



Desenvolvimento Curricular e Didática

A sinopse: uma ferramenta metodológica para analisar a prática docente¹

Luciana Graça

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores"

lucianagrace@ua.pt

Luísa Álvares Pereira

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores"

lpereira@ua.pt

Resumo

A presente contribuição apresenta uma ferramenta metodológica especializada, a sinopse, concebida pelo «Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné» (GRAFE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça), e por nós ligeiramente adaptada, em função dos objetivos de investigação do nosso projeto de doutoramento, desenvolvido no quadro mais lato do grupo de investigação PROTEXTOS. Terminaremos com a apresentação de resultados obtidos através da utilização desta mesma ferramenta metodológica.

Palavras-chave: sinopse; análise de práticas docentes; ferramentas de ensino; artigo de opinião.

Abstract

This paper presents the synopsis, a specialized methodological tool, designed by the «Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné» (GRAFE, of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Geneva (Switzerland), that we have slightly adapted, depending on the specific goals of our doctoral project, developed within the broader framework of the research group PROTEXTOS. We also present the results obtained using this methodological tool.

Keywords: synopsis; analysis of teaching practices; teaching tools; opinion article.

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



Résumé

Cet article présente un outil méthodologique spécialisé, synopsis, conçu par le Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné (GRAFE), de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève (Suisse), que nous avons légèrement adapté, en fonction des objectifs de notre projet de doctorat, développé dans le cadre plus large du groupe de recherche PROTEXTOS. Nous présentons également les résultats obtenus en utilisant cet outil méthodologique.

Mots-clés: synopsis, analyse des pratiques d'enseignement, outils pédagogiques, article d'opinion.

Introdução

Não obstante a raridade das investigações sobre o trabalho do professor e os objetos de ensino atualizados em sala de aula (Dolz & Schneuwly, 2002), no campo da Didática da Língua, a verdade é que alguns autores têm já vindo a colmatar tal lacuna (Balslev, 2006; Bucheton & Chabanne, à paraître; Bucheton & Dezutter, à paraître; Gamba et al., 2006; Saada-Robert et al., 2003; Saada-Robert & Balslev, 2006).

Centrando-nos no estudo dos métodos de análise utilizados em tais pesquisas, constatamos a tendência para focar o estudo nas interações didáticas ocorridas *in loco*, em detrimento da análise do trabalho prévio do professor e da (re)configuração assumida, também *in loco*, pelo próprio conteúdo ensinado. Considerando ser tal análise insuficiente, inscrevemo-nos na linha das pesquisas que, concebendo o objeto ensinado como o resultado de uma génese operada a partir de um enriquecimento contínuo de saberes partilhados por todos os atores da interação didática, recorre a uma ferramenta metodológica de análise (FNRS - Dolz & Schneuwly, 2002) que permite elucidar as próprias relações complexas existentes entre as sequências de ensino, em toda a sua dinâmica, e os diferentes elementos que a estruturam, à medida que progride a interação didática entre professor e aluno(s): a sinopse.

1. A problemática: do quadro teórico ao dispositivo de pesquisa montado

1.1. Quadros teóricos de referência

Inscrita na linha das pesquisas sobre a atividade do professor², a nossa investigação concebe esta última como uma modalidade específica do trabalho em geral (Amigues, 2004; Borges e Tardif, 2001; Bronckart, 2004; Bronckart, 1996; Clot e Faïta, 2000; Graça e Pereira, 2007; Machado, 2004;

² A supracitada linha investigativa tem conhecido, aliás, e desde as últimas décadas, múltiplos desenvolvimentos em campos científicos vários, tais como as Ciências da Educação, as Didáticas disciplinares e a Ergonomia. Os interesses investigativos das últimas décadas em Educação, no geral, e em Didática, muito em particular, evidenciam, na verdade, uma crescente preocupação em "se situer au coeur des pratiques en classe" (Schneuwly & Dolz, 2009), o que (também) não deixa de refletir uma considerável inflexão em termos da evolução de tais investigações, já que se passa a atribuir uma crescente relevância à análise da atividade de ensino. Passa-se, assim, do interesse (maior) por uma problemática da "intervenção" a um (maior) interesse pela problemática da "explicação" (Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly, & Thévenaz, 1999; Tardif & Lessard, 1999).



Schneuwly, 2000; Tardif e Lessard, 1999; Wirthner, 2009) (Tardif e Lessard, 1999). Por um lado, há um processo coletivo de transformação. Afinal, o trabalho do professor, à semelhança de qualquer outro trabalho, nunca é feito *ex nihilo*; é sempre uma atividade situada no tempo e associada a diferentes histórias (a história da instituição, a história da profissão, a história da própria pessoa). Além disso, é sempre uma atividade situada em diferentes contextos de trabalho, como a sala de aula e as reuniões de professores (Amigues, 2004, p. 42), o que reflete, desde logo, a natureza complexa e multiforme da atividade docente propriamente dita (Borges e Tardif, 2001; Pardal e Martins, 2005; Pereira, 2004; Tardif, Lessard e Mukamurera, 1991). Por outro lado, o facto de considerarmos a atividade do professor como um trabalho implica o uso de ferramentas específicas para a realização do mesmo, que se constituem como um crucial mediador entre o *homem* (professor) e o *objeto* do seu trabalho e entre o *homem* (professor) e os *outros*. No entanto, estas ferramentas não “*moldam*” apenas o trabalho. “*Moldam*” também aquele que a(s) usa, o que as torna absolutamente centrais para a compreensão do trabalho do professor. Por último, e como em qualquer trabalho, há que considerar um determinado *produto* (Schneuwly, 2000). O professor trabalha sobre o *Outro* (o aluno) (Tardif e Lessard, 1999), com vista a modificar as suas concepções e práticas.

