

Implementação e avaliação de percurso didático no Ensino Superior

Implementation and evaluation of didactic pathway in Higher Education

Noémia Jorge

PLeiria-ESECS / CLUNL¹

Ema Barbosa

IPLeiria-ESECS

Bárbara Coutinho

IPLeiria-ESECS

Bárbara Pinto

IPLeiria-ESECS

RESUMO

Apresenta-se, neste artigo, uma reflexão sobre pedagogia no ensino superior, com enfoque num procedimento didático específico, denominado percurso didático (Jorge, 2019). A reflexão tem como ponto de partida uma experiência de ensino-aprendizagem ocorrida no âmbito de uma unidade curricular de uma licenciatura em Educação Básica, no 1.º semestre do ano letivo de 2022/2023. A experiência assentou na articulação entre trabalho de grupo (desenvolvido de forma autónoma e colaborativa) e feedback docente e visou a construção de um cartaz didático, teoricamente fundamentado, assentando no desenvolvimento de capacidades de teorização e de didatização.

Assumindo contornos de “estudo de caso”, a reflexão é sustentada quer pelo relato do percurso didático implementado, quer pela análise qualitativa de quatro textos produzidos por um grupo de estudantes durante esse percurso (versões inicial e final do cartaz didático e do enquadramento teórico), quer ainda pelas respostas do mesmo grupo de estudantes a um questionário escrito, focado na forma como o percurso foi experienciado/percebido e no grau de satisfação relativamente ao processo e ao produto final. A análise permitirá concluir que, no caso do grupo de estudantes em estudo, o percurso implementado se revelou eficaz, em termos cognitivos e socioafetivos.

Palavras-chave: *percurso didático, pedagogia no Ensino Superior, teorização, transposição didática.*

ABSTRACT

This article presents a reflection of pedagogy in higher education, focusing on a specific didactic procedure, called a didactic path (Jorge, 2019). The reflection started during a teaching-learning experience that took place at the curricular unit of a degree in Basic Education, in the 1st semester of the academic year 2022/2023. The experience aimed at the construction of a didactic poster, with a theoretical support, based on the development of theorization capacities and didactic transposition, by the students, in group work.

Assuming the contours of a “case study”, the reflection is supported both by the report of the didactic path implemented, and by the qualitative analysis of four texts produced by a group of students during this path (initial and final versions of the didactic poster and the framework theoretical), or also by the answers of the same group of students to a written questionnaire, focused on the way in which the course was experienced/perceived and on the degree of satisfaction with the process and the final product. The analysis will allow us to conclude that the didactic resource implemented proved to be effective, in cognitive and socio-affective terms.

¹ Trabalho financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020 UIDP/LIN/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

INTRODUÇÃO

A consciência da importância da relação entre a teoria e a prática, por parte dos estudantes de licenciatura (e a percepção de que a teoria apre(nde)ndida no âmbito das várias unidades curriculares que estruturam os cursos de formação inicial é essencial para uma prática profissional bem-sucedida) é, frequentemente, sentida como um desafio a ultrapassar pelos docentes do ensino superior. Nesse sentido, no caso das licenciaturas orientadas para a formação de professores (sobretudo em unidades curriculares componentes de formação da área de docência), é essencial implementar estratégias ou metodologias de ensino que levem os estudantes não só a valorizar a teoria, como também a aprender a didatizá-la, isto é, a ser agentes de *transposição didática* (Chevallard, 1985).

A investigação que aqui se apresenta pretende contribuir para a reflexão sobre a valorização e didatização da teoria no ensino superior. Para isso, apresenta-se uma experiência de ensino-aprendizagem ocorrida neste nível de ensino, em 2022/2023, com base num procedimento didático específico, o *percurso didático* (Jorge, 2019), numa unidade curricular de uma licenciatura em Educação Básica. O percurso em causa visou a criação de um *cartaz didático* (destinado a alunos do 1.º ou 2.º ciclo do ensino básico) e respetiva *fundamentação teórica* e incidiu na articulação entre trabalho autónomo e colaborativo (desenvolvido em trabalho de grupo) e *feedback* docente.

