

**TRABALHO DOCENTE, OBJECTO ENSINADO
E FERRAMENTA DE ENSINO.
UMA TRÍADE EM (INTER)ACÇÃO SOB ANÁLISE**

LUCIANA GRAÇA

(Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro)

LUÍSA ÁLVARES PEREIRA

(Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro)

ABSTRACT: In this contribution, we focus our attention on the teaching tools. We aim to analyse how the introduction of a new teaching tool (a didactic sequence), in classes, by the teacher, can operate changes both in teacher practises and in the taught object itself. Our research was developed around the opinion text writing, in six 6th grade classes of Portuguese Language of Basic Education. In this text, after a brief presentation of the main theoretical fields of our research, we describe the plan of the empirical research and some results of a preliminary analysis.

KEYWORDS: teaching work; didactic tool; didactic sequence; taught object; opinion text writing.

1. Notas introdutórias

A presente contribuição inscreve-se num dos eixos de desenvolvimento possível de novos trabalhos empreendidos na esteira do interaccionismo sociodiscursivo (doravante, ISD), apontados por Bronckart (2004; 2006). A saber, na fileira de trabalhos de ordem didáctica; mais propriamente, no quadro das pesquisas concernentes às condições do “trabalho real” em sala de aula, com, nomeadamente, uma “analyse *in vivo* de la manière dont l’enseignant organise son activité quotidienne” (Bronckart, 2004: 121-122). Na nossa pesquisa, atribuímos também grande relevância às ferramentas de ensino utilizadas em sala de aula e aos objectos efectivamente ensinados *in loco*.¹

¹ Na continuidade dos trabalhos que, nas palavras de Bronckart, representariam a segunda e a terceira etapas das pesquisas em didáctica de línguas.

O intuito deste nosso texto consiste, precisamente, numa (breve) apresentação desta nossa pesquisa empírica. Como decorre, habitualmente, o ensino da escrita do texto de opinião? Qual a acção que uma nova ferramenta de ensino – no caso, uma sequência didáctica (Dolz & Schneuwly, 1996; Pereira, 2000; Cordeiro *et al.* 2004; Dolz & Schneuwly, 2004) –, mobilizada pelo docente, em sala de aula, pode exercer quer nas próprias práticas de ensino, quer no objecto ensinado? Este é, *grosso modo*, o questionamento orientador da nossa investigação, a que reconhecemos uma considerável pertinência no nosso contexto educativo, em que o manual ainda impera, em que os resultados de exames nacionais em termos da produção escrita continuam a não ser animadores e em que o número de novos materiais didácticos e paradidácticos é cada vez maior. Daí que nos unamos a Bronckart (2004: 121), quando avança que “il est nécessaire de poursuivre le travail de conception, d’expérimentation et de mise à disposition des enseignants de méthodes adaptées à ces programmes”. E, desta feita, consideramos poder (vir a) estar em condições de contribuir para uma reflexão em torno do que pode estar em causa aquando da escolha de uma determinada ferramenta de ensino em detrimento de outra.

2. Ferramenta de ensino no trabalho docente e no objecto ensinado. Qual a (inter)acção?

A consideração da actividade de ensino como um verdadeiro trabalho é relativamente recente (Bronckart & LAF, 2004; Bronckart, 2006; Tardif & Lessard, 1999; Pereira, 2000; Graça & Pereira, 2007; Schneuwly 2000; Machado 2004), embora se tenha vindo a assistir a um crescente interesse pela análise dos contextos quotidianos em que se movem os profissionais da educação, a fim de melhor descrever e compreender a sua actividade, na especificidade – e “opacité” (Bronckart, 2006) – que caracteriza tais situações. Ultrapassou-se, assim, o enorme e continuado enfoque analítico, de uma forma quase exclusiva, na actividade do aluno, bem como, nomeadamente, nas interações professor-aluno, nas relações com os colegas docentes e na avaliação. Para esta significativa inflexão, Bronckart enuncia dois grandes factores. Por um lado, “l’*évolution «naturelle» des travaux de didactique des disciplines*” e, por outro, “*la rencontre, relativement récente, entre le champ de la didactique des disciplines scolaires et celui de l’ergonomie ou de l’analyse du travail*”.