Detenhamo-nos, ainda, sobre a problemática das ferramentas docentes: as designadas ferramentas didáticas. Esta constitui-se como um objeto de interesse deveras consensual, graças à significativa importância dada à possibilidade de se dispor de ferramentas de ensino o mais coerentes e consentâneas possível com as finalidades e com os objetivos definidos ministerialmente (Barbeiro, 1994; Carvalho, 1998; Castro, 1998; Faïta e Saujat, 2005; Graça e Pereira, 2010; Schneuwly, 2000). Há, inclusive, numerosos debates, promovidos por responsáveis políticos e/ou pela própria opinião pública, a este respeito: quais os melhores métodos de ensino? como potenciar a aprendizagem dos alunos? Além disso, esta realidade investigativa também não deixa de levantar o próprio problema da inovação escolar e dos seus limites. Na verdade, são inegáveis as reformas várias que têm vindo a ser feitas nos últimos anos, no que ao próprio campo das ferramentas de ensino (mais ou menos [in]diretamente) diz respeito, de molde a colmatar as lacunas desde há muito identificadas no campo do ensino da língua, em geral, e no da escrita, em particular (Amor, 2004; Carvalho, 1998; Castro e Sousa, 1998; Dolz, Mabilard e Couchepin, 2008; Duarte (coord.), Veigas et al., 2008; Pereira, 2005, 2000; Pereira, Aleixo, Cardoso e Graça, 2010; Pereira e Graça, 2009).

No que diz respeito às ferramentas didáticas para o ensino da escrita, em geral, e para a escrita do texto de opinião, em particular, a insatisfação dos docentes é uma indiscutível realidade. Esta insatisfação abrange as propostas avançadas nos manuais e leva os docentes a reclamarem outros materiais, tais como cadernos com atividades organizadas em função de géneros de textos e sugestões de exercícios de escrita para projetos reais de comunicação. Por outro lado, o texto de opinião, na sua modalidade escrita, que faz parte dos programas oficiais da disciplina de português (M.E., 1991a, 1991b; Reis et al., 2009), continua a não ser objeto de um verdadeiro ensino (Pereira, 2004; Pereira e Azevedo, 2005; Pereira et al., 2009; Pereira e Graça, 2009). Com efeito, não obstante as recomendações oficiais, a narração continua a prevalecer, de forma significativa, sobre a argumentação; incompreensível desequilíbrio este visível nos diversos documentos oficiais, nos materiais para (didáticos) e nas próprias práticas de ensino. Perante a escassez de tais ferramentas didáticas, os professores só têm duas hipóteses: usar as escassas ferramentas existentes ou procurar construir outras.



1.2. Dispositivo de pesquisa montado

A nossa pesquisa visa analisar como as ferramentas didáticas (no caso, uma sequência didática – Pereira, 2000; Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2001)³ podem transformar, não só as práticas docentes, como também a própria forma como um determinado objeto, inscrito no programa oficial de português como *objeto a ensinar* (em concreto, o texto de opinião escrito), é (re)construído em sala de aula através do trabalho do docente em interação com a turma. Inscrita no ponto de vista adotado pelo GRAFE, no que a esta questão diz respeito, a nossa investigação analisa o trabalho docente que ocorre, unicamente, em sala de aula, colocando o enfoque, em particular, nas ferramentas didáticas e nos objetos de ensino, numa perspetiva necessariamente socio-histórica, segundo a qual o trabalho não deixa de ser (também) determinado por práticas anteriores (Schneuwly e Dolz, 2009; Schneuwly e Thévenaz-Christen, 2006).

No que se refere ao dispositivo de pesquisa montado⁴, cuja implementação decorreu durante o 2.º período do ano letivo de 2005/2006 –, numa primeira fase, cada professor ensinou o objeto de ensino definido segundo a sua própria planificação, estipulando a duração do trabalho a realizar e os materiais a utilizar em sala de aula. Esta sequência de ensino é apelidada de “comum”, não obstante se reconheça que a presença da investigadora, por mais discreta que possa ser, torna a situação menos comum. Na segunda fase – que decorreu durante o 3.º período –, cada professor ensinou o mesmo objeto de ensino, mas, desta vez, recorrendo à nova ferramenta didática facultada pela investigadora: uma sequência didática. Continuou a caber a cada professor definir a duração e os materiais a utilizar na leção da sequência didática. Complementarmente, foram realizadas entrevistas de explicitação, semidirigidas e com objetivos distintos, antes e após cada uma das duas grandes etapas. Para encerrar a pesquisa, realizou-se uma outra entrevista, também semidirigida, ainda que com determinadas especificidades em relação às restantes (para mais informações sobre as entrevistas realizadas, consultar Graça, 2010).

A figura seguinte representa o dispositivo de pesquisa montado.

³ Para uma breve descrição deste procedimento de ensino – a que o nosso grupo de pesquisa veio a atribuir a designação de “sequência de ensino” –, consultar Pereira & Cardoso (2013).

⁴ Similar à pesquisa empírica do trabalho de doutoramento de Martine Wirthner (2006).

