cada sessão. É importante sublinhar que este trabalho não foi feito com o intuito de se apresentar, fielmente, a organização sequencial e hierárquica de cada sessão, em que há uma atividade maior, que se pode subdividir em outras menores. Moveu-nos, apenas, o desejo de, ainda que de uma forma simples, (mais) ligeira, conseguirmos representar a estrutura da cada uma das sequências de ensino, de uma forma geral, admitimo-lo, sem qualquer preocupação, portanto, em fornecer divisões e subdivisões hierarquizadas. A acrescentar, igualmente, que utilizaremos notas de rodapé para, designadamente, explicitar um ou outro aspecto que consideremos assaz pertinente registar.

#### Fase 1 – Primeira (e única) sessão, de 45 minutos

Tempo	Organização da sequência de ensino
0'00" <sup>3</sup>	Instalação, abertura da lição
1'24"	Leitura, em voz alta, por aluno, de texto narrativo sobre tema em análise <sup>4</sup>
7'34"	Formulação de perguntas sobre o texto <sup>5</sup> e diálogo sobre o tema <sup>6</sup>
18'49"	Leitura, em voz alta, por aluno, de notícia, com pedido de sinónimos para determinados vocábulos desconhecidos e explicação do que significam
23'52"	Leitura, em voz alta, por aluno, da instrução de escrita

24'07"	Explicação da tarefa de escrita pela professora; enunciação de aspetos a ter em conta aquando da escrita do texto
30'46"	Escrita do texto

### Fase 2 – Primeiros 45 minutos da primeira sessão

Tempo	Organização da sequência de ensino
0'00"	Instalação
55"	Entrega “[d]aquelas composições”, “[d]aqueles textos de opinião [...] sobre a discriminação” <sup>7</sup> e, em simultâneo, correção, individual, dos erros ortográficos assinalados em cada texto
3'32"	Leitura, em voz alta, de dois textos pelos respetivos autores
4'42"	Balanço geral, pela professora, das opiniões presentes nos textos entregues e diálogo com a turma ainda sobre as mesmas
6'33"	Diálogo sobre a argumentação no quotidiano e sobre o artigo de opinião e diálogo sobre as mesmas e sobre os próprios textos
18'49"	Apresentação do projeto final de escrita a realizar <sup>8</sup>
	Leitura de ficha de trabalho com textos de opinião
28'	Perguntas a partir e sobre os três textos de opinião <sup>9</sup>
	Diálogo sobre a estrutura do artigo de opinião <sup>10</sup>
33'04"	Escrita, no quadro, pela professora, da estrutura do artigo de opinião e, em simultâneo, continuação do diálogo sobre a mesma
35'34"	Síntese oral, pela professora, das partes constitutivas do artigo de opinião
43'34"	Resolução de uma ficha <sup>11</sup>

Uma nova ferramenta de ensino foi introduzida na fase dois. E o que dizer a respeito da estrutura de cada uma das sequências de ensino? Houve ou não alterações? Em primeiro lugar, uma palavra para o fato de, desde já, admitirmos uma possível subjetividade na *dissecação* de cada sessão, cujos resultados apresentámos nos quadros anteriores. Porém, tal também faz parte do trabalho de qualquer investigador. Em segundo lugar, estamos também conscientes de que estes quadros parecem deixar entrever, talvez, mais diferenças do que semelhanças entre o que aconteceu em cada uma das fases. Todavia, a verdade é que também existem semelhanças – em termos de práticas e, igualmente, no plano do objeto ensinado. No entanto, consideramos que, nesta nossa contribuição, talvez interessasse pôr a tónica nas diferenças identificadas, até porque a identificação das semelhanças exigiria que também aqui se analisasse mais explícita e demoradamente os próprios discursos proferidos em sala de aula e em situação de entrevista – o que, na verdade, aqui não pode ser feito. E, além disso, talvez esta tónica, agora, nas diferenças nos seja particularmente interessante por nos questionar, enquanto professores, sobre o que está (pode estar) em jogo, quando mobilizamos uma ou outra ferramenta de ensino. Feitas estas ressalvas, damos então início à comparação entre as duas organizações sequenciais.