Ora, acontece que esta mudança de enfoque analítico suscitou o interesse pelas ferramentas² de ensino operacionalizadas em sala de aula, ao partir-

² 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, o objecto de trabalho, utilizaremos sempre, nesta nossa contribuição, o termo “ferramenta”, com base em determinadas opções teóricas, que, infelizmente, não cabem nesta apresentação.

-se da ideia de que todo o trabalho se faz com a ajuda de determinadas ferramentas (situamo-nos, claramente, numa perspectiva marxista)³. Ora, ainda numa perspectiva marxista instrumental, esta mesma ferramenta, para além de transformar o objecto sobre que se aplicaria, também teria uma acção sobre aqueles que a usam (Rabardel, 1997).

A hipótese de partida relativa à transformação do objecto de ensino pela ferramenta (res)suscitou, precisa e designadamente, o interesse pelo próprio objecto ensinado em sala de aula (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006). Objecto investigativo este para o qual alguns autores (Schneuwly, 2000; Tardif & Lessard, 1999; Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005: 79) já vinham chamando a atenção. Problemática esta do objecto ensinado que é aqui por nós abordada do ponto de vista da transposição didáctica (Chevallard, 1991), identificando-se, neste processo, dois níveis. No primeiro nível, os conhecimentos científicos transformam-se em objectos de ensino (referenciais curriculares, livros didácticos...). No segundo nível, os objectos de ensino são reconstruídos e reconfigurados na interacção didáctica, transformando-se em objectos efectivamente ensinados, sendo este o nível menos estudado (Garcia-Debanc, 2006: 113). Por outras palavras, e de uma forma mais sintética, temos que, por um lado, existe o objecto tal como se encontra prescrito nos documentos oficiais, nos programas. Por outro lado, o objecto didactizado pelos textos pedagógicos. E, finalmente, encontramos o objecto ensinado, em sala de aula, que equivale ao que se poderia designar, segundo alguns autores, de “currículo efectivo”. Ora, é também no quadro desta problemática que situaremos o nosso trabalho empírico, mais à frente apresentado.

Esta linha de pesquisa vem assim colmatar a lacuna relativa ao facto de que “la plupart des travaux portant sur les processus d’enseignement sont axés sur des questions de forme, c’est-à-dire sont conçus comme si l’objet de l’enseignement était l’interaction” (Schneuwly, 2000: 20), sendo que “[t]out se passe comme si les contenus étaient secondaires, n’avaient pas d’effet en tant que tels sur les interactions, comme si ces interactions même étaient l’objet de l’enseignement, comme si le contenu du curriculum était essentiellement le rapport entre enseignant et élève” (*ibidem*).

É precisamente nesta linha teórica que desenvolvemos uma pesquisa empírica interessada em compreender como uma determinada ferramenta de ensino pode contribuir para modificar as práticas habituais de ensino de um dado objecto e a própria forma como os professores concebem/vêm esse mesmo objecto, atentando, ainda, na forma como esse objecto de ensino é (re)configurado através das práticas docentes.

³ Segundo Marx, o trabalho é constituído por três elementos: a actividade pessoal do homem, o objecto sobre o qual o trabalho age e o meio pelo qual ele age. Marx define o terceiro elemento da seguinte forma: “une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l’objet de travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet. Il utilise les propriétés mécaniques, physiques et chimiques des choses, pour le laisser agir comme moyens de pouvoir sur d’autres choses, selon les fins qu’il vise.” (Marx, 1867/1993).

Temos assim em conta as mediações formativas ocorridas nos sistemas educativos, enquanto, na verdade, lugar maior (e universal) de formação nas sociedades contemporâneas (Pereira & Graça, 2007).