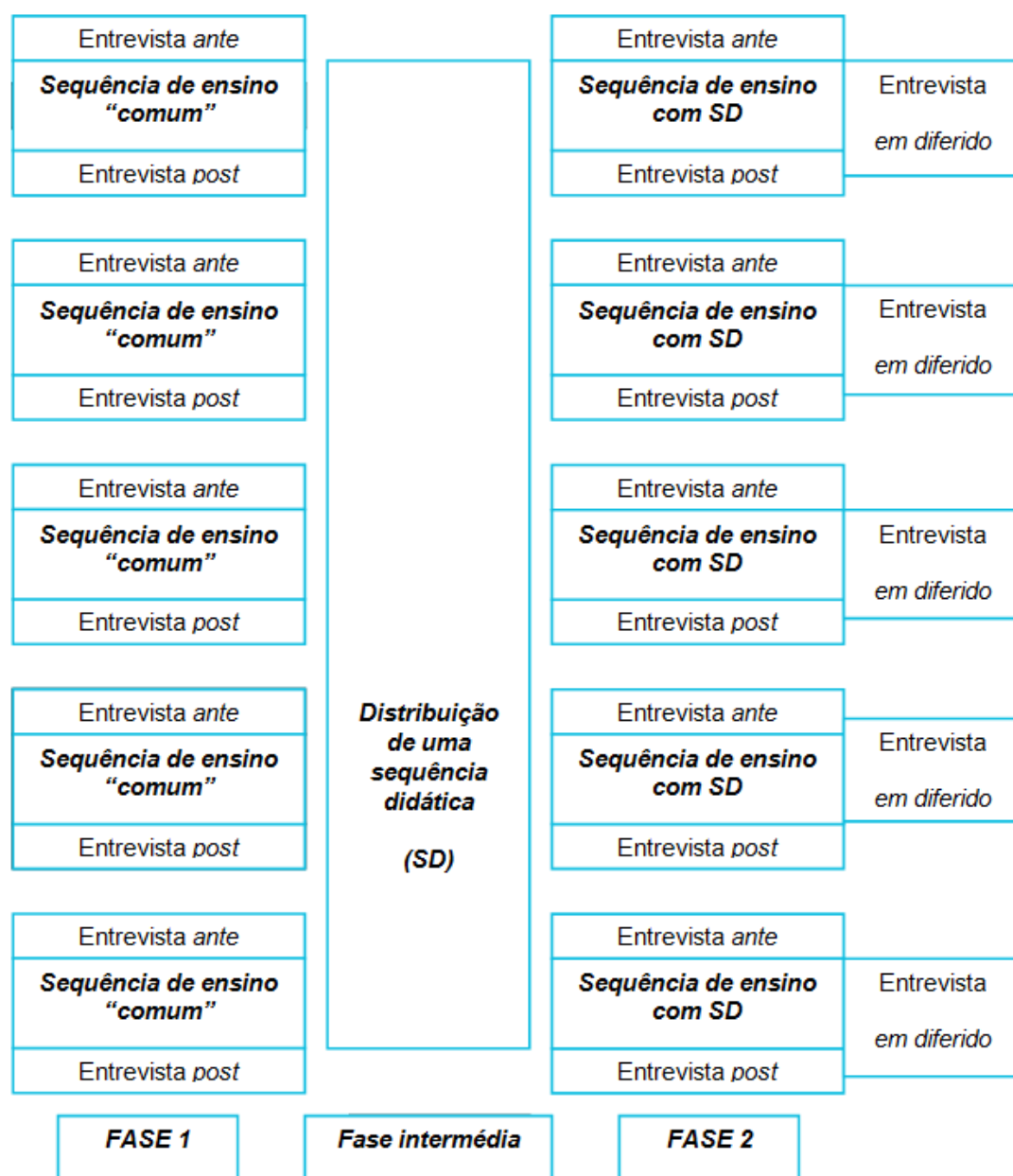


Figura 1 Dispositivo de investigação



Com o dispositivo de pesquisa descrito, foi possível recolher dados, não só variados, como também de significativa extensão. Afinal, tínhamos decidido realizar esta nossa pesquisa com seis professores e, para cada um deles, tínhamos recolhido também dados provenientes de múltiplas fontes.

As tabelas seguintes dão conta, precisamente, do *corpus* recolhido, em toda a sua extensão e variedade, nas duas grandes fases da pesquisa.

	Entrevistas da Fase 1	Entrevistas da Fase 2
Professor		
MJS	1h53	2h32
HD	1h48	1h58
MAS	1h17	2h39
RG	2h04	2h15
PG	2h17	2h43
AN	2h19	3h06
Totais	11h38	15h13

Tabela 1 Duração total das entrevistas – Fase 1 e Fase 2

Professor	Sequência de ensino – fase 1	Sequência de ensino – fase 2	TOTAIS
MJS⁵	1h35	8h37	10h12
HD	1h13	5h55	7h08
MAS	1h22	5h17	6h39
RG	43min	4h34	5h17
PG	1h19	5h56	6h18
AN	1h50	5h56	6h18

Tabela 2 Duração total das sequências de ensino (vídeo)gravadas – Fase 1 e Fase 2

Contingências temporais forçaram-nos a tratar e a analisar, no âmbito da nossa tese de doutoramento, apenas dados recolhidos de três professores participantes na investigação, por nós

⁵ Os professores que participaram na nossa investigação foram por nós designados através da letra inicial dos respetivos nomes principais (a saber, "MJS", "HD", "MAS", "RG", "PG" e "AN").



escolhidos aleatoriamente.

2. A sinopse: do empréstimo à apropriação de uma ferramenta especializada de análise

2.1. Transcrição dos dados, dados imensos obtidos e escolha da sinopse

Recolhidos que estavam os dados, urgia proceder ao respetivo tratamento para posterior análise. Mais concretamente, transcrevemos a totalidade das gravações das aulas, com o recurso ao programa Transana (Haller, Jacquin, Schneuwly, Ronveaux e Rey, N.; Schneuwly, Dolz e Ronveaux, 2006)⁶. Na transcrição das diferentes sequências de ensino, também remetemos para o que designámos de anexos⁷. Também transcrevemos integralmente os dados recolhidos em suporte áudio, recorrendo ao Transana.

Como o recurso à videoscopia assumira um papel central, no nosso dispositivo de pesquisa, ao permitir “progresser dans une connaissance *descriptive* des pratiques enseignantes” (Bressoux, 2011: 43), decidimos proceder tão-só à análise das transcrições das sequências de ensino dos três professores selecionados. Acontece ainda que, perante a imensa massa de dados recolhidos em sala de aula – com mais de quarenta horas de gravações-vídeo –, importava transformá-la, para que fosse tratada de forma tão rigorosa como profícua.

A sinopse foi a ferramenta metodológica por nós escolhida. Grosso modo, esta ferramenta serve para condensar uma grande massa de dados numa unidade de tamanho apropriado, passível de ser apreendida, para tornar comparáveis e analisáveis sequências de ensino que versem sobre um determinado objeto delimitado (Cordeiro, Ronveaux, Haller e Equipe GRAFE; Schneuwly et al., 2006). E, na verdade, era precisamente isto que nos interessava: não só conseguir ter uma visão panorâmica e completa das sequências de ensino de cada professor, como também proceder à comparação entre todas – na sua globalidade e especificidade. Mas vejamos melhor em que consiste e como se constrói uma sinopse.

2.2. Descrição do processo de elaboração de uma sinopse

Os autores da sinopse identificam três grandes etapas na sua construção, ainda que estas não sejam estanques (Schneuwly, Dolz e Ronveaux, 2006).