Assim, num primeiro momento, far-se-á o enquadramento teórico da investigação (apresentando-se a especificidade conceptual do procedimento didático que norteou o estudo investigativo). De seguida, relatar-se-á a experiência pedagógica implementada. Por fim, refletir-se-á sobre a eficácia do *percurso didático* efetuado, tendo-se em conta os resultados alcançados por um grupo de participantes no estudo; a reflexão será sustentada pela análise comparativa das versões inicial e final dos dois materiais produzidos pelo grupo (*cartaz didático e enquadramento teórico*), bem como pelas respostas do mesmo a um questionário escrito.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

[O PERCURSO DIDÁTICO ENQUANTO DISPOSITIVO DE ENSINO]

Em termos conceptuais, o *percurso didático* assume-se como um “procedimento didático estruturado com base num conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto” (Jorge, 2019, p. 61). Trata-se, portanto, de um dispositivo que assenta numa perspetiva textocêntrica (Aguiar e Silva, 1998/1999), mais do que numa perspetiva genológica ou tipológica. De facto, o *percurso didático* valoriza o texto tanto como exemplar de um género textual ou tipo textual², como na sua singularidade; para além disso, não prescinde do trabalho articulado entre o texto (enquanto unidade comunicativa global) e a gramática (isto é, a materialidade linguística que dá forma ao texto). Trata-se, ainda, de um procedimento metodológico que assenta na complementaridade “natural” e “maleável” (e não na articulação “forçada”) entre de leitura e escrita; tanto pode privilegiar tarefas de compreensão, como de produção textual (ou, ainda, dar destaque a ambas). Trata-se, em síntese, de um dispositivo didático simultaneamente estruturado e maleável.

Atualmente, o *percurso didático* encontra-se em fase de consolidação³. Na disciplina de Português, no ensino básico e secundário, foram já implementados percursos centrados na compreensão e/ou produção de textos e géneros textuais como a *entrevista* (Jorge, Marques & Bastos, 2022), a *exposição oral* (Jorge, 2019), o *texto de opinião* (Martins, 2019); a *reportagem*, o *documentário*, o *comentário*, o *roteiro* e o *relato de viagem* (Palma, 2022); o *verbete de enciclopédia* (Jorge, Piedade & Gonçalves, no prelo). Paralelamente, têm sido desenvolvidos percursos didáticos também no

2 As noções de género textual e de tipo textual são as defendidas por Bronckart (1997) e Adam (2002), respetivamente.

3 Concebido no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, no seio do projeto Dito – Didática do Texto (no grupo de investigação Gramática & Texto), o percurso didático assenta, teórica e metodologicamente, no quadro do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997), tendo como “fontes” outros dois dispositivos didáticos orientados para o ensino de géneros textuais – a sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) e a sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013).

ensino superior, em áreas relacionadas com a comunicação em língua portuguesa, em cursos de licenciatura (é o caso do projeto *Duvidário*, que culminou com uma publicação digital com o mesmo nome – Ferreira & Jorge, 2023).

METODOLOGIA

[IMPLEMENTAÇÃO DO PERCURSO DIDÁTICO]

O *percurso didático* que agora se apresenta foi implementado numa unidade curricular (semestral, estruturada em módulos) da área de Português (Linguística) de uma licenciatura em Educação Básica, no 1.º semestre de 2022/2023. A unidade curricular em causa integra a componente de formação da área da docência e tem como foco a reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa (nos ramos da fonética, fonologia e morfologia/morfossintaxe). Em termos operacionais, o *percurso* foi apresentado como *tarefa a realizar*: pretendia-se que, em trabalho de grupo, os estudantes didatizassem, de forma teoricamente sustentada, um conteúdo abordado na unidade curricular, tendo como público-alvo alunos do 1.º ou 2.º ciclos do ensino básico, a fim não apenas de desenvolverem capacidades de teorização e didatização, mas também de apurarem a consciência da indissociabilidade entre teoria e prática, na qualidade de agentes de *transposição didática* de um conteúdo programático da unidade curricular.