3. Pesquisa empírica sobre o papel (transformador?) da ferramenta de ensino

A pesquisa aqui descrita integra a parte empírica do nosso projecto de doutoramento, em desenvolvimento desde 2005 e, ainda, em curso.⁴ Apresentamos, de seguida, alguns dos principais elementos que a descrevem.

3.1. Objectivo central

O objectivo capital da nossa pesquisa reside na (eventual) acção de uma nova ferramenta de ensino – uma sequência didáctica (Dolz & Schneuwly, 2004; Pereira, 2001), construída para o ensino da escrita do texto de opinião – não só sobre as práticas docentes, como também sobre o próprio objecto efectivamente ensinado em sala de aula. Com esse intuito, concebemos o seguinte dispositivo metodológico, que apresentaremos no subcapítulo seguinte.

3.2. Plano geral da pesquisa

O dispositivo metodológico montado é complexo. Os conjuntos de dados recolhidos são diversos. A figura abaixo dá justamente conta dessa complexidade e diversidade. Ei-la.

⁴ O nosso projecto de doutoramento conta com o financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (POCTI 2010).

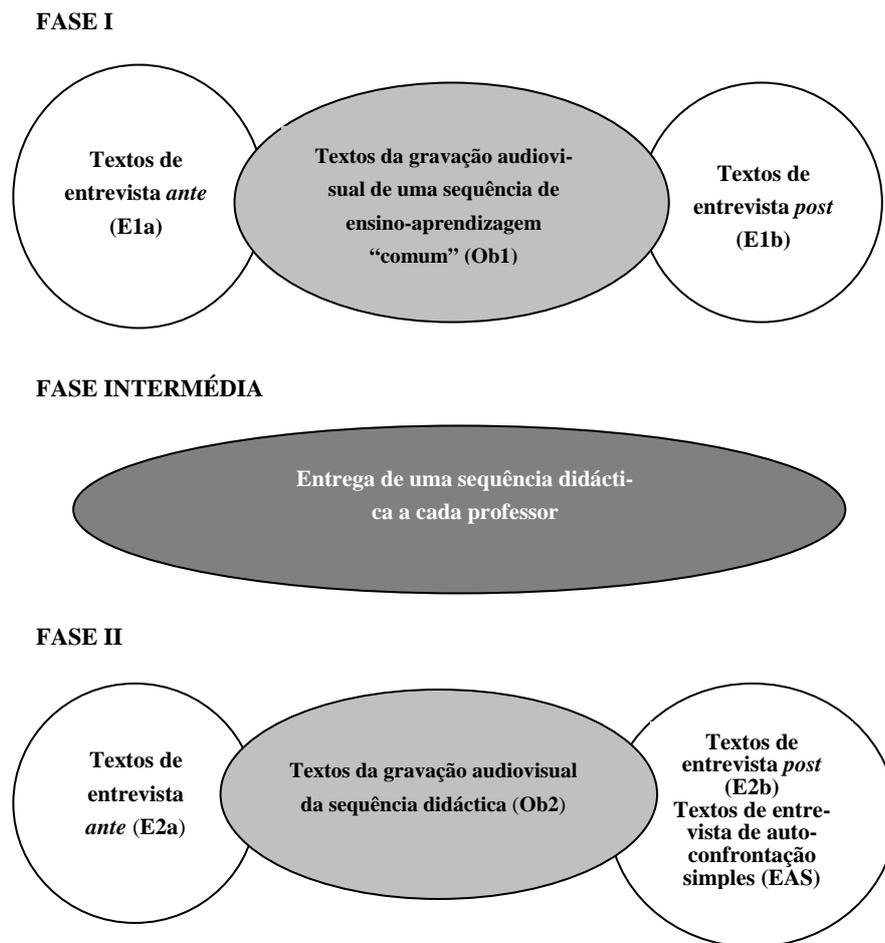


Figura 1: Plano geral da pesquisa

A nossa pesquisa empírica comporta, portanto, duas grandes fases e uma fase – ou momento –, digamos assim, intermédia. Na primeira fase, cada professor ensina o objecto em causa segundo a sua própria planificação. Cabe-lhe definir, designadamente, a duração, os materiais eventualmente a utilizar em sala de aula. Por seu turno, na segunda fase, o ensino é ministrado sobre o mesmo objecto, mas, desta vez, com/a partir da nova ferramenta didáctica facultada pela investigadora. As indicações temporais continuam a não ser dadas ao docente, nem, refira-se, na própria sequência didáctica distribuída.

Complementarmente, entrevistas de explicitação, semi-dirigidas, antes e após cada um dos dois grandes momentos foram ainda realizadas, com

objectivos distintos⁵. Antes do *terminus* da pesquisa, uma outra entrevista, também semi-dirigida, foi realizada. Entrevista esta com algumas especificidades. Em boa verdade, aproxima-se das entrevistas de autoconfrontação – no caso, simples. Todavia, introduzimos algumas diferenças em relação às entrevistas de autoconfrontação *típicas*. Eis algumas dessas diferenças aqui registadas a título meramente exemplificativo.

Isolámos alguns elementos, contrariando o modelo original, o que nos levou, inclusive, a designar estas entrevistas, ainda que provisoriamente, de *entrevistas de autoconfrontação segmental/episódica*. Isto porque a nossa atenção recai, precisamente, sobre determinados segmentos, episódios que nos permitam questionar a respeito do que foi *feito* – e, naturalmente, *dito* –, em sala de aula e, ainda, *dito*, em situação de