⁶ O Transana permite o armazenamento dos ficheiros-vídeo e o visionamento, em simultâneo, da imagem captada, do espectograma sonoro e da transcrição que está a ser feita. Cada um destes elementos aparece numa janela distinta, cuja extensão é adaptável, em função do que pretendemos e/ou das nossas necessidades. Acresce que, aquando da transcrição, é ainda possível ligar as imagens à respetiva transcrição, de molde a facilitar a procura de determinadas passagens, aquando da transcrição ou da análise dos dados. Nos momentos em que tivemos dificuldade na compreensão de determinadas passagens, recorremos à gravação áudio dessas mesmas aulas, também gravadas com o recurso a um mp3.

⁷ A saber, as fichas, os textos e os materiais similares que iam sendo distribuídos aos alunos ou a estes mostrados, no decurso da sequência de ensino, assim como os documentos Word por nós criados e nos quais registávamos os diversos apontamentos que iam sendo feitos no quadro pelos alunos ou pelo professor.



2.2.1. Dissecção da sequência de ensino

O procedimento principia com uma leitura integral e linear da transcrição da sequência de ensino, com divisões e/ou anotações, acompanhada, se necessário, da leitura de outros textos, tais como os dos materiais distribuídos e utilizados em sala de aula, dos apontamentos registados no quadro e das próprias entrevistas. Esta entrada no processo de elaboração da sinopse permite proceder a uma primeira dissecção, intuitiva e provisória, da(s) aula(s), com base nos acontecimentos e nas atividades que começaram já a ser identificados. Neste momento, esta materializa-se na elaboração de breves parágrafos, com o resumo do que de mais “importante” aconteceu. Há, ainda, uma primeira tentativa de etiquetar as unidades identificadas.

2.2.2. Redução dos dados

O investigador identifica (o nível d) as atividades escolares, que se prende com a identificação dos momentos em que os alunos entram em contacto com o objeto de ensino ou um seu componente, o que tende a acontecer, quando é dada uma determinada instrução pelo docente. De molde a facilitar tal redução, as atividades de consideráveis relevância e extensão, no todo da sequência de ensino, também podem ser divididas em unidades mais pequenas. A presidir à identificação das atividades escolares deve estar um sólido conjunto de critérios que justifique, precisamente, quando é que se pode definir o que se designa por “atividade escolar” e quando é que se assiste a uma mudança de atividade. Assim, uma atividade escolar: i) encontra-se centrada numa dada dimensão do objeto escolar, ii) está orientada para uma determinada finalidade, construindo uma dada “mediação” a fim de cumprir tal finalidade, iii) é realizada através de uma série de ações discentes reguladas pela atividade do professor e iv) é passível de ser decomposta em etapas várias.

2.2.3. Corporificação da sinopse

Depois de as atividades escolares terem sido identificadas e nomeadas, o investigador reagrupa-as em unidades de diferentes níveis. Os autores identificam três níveis principais e os respetivos critérios para a sua delimitação.⁸

⁸ Desde já, importa sublinhar que a decomposição de unidades não tem de coincidir, necessariamente, com os períodos de cortes temporais característicos da organização escolar.



Nível	CrITÉrios para a sua identificaÇão
Nível 1 (nível das unidades englobantes)	A constância no meio de aprendizagem construído. A orientação de um elemento-chave. A organização em relação ao objeto de ensino.
Nível 2 (nível das unidades intermédias)	Nível definido <i>a posteriori</i> . Com base nas possibilidades oferecidas pelo agrupamento de diversas tarefas regidas por uma mesma finalidade ou por formas de trabalho constantes.
Nível 3 (nível das unidades inferiores - atividades escolares)	Nível definido <i>a priori</i> . A presença de uma dada instrução – na sua modalidade oral ou escrita – que desencadeia a atividade escolar. A introdução de um novo suporte material (um texto, registos no quadro...). A construção de um novo dispositivo didático (a leitura em voz alta de um texto, a introdução de um outro exercício...).

Tabela 3 Três grandes níveis de uma sinopse

De seguida, a sinopse é corporificada num quadro, em que se procura dar conta do encadeamento das aulas. Trata-se de uma representação material da unidade analítica “sequência de ensino”. A codificação destes níveis é feita através de números e de acordo com a posição ocupada por cada um no todo da organização sequencial e hierárquica.

Eis dois exemplos de duas possíveis organizações, com as respetivas (sub)divisões, em que é possível constatar que o segundo apresenta mais (sub)divisões, precisamente, do que o primeiro.



Sinopse de sequência de ensino									
Nível 1									
Nível 2									
Nível 3									
Nível 4									
(eventualmente)									

Nível 1																			
Nível 2																			
Nível 3																			
Nível 4																			
(eventualmente)																			

Tabela 4 Exemplos de codificação dos níveis de uma sinopse

O reagrupamento das atividades escolares assenta no trabalho interpretativo do pesquisador. Nos níveis n e n-n – que são, portanto, os mais englobantes – é maior o trabalho interpretativo com maior esforço de inferência da lógica subjacente à ação didática do professor. No nível n-n-n, são descritas as diferentes etapas de realização de uma determinada atividade. A opção pela existência deste nível depende de vários fatores: a importância da atividade escolar e das etapas identificadas no todo da sequência de ensino e o princípio de economia.⁹

Por vezes, são identificados determinados fenómenos que perturbam a “lógica linear” a que se vinha fazendo referência. Trata-se de fenómenos que se situam ou entre os níveis ou fora destes. Estes fenómenos são identificados, na coluna mais à esquerda da sinopse, com “0” e as respetivas designações. Tais fenómenos são os seguintes:

i) **Encavalgamento:** Ocorre, quando unidades de um mesmo nível se encontram “encavalgadas” – como quando são realizados diversos exercícios ao mesmo tempo, ou quando os alunos se encontram em diferentes estádios do trabalho. O encavalgamento é marcado pelo sublinhar, na primeira coluna da sinopse, da numeração das unidades encavalgadas. Note-se, ainda, que, quando um nível n-n-n é interrompido ou por uma atividade ou por um comentário e continua mais

⁹ Eis a metáfora introduzida pelos autores para facilitar a compreensão da forma hierárquica assumida pela sinopse: os autores assemelham a forma sequencial e hierarquizada da sinopse a um texto que se encontra dividido em capítulos, subcapítulos, partes, secções, parágrafos, atos, cenas ou quadros.