A intervenção didática foi antecedida por duas etapas prévias: uma centrada na abordagem teórico-prática dos conteúdos a didatizar, por parte da docente, ao longo do semestre; outra, no contacto com a plataforma digital “Canva” (https://www.canva.com/pt_pt/), numa sessão de dinamizada por profissionais das bibliotecas e serviços de documentação da instituição de ensino. O percurso propriamente dito foi constituído por três tarefas, apresentadas por escrito, nos seguintes termos:

- 1. Selecionar uma Aprendizagem Essencial de Português (do 3.º ao 6.º ano de escolaridade), integrada no domínio da Gramática e incidente em conteúdos de fonologia, morfologia ou relativos às classes de palavras;*
- 2. Redigir um breve enquadramento teórico do conteúdo selecionado, fazendo referência a, pelo menos, três obras incluídas na bibliografia da UC (máx. 1 página).*
- 3. Criar, na aplicação “Canva”, um cartaz didático destinado ao público-alvo (3.º, 4.º, 5.º ou 6.º ano), com informação apresentada de forma simples (percetível para o público-alvo), rigorosa (sem erros científicos) e graficamente apelativa.*

O projeto foi desenvolvido com vinte e oito estudantes, divididos em onze grupos. Cada grupo de estudantes selecionou o tema a desenvolver, em função dos seus interesses pessoais (*Sílaba tónica e átona, Sílaba (classificação), Nomes coletivos, Adjetivos qualificativos, Pronomes pessoais, Preposições, Translineação, Frase afirmativa e negativa, Frase ativa e passiva, Onomatopéias, Família de palavras*), desenvolvendo o seu trabalho durante cerca de dois meses, de forma autónoma (em tempo não letivo) e durante dois blocos letivos (2 horas + 1,5 horas), no final do processo. O *feedback* docente, direto e indireto (Bitchener & Ferris, 2012), ocorreu oralmente e por escrito (e-mail), em função dos interesses e necessidades dos grupos de trabalho, focando o esclarecimento de dúvidas pontuais e/ou a análise/correção/aperfeiçoamento dos materiais em construção.

Para o estudo que agora se apresenta, selecionou-se o grupo de estudantes que começou a desenvolver o trabalho mais cedo, de forma progressiva, e que solicitou regularmente o *feedback* da docente. A escolha recaiu neste grupo, porque, ao contrário do que aconteceu com outros grupos, foi possível observar e documentar a evolução processual do trabalho ao longo de todo o percurso – desde a escolha do tema até à submissão do trabalho. A investigação adquire, por isso, contornos de “estudo de caso”, não tendo quaisquer pretensões de exaustividade – nem mesmo relativamente ao trabalho desenvolvido pelos outros grupos de alunos.

Como se organizaram?

O trabalho foi realizado em conjunto através de reuniões na plataforma Zoom. Otimámos por não distribuir tarefas e realizar todo o trabalho em equipa.

Qual foi a ordem das tarefas?

Começámos por analisar o documento das Aprendizagens Essenciais do Ministério da Educação, de forma a escolher o tema que iríamos trabalhar: "Família de Palavras" do 3.º ano do ensino básico. Prosseguiu-se para a realização do cartaz, onde utilizámos vários materiais de apoio, como vídeos diretamente destinados a alunos do 3.º ano, como por exemplo um dos vídeos do "Estudo em Casa" da RTP. Por fim, procedemos à realização do enquadramento teórico. Para isso, utilizámos três gramáticas de referência (referenciadas na bibliografia).

Que dificuldades sentiram?

Inicialmente, sentimos algumas dificuldades na escolha do tema. A nossa primeira ideia era realizar o trabalho sobre "Sinonímia e Antonímia", contudo não tínhamos a certeza se se tratava de um conteúdo de morfologia ou de lexicologia. Com isto, a professora [...] esclareceu-nos a dúvida, sendo que este conteúdo se enquadra na lexicologia. Após termos escolhido "Família de Palavras", outra das dificuldades foi adaptar a quantidade de texto/informação a ser colocada no cartaz, de modo a que este seja o mais atrativo possível ao ano de escolaridade pretendido. No enquadramento teórico, sentimos algumas dificuldades na procura das gramáticas e na seleção da informação. A maioria da informação encontrava-se escrita em português do Brasil e, por isso, tivemos ainda de adaptar a linguagem para o nosso trabalho.

Sentem que aprenderam alguma coisa? Se sim, o quê?

À medida que fomos realizando o trabalho, conseguimos perceber que para estas faixas etárias e para estes anos de escolaridade muitas vezes o mais simples é o mais eficaz. Com isto, queremos dizer que num futuro contexto profissional/prática pedagógica temos que ter atenção às didáticas e à forma como lecionamos os conteúdos. Aprendemos que, através de exemplos práticos, os alunos percebem melhor a matéria do que propriamente com conceitos e definições teóricas.

Gostam do resultado? Porquê?