entrevista. As perguntas focam quatro grandes *tópicos*; a saber, as tarefas consideradas, por cada docente, como as mais importantes em cada uma das duas fases (a), o próprio objecto ensinado (b), situações/aspectos diversos, específicos a cada professor (c) e, finalmente, e eventualmente, situações/aspectos diversos sobre que o entrevistado queira pronunciar-se. Nestas entrevistas, as perguntas são feitas com base em diversas fontes de dados, apresentadas aos entrevistados. A estes últimos são apresentados extractos filmicos, assim como, por vezes, tão-só, transcrições do que aconteceu *in loco* e materiais utilizados em sala de aula. Como a tónica está colocada na eventual acção transformadora da ferramenta de ensino, procuramos sempre apresentar para os *tópicos a, b e c*, em simultâneo, extractos e/ou outros quaisquer materiais das duas grandes etapas de trabalho. Acreditamos que, desta forma, facilitamos a identificação das grandes diferenças e/ou similitudes e/ou “imudanças” – se este neologismo nos é permitido.

Uma outra diferença considerável assenta no facto de que estas entrevistas não apresentam, contrariamente ao modelo *típico*, um carácter clínico-desenvolvimental. Não era nosso intuito, de facto, analisar os eventuais efeitos formativos destas entrevistas. O que, todavia, não significa que tal não tenha ocorrido. Mas a verdade é que o nosso grande interesse assentava em dirigir a atenção dos professores para determinados segmentos/episódios que nos pudessem fazer aceder a comentários a respeito da eventual acção

⁵ Em **E1a**, procurámos, fundamentalmente, caracterizar os professores-colaboradores, através da obtenção de determinados dados pessoais e profissionais, para além de também termos procurado conhecer a organização do seu trabalho didáctico em termos do ensino da produção escrita (ano lectivo de 2005/2006) e a forma como decorre, habitualmente – se fosse esse o caso –, o ensino da escrita do texto de opinião (concernente, também, ao mesmo ano lectivo) e a planificação didáctica a levar a cabo na primeira fase da pesquisa empírica e a respectiva justificação. Em **E2a**, visámos, *grosso modo*, aceder à reacção dos professores-colaboradores não só em relação ao próprio procedimento, em geral, da SD (apresentação da situação de comunicação, produção textual inicial, módulos, produção textual final), como também ao exemplo de SD construída a ser utilizada pelos docentes na segunda fase. Por outro lado, visámos igualmente conhecer a planificação construída por cada professor para o ensino da escrita do texto de opinião com/a partir da SD facultada. Em **E1b** e em **E2b**, interessou-nos conhecer a reacção dos professores-colaboradores a cada uma das fases, efectuando-se um primeiro balanço.