à frente, recupera a mesma numeração e acrescenta-se, entre parênteses, a abreviatura " cont." (de " continuação");

ii) **Interlúdio:** Consiste numa rutura completa em relação ao desenrolar da lição, devido a um acontecimento completamente exterior ao objeto de ensino (por exemplo, a discussão sobre um jogo de futebol ou a visita de uma funcionária da escola durante a aula);

iii) **Transição:** Corresponde aos diversos anúncios feitos, em geral, pelo professor; por exemplo, quando o professor faz um resumo do que já foi lecionado ou quando anuncia o que ainda vai ser ensinado. Os autores distinguem dois tipos de transições: as que se integram numa determinada unidade de um dado nível da sequência e que o introduzem; se assim for, estas transições encontram-se insertas no nível da atividade escolar; as que se localizam num nível mais elevado, estruturando a sequência ou uma sua parte como um conjunto; estas transições são tratadas à parte, sendo distinguidas por uma tipografia específica;

iv) **Inserção:** Há um enfoque deveras preciso sobre o objeto de ensino, generalizando-se, designadamente, determinadas noções ou delas fazendo-se um importante objeto de tomada de posição.

2.2.4. Ao produto construído

Na Figura 2, apresenta-se a vista geral de uma sinopse, construída de acordo com estas regras.



Desenvolvimento Curricular e Didática

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014

ISSN: 1647-3582

Sinopse de sequência de ensino: texto de opinião (escrito)

Professor	MJS
Ano	6.º
Turma	B

Lições	
Ministradas	09. 03.06
Gravadas	X
Transcritas	X
Resumidas	
Reconstituídas	

Redator da sinopse: LG

Níveis	Marcadores	FST	Material	Descrição
0.Transição	0'00"-0'35"	PR		(No QN, já estão registadas a lição e a data (anexo 1MJS090306). Prof: a aula vai ser como as outras, massem o manual. Contentamento da turma. Prof: o poema só será apresentado em RTP. Prof responde que não há sumário da última aula, porque houve muitos registos...
0.Transição	0'35"-2'53"	E/PR	QN	Escrita dos objetivos da aula no QN, pela prof [...]
1				Preparação do conteúdo para a escrita de um "texto de opinião", com leitura, compreensão textual, reflexão sobre a temática, elaboração de conteúdo e comentário de imagens



0.Transição	2'53"-?	E		<i>Prof. vai ler o poema e als vão senti-lo, como se tem feito em outros textos; vai falar-se sobre a mensagem transmitida pelo texto, dizendo-se o que é que aquelas palavras "nos" dizem.</i>
1-1-1	?-?	E/PR	Transparência	Ouvir ler e analisar um poema

Dela fazem parte determinados elementos, que passamos a discriminar.

O cabeçalho. Compreende os elementos identificativos da sinopse, incluindo a respetiva localização na coleção das sequências de ensino. Reitere-se, no entanto, que a identificação varia de *corpus* para *corpus*.

O objeto	Texto de opinião (escrito)
O professor	Designação do professor
Ano de escolaridade	6.º ano

Tabela 5 Elementos do "cabeçalho" de uma sinopse

Imediatamente abaixo do cabeçalho. Apresentação de um outro quadro, em que as lições resumidas na sinopse são situadas em relação ao conjunto da sequência de ensino. O quadro contém a lista das lições e as suas datas, distinguindo-se entre lições gravadas, reconstituídas ou resumidas sem o suporte da transcrição. Antes deste quadro, surge, igualmente, um pequeno retângulo, em que se inscreve a indicação da fase da pesquisa a que pertence a sequência de ensino resumida na sinopse (fase 1 ou fase 2, portanto). Além disso, há também um outro pequeno quadro com a identificação dos intérpretes, partindo do princípio de que cada versão de uma sinopse é o produto de uma determinada interpretação.

O corpo da sinopse. O quadro principal da sinopse integra cinco elementos, apresentados em colunas: níveis, coordenadas temporais, forma social de trabalho, material e descrição.

Níveis

Há uma aposta em denominações "neutralizadas" dos níveis hierárquicos para responder à impossibilidade de uma sua definição *a priori*. Trata-se de utilizar números para codificar os níveis



constituintes da sequência de ensino; a saber, nível n, nível n-n, nível n-n-n e, eventualmente, nível n-n-n-n, sendo que cada um destes "n" vai sendo substituído, então, pelos algarismos correspondentes. Por outras palavras, esta numeração – que é marcada de forma contínua – tem um, dois, três ou quatro "lugares", de acordo com a sua função hierárquica. Além destes níveis, podemos ainda encontrar os elementos que aparecem marcados com um "0" e aos quais fizemos já menção. A leitura desta localização em termos hierárquicos é facilitada por escolhas tipográficas e outras, abaixo ilustradas.

Níveis	C o o r d e n a d a s temporais	FST	Material	Descrição
0 10 pontos <i>Itálico</i>				
1 12 pontos				Sombreado a 30%
1-1 12 pontos				Sombreado a 15%
1-1-1 10 pontos				
1-1-1-1 8 pontos				
<i>Passagem da lição a/z a b/z</i> 10 pts				

Tabela 6 Escolhas tipográficas e outras na construção de uma sinopse

Coordenadas temporais

Podem corresponder à indicação do número da lição no conjunto das lições, ao registo do momento de que se trata, com indicação temporal correspondente à marcação temporal do texto da transcrição, e indicação da própria duração da unidade descrita. Na nossa investigação,



não adotámos este procedimento, já que não se nos afigurou de importância essencial.

Forma social de trabalho

Nesta coluna, são indicadas as principais formas de trabalho escolar, cuja mudança geralmente equivale à mudança de unidade num determinado nível ou a uma mudança de nível, constituindo-se, então, como um elemento essencial para determinar uma unidade globalmente. Normalmente, há uma só forma social de trabalho por unidade. Os códigos são inscritos, tão-só, nos níveis mais inferiores: n-n-n ou n-n-n-n. São identificadas seis grandes formas sociais de trabalho.

Sinalética	Forma social de trabalho
I	Trabalho individual (os alunos, individualmente, escrevem um texto, leem um texto, resolvem um determinado exercício).
D	Trabalho em díades (não havendo deslocação dos discentes para realizar o trabalho proposto).
G	Trabalho em grupo (o trabalho é feito por grupos de alunos que tiveram de se deslocar dos seus lugares iniciais).
PR	Trabalho por pergunta-resposta entre o professor e os alunos.
C	Correção individual ou em grupo de trabalho.
E	Trabalho por escuta (essencialmente, de uma exposição por parte do professor).