Na sessão da primeira fase, a partir de uma leitura geral do respetivo quadro, somos levadas a constatar que, de fato, parecem ser os dois textos fornecidos à turma a guiar a sucessão dos diferentes momentos da sequência. O que, em boa verdade, (até) é uma prática habitual – mas já não é tão habitual o não se ter seguido o tradicional percurso do mais simples para o mais complexo, em termos dos textos fornecidos, já que o primeiro texto era de uma maior complexidade em relação ao segundo. A análise desta sessão aponta-nos o seguinte *caminho*, que parece ter sido seguido pela professora: leitura de textos, formulação de perguntas de interpretação, diálogo sobre o tema e escrita de um texto, na qual parece culminar todo o trabalho. A tónica parece assim estar colocada na compreensão dos textos facultados, o que parece funcionar como condição *sine qua non* para a escrita do texto, no final do trabalho. Trabalho este a que se faz referência apenas no momento que antecede, imediatamente, a escrita do texto. Fato(s) este(s) que contrasta(m) com o que acontece na fase dois.

Na sessão desta fase, há a preocupação da docente em dar a conhecer aos alunos o projeto de escrita – da turma –, explicitando, designadamente, o objetivo e o destinatário do texto a produzir. E assim se cria, na turma, a necessidade da escrita do artigo de opinião, o que, convenhamos, parece ter constituído uma motivação extra para os próprios alunos. À semelhança do que acontece na sessão da fase um, são igualmente apresentados textos, mas, desta vez, estamos perante textos iguais/semelhantes aos que se pretende que a turma consiga produzir. O texto, agora, já não parece funcionar como um pretexto. Há, nesta fase, um aturado trabalho sobre as características dos textos de opinião apresentados. A professora segue, assim, pelo menos, em grande parte, o proposto na sequência didática recebida, embora, naturalmente, dela se tenha apropriado de forma específica – infelizmente, não poderemos aqui abordar a apropriação feita pela docente.

### **3.3.2. As instruções de escrita dos textos**

Naturalmente, o já exposto permite igualmente verificar duas maneiras diferentes de se abordar o texto em causa, pela forma como ele foi apresentado à própria turma. Se bem que se poderia recorrer, ainda, a muitos outros dados para se (re)comprovar tal afirmação, escolhemos apresentar também aqui as próprias instruções de escrita de texto, de cada uma das sequências de ensino.

### Instrução de escrita da fase 1

Elaborar um pequeno texto com a tua opinião sobre as atitudes dos jovens portugueses referidas nos textos lidos.

### Instrução de escrita da fase 2

O Conselho Executivo lançou um desafio para conhecer a opinião dos alunos do Ensino Básico sobre o destino ideal para uma semana de férias: Férias no campo ou na cidade?  
O que tens de fazer é escrever um texto, em que apresentes a tua opinião sobre o assunto, para convencer os teus colegas de turma e de outras turmas sobre o local que consideras ser mais divertido.  
Os dois melhores textos serão afixados no placar da escola.

As diferenças em termos da conceção de artigo de opinião parecem evidentes. Na primeira, parece estarmos perante, talvez, uma conceção de texto menos “viva”, em que não há qualquer menção à situação de comunicação, ao objetivo, ao destinatário, ao papel do aluno enquanto escreve. O que contrasta com a segunda instrução apresentada, em que a tónica na ideia de convencer também não pode ser ignorada.

Uma leitura da transcrição da sessão da primeira fase permite verificar que tais diferenças se repercutiram, também (e obviamente), na forma como a turma recebeu o trabalho a fazer. Em que sentido? Na medida em que as dúvidas sentidas pela turma, quanto ao texto a escrever, foram significativamente maiores aquando da primeira fase. A título exemplificativo, reproduzimos dois excertos com algumas das interações ocorridas a este propósito.