transformadora da ferramenta de ensino nos dois grandes planos em questão. Visávamos, de facto, e sobretudo, procurar compreender melhor determinados aspectos, mormente, ocorridos em sala de aula, que nos pudessem ter suscitado questionamentos diversos.

3.3. Resultados exemplificativos da análise.

Os resultados que aqui são expostos apresentam duas grandes limitações. Por um lado, ainda que o método de análise não esteja completamente definido, sabemos já que os dados recolhidos serão por nós submetidos a diversas e complementares análises, desde uma perspectiva mais macro a uma mais micro, ou, se quisermos, de uma análise mais externa das sessões lectivas a uma análise interna com recurso, (eventualmente) nomeadamente, aos textos produzidos em situação de entrevista. No entanto, disso não poderemos ainda aqui dar conta. Por outro lado, os resultados a seguir explicitados pertencem, na totalidade, a apenas uma das professoras-colaboradoras.

3.3.1. O caso seleccionado para estudo

Caracterização da professora

A nossa atenção, nesta contribuição, recai sobre a pesquisa realizada junto da professora-colaboradora por nós designada de “RG”⁶. Eis alguns dos elementos que concorrem para uma sua caracterização profissional, ainda que sintética, tendo tais dados sido recolhidos aquando de E1a.

Professora/ Traços caracterizadores	RG
Idade	36 anos
Formação inicial	português, inglês
Ensino em LP	11 anos
Experiência no 6.º ano de escolaridade do Ensino Básico	5 anos

Quadro 1. Caracterização da professora

Duração das sequências de ensino

A duração das sequências de ensino, de cada fase, é feita com base no número de sessões de quarenta e cinco minutos cada uma⁷.

FASE I	FASE II
RG 1	RG 8

Quadro 2: Número de sessões de cada fase

⁶ Utilizou-se a primeira letra do primeiro nome e do sobrenome para nomear a docente.

⁷ Na segunda fase, houve uma sessão de RG com duração de 10 minutos.

Indiscutível é desde já a diferença no que concerne, então, à duração de cada fase de trabalho. Ouçamos RG, em E1a, quando apresenta as razões da duração da primeira fase. Diz a docente: “além (...) das dificuldades que (...) tive (...) em encontrar os materiais/ agora també:m/ para o final do períOdo/ é um bocado complicado em termos de: (.hhh) de TEMpo/ (...) porque vou ter que dar teste::/ hã ter a aula de correcção do te:ste”.⁸ Estes são, então, os dois factores avançados para essa duração que, mais à frente, a docente acaba mesmo por considerar “ideal” para o sexto ano: “talvez porque: não seja um tema que se: habitualmente trate:: exhaustivamente numa aula/ (.hhh) eu pensei que quarenta e cinco minutos para o sexto ano seria o ideal”. E, mesmo em E1b, RG mantém a sua posição inicial: a duração – prevista e efectiva – foi suficiente para o ensino-aprendizagem da escrita do texto de opinião. A justificação é explícita: “porque: como houve aquele pequeno debate/ inicial/ acho que depois que foi mais fácil para os alunos escreverem o texto/ (.hhh) até porque eles como já escreveram outros textos/ hã/ sabe:m mais ou menos redigir um texto (...) já: escreveram outros textos (...) narrativos/_que já temos feito nas aulas/ e portanto ele:s escrever um texto sabem”. O contacto com uma nova ferramenta de ensino altera a posição da professora, que passa a dedicar, efectivamente, um maior número de sessões ao ensino do objecto em causa. Em E2a, RG prevê “talvez dois [períodos] de noventa e um de quarenta e cinco”, mas não deixa de aduzir que, se não fossem determinadas condicionantes (“estamos a chegar ao final do ano lectivo”, “ainda vamos apanhar alguns feriados”, “queria fazer um teste”), ainda dedicaria um maior número de sessões. Diferença esta que nos parece conduzir, de facto – e de novo – à extrema relevância assumida pelas ferramentas de ensino na concepção e na realização das próprias sessões lectivas.