Tabela 7 Sinalética adotada, numa sinopse, na designação das formas sociais de trabalho

Material

Nesta coluna, identifica-se o material em que se apoia o ensino. É o caso, por exemplo, do quadro, do retroprojektor, de livro(s), de fotocópia(s), entre muitos outros. Aí pode ainda figurar o número do anexo de uma ficha dada em sala de aula ou o número do anexo em que se encontram os registos escritos no quadro passados para documento de Word pelo transcritor. Trata-se também de um índice interessante para distinguir os níveis ou identificar as próprias unidades.

Descrição

Nesta parte – a mais difícil e central da sinopse –, o investigador procura fornecer uma restituição narrada e uma redução do que é dito e feito numa determinada unidade de um determinado nível, não sendo, portanto, uma mera paráfrase. Para tal, tem à sua disposição dois grandes meios: i) a etiquetagem das unidades englobantes (n e n-n) e das atividades escolares (n-n-n) e ii) o resumo narrado das unidades do nível da atividade escolar (n-n-n) e, eventualmente, dos respetivos componentes (n-n-n-n). Nos níveis n e n-n, a etiqueta assume a forma nominal de um verbo (como



exemplos, podemos ter “leitura”, “compreensão”, “análise de um texto”...), reenviando este último para a ação proposta à turma pelo professor. No nível n-n-n, a etiqueta deve descrever, no geral, a atividade escolar em causa, incluindo frases completas. Assim, procura-se criar uma coerência entre os aspetos destacados na sinopse e facilitar a leitura por parte de alguém que não tenha lido a totalidade das transcrições. Ainda em relação à descrição deste nível (n-n-n), o investigador deve procurar cumprir dois grandes tipos de restituições; um focado no discurso docente e outro nas cadeias das ações didáticas. Procura-se reconstituir o que o professor faz, o que o professor faz fazer aos alunos e o que os alunos fazem. Esta descrição narrada deve ter o enfoque quer em aspetos mais concernentes ao objeto de ensino quer em aspetos relativos à ação didática. Note-se que, como a descrição narrada deve dar conta das conceções docentes, tem de ser construída com base no que o professor efetivamente diz e não com base em metalinguagem do investigador. Utiliza-se, assim, o discurso docente, sem aspas. As aspas apenas são colocadas para obviar qualquer caso de ambiguidade relativa à autoria de um dado trecho. O nível n-n-n-n existe tão-só no caso de a atividade escolar em causa assumir enorme importância na sequência de ensino ou ter uma extensão considerável e significativa, devendo ser, então, segmentada no seu desenvolvimento. Nestes casos, não é necessária qualquer etiqueta a servir de título; é suficiente uma breve descrição (também) narrada.

3. Um caso empírico: as potencialidades da sinopse

Para ilustrarmos a forma como esta ferramenta metodológica permite responder aos nossos interesses investigativos, procurando destacar as suas principais potencialidades, analisaremos, de seguida, um exemplo concreto: o caso de RG, umas das professoras que colaboraram na nossa investigação, comparando a sequência de ensino da fase 1 com a da fase 2, à luz de três principais vetores: o fator tempo, os textos utilizados e as atividades dominantes. Esta comparação só é possível, graças à prévia exploração da sinopse de cada uma das sequências de ensino.

3.1.1. Fator tempo

A duração temporal de cada uma das sequências de ensino de RG é distinta, como podemos verificar a seguir.

Sequência de ensino da fase 1
P1 ¹⁰
21-03-06

Tabela 8 Fator tempo – Fase 1

¹⁰ «P» por «período».



Sequência de ensino da fase 2								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
30-05-06	30-05-06	01-06-06	01-06-06	06-06-06	06-06-06	7-06-06	7-06-06	24-06-06

Tabela 9 Fator tempo – Fase 2

Níveis	Coordenadas temporais	FST	Material	Descrição
1	1'03"-45'			Preparação do conteúdo para a escrita de um texto, com leitura, compreensão textual e discussão oral sobre o tema
1-1-1	3'20"- 23'41"	PR	Ficha	_Ler e analisar um "texto"
1-1-2	23'41"- 23'41"	PR/E	Ficha	Ler e analisar uma "notícia"
2				Escrita de um texto "em que alunos vão dar a sua opinião"
2-1-1	23'41"-45'	PR/E	Ficha	_Escrever um texto "em que alunos vão dar a sua opinião"

Tabela 10. Níveis n e n-n-n da sinopse - Fase 1

Níveis	Coordenadas	FST	Material	Descrição
1	0'55"- 6'33"		T	Retorno aos textos produzidos na fase A, com comentários da docente e correção de erros ortográficos
1-1-1	1'30"- 4'42"	PR	Textos da fase 1	_Corrigir (se for o caso) os erros ortográficos assinalados.
1-1-2	3'32"- 4'42"	PR	Textos da fase 1	_ Ler, em voz alta, dois textos.
1-1-3	4'42"-6'33"	PR	Textos da fase 1	_Compreender o balanço geral das opiniões presentes nos textos e dialogar sobre as mesmas.



...				
2	6'33"-24'			Compreensão da recorrência do texto de opinião, com definição de "texto de opinião", tentativa de definição de "argumento", observação e (breve) comentário de uma secção de opinião de jornais e seus textos e conhecimento do projeto de escrita
2-1-1	7'30"- 12'14"	PR	QN	_Compreender a presença recorrente do texto de opinião no dia-a-dia e em que é que este consiste e procurar definir "argumento".
2-1-2	12'14"- 14'57"	PR	Folha com a secção de opinião do jornal "Primeiro de Janeiro" Folha com a secção de opinião do jornal "Público"	_Comentar e compreender a construção de uma secção de opinião de jornais e seus textos.
2-1-3	18'49"- 24'	E PR		_Conhecer o "projeto final" com a respetiva «situação de comunicação».