Como grupo, podemos afirmar que gostámos bastante do cartaz, especialmente ao nível estético. Consideramos que ficou bastante atrativo e que o facto de o mesmo se assemelhar a um quadro de giz remete para as memórias da nossa infância, sendo que na altura não era usual utilizar quadros brancos ou interativos.

Este resultado final só foi possível graças à atenção da professora X, que sempre nos esclareceu as dúvidas e incentivou a melhorar.

Anexo 3: Enquadramento teórico (versão inicial)

Família de Palavras

Família de palavras é um conteúdo de morfologia e lexicologia abordado no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, mais concretamente nos 3.º, 4.º e 5.º anos, sendo que neste último o conteúdo é abordado de uma forma mais aprofundada.

O nosso trabalho aplica-se aos anos de escolaridade do 3.º e 4.º ano.

Uma família de palavras é formada por palavras que partilham um mesmo radical. Este conjunto de palavras também pode ser designado por palavras cognatas, ou seja, palavras que nasceram da mesma raiz ou que têm a mesma origem etimológica.

E o que é um radical?

Um radical é um elemento comum às palavras da mesma família e indica o sentido básico da palavra.

Vejam os exemplos de palavras da família de *chuva*:

- *chuviscar*
- *chuvisco*
- *chuvinha*
- *chover*
- *chuvada*
- *chuveiro*
- *chuvoso*
- *chuvoso*

Todas estas palavras estão inseridas no mesmo contexto, ou seja, contêm um radical com o mesmo significado. Neste caso, o radical é *chuv-*.

Vejam agora o que acontece na família de palavras de *amor* e na palavra *amora*. As palavras *amor* e *amorous* pertencem à mesma família de palavras e contêm o mesmo radical, *amor-*. Já a palavra *amora*, contém o mesmo radical, mas não pertence à família de palavras de *amor*. Seria portanto um intruso nesta família de palavras. E porquê? Apesar de terem o mesmo radical, *amor* e *amora* estão inseridas em contextos completamente diferentes, ou seja, têm significados muito distintos. Explicando de uma forma mais simples a palavra "amora" retrata um assunto que em nada se relaciona com "amor".

Por isso, quando se fala em família de palavras deve-se ter atenção ao radical das palavras, mas também ao significado da palavra e ao contexto onde está inserido.

- <https://rezer-e-aprender.webnode.pt/2020/03/20/2020/familia-de-palavras/>
- <https://www.studie.com/analiza/2018/03/23/103434/familia-de-palavras-2018>
- <https://pedagogiaemquestoes.blogspot.pt/familia-de-palavras-8431> (família de palavras de chuva)
- *sebenta*

Anexo 4: Enquadramento teórico (versão final)

Família de palavras

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), *família de palavras* é um conteúdo gramatical integrado nas áreas de morfologia e lexicologia, abordado nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, mais concretamente nos 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade, sendo que, neste último ano, o conteúdo é lecionado de uma forma mais aprofundada.

O nosso trabalho aplica-se ao 3.º ano de escolaridade. Os principais pontos destacados nas Aprendizagens Essenciais são o conhecimento da família de palavras como modo de organização do léxico, sendo que os alunos devem ser capazes de manipular palavras e os constituintes destas, de modo a organizar e construir família de palavras, descobrindo, assim, regularidades na formação de palavras (DGE, 2018).

Segundo Cunha e Cintra (2016, p. 96), família de palavras é o conjunto de palavras que se forma a partir de um radical comum. Para estes autores (2016, p. 92), o radical é uma base comum a um conjunto de palavras, espelhando uma determinada significação. Lima (2011, p. 242) considera que o radical funciona como o principal segmento lexical de uma palavra, opondo-se a outros morfemas, flexionais e derivacionais. Para este autor, por vezes, o radical coincide com a raiz, sendo a raiz o morfema de origem que contém o núcleo comum a um conjunto de palavras pertencentes a uma mesma língua (Lima, 2011, p. 242). No fundo, raiz está associada à origem etimológica de uma palavra.