Sessões escolhidas

Sob análise, encontra-se a primeira sessão de cada uma das duas grandes fases de trabalho de RG. Interessamo-nos, portanto, pelo que cada professor diz e faz ao iniciar o ensino de um mesmo objecto num primeiro *encontro* em sala de aula.

3.3.2. Dinâmica construída

Com base numa primeira análise das transcrições, constata-se que a dinâmica construída pela professora na sequência de ensino da primeira fase e no primeiro período da segunda grande fase se afigura como sendo indiscutivelmente distinta.

Na sessão da primeira fase, a docente colocou à turma perguntas sobre o texto já conhecido da turma, passando, de seguida, a um diálogo sobre o tema tratado. Um outro texto foi ainda lido pela turma e, também a partir

⁸ Em termos das convenções e transcrição, “/” designa uma micro-pausa e “//” traduz uma macro-pausa. As marcas “:” e “::” designam, respectivamente, alongamentos vocálicos curto e longo. As maiúsculas procuram traduzir o aumento da intensidade sonora. Por seu turno, “(.hhh)” designa uma inspiração audível.

dele, estabeleceu-se um outro diálogo sobre a mesma temática. Trabalho este sobre os dois textos que antecedeu a escrita, individual, de um texto sobre a mesma temática, antes do qual houve ainda espaço para a enunciação, pela docente, de alguns dos aspectos a serem tidos em consideração na produção textual⁹. Na primeira fase, o texto como que assume, se a comparação nos é permitida, o papel do maestro, ou da respectiva batuta no decorrer da sessão. Aos textos tudo parece encontrar-se subordinado, sendo que há um movimento extremamente similar no tratamento a que os dois textos – um “texto narrativo” e uma “notícia” – são submetidos: *grosso modo*, leitura, perguntas de interpretação e diálogo sobre o tema tratado. A tónica encontra-se, assim, mormente, nas actividades de apropriação do texto (leitura, resumo) e de comentário (perguntas de interpretação, ...), com o intuito de bem preparar os alunos na própria produção/selecção de conteúdos a integrar a produção textual. Produção textual esta que se apresenta como o corolário *natural* de todo o ensino e à qual se dedica, sensivelmente, dez minutos; duração esta tida como suficiente pela docente, em função das actividades anteriores.

Na sessão ilustrativa da segunda fase, aqui fica, igualmente, um pequeno resumo. Para além da entrega dos textos produzidos na primeira fase, em que são lidos os textos de dois alunos, RG faz ainda um balanço geral a respeito das opiniões presentes nos textos entregues, havendo ainda lugar para um diálogo com a turma sobre as mesmas. O segundo momento inicia-se com um outro diálogo, mas, agora, sobre a argumentação no quotidiano e sobre o texto de opinião. A docente apresenta à turma, de seguida, páginas de jornais com textos de opinião, o que motiva ainda um outro diálogo. Segue-se a apresentação do projecto final de escrita a realizar. Uma ficha de trabalho, com textos de opinião, é seguidamente distribuída e lida. À leitura dos textos, segue-se a colocação de perguntas várias, passando-se também ao diálogo sobre a estrutura do texto de opinião¹⁰, que é igualmente registada no quadro, pela professora. RG faz, ainda, uma síntese oral em relação às partes constitutivas do texto de opinião, terminando-se este período com a resolução de uma ficha, em que se visava, *grosso modo*, a compreensão de conteúdo textual, a procura de informações nos textos lidos e a delimitação das diferentes partes do texto. Os textos distribuídos continuam a fornecer conteúdo passível de ser integrado em textos futuros, mas servem, também, como modelo textual a ser tido em conta pela turma. Metamorfose esta que justifica a natureza distinta das novas actividades realizadas. RG segue, na