Tabela 11. Níveis n e n-n-n da sinopse - Fase 2 (excertos)

O tempo consagrado ao objeto ensinado é, como vimos, significativamente mais longo na sequência de ensino da fase 2. Entre as razões que podem ser avançadas, há uma que se afigura capital: a sequência didática proposta – com todas as atividades sugeridas e todos os materiais disponibilizados – convida à realização de uma sequência de ensino mais longa, apesar de RG também não ter explorado exaustivamente os materiais selecionados.

3.1.2. Textos utilizados

Na sequência de ensino A, são utilizados dois textos «narrativos» diversificados: i) um comumente



designado «texto narrativo» e ii) uma notícia, retirada de um jornal português nacional, não recente. A escolha destes dois textos, de natureza diferente, leva-nos a equacionar uma dupla função da sua exploração: i) motivar a turma e ii) incrementar a compreensão dos alunos em relação à temática e favorecer a produção de conteúdo a inserir no texto a produzir. Na sequência de ensino B, os textos utilizados, e retirados da sequência didática fornecida, pertencem a um género de texto específico e permitem já um trabalho sobre as características do género. A ótica assumida pela docente, em cada uma das duas fases de ensino, é, assim, muito diferente.

3.1.3. Atividades dominantes

Quais são os principais procedimentos de ensino-aprendizagem presentes na sequência de ensino da fase 1 e na sequência de ensino da fase 2? Há procedimentos dominantes? Há regularidades na forma como os blocos se sucedem? Eis as conclusões a que chegámos a partir da análise das respetivas sinopses.

Procedimentos de ensino-aprendizagem		Sequências de ensino	
Fase 1		Fase 2	
Atividades de linguagem		3	15
Apropriação textual	Leitura em voz alta		5
	Leitura silenciosa		1
	Resumo (oral)		
	Assimilação		2
Comentário textual	Compreensão/interpretação/explicação de texto	1	2
	Discussão temática/Análise de texto	1	2
Produção textual	Produção de conteúdo (propriamente dito)		1
	Revisão/Transformação de texto/Produção simplificada ou parcial de texto ou similar		1
	Produção de um texto inteiro ¹¹	1	1
Atividades de metalinguagem		0	22
	Definição		4
	Análise, comparação e classificação		2
	Observação e identificação		9
	Recapitulação, síntese e/ou elaboração das principais aprendizagens realizadas e/ou de noções-chave		4
	Elaboração de uma grelha/critérios de auxílio na produção de texto e/ou etapas a seguir		1
	Compreender critérios avaliação		2

¹¹ Este elemento diz simultaneamente respeito ao procedimento e à categoria de conteúdo.



Total	3	37
-------	---	----

Tabela 12. Atividades dominantes - Fases 1 e 2

Da análise do quadro acima, é possível destacar, muito particularmente, os seguintes aspetos:

- i) número reduzido de procedimentos na sequência de ensino da fase 1, o que contrasta com o número elevado e a elevada diversidade de procedimentos identificados na da fase 2;
- ii) ausência de procedimentos de metalinguagem na sequência de ensino da fase 1.

Podemos reagrupar as categorias de atividades de linguagem identificadas nas aulas de RG nos seguintes grandes tipos de procedimentos:

- i) Produção de textos escritos inteiros;
 - ii) Produção parcial e simplificada de textos escritos (escrita de uma introdução, etc.; é de referir que estes procedimentos também têm uma componente de metalinguagem, uma vez que se trata de manipular textos dados);
 - iii) Leitura de textos, orientada para a preparação da produção escrita de um texto;
 - iv) Recapitulação das aprendizagens.
- i) Podemos, aduzir ainda, agora em relação às actividades de metalinguagem, o que está subjacente à designação de duas dessas categorias:
- i) Definição: essencialmente, unidades da argumentação, tais como «*argumento*» e «*questão polémica*»;
 - ii) Observação e identificação: unidades linguísticas (designadamente, organizadores textuais, partes do texto, argumentos num texto).

As atividades de linguagem, não obstante a sua presença em número igualmente significativo, são, ainda assim, menos frequentes do que as atividades de metalinguagem. Porém, não podemos deixar de referir que, na realidade, os procedimentos de linguagem compreendem também uma dimensão de metalinguagem.

3.1.4. Categorias de conteúdo principais

Quais as principais categorias de conteúdo presentes? O quadro seguinte permite ter uma visão panorâmica dos mesmos.



Categorias de conteúdo	SE1			SE2		
	E ¹²	A	M	E	A	M
Situação de comunicação e finalidade comunicativa				X		
Planificação textual			X	X		
Conteúdo	X			X		
Noções-base				X		
Unidades linguísticas				X		
Filiação textual/genérica				X		
=	1	0	1	6		

Presença como conteúdo ensinado

Escrita

Tabela 13. Categorias de conteúdo principais - Fases 1 e 2

A ausência de parâmetros que definam uma situação de comunicação e uma finalidade comunicativa particulares, na sequência de ensino da fase 1, contrasta com uma presença marcante desta categoria de conteúdo, na sequência da fase 2. De facto, nesta segunda sequência de ensino, estão identificadas todas as categorias de conteúdo tomadas em consideração, contrariamente ao que acontece na sequência de ensino da fase 1. Como já sabemos, ambas as sequências de ensino têm como objetivo último a redação de um texto escrito.

3.1.5. Texto de opinião considerado

Na sequência de ensino da fase 1, a argumentação é concebida como uma prática de linguagem geral, sem especificação de género. O pensamento e os conteúdos temáticos propriamente ditos prevalecem sobre as componentes de linguagem. Por outras palavras, o texto de opinião é considerado, por RG, *grosso modo*, como um reservatório onde vão ser guardadas as “ideias” várias formuladas durante o trabalho de preparação do texto a construir. Estas ideias surgem, então, como o elemento essencial que determina o texto de opinião. Porém, na sequência de ensino da fase 2, o texto de opinião é já percecionado como um género e o seu ensino implica um trabalho sobre determinadas componentes de linguagem, ainda que a categoria «conteúdo» não deixe de assumir, ainda, um papel de significativa relevância.