As palavras classificam-se como simples ou complexas. Mateus et al. (2003, p. 920) defendem que as palavras simples têm apenas um radical (por exemplo, as palavras *livro*, *leve* e *conto*, que detêm, respetivamente, os radicais [livr-], [lev-] e [cont-]). Os mesmos acrescentam que, por outro lado, as palavras complexas estabelecem relação entre dois ou mais constituintes morfológicos, sendo um deles obrigatoriamente um radical simples (por exemplo, [livrinh-], com o radical simples [livr-] e o afixo [inh-], e [deslig-], com o afixo [des-] e o radical simples [lig-]). Sendo assim, as famílias de palavras integram palavras simples e palavras complexas, que são formadas a partir da junção de sufixos e prefixos aos radicais (derivação) ou da junção de radicais ou palavras (composição morfológica e composição morfossintática).

Como possível abordagem didática, este conteúdo pode ser lecionado a partir de uma "caça ao intruso". Vejam os exemplos da família de palavras de *chuva*: *chuvisco*, *chuvoso*, *chuvinha*, *chover*, *chuvada*, *chuveiro*, *chuvoso*, *chuvão* e *guarda-chuva*. Todas estas palavras, sendo simples ou complexas, contêm uma base comum, transmitindo o mesmo significado. Assim, o radical da família de palavras de *chuva* é [chuv-]. Por outro lado, a palavra *amora* parece pertencer à família de palavras de *amor* e *amorous*, o que na verdade não acontece. As palavras *amor* e *amorous* pertencem à mesma família de palavras e contêm o mesmo radical, [amor-]. Já a palavra *amora* parece ter o mesmo radical, mas não pertence à família de palavras de *amor*. Seria, portanto, um intruso numa provável família de palavras. Isto sucede-se, pois, apesar de parecerem ter o mesmo radical, *amor*, com origem etimológica *amōre-*, e *amora*, com origem etimológica *mōra-*, têm significados muito distintos. Explicando de uma forma mais simples, a palavra "amora" designa um fruto e a palavra "amor", um sentimento.

Por isso, quando se fala em família de palavras, deve-se ter atenção ao radical das palavras, mas também ao significado destas.

Anexo 5: Respostas a questionário

Analisando as versões inicial (*Cartaz didático 1*) e final (*Cartaz didático 2*) do *cartaz didático*, é possível chegar a algumas conclusões concernentes ao processo de transposição didática. Relativamente à versão inicial, a versão final do *cartaz didático* evidencia melhorias bastante significativas, a vários níveis:

- **Seleção de informação:** privilegia-se a informação essencial (considerada relevante para a compreensão do conteúdo), eliminando-se informação secundária e/ou redundante.
- **Forma de apresentação e de hierarquização da informação:** a informação é exposta de forma esquemática, tendencialmente "radicular" (por blocos textuais, organizados visualmente em caixas e colunas, que contribuem para a hierarquização explícita de informação) – em contraste com uma apresentação de tipo tendencialmente "linear" (como acontece na versão inicial); a apresentação e hierarquização de informação são reforçadas pela existência de mecanismos semiográficos variados (diferentes cores e tamanhos de letras, setas, chavetas, ilustrações).
- **Forma de comunicação/interação com o público-alvo:** a interação faz-se de forma dinâmica e interativa, valorizando-se a exemplificação (em detrimento da definição e da explicação de exemplos – cf. Anexo 1) e a exercitação de conteúdos; para além disso, recorre-se à articulação entre a linguagem escrita e a linguagem oral (a proposta de resolução do exercício no modo oral é feita por meio de QRCode);
- **Rigor científico:** o cartaz é marcado pela precisão conceptual e pelo rigor científico (o que resulta da supressão de informação eventualmente polémica/não consensual – cf. Anexo 1).
- **Linguagem:** a linguagem é adequada ao público-alvo, prevalecendo o registo formal (são eliminadas marcas de informalidade); verifica-se ainda a opção por grupos nominais (em detrimento das frases completas, predominantes na versão inicial).

Daqui se conclui que as estudantes conseguiram didatizar a teoria de forma eficaz, em função do público-alvo selecionado. De facto, na versão final, a informação surge apresentada de forma

simultaneamente “depurada” e “simplificada”, ao nível do conteúdo e da forma/expressão linguística.

Enquadramento teórico (cf. Anexos 3 e 4)

A análise das versões inicial (Anexo 3) e final (Anexo 4) do enquadramento teórico permite tecer as seguintes conclusões:

•**Grau de conceptualização teórica:** comparativamente à versão inicial, a versão final é marcada por um maior grau de conceptualização teórica, sobretudo no segundo e no terceiro parágrafos, em que é sustentada em fontes teóricas reconhecidas na área de referência em que o trabalho se inscreve (na versão inicial não há explicitação de fontes teóricas; no final do documento, as referências bibliográficas listadas não são académicas).