⁹ RG alerta a turma para ter atenção aos seguintes aspectos: “não se ponham a escrever sem mais menos; primeiro têm que pensar, qual é a vossa opinião, têm que pensar o que é que vão escrever, porque vocês ao escreverem o texto têm que ter uma ordem uma lógica naquilo que vão dizer (...) uma ordem lógica das ideias; têm que escrever com cuidado, escrever frases correctamente (...) é escrevermos um texto, não vamos lá pôr frases soltas; tem que ter um princípio um meio e um fim (...) tem que ter pés e cabeça o texto; têm que escrever com cuidado para não darem erros (...) têm que fazer uma pontuação correcta, têm que fazer caligrafia que eu perceba”.

¹⁰ RG antecipa a abordagem da estrutura do texto de opinião devido a esta ter sido já identificada por um aluno.

generalidade, neste período – e à semelhança do que acontece ao longo de toda a segunda fase –, o proposto na SD que lhe fora facultada, recebida, embora, naturalmente, dela se tenha apropriado de forma específica – infelizmente, não poderemos aqui abordar a apropriação feita pela docente.

3.3.3. Corporificação do objecto ensinado

Qual o objecto efectivamente ensinado, em sala de aula, em cada um dos períodos sob análise? Quais as categorias de conteúdos presentes nas diversas actividades escolares? É esta, *grosso modo*, a grande questão orientadora deste subcapítulo. Em termos dos próprios conteúdos analisados, e continuando-nos a ater às sessões lectivas atrás explicitadas, as diferenças são evidentes. Na primeira fase, RG apenas refere que os alunos, no texto, vão então “dar a vossa opinião sobre este assunto”, sendo que “têm de justificar porquê”. Porém, parece não haver, paralelamente, um trabalho aturado e efectivo sobre tais conceitos, o que ocorrerá na fase seguinte. Em relação à planificação textual, se este conteúdo está também já presente na primeira fase, distingue-se claramente da forma como esta é concebida na segunda fase e que já fica evidente pela análise da transcrição da sessão lectiva exemplificativa desta etapa. A análise da transcrição da sessão da primeira fase conduz-nos a pensar que se está perante uma planificação textual indiferenciada genealógicamente – “o texto deve ter um princípio, um meio e um fim” –, o que contrasta claramente com o que acontece na fase dois. Por outro lado, se, na primeira fase, esta dimensão apenas é referida de forma oral – à semelhança, aliás, de todas as outras que aí marcam presença –, temos, na segunda etapa – e como já ficou explícito pela sucinta descrição do primeiro período da segunda fase aqui sob análise, já um trabalho em moldes escritos. E quanto ao designado conteúdo temático, se este ocupa um papel relevante nos dois períodos, é no entanto indiscutível que, no período da segunda fase, o trabalho é complementado, nomeadamente, com a importância da argumentação, da necessidade de se convencer o Outro, da importância das finalidades comunicativas, havendo, assim, um trabalho mais específico em redor das especificidades do texto de opinião, que deixa de aparecer como um produto imediato de um trabalho (fundamentalmente) oral e de grande aposta na compreensão textual, passando a apostar-se num trabalho desenvolvido de forma (mais) progressiva.