Ora, ainda que RG não tenha trabalhado todos os módulos da sequência didáctica distribuída e tenha insistido em determinadas categorias de conteúdo, é evidente a importante mudança registada entre as duas sequências de ensino, no que diz respeito à sua conceção do objeto de

¹² As iniciais “E”, “A” e “M” designam, respetivamente, uma categoria de conteúdo que é “Ensinada”, “Abordada” e “Mencionada”.



ensino. RG parece ter seguido as ideias essenciais propostas na sequência didática facultada e ter-se deixado transformar, em determinada medida, por esta ferramenta de trabalho, ainda que, naturalmente, tais transformações não sejam, necessariamente, permanentes.

Notas finais

A descrição do que se passa na sala de aula é complexa e difícil de ser compreendida. No entanto, é desta descrição que pode emergir um conhecimento aprofundado do processo de ensino. Assim, a escolha de ferramentas metodológicas que nos permitam tratar e analisar os dados recolhidos torna-se um elemento essencial para ler o mundo da sala de aula.

Se é verdade que já existe um número significativo de ferramentas a tal destinadas, a sinopse apresenta-se com inúmeras potencialidades: i) capacidade de reduzir a massa considerável de dados recolhidos através da observação-vídeo a um texto organizado e de dimensão mais manipulável; ii) flexibilidade de adaptação a uma panóplia de investigações; iii) capacidade de gerar pistas fecundas para interpretação dos dados reduzidos e reagrupados, em função da lógica específica do estudo realizado. Isto não significa que da elaboração de uma sinopse não decorram também importantes perdas de informação. Afinal, a decomposição das sequências de ensino é feita a partir do filtro específico fornecido pelo nosso particular quadro teórico.

Porém, na nossa ótica, as vantagens advenientes da produção de uma sinopse superam em larga escala, as desvantagens à mesma associadas. É verdade que a sua elaboração representa um trabalho imenso. Mas o certo é que, tal como vimos, permite uma muito maior economia de tempo, porque o investigador pode consultar os resumos das sequências de ensino, em vez de ler as respetivas transcrições integrais. Além disso, ao ser apresentada em níveis hierárquicos, sob a forma de um quadro, permite uma fácil identificação da organização e eventual repetição dos diferentes objetos disciplinares convocados, facilitando uma rápida apreciação da própria recorrência das atividades conduzidas pelo professor sobre cada (constituente do) objeto de ensino.

Referências bibliográficas

- Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (Ed.), *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva* (pp. 35-53). Londrina: Eduel.
- Amor, E. (2004). *Littera: escrita, reescrita, avaliação - um projeto integrado de ensino e aprendizagem do português para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Braga: Universidade do Minho.
- Borges, C., e Tardif, M. (2001). O trabalho dos professores em questão. *Educação & Sociedade*, 74 (ano XXII), 11-26.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). Le travail comme agir et la formation par l'analyse du travail. In J. P. Bronckart & Groupe LAF (Eds.). *Agir et discours en situation de travail* (Vol. 103, pp. 87-100).



- Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B., e Thévenaz, T. (1999). L'objet enseigné: Vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.
- Carvalho, J. A. B. S. d. (1998). *A adequação do texto escrito à situação de comunicação: Da análise da questão ao desenvolvimento de capacidades em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. D. (1998). *Entre linhas paralelas: Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- Clot, Y. & Faïta. (2000). Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Dolz, J., Mabilard, J.-P. & Tobola Couchepin, C. (2008). Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif. *Dyptique*.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit (Vol. I-III)*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Duarte (coord.), R., Veigas, A. S., Batalha, J., Pignatelli, M. d. L. & Henriques, M. (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: Uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Faïta, D. & Saujat, F. (2005). Les outils et techniques des enseignants, leur appropriation et leurs transformations dans l'activité. *Congresso Internacional Educação e Trabalho Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Universidade de Aveiro.
- Graça, L. & Pereira, L. A. (2007). Trabalho docente, objecto ensinado e ferramenta de ensino: Uma tríade em (inter)acção sob análise. Comunicação apresentada no *II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo. Linguagem e desenvolvimento: perspectivas epistémicas e praxiológicas*, FCSH, Lisboa, 10 a 12 de Outubro de 2007.
- Graça, L. (2010). *O papel das ferramentas didácticas nas práticas docentes de escrita. A análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Haller, S., Jacquin, M., Schneuwly, B., Ronveaux, C. & Rey, N.). (2005). *Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement. Guide méthodologique*. (versão provisória, não publicada; 31-07-2005).
- Ministério da Educação (1991). *Programa Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 2.º ciclo. Volume II*. Lisboa: DGEBS.
- Machado, A. R. O. (2004). *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- Pardal, L. & Martins, A. M. (2005). Formação contínua de professores: Concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, 20, 103-117.
- Pereira, L. A. & Graça, L. (coordenação e organização) (2009). *Actividades para o ensino da língua*. S.l.: Cadernos PNEP.
- Pereira, L. A. (2000). Sequência didáctica. In E. Lamas (Ed.), *Dicionário de metalinguagens da*



didáctica (pp. 439-440). Porto: Porto Editora.

Pereira, L. A. (2004). O trabalho com a leitura e a escrita na Escola Básica: Entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos. *Palavras*, 25, 25-36.

Pereira, L. A. (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In M. d. L. Dionísio & R. V. d. Castro (Eds.). *O Português nas Escolas: Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário* (pp. 133-147). Coimbra: Almedina.

Pereira, L. A., Aleixo, C., Cardoso, I. & Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. Mcleod, S. Null, P. M. Rogers e A. Stansell (Eds.). *Traditions of writing research* (pp. 58-70). Oxford, UK: Routledge (ISBN 978-0415-99338-8).

Pereira, L. A., Cardoso, I. & Graça, L. (2009). For a definition of the teaching/learning of writing. *L1: Research and action. L1 – Educational studies in language and literature*, 9 (4), 87-123 (ISSN: 1567-6617 – print; 1573-1731 – online).

Reis (coord.), C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: Un outil pour analyser les objets enseignés. In M. J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.). *Les méthodes de recherche en didactique*. Actes du Premier séminaire international de juin 2005. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.

Tardif, M., Lessard, C. & Mukamurera, J. (2001). Liminaire: Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Éducation et francophonie*. Le renouvellement de la profession enseignante: Tendances, enjeux et défis des années 2000, Volume XXIX: 1.

Wirthner, M. (2009). L'enseignement du résumé écrit à l'école secondaire: Que disent les documents officiels ? Que font les enseignants? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 43, 21-40.