#### Excerto 1

Prof: *Portanto vamos escrever um texto, em que vocês vão dar a vossa opinião sobre este assunto.*

Al3: *É para dar a opinião sobre a discriminação?*

Prof: *A discriminação.*

Prof: *O racismo não (...) vocês neste pequeno texto – não é numa frase; é num pequeno texto – , vão dar a vossa opinião, vão falar dizendo qual é, vão escrever a vossa opinião sobre o assunto da discriminação ao nível de escola, ou seja, o que é que vocês acham sobre este (...) sobre o ter ou não ter na escola meninos diferentes (...) ou de outras raças, ou deficientes, ou seropositivos, etc.*

## Excerto 2

Joa: *Que opinião é que eu dou?*

Al7: *A tua.*

Prof: *A tua, claro.*

Joa: *Como? Ai, como texto vou dar a minha opinião.*

Prof: *Sim; o que é que tu achas deste assunto?*

Joa: *Ah sou... isso é uma palavra.*

Prof: *É uma palavra não; então que é que tu achas deste assunto?*

Joa: *Qual deles?*

Prof: *Do assunto da discriminação do racismo.*

Os excertos parecem ser elucidativos. No entanto, incidimos por essa razão a nossa atenção sobre o seguinte: na sessão da primeira fase, à pergunta da docente sobre «então que é que tu achas deste assunto?», responde o aluno «*qual deles?*», o que mostra, portanto, que a turma tem dúvidas. Sobre o que, em concreto, deverão escrever? Porém, e afinal, na instrução de escrita, fala-se em “atitudes”; oralmente, fala-se em “discriminação”, em “racismo” e em outros mais vocábulos e situações que a professora apresenta como que para *motivar* a escrita do texto. Situações estas que terão então motivado tais hesitações, por parte dos discentes e que não deixam de remeter para a importância decisiva de se (re)pensar muito bem (também) a instrução de escrita facultada à turma.

## Conclusão

O trabalho do professor, as ferramentas de ensino e o objeto ensinado em sala de aula. Três realidades estas que não há muito tempo passaram a ser objeto de investigação. Afinal, a importância que lhes está associada, em sociedades como as nossas, é indiscutível. Por outro lado, foram estas realidades que também procur(a)mos conhecer com a nossa pesquisa empírica, em que nos interess(a)mos por olhar, mais de perto, o professor, no exercício do seu trabalho, mediante as ferramentas de ensino por si mobilizadas e tendo também em atenção o próprio objeto ensinado em sala de aula. E acreditamos que, na verdade, a apresentação desta pesquisa e de alguns resultados obtidos tenha sido suficiente para despertar a curiosidade por uma linha de investigação ainda em desenvolvimento, cujo interesse parece ser, porém, incontestável. E não queremos terminar sem deixar uma palavra

de agradecimento a todos os professores que nos ousaram abrir a porta das suas salas de aula, que se disponibilizaram a conceder-nos as entrevistas planificadas. Enfim, aos professores que responderam, positivamente, ao dispositivo metodológico montado. O nosso mais sincero obrigada.

## **Notas**

\* Luísa Álvares Pereira é doutora em Didática do Português e professora da Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: lpereira@ua.pt

\*\* Luciana Graça é doutora em Didática de Línguas e cursa o pós-doutorado com bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal. E-mail: lucianagraça@ua.pt

<sup>1</sup> Não obstante a diversa terminologia existente – é o caso, por exemplo, de “artefacto”, de “instrumento” e de “ferramenta” – para designar o que se encontra a mediar o trabalhador e aquilo que ele produz, utilizaremos, nesta nossa contribuição, o termo “ferramenta”, com base em determinadas opções teóricas, que, infelizmente, não cabem nesta apresentação (Graça, 2010).

<sup>2</sup> Ainda que não nos possamos alongar sobre a escolha de uma sequência didática e não de uma outra qualquer ferramenta de ensino a ser facultada aos professores, referimos, por agora, apenas o facto de que, como tínhamos levantado a hipótese de que as práticas docentes da primeira fase seriam (mais ou menos) próximas das práticas tradicionais no que se refere ao ensino da escrita do artigo de opinião, considerámos que o procedimento da sequência didática ofereceria atividades (muito) diferentes do realizado anteriormente, o que, em nosso entender, serviria para provocar (porventura, mais facilmente) uma mudança, a vários planos, junto dos professores. Em relação à sequência didática propriamente dita, ainda que não a possamos aqui descrever, referimos, tão-só, que, nesta ferramenta de ensino, ocuparam um lugar relevante, por exemplo, a estrutura textual e os organizadores textuais.

<sup>3</sup> O sinal ” designa os segundos e o sinal ’ designa os minutos.

<sup>4</sup> Texto aquele já conhecido pela turma, por ter saído no teste – prova esta realizada no próprio dia da sessão em causa, da parte da manhã.