•**Progressão temática do texto:** o texto surge estruturado em parágrafos, com progressão temática e continuidade semântica evidentes. Com efeito, no 1.º parágrafo procede-se ao enquadramento do conteúdo programático selecionado (família de palavras), de acordo com as Aprendizagens Essenciais; de seguida, no 2.º, 3.º e 4.º parágrafos, expõe-se teoricamente o conteúdo apresentado, num movimento que parte de um documento curricular de referência (neste caso, o Dicionário Terminológico) para perspetivas teóricas compatíveis com o documento em causa; no 4.º parágrafo, dedicado à “abordagem didática”, justificam-se as opções didáticas privilegiadas no cartaz; por fim, o último parágrafo tem uma intencionalidade conclusiva, já que nele se pretende “fechar” o texto e concluir a reflexão.

•**Escrita académica:** a escrita académica é visível não apenas no grau de conceptualização teórica e na progressão temática do texto acabadas de referir, mas também no cumprimento das normas de citação e de referenciação bibliográfica (segue-se a 7.ª edição das normas da American Psychological Association) e na expressão linguística: o texto não contém incorreções gramaticais; opta-se por frases tendencialmente longas, ligadas por nexos variados de subordinação; para apresentar radicais, são cumpridas convenções da área da morfologia; o registo é formal (não há marcas de registo coloquial/informal).

Como se pode constatar, em relação à versão inicial, a versão final revela uma nítida evolução ao nível da conceptualização teórica, da capacidade de exposição-argumentação (cf. progressão temática do texto) e da escrita académica em geral.

Respostas ao questionário (cf. Anexo 5)

Terminado o *percurso didático*, foi solicitado ao grupo de alunas a resposta escrita, em grupo, a seis questões:

- 1) *Como se organizaram ao longo do trabalho?*
- 2) *Por que ordem executaram as tarefas propostas?*
- 3) *Que dificuldades sentiram?*
- 4) *Sentem que aprenderam alguma coisa? Se sim, o quê?*
- 5) *Gostam do vosso resultado? Porquê?*

Pretendeu-se, com esta seleção de questões, avaliar a eficácia do *percurso didático*, tendo em conta quer a forma como o mesmo foi experienciado/percecionado pelos estudantes, quer o grau de satisfação relativamente ao processo e ao produto final.

As respostas ao questionário encontram-se integralmente disponíveis no Anexo 5. Ainda que outras ilações possam ser feitas a partir da análise do documento, opta-se por salientar as conclusões que se

relacionam com a *sequencialidade do percurso didático*, as *concepções dos estudantes sobre a teoria e prática e a dificuldade em “lidar” com a teoria*.

• **Sequencialidade do percurso didático:** embora a sequencialidade das tarefas propostas na instrução inicial privilegiasse um movimento que parte da teoria para a prática (consulta das *Aprendizagens Essenciais* > seleção do conteúdo a didatizar > enquadramento teórico > cartaz didático), o grupo de estudantes inverteu a ordem de produção das duas últimas tarefas (consulta das *Aprendizagens Essenciais* > seleção do conteúdo a didatizar > criação do cartaz didático > produção do enquadramento teórico). Esta inversão da ordem terá tido consequências ao nível da *produção do cartaz didático* e do próprio *enquadramento teórico* (versão inicial). A concepção do *cartaz* parece ter sido sustentada por materiais didáticos já existentes e não pela informação disponível em obras teóricas de referência; por seu turno, a versão inicial do enquadramento teórico terá assentado na informação apresentada no *cartaz* (e nos materiais didáticos que lhe deram origem – cf. Anexo 3, webgrafia).

• **Concepções dos estudantes sobre teoria e prática:** a inversão da ordem das tarefas sugere algumas concepções dos estudantes relativamente à relação entre teoria e prática: por um lado, a teoria não é considerada uma ferramenta útil para se operacionalizar a prática; por outro lado, a prática não tem de ter origem num saber especializado, podendo, pelo contrário, ser adquirida de forma informal (cf. webgrafia incluída na versão inicial do enquadramento teórico). Ainda assim, os estudantes têm consciência que, para ser “compreendida” pelo público-alvo, a teoria tem de ser alvo de um processo de “transposição” – por exemplo, a teoria não deve ser abordada a partir de definições (“*À medida que fomos realizando o trabalho, conseguimos perceber que para estas faixas etárias e para estes anos de escolaridade muitas vezes o mais simples é o mais eficaz. [...] Aprendemos que, através de exemplos práticos, os alunos percebem melhor a matéria do que propriamente com conceitos e definições teóricas.*”).