4. Notas conclusivas

A análise comparativa por nós realizada parece, assim, revelar a acção transformadora da ferramenta de ensino quer no plano das práticas, quer no plano do objecto ensinado. Porém, se é verdade que ainda teremos de proceder a outras análises, complementares, para além de uma análise muito mais fina dos dados, a verdade é que, pese embora nos tenhamos centrado, nesta nossa contribuição, nas diferenças registadas, o trabalho analítico feito até aqui demonstra já existência de algumas invariantes, que se afiguram, tam-

bém, como realidades a que deveremos prestar igual atenção. Acresce a este trabalho, sobre os dados por nós obtidos, um trabalho igualmente interessante de comparação com estudos, muito sólidos, não só sobre o texto de opinião, como sobre o resumo de um texto informativo (nomeadamente, Aeby & Dolz, 2005; Cordeiro & Schneuwly, 2005; Dolz, Jacquin & Schneuwly 2006; Schneuwly & Cordeiro, 2005; Wirthner, 2005).

Antes de terminar, uma palavra de agradecimento aos professores-colaboradores da nossa pesquisa, que, gentilmente, nos abriram as portas da sala de aula, partilhando o que fazem e o que pensam. Obrigada pela confiança.

Referências

- Aeby, S. & Dolz, J. (2005). L'objet construit à travers l'interaction didactique: le texte d'opinion et la subordonnée relative. In Falardeau, C., Fisher, C., Simard & N. Sorin (éd). *Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, Québec 26-28 août 2004, Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale?.
- Bronckart, J.-P. & LAF (eds.), G. (2004). *Agir et discours en situation de travail* (Vol. 103). Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Bronckart, J.-P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico 2* (2), pp. 113-122.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. In Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (orgs.). Campinas: Mercado de Letras.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné avec un exemple d'analyse de la transposition didactique* (2^a ed. rev. et corr). Grenoble: La pensée sauvage.
- Cordeiro, G. S. & Schneuwly, B. (2005). La mise en activité de deux objets d'enseignement en classe de français: le texte d'opinion et la subordonnée relative. In Falardeau, C., Fisher, C., Simard & N. Sorin (éd), *Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, Québec 26-28 août 2004, *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale?*.
- Cordeiro, G. S.; Azevedo, I. C. D.; & Mattos, V. L. (2004). Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópico 2* (1), pp. 29-42.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. & Colaboradores (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J. & B. Schneuwly (1996). Genres et progression en expression oral et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux 37/38*, pp. 49-75.
- Dolz, J.; Jacquin, M. & Schneuwly, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés. Confé-

- rence présentée à la Journée *Curriculum, enseignement et pilotage*, du 10 février 2006. Genève: Université de Genève.
- Garcia-Debanc, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés: l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Étude de cas d'une séance en fin d'école primaire. In *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck, pp. 111-141.
- Graça, Luciana & L. A. Pereira (no prelo). O trabalho do professor na aquisição da escrita do texto de opinião. In *Actas do 2.º Congresso sobre Aquisição da Linguagem*. Guarda: Escola Superior de Educação da Guarda.
- Machado (2004). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- Marx, K. (1867/1993). *Le capital. Livre I*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pereira, L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. Porto: Asa.
- Pereira, L. A. (2000). Sequência didáctica. In E. Lamas (ed.), *Dicionário de metalinguagens da didáctica*. Porto: Porto Editora, pp. 439-440.
- Pereira, L. A. (2001). *Para uma didáctica textual (I): tipos de texto/tipos de discurso e ensino do português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (dirs.), *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne: P. Lang, pp. 35-49.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant: un essai didactique. *Repères* 22, pp. 19-38.
- Schneuwly, B. & Cordeiro, G. S. (2005). What object is taught in the classroom? Analysis of teaching practices on writing in French speaking Switzerland. In *Proceedings from the 9th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing* (Geneva, 20-22 September 2004). Genève: Université de Genève. (CD-ROM)
- Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, T. (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Schneuwly, B. ; Cordeiro, G. & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation (dossier Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques coordonné par Yves Lenoir)*, 14, pp. 77-93.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Wirthner, M. (2005). Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet. In Falardeau, C., Fisher, C., Simard & N. Sorin (éd), *Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec 26-28 août 2004, Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale?*.