<sup>5</sup> Eis algumas das perguntas formuladas pela docente: O que é que diz no texto? Conta-nos o quê? Qual é o tema que nós temos no texto?

<sup>6</sup> Com, inclusive, referência ao dia internacional da discriminação, coincidente com o dia da própria sessão.

<sup>7</sup> Textos escritos na primeira fase do projeto.

<sup>8</sup> Ouçamos a apresentação do projeto pela própria docente: vamos pôr como hipótese que o presidente do conselho executivo vai deixar que os sextos anos façam uma visita de estudo; então o que é que vocês têm de fazer é tentar convencer os colegas da turma e das outras turmas sobre se vamos escolher um destino que fica na cidade, ou no campo.

<sup>9</sup> Exemplos de perguntas formuladas: Qual é o meio de comunicação de onde foi retirada esta página? Qual o nome desta rubrica? Destina-se a quem? Quem é que é o destinatário? Qual o objetivo que tinham?

<sup>10</sup> A abordagem da estrutura do texto é antecipada por ter sido identificada por um aluno.

<sup>11</sup> A ficha em questão visava a procura de informações nos textos lidos, a compreensão de conteúdo textual e a delimitação das diferentes partes do texto.

## **Referências**

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

BRONCKART, J.-P. & LAF (org.). **Agir et discours en situation de travail** (Vol. 103). Genève: Université de Genève, FPSE, 2004.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné suivie de Un exemple d'analyse de la transposition didactique. Grenoble: La pensée sauvage, 1991.

CORDEIRO, G, AZEVEDO, I. DE, MATTOS, V. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. **Calidoscópico**, vol. 2, n. 1, 29-42, 2004.

CORDEIRO, G., SCHNEUWLY, B. La mise en activité de deux objets d'enseignement en classe de français: le texte d'opinion et la subordonnée relative. In: **Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF**, Québec, 26 au 28 août 2004, 2004.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. **Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit**. Bruxelles: Editions De Boeck, 2001.

DUSSAULT, G., LECLERC, M., BRUNELLE, J., & TUCOTTE, C. **L'analyse de l'enseignement**. Québec: Les Presses de l'Université du Québec, 1973.

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

GRAÇA, L., & PEREIRA, L. Á. Algumas determinantes de sucesso no ensino da língua. **Palavras**, n. 28, 49-61, 2005.

GRAÇA, L., & PEREIRA, L. Á. Écrire ensemble pour mieux réécrire. **Caractères**, 24, 49-56, 2006.

LEAL, T., & MORAIS, A. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

M. E. **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais** Lisboa: ME-DEB, 2001.

MACHADO, A. R.. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MARX, K. **Le capital**. Paris, 1867/1976.

PEREIRA, L. Á. **Das palavras aos actos**: ensaios sobre a escrita na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

PEREIRA, L. Á. **Escrever em Português: Didáticas e Práticas**. Porto: Edições Asa, 2000.

PEREIRA, L. Á., & GRAÇA, L. Interacção e mediação didáctica de géneros discursivos no ensino da escrita. In: **III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem, Congresso Internacional Linguagem e Interacção**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em Porto Alegre, 2005.

PEREIRA, L. Á., ALEIXO, C., CARDOSO, I. & GRAÇA, L. The teaching and learning of writing in Portugal: the case of a research group. In: Bazerman, C., Krut, R, Lunsford, K, McLeod, S, Null, S., Rogers, P. e Stansell, A. (org.). **Traditions of Writing Research**. Oxford: Routledge, 2010, p. 58-70.

PLANE, S., & SCHNEUWLY, B. Regards sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage. **Repères**, 22, 3-17, 2000.

SCHNEUWLY, B. & THEVENAZ-CHRISTEN, T. (org.). **Analyse des objets enseignés: le cas du français**. Bruxelles, De Boeck, 2006.

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

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**. Université de Paris V, Paris, 1975.

WIRTHNER, M., & SCHNEUWLY, B. Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement: l'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In C. Moro & R. Rickenmann (org.), **Situation éducative et significations**, p. 107-133, Bruxelles: De Boeck Université, 2004.

Recebido em: junho de 2014.

Aprovado em: outubro de 2014.