• **Dificuldade em “lidar” com a teoria:** a dificuldade em “lidar” com a teoria por parte do grupo de estudantes refletiu-se na seleção do tema (“*A nossa primeira ideia era realizar o trabalho sobre “Sinonímia e Antonímia”, contudo não tínhamos a certeza se se tratava de um conteúdo de morfologia ou de lexicologia.*”) e na capacidade de seleção de informação em obras impressas, de referência (“*No enquadramento teórico, sentimos algumas dificuldades na procura das gramáticas e na seleção da informação.*”).

Os resultados apresentados comprovam a eficácia do *percurso didático* realizado, não só ao nível cognitivo (conceptualização teórica e transposição didática), mas também sócio-afetivo (como o demonstram as respostas das estudantes ao questionário).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apontados, é legítimo concluir que o *percurso didático* – sobretudo quando assenta na articulação entre trabalho colaborativo, por parte dos alunos, e o feedback, por parte do docente – também pode ter utilidade pedagógica no ensino superior. De facto, no caso do estudo apresentado, quer a construção colaborativa e processual do conhecimento, entre pares, quer os momentos de *feedback* contribuíram para a valorização da interação teoria-prática (e para a consciencialização de que o conhecimento da teoria é indissociável de uma transposição didática bem sucedida); para além disso, o percurso, concorreu para o desenvolvimento de capacidades como a exposição e discussão de pontos de vista teoricamente fundamentados, o aperfeiçoamento do “fio condutor” da exposição-argumentação e a depuração da escrita académica.

É necessário, no entanto, continuar a investir em metodologias ou estratégias didáticas que contribuam para a “desmistificação” das concepções dos estudantes sobre a importância da *teoria* e o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e seleção de informação em fontes académicas. Isso poderá passar pelo investimento em percursos didáticos que visem a apropriação de estratégias de leitura e análise de textos teóricos, por parte dos estudantes, bem como a valorização desses mesmos textos enquanto “ferramenta” de trabalho académico e profissional. É essencial, também, criar

percursos que promovam o desenvolvimento, por parte dos estudantes, de capacidades de pesquisa/ seleção de informação de informação em textos académicos (livros, capítulos de livros, artigos de revistas, dissertações/teses...), em locais de referência (sejam eles repositórios institucionais ou bibliotecas físicas).

A “valorização” da teoria no âmbito da formação inicial será mais proveitosa se não ficar compartimentada em cada unidade curricular, isoladamente, e se, pelo contrário, ocorrer numa perspetiva interdisciplinar – já que todas as unidades curriculares valoram o trabalho de compreensão e a produção textual, numa perspetiva académica e/ou profissionalizante. Isto implicará, naturalmente, a cooperação entre docentes e a conjugação de sinergias entre áreas disciplinares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Aguiar e Silva, V. (1998/1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 13/14, 22-31.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné (nouvelle édition revue et augmentée)*. La Pensée Sauvage.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & C. Cordeiro trad.). In B. Schneuwly, J. Dolz. e colaboradores, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Mercado de Letras.
- Ferreira, P., & Jorge, N. (2023). Do esclarecimento da dúvida à escrita académica. In J. Santos et al. (Orgs.), *Conhecimento disciplinar e apropriação didática* (pp. 115-132). Grácio Editor.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In Atas do 13.º ENAPP (pp. 59-70). APP.
- Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita. *Revista de Letras*, 2(41).
<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81437>
- Jorge, N., Piedade, M. B., & Gonçalves, M. (no prelo). A divulgação da ciência em textos enciclopédicos (ou como partir das práticas de referência para a transposição didática). In L. Graça et al. (Eds.), *Didática das Línguas: Estudos de homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz*. Pontes.
- Martins, S. (2019). *Texto de opinião: A escrita enquanto processo na aula de Português (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa)*. Repositório da Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/96118>
- Palma, T. (2022). *A leitura e a escrita como passaporte para a viagem real e imaginária na disciplina de Português (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa)*.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Orgs.), *Reflexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros* (pp. 33-66). Universidade de Aveiro.